# PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESSES CONCEITOS NO MAPA DE COMPETÊNCIAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Adriele Longo de SOUZA

UFSCar - São Carlos | Programa de Pós-graduação em Educação | São Carlos | SP | Brasil.

Márcia Regina ONOFRE

UFSCar - São Carlos | Centro de Educação e Ciências Humanas | São Carlos | SP | Brasil.

Eixo temático: Formação e profissionalização docente

E-mail do primeiro autor: adriele.souza@estudante.ufscar.br

E-mail do segundo autor: marciaonofre@ufscar.br

**Palavras-chave:** Profissionalização Docente; Programa Ensino Integral; Desenvolvimento Profissional Docente.

**Resumo**

Este estudo tem como perspectiva a análise de referenciais de formação no campo das políticas públicas, buscando desvelar aspectos intrínsecos presentes nos documentos oficiais que orientam as ações docentes, contribuindo para uma análise crítica voltada ao fortalecimento da profissionalização docente. Nesse sentido, tem como objetivo analisar a premissa da formação continuada do Mapa de Competências do Programa Ensino Integral (PEI), por meio de um balanço bibliográfico de pesquisas da área, visando compreender em que medida o documento contempla as bases da profissionalização docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, desenvolvida por meio de análise documental do Mapa de Competências do PEI e de revisão bibliográfica de produções da área (2012–2023). O estudo fundamenta-se na epistemologia da prática e em referenciais sobre competências, formação continuada, desenvolvimento profissional docente e profissionalização docente. Os dados foram organizados em quatro eixos: competências; formação continuada e domínio do conhecimento; formação continuada e autodesenvolvimento; e profissionalização docente. Os resultados indicam que, embora o documento reconheça a importância da formação continuada, predomina uma abordagem técnica, centrada em saberes práticos e observáveis, limitando dimensões críticas, reflexivas e autônomas essenciais à profissionalização docente reforçando a racionalização do trabalho docente e tensionando a construção de uma profissionalidade crítica. Portanto, espera-se que essa pesquisa contribua com a reflexão crítica sobre o movimento de profissionalização docente dos profissionais atuantes no PEI, reconhecendo a importância da autonomia e da valorização dos saberes produzidos e mobilizados pelos professores nos contextos de trabalho.

## 1. Introdução

A formação continuada de professores emerge como um pilar fundamental no constante debate sobre a qualidade da educação e a profissionalização docente. Esse debate se intensifica diante de políticas públicas que, ao mesmo tempo em que discursam sobre valorização da docência, implementam modelos de gestão orientados por padrões de comportamentos, metas e indicadores de desempenho, frequentemente distanciados da realidade escolar e das reais necessidades formativas dos professores.

Neste contexto, segundo Gatti (2008), nas últimas décadas, a preocupação com a formação docente ganhou destaque em âmbito internacional, impulsionada tanto pelas demandas do mundo do trabalho quanto pelos baixos índices de desempenho escolar. Em resposta, as políticas educacionais passaram a enfatizar reformas curriculares e mudanças nos processos de formação de professores.

No Brasil, esse movimento intensificou-se a partir da década de 1990, em um contexto marcado pela influência de organismos internacionais e pela reconfiguração das políticas públicas educacionais. Conforme aponta Silva (2001), consolidou-se nesse período uma tendência à padronização e ao controle das práticas educativas, com impactos significativos sobre a autonomia docente. Nesse cenário, a formação continuada passou a ser concebida como estratégia fundamental para o aprimoramento profissional e para a adaptação às novas exigências institucionais (Gatti, 2008).

Entretanto, a centralidade conferida à formação continuada não elimina tensões relativas às concepções que orientam tais políticas. Dependendo dos pressupostos que as sustentam, a formação pode assumir um caráter predominantemente técnico e instrumental, voltado à adequação do professor às demandas institucionais, ou constituir-se como processo crítico e reflexivo de desenvolvimento profissional, centrado na valorização da autonomia e dos saberes produzidos pelos professores em seus contextos de atuação.

É nesse cenário que se insere o Programa Ensino Integral (PEI), instituído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por meio da Lei Complementar nº 1.164/2012 e posteriormente alterado pela Lei Complementar nº 1.191/2012. O programa tem como finalidade promover a educação integral dos estudantes e organiza-se a partir de um Modelo Pedagógico e de um Modelo de Gestão que orientam o trabalho dos profissionais das escolas. Entre as premissas do modelo de gestão, destaca-se a formação continuada, concebida como elemento essencial para o desenvolvimento das competências requeridas aos docentes.

Para explicitar as expectativas em relação à atuação dos profissionais, o PEI adota o Mapa de Competências, documento que delineia o perfil e as condutas

esperadas dos profissionais que atuam no programa. Ao orientar comportamentos e práticas docentes esperados, esse documento expressa uma determinada concepção sobre formação continuada.

Diante desse contexto, a presente investigação é orientada pela seguinte questão: de que maneira o perfil de profissional evidenciado no Mapa de Competências do PEI contempla a profissionalização docente no que tange à premissa da formação continuada?

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar a premissa da formação continuada presente no Mapa de Competências do Programa Ensino Integral, buscando compreender até que ponto o documento contempla as bases da profissionalização docente.

A discussão sobre a profissionalização docente parte do entendimento de que a docência constitui uma profissão sustentada por um corpo de conhecimentos específicos, pela autonomia no exercício do trabalho, pela responsabilidade ética e pelo reconhecimento social de sua relevância. Nessa perspectiva, a profissionalização envolve não apenas a aquisição de saberes técnicos, mas também a construção da identidade profissional, a valorização da experiência docente e o fortalecimento da capacidade reflexiva e crítica do professor sobre sua prática e sobre as condições em que ela se realiza (Nóvoa, 1992, 2017; Tardif, 2012; Contreras, 2002).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, desenvolvida por meio de análise documental do Mapa de Competências do PEI e de revisão bibliográfica de produções da área no período de 2012 a 2023.

Ao problematizar a concepção de formação continuada presente no Mapa de Competências, este estudo busca contribuir para a reflexão crítica sobre o movimento de profissionalização docente no contexto das políticas públicas educacionais, destacando a importância da autonomia e da valorização dos saberes produzidos e mobilizados pelos professores em seus contextos de trabalho.

## 2. Fundamentação teórica

Nesta seção, apresentam-se os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, ancorada na epistemologia da prática como perspectiva de análise. Para a discussão sobre competências, recorremos a Perrenoud (1999, 2000), Dutra (2010) e Dias (2010). No campo da formação continuada, destacam-se as contribuições de Imbernón (2011), Nóvoa (1992, 2017), Marin (2019) e Gatti (2008). As discussões acerca do desenvolvimento profissional docente apoiam-se em Imbernón (2011), Marcelo (2009) e Thurler (2002). Para abordar os saberes profissionais e a

profissionalização docente, mobilizam-se Tardif (2012, 2013, 2014), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Gauthier *et al*. (1998). Por fim, as reflexões sobre autonomia e profissionalidade docente fundamentam-se em Contreras (2002). A seguir, são discutidos os principais conceitos que orientam esta investigação.

Segundo Tardif (2012, p. 255), a epistemologia da prática corresponde ao "estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas". Essa perspectiva reconhece o professor como sujeito que produz, mobiliza e ressignifica saberes no exercício da docência, compreendendo a prática profissional como espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de desenvolvimento da identidade docente.

No contexto desta pesquisa, essa abordagem oferece suporte para problematizar a concepção de formação continuada presente no Mapa de Competências do Programa Ensino Integral (PEI), considerando que o desenvolvimento profissional docente não se reduz à aquisição de técnicas ou ao atendimento de prescrições institucionais, mas envolve processos de reflexão crítica, construção de autonomia e valorização dos saberes produzidos pelos professores em seus contextos de trabalho.

À luz dessa perspectiva, torna-se necessário contextualizar o objeto empírico da investigação. O Programa Ensino Integral (PEI), instituído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2012, organiza-se a partir de um Modelo Pedagógico e de um Modelo de Gestão. No âmbito deste último, a formação continuada é apresentada como uma das premissas do programa, articulada ao desenvolvimento das competências esperadas dos profissionais que atuam nas escolas participantes.

Nesse contexto, o Mapa de Competências constitui um dos principais instrumentos de gestão do programa, uma vez que:

> (...) delineia o perfil e as condutas esperadas dos(as) profissionais que atuam nas escolas do programa, servindo como referência para o processo inicial de recrutamento e seleção, para a elaboração do Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) e para a avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo. Portanto, o incentivo ao desenvolvimento das competências contribui para o cumprimento dos objetivos do programa (São Paulo – Estado, 2021, p.50).

O documento foi elaborado com o propósito de tornar o processo de credenciamento e acompanhamento dos profissionais mais objetivo, padronizado e uniforme entre as unidades escolares e Unidade Regionais de Ensino. Ao explicitar os comportamentos e resultados esperados, o Mapa de Competências expressa uma

determinada concepção de docência e de desenvolvimento profissional, razão pela qual sua análise se mostra pertinente para compreender os sentidos atribuídos à formação continuada no contexto do programa.

No que se refere ao conceito de competência, Perrenoud (1999, 2000) a define como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentar situações complexas da prática profissional. Dutra (2010) amplia essa compreensão ao incorporar a noção de entrega, isto é, a efetiva manifestação desses atributos em comportamentos observáveis e alinhados aos objetivos institucionais. Esses referenciais permitem compreender a centralidade do conceito no Mapa de Competências e, ao mesmo tempo, problematizar seus desdobramentos no campo educacional.

No campo da formação continuada, Imbernón (2011), Nóvoa (1992, 2017), e Gatti (2008) defendem a formação como um processo permanente, contextualizado e reflexivo, articulado às necessidades dos professores e às demandas concretas do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, a formação continuada favorece a análise crítica da prática, a colaboração entre pares e a produção coletiva de conhecimentos, superando concepções meramente compensatórias ou instrumentais.

Quanto ao desenvolvimento profissional docente, Imbernón (2011) e Marcelo (2009) o compreendem como um processo contínuo de aprendizagem e reconstrução da identidade profissional, envolvendo dimensões pessoais, coletivas e institucionais da docência.

No que diz respeito aos saberes profissionais e à profissionalização docente, Tardif (2012, 2013, 2014), Nóvoa (1992, 2017), Gatti (2010) e Imbernón (2011) concebem a docência como uma profissão sustentada por conhecimentos específicos, autonomia intelectual, responsabilidade ética e reconhecimento social. Nessa perspectiva, a profissionalização docente constitui um movimento histórico e político de valorização da profissão, fortalecimento da autonomia e reconhecimento dos saberes produzidos e mobilizados pelos professores no exercício de seu trabalho.

Por fim, Contreras (2002) destaca que a autonomia constitui dimensão constitutiva da profissão docente e condição fundamental para o exercício crítico e reflexivo da prática pedagógica. A partir desse conjunto de referenciais, busca-se analisar em que medida a concepção de formação continuada presente no Mapa de Competências do PEI contribui para o fortalecimento da profissionalização docente ou, ao contrário, reforça uma perspectiva predominantemente técnica e prescritiva do trabalho docente.

## 3. Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, e teve como objetivo analisar em que medida o perfil profissional evidenciado no Mapa de Competências do Programa Ensino Integral (PEI), com foco na premissa da formação continuada, contempla os fundamentos da profissionalização docente. Fundamentada em Lüdke e André (1986) e Gil (2008, 2017), essa abordagem mostrou-se adequada por possibilitar a compreensão aprofundada dos significados, concepções e pressupostos presentes nos documentos oficiais e nas produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo.

Os procedimentos metodológicos consistiram em pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental teve como *corpus* principal o Mapa de Competências do Programa Ensino Integral, documento oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que explicita as competências esperadas dos profissionais que atuam no programa. A pesquisa bibliográfica contemplou produções acadêmicas publicadas entre 2012 e 2023, selecionadas em função de sua pertinência às temáticas competências, formação continuada, desenvolvimento profissional docente e profissionalização docente.

O levantamento bibliográfico foi realizado no Portal de Periódicos da CAPES, na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores “Programa Ensino Integral”, “Mapa de Competências”, “Formação Continuada”, “Desenvolvimento Profissional Docente” e “Profissionalização do Ensino”. Após a leitura de títulos e resumos, procedeu-se à leitura integral dos textos selecionados, seguida de fichamento e organização do material com base em roteiros específicos de análise documental e bibliográfica, conforme as orientações de Romanowski e Ens (2006).

A análise dos dados foi conduzida por meio da triangulação entre o documento oficial, as produções acadêmicas selecionadas e o referencial teórico adotado, com o objetivo de identificar aproximações, tensões e limites da concepção de formação continuada presente no Mapa de Competências do PEI. Para isso, os dados foram organizados em quatro eixos temáticos: (1) competências; (2) formação continuada e domínio do conhecimento; (3) formação continuada e autodesenvolvimento; e (4) profissionalização docente.

Os três primeiros eixos derivam das competências e indicadores relacionados à premissa da formação continuada no próprio Mapa de Competências, enquanto o quarto eixo foi construído à luz da epistemologia da prática e dos estudos sobre profissionalização docente. Esse percurso metodológico possibilitou analisar o Mapa de Competências como expressão de um modelo específico de desenvolvimento

profissional e discutir em que medida tal modelo favorece ou limita a constituição do professor como profissional autônomo, reflexivo e produtor de saberes.

**4. Desenvolvimento, discussão e resultados obtidos**

Esta etapa foi desenvolvida por meio da triangulação entre o levantamento bibliográfico, a análise documental do Mapa de Competências do Programa Ensino Integral (PEI) e o referencial teórico adotado. O levantamento bibliográfico evidenciou que o conceito de competência é compreendido, predominantemente, como mobilização de saberes articulada à trajetória profissional e às responsabilidades docentes. O conceito de formação continuada foi concebido como processo de aprofundamento do conhecimento profissional, reflexão sobre a prática e desenvolvimento profissional, embora também tenham sido identificadas perspectivas compensatórias e de treinamento. Já a profissionalização docente foi entendida como um processo que envolve a construção de saberes específicos, autonomia, identidade profissional e melhores condições de trabalho.

À luz desses referenciais, a análise do Mapa de Competências revelou que a noção de competência está associada à mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores observáveis na prática profissional. A formação continuada é apresentada como processo permanente de aperfeiçoamento voltado ao domínio das bases conceituais do PEI e do currículo oficial. Embora o termo profissionalização docente não apareça explicitamente no documento, identificam-se referências à responsabilidade do professor por sua autoformação e ao reconhecimento do conhecimento profissional, ainda que orientados pelas demandas institucionais do programa. A comparação entre as fontes analisadas evidenciou aproximações conceituais, mas também tensões importantes. Enquanto a literatura enfatiza a formação continuada como processo reflexivo, colaborativo e articulado ao desenvolvimento profissional, o Mapa de Competências privilegia uma perspectiva mais técnica e prescritiva, centrada em comportamentos observáveis e no alinhamento às finalidades do programa.

Com base nessa triangulação, os resultados foram organizados em quatro eixos temáticos, apresentados e discutidos a seguir à luz do referencial teórico adotado.

A análise do eixo Competências evidenciou convergências entre o Mapa de Competências e a literatura, especialmente no entendimento de que a competência envolve a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em situações concretas. Essa concepção aproxima-se de Perrenoud (1999, 2000), para quem a competência consiste na capacidade de mobilizar diferentes recursos cognitivos para enfrentar situações complexas.

Entretanto, no Mapa de Competências, essa noção assume caráter predominantemente técnico e normativo, ao ser associada a comportamentos observáveis e mensuráveis. Em contraste, os referenciais da epistemologia da prática destacam que as competências docentes são construídas ao longo da experiência profissional e envolvem reflexão e tomada de decisões contextualizadas. Assim, embora o documento dialogue com formulações reconhecidas na literatura, sua operacionalização aproxima-se mais da racionalidade técnica do que de uma perspectiva orientada à autonomia docente.

No eixo Formação continuada e domínio do conhecimento, as pesquisas analisadas, a formação continuada é concebida como processo permanente de aprofundamento dos conhecimentos profissionais, articulado à reflexão crítica e à integração entre teoria e prática. No Mapa de Competências, por sua vez, ela é apresentada como aperfeiçoamento profissional voltado ao domínio dos fundamentos do PEI e do currículo oficial.

Essa concepção difere da perspectiva de Imbernón (2011) e Nóvoa (2017), que compreendem a formação continuada como espaço de reflexão, colaboração e produção de conhecimentos situados. Desse modo, embora o PEI reconheça a importância da formação, sua configuração aproxima-se mais de uma lógica de atualização técnica do que de uma proposta crítica e emancipadora.

Já no eixo Formação continuada e autodesenvolvimento, o Mapa de Competências atribui ao professor a responsabilidade por buscar formação, acolher devolutivas e revisar sua prática, sugerindo, à primeira vista, valorização da autonomia docente. No entanto, esse processo ocorre a partir de referenciais previamente definidos pelo programa, o que confere ao autodesenvolvimento um caráter prescritivo.

Tal constatação tensiona a perspectiva de Perrenoud (2000), segundo a qual a formação decorre de práticas reflexivas relacionadas às expectativas individuais e coletivas dos docentes. Também dialoga com Contreras (2002), ao evidenciar que a separação entre concepção e execução pode reduzir o professor à condição de executor de prescrições externas. Além disso, observa-se pouca ênfase em espaços coletivos de formação, considerados essenciais por Imbernón (2011).

Por fim, no eixo Profissionalização docente, embora o termo profissionalização docente não apareça explicitamente no Mapa de Competências, o documento apresenta elementos relacionados ao conhecimento profissional e à responsabilidade pela autoformação. Contudo, tais aspectos são tratados de forma instrumental e subordinados às demandas do programa.

Na literatura, a profissionalização docente é compreendida como um processo histórico e político sustentado por conhecimentos específicos, autonomia,

responsabilidade ética e reconhecimento social. Para Tardif (2012), Nóvoa (2017) e Contreras (2002), trata-se de reconhecer o professor como produtor de saberes e protagonista de seu desenvolvimento profissional.

Assim, embora o Mapa de Competências apresente elementos que dialogam com esse processo, sua ênfase em competências observáveis e comportamentos esperados limita a incorporação de dimensões centrais da profissionalização docente, como autonomia, reflexão crítica e valorização da experiência. Os resultados indicam, portanto, que a concepção de formação continuada presente no PEI contribui parcialmente para o desenvolvimento profissional docente permanecendo marcada por uma racionalidade técnica que restringe a constituição do professor como profissional autônomo, reflexivo e produtor de saberes.

## 5. Conclusões

O presente estudo teve como objetivo analisar a concepção de formação continuada presente no Mapa de Competências do Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, buscando compreender em que medida esse documento contempla fundamentos da profissionalização docente. A análise, realizada por meio da triangulação entre o referencial teórico, o levantamento bibliográfico e o documento oficial, permitiu concluir que a premissa de formação continuada presente no PEI contempla esse processo apenas de forma parcial.

Os resultados evidenciaram que o Mapa de Competências reconhece a importância da formação continuada e atribui ao professor responsabilidade por seu desenvolvimento profissional. Contudo, a concepção predominante no documento está ancorada em uma perspectiva técnica e prescritiva, na qual as competências são definidas em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores observáveis, orientados para o atendimento das demandas institucionais do programa. Nessa lógica, a formação continuada tende a assumir um caráter de aperfeiçoamento técnico voltado à implementação do currículo e das diretrizes do PEI.

Em contraste, o levantamento bibliográfico e o referencial teórico indicam que a formação continuada é compreendida como um processo permanente de reflexão, colaboração e produção de saberes, articulado à construção da identidade profissional e ao fortalecimento da autonomia docente (Nóvoa, 1992, 2017; Imbernón, 2011). Nessa perspectiva, a profissionalização docente envolve o reconhecimento do professor como sujeito de saber, capaz de interpretar criticamente sua prática, produzir conhecimentos a partir da experiência e atuar como protagonista de seu desenvolvimento profissional.

As análises também sugerem que a ênfase em competências observáveis e comportamentos esperados pode reforçar processos de racionalização do trabalho

docente, aproximando-se da crítica de Contreras (2002) acerca da redução do professor à condição de executor de prescrições externas. Quando a formação continuada é orientada prioritariamente para o cumprimento de metas institucionais, corre-se o risco de enfraquecer a autonomia docente e de desconsiderar a complexidade do trabalho pedagógico.

Desse modo, a profissionalização docente exige mais do que o domínio técnico de competências. Ela pressupõe a valorização dos saberes construídos na prática, a existência de espaços coletivos de reflexão e a participação ativa dos professores na definição de seus percursos formativos. Nessa direção, a formação continuada constitui um elemento central para o fortalecimento da docência como profissão de caráter intelectual, crítico e socialmente comprometido.

Embora esta pesquisa tenha se concentrado na análise da premissa de formação continuada presente no Mapa de Competências, outros aspectos do Programa Ensino Integral merecem investigação, como os processos avaliativos, os mecanismos de acompanhamento e as percepções dos professores sobre as ações formativas vivenciadas no contexto do programa.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para a reflexão crítica sobre as políticas públicas de formação continuada, reforçando a necessidade de propostas que reconheçam o professor como profissional autônomo, reflexivo e produtor de saberes, e que favoreçam, de forma efetiva, o desenvolvimento profissional e a profissionalização docente.

## 5. Principais referências

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v.14, n.1, janeiro/junho 2010, pp. 73-78. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?format=pdf&lang=pt >. Acesso em: 20 fev. 2024.

DUTRA, Joel Souza. **Competências:** conceitos e instrumentos para gestão de pessoas na empresa moderna. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt >. Acesso em: 10 fev de 2024.

_____. *Formação de professores no Brasil: características e problemas.* **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* /Francisco Imbernón ; [trad. Silvana Cobucci Leite]. – 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 14)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.* Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22. Disponível em < http://sisifo.fpce.ul.pt >. Acesso em: 02/02/2024.

NÓVOA, António. (org.). *Os professores e a sua formação***.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
_____. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos.Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora.As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Rev. Diálogo Educ.** [online]. set/dez.2006, v. 06, n.19, p.37-50. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso: 21 de janeiro de 2023.

SÃO PAULO. **Modelo Pedagógico e de Gestão - Volume Único**. Caderno do Gestor. Secretaria da Educação, 2021

SILVA, Janete Ferreira. *Políticas de Formação para professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

TARDIF, Maurice. *A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás*. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 34, n. 1, p.551-571, jun. 2013. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. *Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente.* **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 31-55, 1991.

THURLER, Monica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*.Tradução de Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.