

FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: REFLEXÃO, SABERES E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: REFLECTION,
KNOWLEDGE AND TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE*

Daiane de Lourdes Alves Velho

Doutora em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Kamilla de Carvalho Almeida

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York

Elise Maria Rodrigues França

Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva e em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Faveni

Jamerson César Barros Lacerda

Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Lourdes - Faculdade Nossa Senhora de Lourdes

Elizane Souza dos Santos

Mestranda no Mestrado Profissional em Sociologia pela Universidade do Estado de Mato Grosso

Alexsander Sales de Amerce

Graduado em Pedagogia e Geografia. Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Geografia

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i10.844>

Aceito em: 01.09.2026

Resumo: A formação docente constitui um processo contínuo de construção profissional que articula conhecimentos, experiência, reflexão e condições institucionais. Este artigo analisa a formação de professores a partir de pesquisa bibliográfica fundamentada nos materiais de Gatti et al. (2019), Schuchter e Lomba (2022) e Dotta, Sartori e Silva (2013). O objetivo é discutir como profissionalidade, saberes docentes, prática reflexiva e paradigmas educacionais se relacionam com o desenvolvimento profissional e a transformação pedagógica. A análise evidencia que ações formativas consistentes precisam superar a fragmentação entre teoria e prática, reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimento, valorizar a colaboração entre pares e assegurar continuidade aos processos formativos. Os estudos também indicam que mudanças metodológicas dependem da revisão das concepções que sustentam o ensino, não se restringindo à adoção de técnicas ou recursos. Conclui-se que a formação significativa se fortalece quando o professor é reconhecido como sujeito de conhecimento, capaz de investigar o próprio trabalho, mobilizar diferentes saberes e construir respostas pedagógicas fundamentadas diante da complexidade da escola.

Palavras-chave: Formação docente. Desenvolvimento profissional. Saberes docentes. Prática reflexiva. Formação continuada.

Abstract: Teacher education is a continuous process of professional construction that articulates knowledge, experience, reflection and institutional conditions. This article analyzes teacher education through a bibliographic study based on Gatti et al. (2019), Schuchter and Lomba (2022), and Dotta, Sartori and Silva (2013). It discusses how professionalism, teacher knowledge, reflective practice and educational paradigms relate to professional development and pedagogical transformation. The analysis indicates that consistent educational initiatives need to overcome the fragmentation between theory and practice, recognize the school as a space for knowledge production, value peer collaboration and ensure continuity in professional learning. The studies also indicate that methodological changes depend on reviewing the conceptions that underpin teaching and cannot be reduced to the adoption of techniques or resources. It is concluded that meaningful teacher education is strengthened when teachers are recognized as knowledge-producing professionals capable of investigating their own work, mobilizing different forms of knowledge and constructing grounded pedagogical responses to school complexity.

Keywords: Teacher education. Professional development. Teacher knowledge. Reflective practice. Continuing education.

1 Introdução

A formação de professores ocupa lugar central no debate educacional porque a qualidade do trabalho pedagógico não depende apenas do domínio de conteúdos, mas também da capacidade de compreender os sujeitos, os contextos, os conhecimentos profissionais e as mudanças que atravessam a escola. Em uma sociedade marcada por transformações culturais, científicas e tecnológicas, a docência exige decisões que não podem ser reduzidas à aplicação de técnicas previamente definidas. O professor atua em situações concretas, interpreta necessidades, reorganiza estratégias e produz respostas pedagógicas diante de realidades diversas. Por isso, pensar sua formação significa discutir um processo que acompanha toda a trajetória profissional.

Gatti et al. (2019) tratam a formação docente como um problema social de grande relevância. Para as autoras, a educação escolar preserva conhecimentos e valores, mas também cria condições para revisões e transformações culturais e sociais. Nessa perspectiva, a ação do professor se realiza no interior de políticas, programas e condições institucionais, porém ganha forma no cotidiano, nas relações pedagógicas e nos processos dialógicos construídos entre os sujeitos. A formação, portanto, não pode ser analisada de maneira isolada das condições em que o trabalho educativo acontece.

Essa compreensão desloca o debate de uma visão pontual de capacitação para uma concepção de desenvolvimento profissional. Gatti et al. (2019) apresentam o desenvolvimento profissional como processo de longo prazo, individual e coletivo, constituído por experiências e oportunidades que contribuem para a aprendizagem da docência. A continuidade entre formação inicial, inserção profissional e formação continuada torna-se importante porque os conhecimentos necessários ao professor não permanecem estáticos. Eles são reelaborados

à medida que novas demandas aparecem e que a experiência profissional produz perguntas, conflitos e possibilidades.

Schuchter e Lomba (2022) reforçam que a docência se constitui historicamente como profissão e envolve conhecimentos de diferentes naturezas. As autoras destacam que professores não são simples executores de orientações externas, pois produzem saberes no exercício do trabalho e constroem modos próprios de compreender a profissão. A formação significativa, nesse sentido, requer participação, consciência e engajamento dos docentes, bem como políticas institucionais que reconheçam a aprendizagem profissional como direito e corresponsabilidade.

Outro aspecto indispensável é a articulação entre teoria e prática. A formação perde força quando a teoria aparece como conhecimento distante dos problemas escolares ou quando a prática é entendida como repetição de procedimentos. Gatti et al. (2019) defendem que práticas formativas devem favorecer experiências capazes de aproximar a complexidade do ensino da reflexão teórica. Isso significa transformar situações reais em objetos de análise, investigação, interpretação e intervenção, criando oportunidades para que o professor examine suas decisões e reconstrua seus conhecimentos.

Dotta, Sartori e Silva (2013) abordam essa questão ao discutir paradigmas educacionais e formação docente. Os autores observam que as transformações sociais tornam insuficiente um modelo baseado apenas na reprodução do conhecimento e na separação entre teoria e prática. Ao contrastarem abordagens conservadoras e inovadoras, evidenciam a necessidade de práticas que valorizem investigação, diálogo, autonomia, criticidade e produção de conhecimento. Embora o estudo esteja situado na formação de professores da educação superior, suas reflexões contribuem para compreender desafios mais amplos da profissionalização docente.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a formação docente como processo contínuo de desenvolvimento profissional, enfatizando a constituição dos saberes da profissão, a reflexão sobre a prática, a articulação entre teoria e experiência e a necessidade de superação de modelos formativos fragmentados. O texto foi construído por meio de pesquisa bibliográfica, tomando como base os materiais disponibilizados para o estudo: Gatti et al. (2019), Schuchter e Lomba (2022) e Dotta, Sartori e Silva (2013). A discussão organiza-se em três eixos: formação e profissionalidade docente; saberes e reflexão na construção da prática; e formação continuada, paradigmas e transformação pedagógica.

Ao articular esses eixos, busca-se evidenciar que formar professores não consiste em oferecer respostas prontas para situações previsíveis. Trata-se de construir condições para que os profissionais interpretem a realidade, mobilizem conhecimentos, dialoguem com seus pares, investiguem o próprio trabalho e participem de processos coletivos de mudança. A formação ganha sentido quando se aproxima das questões vividas na escola e, ao mesmo tempo, amplia as possibilidades de compreendê-las para além do imediato.

2 Referencial teórico

A discussão sobre formação docente exige reconhecer que ensinar é uma atividade profissional complexa. Ao longo do tempo, diferentes concepções de professor, ensino, aprendizagem e conhecimento produziram formas distintas de organizar os cursos de formação e as práticas escolares. As fontes consultadas indicam que a profissionalização do magistério depende de uma formação consistente, articulada à realidade e capaz de integrar conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais e experienciais.

Gatti et al. (2019) situam a formação no interior de uma história marcada por permanências e mudanças. Conhecer essa trajetória permite compreender por que determinados problemas persistem, entre eles a fragmentação curricular, a distância entre instituições formadoras e escolas e a dificuldade de integrar conhecimento específico e conhecimento pedagógico. Ao mesmo tempo, as autoras identificam movimentos de renovação que reconhecem o professor como sujeito de conhecimento e a escola como espaço formativo.

Schuchter e Lomba (2022) aproximam essa discussão da constituição da docência e da identidade profissional. A profissão não se reduz ao ato de transmitir conteúdos. Ela envolve relações humanas, escolhas pedagógicas, saberes construídos em diferentes espaços e capacidade de reflexão. O professor se forma em sua trajetória, articulando experiências anteriores, formação acadêmica, relações profissionais e aprendizagens produzidas no exercício do trabalho.

Dotta, Sartori e Silva (2013), por sua vez, mostram que os paradigmas educacionais orientam concepções de aluno, professor, metodologia, escola e avaliação. Quando predomina uma lógica conservadora, a prática tende a privilegiar transmissão, reprodução e controle. Em perspectivas inovadoras, ganham destaque a participação do aluno, a mediação docente, a pesquisa, o diálogo, a integração entre teoria e prática e a compreensão da aprendizagem como processo de construção. Essa passagem não ocorre automaticamente; depende de formação, reflexão e condições institucionais.

2.1 Formação, profissionalidade e desenvolvimento docente

A profissionalidade docente pode ser compreendida como construção contínua das capacidades necessárias ao exercício do trabalho de professor. Gatti et al. (2019) destacam que ela se revela nas situações concretas, nas ações e nas relações pedagógicas, envolvendo resolução de problemas, reflexividade e flexibilidade. Essa ideia é importante porque impede que a profissão seja definida apenas por um conjunto fixo de técnicas. O professor precisa interpretar circunstâncias, relacionar conhecimentos e decidir diante de situações que possuem dimensões humanas, sociais e pedagógicas.

A formação inicial tem papel fundamental nesse percurso, mas não encerra a aprendizagem profissional. Os primeiros estudos, as experiências de estágio e o contato com fundamentos educacionais oferecem referências para o ingresso na profissão; contudo, a docência apresenta

questões que se tornam mais compreensíveis quando vividas no cotidiano escolar. Por essa razão, Gatti et al. (2019) defendem um continuum profissional que articule formação inicial, indução e formação continuada. Essa continuidade permite reconhecer que diferentes momentos da carreira apresentam necessidades distintas.

O desenvolvimento profissional amplia essa perspectiva ao incorporar a ideia de evolução e aprendizagem permanente. Segundo a síntese apresentada por Gatti et al. (2019), o conceito supera a justaposição entre cursos iniciais e atividades posteriores, pois considera que o professor aprende ao longo do tempo, individualmente e com os outros. A cultura da escola, as relações entre pares, a gestão pedagógica e as oportunidades de estudo podem favorecer ou limitar esse processo. Assim, a responsabilidade pela formação não deve recair exclusivamente sobre o indivíduo.

A escola, nessa abordagem, deixa de ser apenas o lugar de aplicação do que foi aprendido em cursos externos. Ela se torna espaço de produção, confronto e reconstrução de conhecimentos profissionais. Problemas de aprendizagem, planejamento, avaliação, inclusão, relações com as famílias e organização curricular podem gerar processos formativos quando são analisados de modo sistemático. A experiência, isoladamente, não garante desenvolvimento; ela precisa ser interrogada, compartilhada e relacionada a conhecimentos que permitam compreendê-la em profundidade.

Schuchter e Lomba (2022) ressaltam que a formação pode ser construída no relacionamento, nos significados sociais vividos na escola, nas relações entre docentes e alunos, nos projetos de trabalho, no enfrentamento dos problemas e na aliança com os pares. Essa formulação reforça a dimensão coletiva da profissão. Professores que discutem situações concretas, analisam alternativas e acompanham os efeitos de suas decisões produzem uma aprendizagem profissional vinculada ao próprio trabalho.

A coletividade, entretanto, não elimina a singularidade dos percursos. Cada professor reúne experiências pessoais, acadêmicas e profissionais que interferem em sua maneira de ensinar. A formação precisa considerar essas trajetórias sem transformar a individualidade em isolamento. O diálogo entre experiências distintas amplia repertórios e permite que conhecimentos tácitos se tornem objetos de reflexão. Nesse processo, a identidade profissional se constrói na relação entre aquilo que o professor já sabe, os desafios que encontra e os conhecimentos que passa a elaborar.

As políticas de formação também interferem diretamente nesse desenvolvimento. Gatti et al. (2019) apontam problemas relacionados à descontinuidade de programas e à frágil articulação entre formação inicial, formação continuada, inserção profissional, carreira e condições de trabalho. Quando as ações formativas são episódicas, desconectadas das necessidades da escola ou submetidas a mudanças frequentes, torna-se difícil consolidar processos de acompanhamento e transformação. A continuidade não significa repetição de cursos, mas construção de um projeto coerente.

Schuchter e Lomba (2022) também discutem a descontinuidade e a fragmentação das políticas, observando que programas nacionais nem sempre produzem os efeitos esperados quando faltam monitoramento, avaliação e articulação. Essa constatação chama atenção para a diferença entre ofertar atividades e promover desenvolvimento profissional. Quantidade de encontros, certificados ou conteúdos não assegura, por si só, mudança pedagógica. É necessário considerar pertinência, participação, acompanhamento e relação com o contexto de atuação.

A valorização da profissionalidade pressupõe ainda reconhecer que a docência tem fundamentos próprios. Gatti et al. (2019) afirmam que o trabalho docente deixou de poder ser compreendido como ação espontânea baseada somente em intuições. A atuação educacional demanda fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos, conhecimentos científicos e humanistas e domínio de práticas específicas. Essa complexidade exige uma formação que não separe conteúdo, pedagogia e compreensão dos sujeitos.

Quando a formação assume essa perspectiva, o professor deixa de ocupar a posição de receptor de prescrições. Ele participa da definição de problemas, mobiliza conhecimentos e avalia alternativas. A autonomia profissional, porém, não deve ser confundida com ação individual sem referência coletiva. Ela se fortalece quando há conhecimentos consistentes, responsabilidade ética, colaboração e condições para justificar decisões pedagógicas.

Desenvolvimento profissional também envolve reconhecer limites. A formação não resolve sozinha problemas decorrentes de infraestrutura inadequada, precarização, jornadas excessivas ou políticas contraditórias. Gatti et al. (2019) relacionam formação, valorização, carreira e condições de trabalho, mostrando que esses elementos precisam ser considerados em conjunto. Esperar que cursos compensem dificuldades estruturais significa atribuir ao professor uma responsabilidade que ultrapassa sua esfera de atuação.

Por outro lado, reconhecer condições institucionais não significa reduzir o professor à passividade. Schuchter e Lomba (2022) enfatizam engajamento, conscientização e capacidade de intervenção. O profissional pode analisar sua realidade, participar de decisões coletivas e construir alternativas. A formação torna-se mais significativa quando cria condições para essa participação e quando compreende o professor como sujeito capaz de produzir conhecimentos sobre o próprio trabalho.

Essa concepção conduz a uma ideia de formação vinculada à profissionalização e não apenas à atualização. Atualizar conhecimentos é necessário, mas o desenvolvimento profissional envolve também aprofundar fundamentos, rever concepções, aprender a investigar problemas e construir modos de ação. O que se busca não é uma sucessão de novidades metodológicas, e sim a ampliação da capacidade de compreender e realizar o trabalho pedagógico de maneira fundamentada.

A formação ao longo da carreira precisa, portanto, combinar continuidade, contexto, colaboração e reflexão. Esses elementos permitem aproximar políticas formativas das necessidades reais da docência. Ao considerar a escola como espaço de aprendizagem profissional e o professor

como produtor de saberes, cria-se uma base mais consistente para superar modelos que tratam a formação como transmissão de receitas.

2.2 Saberes docentes, experiência e prática reflexiva

A docência mobiliza saberes de diferentes origens. Schuchter e Lomba (2022), dialogando com Tardif, apresentam saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Os primeiros se relacionam aos conhecimentos das ciências da educação e às concepções que orientam a atividade docente; os disciplinares correspondem aos campos de conhecimento ensinados; os curriculares envolvem objetivos, conteúdos e métodos selecionados pela instituição escolar; e os experienciais são construídos e validados no exercício profissional.

Essa diversidade evidencia que o conhecimento docente não pode ser reduzido ao conteúdo da disciplina nem às técnicas de ensino. O professor articula referências acadêmicas, orientações curriculares, conhecimentos pedagógicos e aprendizagens provenientes da experiência. Essa articulação ocorre em situações concretas, nas quais é necessário interpretar o que acontece e decidir como agir. A prática, por isso, é espaço de mobilização e também de produção de saberes.

Tardif, conforme discutido por Schuchter e Lomba (2022), compreende o ensino como prática social constituída por uma rede de interações. O elemento humano é determinante: valores, sentimentos, atitudes e interpretações participam das decisões. Essa característica diferencia a docência de atividades que podem ser inteiramente padronizadas. Ainda que existam planejamentos, currículos e procedimentos, o encontro com os alunos produz situações que exigem sensibilidade pedagógica e julgamento profissional.

A experiência ganha valor quando não é tomada como verdade suficiente em si mesma. Repetir uma prática durante muitos anos não significa necessariamente desenvolvê-la. O saber experiencial se fortalece quando o professor compara resultados, escuta os alunos, dialoga com colegas, consulta referências e revê suas escolhas. É nesse movimento que a reflexão transforma acontecimentos cotidianos em aprendizagem profissional.

Schuchter e Lomba (2022) recorrem a Schön para discutir conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação. O conhecimento-na-ação aparece no saber-fazer mobilizado durante a atividade. A reflexão-na-ação ocorre quando o profissional pensa enquanto atua e reorganiza estratégias diante de uma situação. Já a reflexão posterior permite retomar o ocorrido, compreender decisões e construir novas interpretações. Essas dimensões mostram que reflexão não é apenas um comentário depois da prática; ela pode orientar o próprio processo de atuação.

Em uma formulação que sintetiza essa perspectiva, Freire, citado por Schuchter e Lomba (2022), afirma que o educador se forma permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. A força dessa ideia está em recusar tanto a noção de professor pronto quanto a crença de que a experiência, sozinha, basta. Formar-se implica viver a docência e produzir pensamento sobre ela.

Gatti et al. (2019) também destacam a reflexão na articulação entre teoria e prática como um consenso importante na literatura de formação docente. Para as autoras, o conhecimento-base da formação deve ser constituído por experiências e análises de práticas concretas, estabelecendo uma relação dialética entre prática profissional e formação teórica, experiência de sala de aula e pesquisa, professores e formadores. A teoria oferece instrumentos para interpretar; a prática coloca questões que desafiam e reelaboram a teoria.

Essa articulação pode ser favorecida por dispositivos formativos que tomam a prática como objeto de análise. Gatti et al. (2019) mencionam casos de ensino, diários reflexivos, portfólios e observação de sala de aula. O valor desses instrumentos não está em sua utilização formal, mas na possibilidade de investigar, explicar, interpretar e intervir na realidade. Um diário que apenas registra acontecimentos, por exemplo, tem alcance limitado; quando permite identificar padrões, formular questões e relacionar experiências a conceitos, torna-se um recurso de desenvolvimento profissional.

A observação de sala de aula também pode assumir sentidos diferentes. Em uma lógica de controle, tende a produzir defensividade e cumprimento de procedimentos. Em uma perspectiva formativa, pode apoiar análise compartilhada de situações, identificação de estratégias e discussão sobre aprendizagem. Para isso, é necessário construir confiança, critérios claros e finalidade pedagógica. A formação reflexiva depende de ambientes nos quais dúvidas e dificuldades possam ser discutidas sem serem imediatamente transformadas em julgamento pessoal.

A relação entre teoria e prática exige ainda superar uma visão hierárquica segundo a qual a universidade produz conhecimento e a escola apenas o aplica. Gatti et al. (2019) defendem o reconhecimento do espaço profissional como locus de produção de conhecimento e do educador como sujeito histórico capaz de produzir novos saberes. Isso não diminui a importância da pesquisa acadêmica; ao contrário, cria possibilidades de diálogo mais fecundo entre diferentes formas de produção de conhecimento.

A pesquisa pode aproximar-se da docência quando ajuda a formular problemas, organizar evidências e analisar resultados. O professor pesquisador não precisa reproduzir todas as etapas de uma investigação acadêmica em cada decisão cotidiana. O essencial é desenvolver uma postura investigativa: perguntar por que determinada estratégia funcionou com um grupo e não com outro, quais evidências indicam aprendizagem, que barreiras permanecem e que mudanças podem ser testadas.

Dotta, Sartori e Silva (2013) aproximam essa postura da abordagem de ensino com pesquisa. Nessa perspectiva, o aluno é compreendido como sujeito questionador, investigativo e criativo, enquanto o professor atua como mediador, articulador crítico e também produtor de conhecimento. A metodologia valoriza problematização, investigação, reflexão, sistematização e criação. A pesquisa deixa de ser atividade separada do ensino e passa a orientar uma relação mais ativa com o conhecimento.

A prática reflexiva também possui dimensão ética. Decisões pedagógicas afetam oportunidades de participação, aprendizagem e reconhecimento dos alunos. Refletir significa considerar não apenas se uma técnica produziu determinado resultado, mas também que relações ela constrói, que sujeitos favorece, que barreiras pode criar e que concepção de educação expressa. A reflexão profissional, portanto, não se limita à eficiência; envolve finalidades educativas.

Outro ponto relevante é a relação entre saberes e identidade. À medida que o professor interpreta experiências e integra diferentes conhecimentos, constrói uma compreensão sobre quem é profissionalmente. Essa identidade não é fixa. Ela se transforma diante de novas responsabilidades, mudanças de etapa de ensino, experiências de formação e relações com colegas e alunos. A formação pode apoiar esse processo quando permite narrar trajetórias, explicitar concepções e confrontar diferentes modos de compreender a docência.

A colaboração amplia as possibilidades de reflexão porque oferece outros pontos de vista. Situações que parecem insolúveis para um professor podem ser reinterpretadas quando compartilhadas. O diálogo entre pares permite comparar estratégias, questionar pressupostos e produzir repertórios coletivos. Schuchter e Lomba (2022) ressaltam ações colaborativas, interativas, reflexivas, de pesquisa e crítica como dimensões importantes dos percursos formativos.

Assim, saberes docentes, experiência e reflexão formam um conjunto inseparável. A formação consistente não desvaloriza a experiência nem a transforma em única fonte de conhecimento. Também não trata a teoria como resposta pronta. Ela cria movimentos de aproximação, análise e reconstrução que ajudam o professor a compreender a complexidade do ensino e a agir com maior intencionalidade.

2.3 Paradigmas educacionais e transformação da prática

As práticas pedagógicas são orientadas por concepções, mesmo quando essas concepções não aparecem de maneira explícita. Dotta, Sartori e Silva (2013) utilizam a noção de paradigma para discutir conjuntos de crenças, valores, técnicas e metodologias compartilhadas. No campo educacional, paradigmas influenciam a maneira de compreender aluno, professor, escola, metodologia e avaliação. Analisar essas referências ajuda a entender por que determinadas práticas permanecem e por que mudanças metodológicas superficiais nem sempre alteram a lógica do ensino.

Os autores apresentam abordagens conservadoras — tradicional, escolanovista e tecnicista — e abordagens inovadoras — holística, progressista e ensino com pesquisa. A classificação deve ser compreendida como recurso analítico, pois a realidade escolar pode reunir elementos de diferentes perspectivas. O aspecto central da discussão está na crítica à reprodução do conhecimento e à separação rígida entre teoria e prática.

Na abordagem tradicional descrita por Dotta, Sartori e Silva (2013), o professor ocupa posição central como detentor do conhecimento e a metodologia privilegia exposição e exercícios. A avaliação tende a medir a reprodução de informações. Na abordagem tecnicista, o

ensino valoriza programação, técnica, desempenho e controle de resultados. Embora possuam diferenças históricas e conceituais, essas perspectivas podem contribuir para uma organização em que o aluno tenha participação reduzida na construção do conhecimento.

As abordagens inovadoras deslocam essa relação. Na visão progressista, professor e aluno participam ativamente do processo, com valorização do diálogo e da relação entre conteúdos e prática social. No ensino com pesquisa, o aluno é incentivado a questionar, investigar, criar e sistematizar, enquanto o professor atua como mediador e articulador crítico. A metodologia busca superar a separação entre ensinar e pesquisar, compreendendo a aprendizagem como produção de conhecimento.

A mudança de paradigma não pode ser confundida com substituição automática de uma técnica por outra. Uma aula pode utilizar recursos tecnológicos e continuar centrada em transmissão e reprodução. Da mesma forma, uma atividade em grupo não é necessariamente colaborativa ou investigativa. A transformação depende das finalidades, das relações estabelecidas, do tipo de participação proposto e da maneira como o conhecimento é trabalhado.

Dotta, Sartori e Silva (2013) argumentam que as mudanças sociais e tecnológicas tornam insuficiente a repetição de modelos educacionais baseados na reprodução. A questão não é aderir à novidade por si mesma, mas reconhecer que o professor precisa compreender as relações contemporâneas e criar condições para transformar informação em conhecimento. Isso exige formação pedagógica que integre fundamentos, metodologias e reflexão sobre as consequências das escolhas didáticas.

A noção de complexidade também aparece como contraponto à fragmentação. O ato educativo reúne dimensões cognitivas, sociais, culturais e relacionais. Reduzi-lo a procedimentos lineares dificulta a compreensão das situações reais. Uma formação orientada pela complexidade busca conexões, considera contexto e reconhece que problemas pedagógicos podem possuir múltiplas causas. Esse olhar favorece decisões menos simplificadoras.

Gatti et al. (2019) convergem com essa preocupação ao defender uma formação integrada e interdisciplinar. As autoras observam que as licenciaturas ainda apresentam forte fixação disciplinar e carências na formação educacional. Superar essa condição requer definir com clareza o perfil profissional desejado e considerar os contextos sociais e culturais em que os professores atuarão. A formação precisa preparar para a construção de aprendizagens relevantes à vida humana e social.

A transformação da prática também está ligada à coerência entre formação e experiência formativa. Não é suficiente defender metodologias participativas em cursos organizados exclusivamente por transmissão. Se a formação pretende favorecer investigação, colaboração e reflexão, precisa criar situações em que os professores vivenciem essas formas de aprender. Gatti et al. (2019) mostram que dispositivos centrados em análise de práticas podem contribuir para essa coerência.

A avaliação merece atenção especial. Dotta, Sartori e Silva (2013) mostram que, em paradigmas conservadores, ela pode ser reduzida à aferição de resultados e reprodução de informações. Em abordagens inovadoras, assume caráter processual e acompanha o desenvolvimento da aprendizagem. Essa mudança implica utilizar evidências para orientar decisões, oferecer devolutivas e revisar estratégias, em vez de tratar a avaliação apenas como encerramento de uma etapa.

A formação docente precisa, portanto, favorecer a explicitação dos paradigmas que sustentam as práticas. Quando o professor reconhece suas concepções de conhecimento, aprendizagem, autoridade, avaliação e participação, pode analisar com maior clareza a coerência entre o que pretende e o que realiza. Esse exercício evita que mudanças sejam apenas formais.

Também é necessário reconhecer que transformações encontram resistências. Dotta, Sartori e Silva (2013) observam que modelos conservadores persistem por fatores culturais, econômicos, políticos e sociais, não apenas por insuficiência individual do professor. A formação pode abrir possibilidades, mas precisa dialogar com estruturas escolares, tempos, currículos e condições de trabalho. Mudança pedagógica sustentável é processo, não evento.

Nesse sentido, paradigmas inovadores não constituem um catálogo de métodos obrigatórios. Eles oferecem princípios para pensar relações mais investigativas, dialógicas e integradas. A escolha de estratégias deve considerar objetivos, características dos alunos, conteúdos e contexto. A inovação tem valor quando amplia aprendizagem, participação e produção de conhecimento, e não simplesmente porque utiliza procedimentos diferentes dos habituais.

Ao relacionar paradigmas e formação, percebe-se que o desenvolvimento profissional envolve também revisão de crenças. Professores podem dominar novas ferramentas e manter concepções antigas sobre aprendizagem. Processos formativos precisam criar oportunidades para confrontar expectativas com evidências da prática, discutir fundamentos e experimentar alternativas acompanhadas de reflexão.

A transformação pedagógica torna-se mais consistente quando teoria, prática e pesquisa são articuladas. O professor compreende os fundamentos de uma proposta, planeja sua utilização, observa os efeitos e analisa os resultados. Esse ciclo aproxima formação e trabalho, permitindo que a inovação seja construída com intencionalidade e não apenas adotada como tendência.

3 Percurso metodológico

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A opção por esse percurso decorre do objetivo de compreender concepções de formação docente, desenvolvimento profissional, saberes, reflexão e paradigmas educacionais a partir dos materiais selecionados. Não se pretende quantificar ocorrências nem produzir generalizações estatísticas, mas estabelecer relações entre argumentos, conceitos e proposições presentes nas obras examinadas.

O corpus da pesquisa foi constituído pelas produções acadêmicas disponibilizadas para a elaboração do artigo, selecionadas por sua pertinência ao debate sobre formação de professores, profissionalidade, saberes docentes, prática reflexiva e paradigmas educacionais. As fontes foram examinadas de forma articulada, respeitando seus objetivos, conceitos e contextos de produção, de modo a sustentar a discussão teórica sem reduzir as obras a descrições isoladas.

A leitura foi orientada por eixos temáticos definidos a partir do próprio conteúdo das fontes: profissionalidade e desenvolvimento docente; saberes profissionais e reflexão sobre a prática; relação teoria-prática; formação continuada; paradigmas educacionais; colaboração e transformação pedagógica. Durante a organização do texto, buscou-se aproximar argumentos convergentes e preservar as especificidades de cada produção, evitando atribuir aos autores afirmações que não estivessem sustentadas pelos materiais.

A análise bibliográfica foi realizada em movimentos complementares. Inicialmente, foram identificados objetivos, conceitos centrais e problemas discutidos em cada obra. Em seguida, os conteúdos foram agrupados por proximidade temática. Posteriormente, realizou-se uma leitura comparativa, observando pontos de encontro, tensões e contribuições específicas. Por fim, os resultados foram organizados de modo interpretativo, relacionando formação, experiência, reflexão, políticas e práticas pedagógicas.

A escolha desse procedimento permitiu construir uma discussão sem transformar as fontes em resumos isolados. O interesse esteve em compreender como os textos, quando colocados em diálogo, ajudam a explicar a formação docente como processo contínuo e situado. Desse modo, a análise considera que diferentes níveis — políticas, instituições, profissão e prática cotidiana — se relacionam na constituição do desenvolvimento profissional.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, as interpretações decorrem do diálogo estabelecido entre as fontes e os eixos temáticos definidos para a investigação. Não foram produzidos dados empíricos com professores, escolas ou instituições; assim, as discussões apresentadas constituem uma síntese teórico-interpretativa fundamentada nas obras consultadas, sem pretensão de descrever diretamente uma realidade escolar específica.

4 Análise e discussão dos resultados

A leitura articulada das fontes evidencia que a formação docente é apresentada como processo que ultrapassa a preparação inicial e acompanha a vida profissional. Essa ideia aparece de modo explícito em Gatti et al. (2019), quando as autoras discutem desenvolvimento profissional e aprendizagem contínua, e em Schuchter e Lomba (2022), ao destacarem que o professor se constitui ao longo de sua trajetória, nas relações, experiências e processos formativos. O ponto de convergência está na recusa da concepção de formação como etapa concluída antes do ingresso na escola.

Esse entendimento produz consequências para a organização das políticas e das instituições. Se o desenvolvimento é contínuo, a formação continuada não pode ser composta

apenas por ações esporádicas. Ela precisa dialogar com fases da carreira, necessidades profissionais e desafios do contexto. Gatti et al. (2019) chamam atenção para a descontinuidade de programas e para a necessidade de articular formação inicial, inserção e formação continuada. O problema, portanto, não é somente a existência ou ausência de cursos, mas a coerência entre ações ao longo do tempo.

Outro aspecto relevante é o reconhecimento da escola como espaço formativo. A literatura analisada desloca a formação do lugar exclusivo da instituição formadora para uma relação entre universidade, redes de ensino e escola. Gatti et al. (2019) ressaltam que o espaço profissional pode ser locus de produção de conhecimento. Schuchter e Lomba (2022) mostram que a formação também se produz nas relações, nos projetos, nos enfrentamentos cotidianos e na aliança com os pares. A experiência escolar passa a ser fonte de questões e conhecimentos.

Essa valorização do cotidiano não equivale a defender uma formação limitada à prática. Pelo contrário, os materiais insistem na necessidade de articulação com teoria e pesquisa. A prática se torna formativa quando é analisada. Gatti et al. (2019) apresentam a reflexão como elemento articulador entre experiências concretas e conhecimentos teóricos. A formação ganha densidade quando o professor consegue nomear problemas, compreender seus condicionantes, confrontar interpretações e testar possibilidades de ação.

Nesse ponto, a contribuição de Schön, recuperada por Schuchter e Lomba (2022), ajuda a diferenciar níveis de reflexão. Durante a ação, o professor pode perceber que uma estratégia não produz o efeito esperado e reorganizar sua intervenção. Depois, pode retomar a situação, identificar elementos que passaram despercebidos e pensar outras alternativas. A reflexão sobre a reflexão amplia esse movimento ao permitir que o profissional examine os próprios modos de pensar e decidir. A formação pode apoiar essas etapas com registros, observações e discussões orientadas.

A pluralidade dos saberes docentes também se destaca na discussão. A tipologia apresentada por Schuchter e Lomba (2022), com base em Tardif, evidencia que o trabalho integra saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Essa pluralidade ajuda a explicar por que programas centrados em apenas uma dimensão tendem a ser insuficientes. O professor precisa conhecer o que ensina, compreender processos de aprendizagem, interpretar o currículo, planejar, avaliar e lidar com situações relacionais.

Os saberes experienciais merecem atenção porque são construídos no exercício da profissão. Eles permitem reconhecer padrões, antecipar dificuldades e desenvolver modos de atuação. Entretanto, quando não são submetidos à reflexão, podem também cristalizar práticas. A experiência formativa é aquela que se abre ao questionamento. Por isso, colaboração e pesquisa aparecem como meios de evitar que o cotidiano se transforme em repetição.

A dimensão coletiva constitui igualmente um elemento importante da formação. A formação docente frequentemente é organizada como atividade individual: o professor participa de um curso, recebe materiais e deve aplicar o que aprendeu. As obras consultadas apontam para

uma perspectiva distinta. Schuchter e Lomba (2022) valorizam a formação mútua e o trabalho com pares. Gatti et al. (2019) discutem relações entre professores, formadores e instituições. Essa perspectiva sugere que grupos de estudo, planejamento coletivo, análise de casos e observação entre pares podem produzir conhecimentos compartilhados.

A colaboração, contudo, precisa ser estruturada. Reunir professores no mesmo espaço não garante trabalho coletivo. É necessário definir problemas, organizar registros, sustentar o diálogo e acompanhar decisões. A coordenação pedagógica pode desempenhar papel importante ao criar tempos e procedimentos para que o coletivo não se reduza a informes administrativos. Quando o encontro profissional se concentra em questões de ensino e aprendizagem, a escola amplia sua capacidade formativa.

A crítica à fragmentação entre teoria e prática atravessa as obras examinadas. Gatti et al. (2019) mostram que essa fragilidade permanece tanto na formação inicial quanto em práticas de formação continuada. Dotta, Sartori e Silva (2013) também criticam modelos baseados na separação entre abordagem teórica e prática. A convergência sugere que a formação precisa trabalhar com situações que exijam mobilização conjunta de conceitos e decisões.

Uma possibilidade é partir de problemas reais sem permanecer apenas neles. Um caso de dificuldade de aprendizagem, por exemplo, pode ser descrito, analisado à luz de conhecimentos pedagógicos, relacionado a estratégias já utilizadas e transformado em plano de intervenção. Depois da intervenção, os resultados podem ser novamente discutidos. Esse movimento cria uma relação circular entre teoria e prática, na qual uma interroga e amplia a outra.

A superação de modelos formativos prescritivos aparece como outra exigência da profissionalização docente. Se a docência envolve situações complexas e imprevisíveis, receitas possuem alcance limitado. A formação precisa desenvolver capacidade de julgamento profissional. Isso significa aprender a selecionar estratégias considerando objetivos, sujeitos, evidências e contexto. A autonomia, nesse caso, não é ausência de referências, mas capacidade de utilizar conhecimentos de maneira fundamentada.

Dotta, Sartori e Silva (2013) contribuem para essa análise ao mostrar que paradigmas educacionais sustentam escolhas metodológicas. Uma prática transmissiva não é apenas uma técnica; ela expressa determinada compreensão de conhecimento e aprendizagem. Da mesma forma, uma proposta investigativa envolve outra relação com o aluno e com o saber. A formação que pretende transformar a prática precisa alcançar essas concepções, e não apenas apresentar novas atividades.

A participação do aluno ocupa posição central nas abordagens inovadoras discutidas. Nas abordagens inovadoras discutidas por Dotta, Sartori e Silva (2013), o aluno aparece como sujeito ativo, investigativo, criativo e corresponsável. O professor deixa de ser apenas transmissor e assume funções de mediação e articulação. Esse deslocamento exige planejamento mais cuidadoso, pois participação não significa ausência de direção pedagógica. O docente precisa organizar situações, selecionar conhecimentos, formular perguntas e acompanhar processos.

A pesquisa como princípio de ensino fortalece essa participação. Quando o aluno investiga, compara informações, formula hipóteses e sistematiza conclusões, o conhecimento deixa de ser recebido passivamente. Para o professor, trabalhar dessa forma demanda conhecimentos metodológicos e capacidade de acompanhar percursos diferentes. A formação docente precisa oferecer experiências semelhantes para que o profissional compreenda não apenas a técnica, mas a lógica pedagógica que a sustenta.

A avaliação integra esse movimento de revisão das práticas pedagógicas. Dotta, Sartori e Silva (2013) contrastam uma avaliação centrada na reprodução de informações com perspectivas processuais e formativas. Essa discussão se relaciona diretamente ao desenvolvimento profissional, pois mudar a avaliação exige rever concepções de aprendizagem. Se o objetivo é promover investigação, autonomia e reflexão, instrumentos exclusivamente classificatórios podem entrar em contradição com a proposta.

A formação pode ajudar professores a utilizar avaliação como fonte de informação para decisões pedagógicas. Registros, produções dos alunos, observações e devolutivas permitem identificar avanços e dificuldades. O resultado deixa de ser apenas uma nota final e passa a orientar intervenções. Esse processo também alimenta a reflexão docente, pois evidencia os efeitos das estratégias utilizadas.

A inovação, nesse contexto, não se confunde com a simples adoção de novidades. Os materiais não sustentam uma visão de inovação como novidade tecnológica isolada. Dotta, Sartori e Silva (2013) relacionam inovação à superação de reprodução, fragmentação e passividade. Gatti et al. (2019) identificam experiências formativas renovadoras que procuram responder a problemas persistentes. Assim, inovar significa reorganizar relações de ensino, integrar conhecimentos e criar respostas mais coerentes com as necessidades educacionais.

Essa compreensão é especialmente importante diante da presença crescente de tecnologias. Recursos digitais podem ampliar acesso, comunicação e produção, mas não transformam a prática automaticamente. A formação precisa discutir critérios de uso, finalidades e efeitos pedagógicos. Uma ferramenta utilizada apenas para reproduzir exposição pode manter o mesmo paradigma em outro suporte. A mudança depende da maneira como o recurso participa da construção do conhecimento.

A relação entre formação e condições de trabalho amplia a compreensão do desenvolvimento profissional. Gatti et al. (2019) lembram que políticas docentes incluem carreira, reconhecimento, remuneração e condições adequadas. Essa relação impede análises que responsabilizem individualmente o professor por todos os resultados. Desenvolvimento profissional necessita de tempo para estudo, colaboração, planejamento e acompanhamento. Sem essas condições, mesmo propostas formativas consistentes podem encontrar dificuldades de continuidade.

As condições institucionais também afetam a possibilidade de experimentar. Transformar práticas exige testar alternativas, observar resultados e fazer ajustes. Ambientes excessivamente

burocráticos ou punitivos podem desencorajar esse movimento. A formação reflexiva requer espaço para reconhecer dificuldades e aprender com elas. Isso não elimina responsabilidade, mas substitui uma cultura de culpa por uma cultura de análise profissional.

Também merece atenção a formação dos profissionais responsáveis por conduzir processos formativos. Gatti et al. (2019) observam que pouca atenção é dada aos profissionais responsáveis pela formação de professores. Se o desenvolvimento profissional depende da qualidade das mediações, formadores, coordenadores e gestores também precisam de referências, estratégias e oportunidades de aprendizagem. Organizar formação é uma atividade profissional que exige conhecimento sobre adultos, contextos escolares e acompanhamento de mudanças.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica pode ser compreendida como instância de articulação. Seu papel formativo se fortalece quando consegue relacionar demandas institucionais, evidências de aprendizagem e necessidades dos professores. Em vez de apenas repassar orientações, pode organizar estudos, promover análise de práticas e acompanhar planos de ação. Essa atuação aproxima formação continuada e cotidiano escolar.

A identidade docente constitui outra dimensão inseparável desse percurso. Schuchter e Lomba (2022) mostram que a docência se constrói em dimensões sociais, culturais, acadêmicas, profissionais e institucionais. A formação interfere na maneira como o professor se reconhece e é reconhecido. Processos que tratam o docente como mero executor podem fragilizar a profissionalidade; processos que valorizam saberes, responsabilidade e participação tendem a fortalecer o pertencimento profissional.

A identidade também se relaciona à memória de experiências como aluno. Professores chegam à formação carregando modelos de docência observados ao longo de muitos anos. Alguns são reproduzidos, outros rejeitados. Tornar essas referências conscientes é parte do desenvolvimento profissional. A reflexão ajuda a distinguir práticas mantidas por hábito daquelas escolhidas com base em finalidades e evidências.

O caráter ético e social da formação amplia ainda mais o alcance dessa discussão. Gatti et al. (2019) vinculam educação à dignidade, justiça social, inclusão e diversidade. A formação docente, portanto, não se limita ao domínio técnico. Ela envolve compreender a educação como direito e considerar as diferenças presentes nas escolas. A capacidade de ensinar grupos heterogêneos depende de conhecimentos pedagógicos e de uma postura profissional comprometida com a participação de todos.

Esse ponto amplia a discussão sobre qualidade. Uma prática pode ser organizada e eficiente para parte da turma, mas ainda produzir barreiras para outros alunos. A reflexão pedagógica precisa considerar quem participa, quem aprende, quais apoios são necessários e como o planejamento pode oferecer diferentes formas de acesso ao conhecimento. A formação continuada pode favorecer essa análise ao aproximar princípios inclusivos de situações concretas.

A coerência entre o discurso pedagógico e a própria organização da formação é igualmente necessária. Não faz sentido defender colaboração em encontros inteiramente expositivos ou

estimular investigação sem permitir perguntas e experimentação. As próprias experiências formativas comunicam uma concepção de aprendizagem. Quando professores vivenciam análise de casos, pesquisa, produção coletiva e devolutivas, podem compreender de modo mais concreto como esses princípios funcionam.

Dotta, Sartori e Silva (2013) descrevem uma experiência de formação que utilizou pesquisa-ação, portfólio e diário de campo. Independentemente do contexto específico, esses dispositivos mostram uma tentativa de aproximar formação e investigação. O valor está em registrar percursos, refletir sobre mudanças e construir conhecimento a partir da experiência. Tais recursos podem inspirar propostas em outros contextos, desde que adaptados às finalidades e condições locais.

Por fim, o acompanhamento contínuo é decisivo para a consolidação das mudanças pedagógicas. Mudanças pedagógicas raramente se consolidam após um único encontro. Professores precisam de tempo para experimentar, discutir dificuldades e reorganizar práticas. A formação continuada torna-se mais potente quando inclui ciclos de planejamento, ação, registro e reflexão. Esse acompanhamento permite observar se as ideias discutidas realmente se traduzem em novas possibilidades de ensino.

Em conjunto, as discussões permitem compreender a formação docente como uma rede de relações. Políticas, instituições, formadores, gestores, professores e alunos participam de processos que se influenciam mutuamente. Reduzir a formação a uma dessas dimensões empobrece a compreensão. A profissionalidade se constrói no encontro entre conhecimentos, condições de trabalho, experiências, relações e oportunidades de aprendizagem.

A transformação da prática, por sua vez, não pressupõe abandonar indiscriminadamente experiências já consolidadas. A reflexão profissional permite identificar o que precisa ser mantido, modificado ou superado. O critério não deve ser a novidade, mas a capacidade de produzir aprendizagem significativa, participação e coerência com as finalidades educacionais. Essa postura evita tanto o conservadorismo automático quanto a adesão acrítica a tendências.

Nesse horizonte, uma política consistente de formação precisa articular continuidade, contexto, colaboração, conhecimento e acompanhamento. Continuidade para superar ações episódicas; contexto para relacionar formação a problemas reais; colaboração para produzir aprendizagem coletiva; conhecimento para fundamentar decisões; e acompanhamento para transformar experiências em desenvolvimento profissional. Esses elementos aparecem, com diferentes ênfases, nas fontes analisadas e constituem uma síntese relevante para pensar a formação de professores.

5 Considerações finais

A análise desenvolvida permite afirmar que a formação docente precisa ser compreendida como processo contínuo, profissional e situado. Os materiais examinados mostram que a aprendizagem da docência não se encerra na formação inicial e tampouco pode ser reduzida

à participação eventual em cursos. Ela se constrói ao longo da carreira, na relação entre conhecimentos acadêmicos, experiências, políticas, condições institucionais e desafios concretos do trabalho pedagógico.

Gatti et al. (2019) contribuem para compreender a formação em sua dimensão histórica, política e profissional, destacando a necessidade de articulação entre formação inicial e continuada, escola e instituição formadora, teoria e prática. A noção de desenvolvimento profissional reforça que professores aprendem em diferentes momentos e espaços e que essa aprendizagem necessita de continuidade e apoio institucional.

Schuchter e Lomba (2022) aprofundam a compreensão da docência como profissão constituída por múltiplos saberes e relações. A reflexão sobre a prática aparece como elemento decisivo para que a experiência se transforme em conhecimento. Ao reconhecer saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, amplia-se a compreensão do que o professor precisa mobilizar para atuar em situações reais.

Dotta, Sartori e Silva (2013) mostram que as práticas estão vinculadas a paradigmas educacionais. A superação de modelos centrados em reprodução não ocorre apenas pela adoção de novas técnicas. Exige revisão de concepções de conhecimento, professor, aluno, metodologia, escola e avaliação. A formação pode favorecer essa revisão quando articula investigação, diálogo, participação e análise crítica.

A relação entre teoria e prática emerge como eixo transversal. Teoria sem diálogo com a realidade pode tornar-se distante; prática sem reflexão pode converter-se em repetição. A formação profissional precisa criar movimentos entre ambas, utilizando situações concretas como objeto de estudo e conhecimentos teóricos como instrumentos de interpretação. Nesse processo, registros, casos, portfólios, observações e discussões entre pares podem apoiar a aprendizagem docente.

Também se evidencia a importância da dimensão coletiva. O professor não se forma apenas individualmente. Relações com colegas, coordenação, gestores e formadores participam da construção de conhecimentos e identidades profissionais. A escola pode constituir-se como espaço privilegiado de formação quando organiza tempos e práticas de estudo, planejamento, acompanhamento e reflexão sobre problemas pedagógicos.

As políticas de formação, por sua vez, precisam superar descontinuidades e fragmentações. A oferta de atividades não deve ser confundida com desenvolvimento profissional. Para produzir efeitos consistentes, é necessário construir projetos articulados, relacionados às necessidades dos professores e acompanhados ao longo do tempo. Formação, valorização, carreira e condições de trabalho devem ser pensadas de maneira integrada.

Conclui-se que formar professores significa fortalecer a capacidade de compreender, decidir, investigar e transformar a prática de maneira fundamentada. A formação mais significativa não oferece respostas prontas para todas as situações, mas amplia repertórios e cria condições para que o profissional construa respostas responsáveis diante da complexidade do ensino. Ao

reconhecer o professor como sujeito de conhecimento e a escola como espaço formativo, torna-se possível aproximar desenvolvimento profissional e melhoria do trabalho pedagógico.

6 Referências

- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- SCHUCHTER, Lúcia Helena; LOMBA, Maria Lúcia de Resende. Docência, profissão e formação de professores para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. SciELO Preprints, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4623.
- DOTTA, Alexandre Godoy; SARTORI, Glauber; SILVA, José Osmar Carolino da. O processo de formação docente na educação superior a partir da reflexão dos paradigmas educacionais e sua influência na prática docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2013.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- SCHÖN, Donald Alan. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.
- ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.