

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: LEVANTAMENTO PANORÂMICO NA CAPES E NA BDTD

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND TEACHING LEARNING: PANORAMIC SURVEY IN CAPES AND BDTD

Caio Corrêa Derossi

Universidade Federal de Viçosa
E-mail: derossi.caio@gmail.com

RESUMO

O presente texto de abordagem qualitativa e naturezas bibliográfica e documental, objetivou apresentar dados do levantamento do tipo estado do conhecimento, realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações sobre os termos “desenvolvimento profissional da docência” e “aprendizagem da docência”. Para tanto, discutiu-se de forma sintética as relações teóricas entre as categorias. Também nesse sentido, apresentou-se a distribuição de trabalhos entre as instituições, regiões, tipos e áreas temáticas, com ênfase no campo educacional. Ao fim, identificou-se que existe uma preponderância dos trabalhos no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, marcando em continuidade a filiação das instituições públicas localizadas na região Centro-Sul do país.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional da Docência. Aprendizagem da Docência. Estado do Conhecimento. Formação de professores. Constituição profissional.

ABSTRACT

The present text with a qualitative approach and bibliographic and documentary nature, aimed to present data from the survey of the state of knowledge type, carried out at the CAPES Thesis and Dissertations Bank and at the Digital Theses and Dissertations Library on the terms “professional development of teaching” and “teaching learning”. For this purpose, the theoretical relations between the categories were synthetically discussed. Also in this sense, the distribution of works between institutions, regions, types and thematic areas was presented, with an emphasis on the educational field. At the end, it was identified that there is a preponderance of work within the scope of Postgraduate Programs in Education, marking in continuity the affiliation of public institutions located in the Center-South region of the country.

Keywords: Professional Development of Teaching. Teaching Learning. State of Knowledge. Teacher training. Professional constitution.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta um estado do conhecimento acerca das categorias de desenvolvimento profissional da docência e aprendizagem da docência. Para tanto, sinalizam-se as orientações teóricas, as escolhas pelos termos de busca, pelas plataformas e tipos de trabalho

enfocados, e registram-se as formas de apresentação, análise e principais considerações acerca dos dados produzidos, com a finalidade que os interlocutores observem as trilhas percorridas.

Segue-se aqui a perspectiva de Romanowski e Ens (2006) que pensam o estado da conhecimento como uma forma de pesquisa que vislumbra oferecer indícios, um panorama de determinada área e/ou tema de pesquisa. Podendo receber a alcunha de estado da arte e estado do conhecimento, não sendo consenso entre a literatura suas definições sinonímicas e idiossincráticas entre um e outro, no presente trabalho fizemos a escolha por estado do conhecimento, enquanto uma produção mais pontual.

Em um período pandêmico, a possibilidade de pesquisa online em plataformas, bibliotecas e repositórios digitais abre uma forma de composição das pesquisas e de enriquecimento dos aspectos bibliográficos que formam de modo conjunto nossas práticas empíricas. Entretanto, cumpre ressaltar também que, como todo tipo de investigação, a proposição de um estado do conhecimento apresenta limites, no que se refere a busca, a catalogação, a disponibilidade dos materiais e os próprios trâmites da relação mediada entre os sujeitos e a tecnologia.

Com o objetivo de reconhecer e de entender, mesmo que de forma indiciária, as produções, optou-se pela realização do estado do conhecimento, vislumbrando observar lacunas, potencialidades e pontos já trabalhados. A escolha pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) encaminham para o reconhecimento das duas plataformas serem reputadas e congregarem as produções finais dos Programas de Pós-Graduação modalidade *stricto sensu* do país, bem como pelo entendimento que são as investigações de mestrado e de doutorado que compõem, em sua maioria, material para a proposição de artigos em periódicos e capítulos de livro.

Assim, as palavras-chaves foram indicadas entre aspas durante a pesquisa e após uma visada geral, no banco da CAPES, afunilou-se a pesquisa para o campo educacional. Na BDTD, além da inclusão das aspas durante a busca, filtrou-se a pesquisa com a marcação do campo assunto para os resultados. Sobre o recorte temporal, priorizou-se na pesquisa uma média de 10 anos de produção, variando em alguns casos para mais ou para menos, em função dos resultados da pesquisa. Assim, para se obter uma vista ampliada das produções, não uniformizamos os lapsos de tempo. O levantamento foi realizado entre os meses de abril e maio de 2021.

Os dados foram dispostos em forma de tabelas, de acordo com os termos de busca, objetivando a melhor disposição e possibilidade de interpretação dos leitores. Primeiramente, apresentamos os dados de forma geral, indicando e ilustrando as relações entre os quantitativos, as instituições, as áreas temáticas e o recorte para as pesquisas do campo educacional. Cumpre destacar que nas tabelas foi feito o uso de dois pontos (..) nas células que o quantitativo foi zero.

Ao fim, o presente esforço pretendeu congregiar aspectos quanti-qualitativos, para poder oferecer ao menos uma imagem, um reflexo indicioso acerca das produções de teses e dissertações, com as suas respectivas distribuições. Em termos de estruturação do trabalho, o texto é dividido, além da introdução e das considerações finais, em três seções: uma que aborda o desenvolvimento profissional da docência; outra que trata da aprendizagem da docência, que são as categorias centrais do trabalho; e uma que dispõe as análises empreendidas na pesquisa.

2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Discorrer-se-ão aqui alguns apontamentos acerca da categoria de desenvolvimento profissional da docência e possíveis interfaces com as aprendizagens. Para Marcelo García (2009,

p. 9) “[...] a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”. Nesse sentido, o autor retrata que “[...] o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (GARCÍA, 2009, p. 9). Assim, o desenvolvimento profissional da docência é compreendido como “[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (GARCÍA, 2009, p. 9).

Cumprir destacar que a dinâmica de desenvolvimento profissional da docência sofre com as transformações próprias dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como, ocorre em uma perspectiva contínua, de longa duração, “[...] no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (GARCÍA, 2009, p. 7). Logo, para o autor, as dinâmicas que processam o desenvolvimento da profissão encaminham para a constituição das identidades que “[...] configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (GARCÍA, 2009, p. 7).

Nessa mesma direção, a ligação entre o desenvolvimento e as identidades se apresenta nas diferentes relações e influências pessoais, institucionais, formativas e trabalhistas, que impactam no reconhecimento e na constituição como profissional, já que atinge a forma com que os professores aprendem a profissão e a socializam com os seus pares (FERREIRA, 2020). Por isso, García (2009) entende que o processo de desenvolvimento profissional ocorre ao longo de toda vida. Dessa forma, o autor analisa a categoria de desenvolvimento profissional da docência “[...] como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (GARCÍA, 1999, p. 144).

Para García (1999) o professor se encontra em *continuum* de desenvolvimento, em razão dos distintos contextos e relações que produz e desenvolve ao longo da vida. Tal perspectiva é endossada por André *et al.* (1999), que reconhecem a emergência e a consolidação da categoria de desenvolvimento profissional no campo de formação de professores, bem como por outras investigações empreendidas, como as de Brzezinski (2002), Veiga e Amaral (2002) e D’ávila (2007).

Desse modo, García (1999) identifica que ao longo do tempo, uma série de modelos de desenvolvimento profissional surgiram, refletindo a atenção dada à formação continuada dos professores, bem como agregando novos elementos às teorias já existentes. Assim, o autor cita alguns modelos: o autônomo; o baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; o da inovação curricular e formação no centro; o que se dá através dos cursos de formação; através da investigação; e o integrador. Não cabe aqui fazer uma análise detida de cada um, mas nos interessa concordar com Oliveira-Formosinho (2009), que o desenvolvimento é relacionado com os processos de ensinar e aprender e, segundo a autora (2009, p. 226),

[...] (o desenvolvimento profissional da docência) um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura

de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional.

Nessa perspectiva, Oliveira-Formosinho tem uma compreensão consonante com a de Marcelo García, apontando para o desenvolvimento como uma reelaboração das práticas de formação continuada dos docentes. Assim, a autora também apresenta modelos de desenvolvimento profissional, a saber: o de conhecimentos e competências; o de mudança ecológica; e o de compreensão pessoal. Novamente, não se objetiva fazer um arrazoadado de cada modelo, mas compreender que tanto para Marcelo García (1999), quanto para Oliveira-Formosinho (2009), o processo de desenvolvimento é contínuo e mediado pelos diversos fatores que compõem nossas identidades.

Outra contribuição destacada e que aponta de forma concomitante com o exposto é Day (2001, p. 15) que compreende que “[...] o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. Desse modo, reconhece-se o trabalho docente como implicado e relacionado a diversos fatores e dimensões que atravessam o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Day (2001) analisa como essencial os esforços realizados em prol da formação continuada de professores, já que tais medidas formativas e do desenvolvimento reverberam nas práticas pedagógicas, no ensinar e no aprender. Por isso, o autor concorda que as experiências formativas e de ordens pessoal, profissional e de escolarização, precisam ser consideradas na dinâmica do desenvolvimento profissional e das aprendizagens, já que contato com os demais professores e seus alunos, os docentes “reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional” (DAY, 2001, p. 20).

Na mesma direção, Hobold (2018, p. 428) entende o conceito de desenvolvimento profissional da docência

[...] como continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações - uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor.

Portanto, o autor compreende o professor como um sujeito “[...] que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz” (HOBOLD, 2018, p. 428). Logo, as trajetórias de vida e os demais momentos experienciais compõem o desenvolvimento profissional dos docentes.

Desse modo, como apontando pelos autores citados, entre tantos outros pesquisadores, o processo de desenvolvimento profissional da docência envolve a reconstrução das identidades profissionais e dos aspectos sociais, pessoais e culturais do sujeito, bem como as dimensões organizacionais, institucionais e curriculares. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional é atravessado pelas formações inicial e continuada, pelas histórias de vida, pela carreira, pelas crenças, pelas experiências, pelo singular, pelo coletivo, pelo emocional, pelas políticas públicas,

pelas condições de trabalho, pelo profissionalismo, pelos conhecimentos e pela reflexão. Tais fatores e contextos são clivados por mudanças contínuas.

Destarte, concordamos com Marcelo García (1999; 2009) que os fatores supracitados se inserem e constituem o desenvolvimento profissional da docência, marcando o seu espectro multidimensional entre os fazeres, os saberes, as práticas e as identidades. Portanto, reconhece-se o desenvolvimento como resultante de um processo de produção e criação da profissão, considerando os sujeitos, os contextos, as experiências, as formações e os demais agentes e instituições envolvidas na dinâmica de constituição do ser professor.

3. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Nesta seção, discutir-se-á a categoria da aprendizagem da docência e suas interfaces com os saberes e o desenvolvimento profissional. Refletir sobre a aprendizagem docente e/ou como o professor aprende a ensinar é um processo que precisa considerar os fatores que compõem o desenvolvimento profissional da docência, bem como as relações com os saberes e com a formação, já que

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF *et al.*, 1991, p. 218).

Lelis (2001, p. 43) afirma que, sobre a relação da aprendizagem da docência com a formação, existem “[...] zonas de sombra que precisam ser desvendadas, se considerarmos os desafios de uma escola de massa e o lugar que nela desempenha o trabalho do professor, especialmente em sociedades como a nossa que não equacionaram o problema da desigualdade social”. Nesse sentido, pensando a atuação do professor em um contexto dinâmico, é necessário que o docente mobilize uma série de conhecimentos, produzidos nos diferentes espaços formativos, para que se alcance um determinado objetivo de ensino-aprendizagem proposto. Esse cenário encaminha para o entendimento de que a aprendizagem da docência se relaciona com os diferentes saberes e formação, uma vez que se apresenta, para Gauthier *et al.* (1998, p. 77), como uma “[...] excelente maneira de melhorar a formação dos professores, o que, na opinião de muitos, não deixará, no final das contas, de exercer uma influência positiva no encaminhamento do ensino”.

Pensando à docência como uma atividade relacional e atravessada por distintos fatores que compõem o desenvolvimento profissional e as identidades, produzidos nas experiências de diversas ordens, como já citadas, as dinâmicas de aprendizagem também corresponderão às mudanças e aos processos das práticas, das políticas, dos contextos e dos saberes localizados nas relações multidimensionais dos sujeitos, das instituições e dos espaços formativos. Em última instância, não se pode descolar o processo de aprendizagem, independentemente de seu nível, dos sujeitos e das situações próprias ao ensino e ao professor (BAPTAGLIN; ROSSETO; BOLZAN, 2014; COUTO, 2009).

Nesse sentido, como assevera Tardif (2000) a aprendizagem da docência está relacionada com a produção e transformação de saberes no âmbito da profissão, já que o processo de

constituição da docência é imiscuído em diferentes contextos, relações e condições objetivas e subjetivas de existência, que produzem e são produzidas as identidades e os saberes. Assim, Mizukami *et al.* (2002, p. 14) destacam que:

o professor defronta-se com as mais múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas.

Desse modo, Tardif *et al.* (1991) defendem que a aprendizagem da docência se articula com um conjunto de saberes que refletem à profissão, ao campo disciplinar, aos currículos e às experiências, que marcam as apropriações e os movimentos de ressignificação das práticas e dos conhecimentos em uma lógica do desenvolvimento profissional da docência. Cumpre destacar que não é objetivo propor um balanço sobre tais saberes elencados e que se reconhece outras tipologias de saber, a depender dos autores que mobilizam e propõem.

Nessa direção, como destacam Gauthier *et al.* (1998, p. 33-34), o professor inserido em um contexto de trabalho com dinâmicas e sujeitos diversos “[...] elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que ‘funcionam’ ou que ele acredita que funcionam”. Assim, endossa-se as diferentes trajetórias e histórias que clivam o desenvolvimento da docência e fazem com que os professores se apropriem e proponham distintos arranjos com os saberes produzidos ao longo da vida, da escolarização, da formação e da vivência profissional, encaminhando mais uma vez, para o relacionamento da aprendizagem com o desenvolvimento da profissão.

Diante do exposto, observa-se que a aprendizagem da docência se organiza, produz e reorienta a partir dos diferentes saberes, que são reconstruídos reconhecendo as mudanças, as transformações e as necessidades de seus interlocutores e contextos próprios de atuação. Assim, a prática localizada de forma situacional e com interlocutores que também são produtores e produtos daquele contexto tempo-espacial, faz com que os professores repensem as dimensões de ensino e de aprendizagem, o que Mizukami *et al.* (2002, p. 50) compreendem que “Sob essa perspectiva, pode-se dizer que as teorias práticas de ensino constituem o conhecimento profissional.”

Portanto, em uma lógica de desenvolvimento profissional permanente, a aprendizagem é articulada com os diferentes saberes e conhecimentos dos professores, dos alunos, da comunidade escolar, bem como, da miríade de interesses públicos e privados envolvidos nas redes de poder e de subjetividade que (con)formam os espaços. É diante de tal quadro em rede e complexidade, que Mizukami (1996, p. 64) compreende que a aprendizagem é “[...] caracterizada por uma multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediatez e unicidade. [...] Eventos inesperados e interrupções variadas podem, por sua vez, mudar igualmente a condução do processo instrucional”.

Logo, Tardif *et al.* (1991) afirmam que por mais que exista um esforço de classificar e ordenar processos de aprendizagens com os seus respectivos saberes, existem limites dados pela natureza da profissão de professor, já que os conhecimentos e o aprendizado da docência “[...] aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar

situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF *et al.*, 1991, p. 228).

Destarte, em razão do sentido continuado e clivado por diferentes fatores da vida e da formação que compõem o desenvolvimento profissional, a aprendizagem, em um sentido análogo, também se constitui de forma plural, relacionada aos contextos, sujeitos e aos saberes. A aprendizagem se faz presente ao longo da vida, é desenvolvida em distintos espaços e está em constante reconstrução, devido às experiências e necessidades diversas, como destacam Calderhead *et al.* (1988).

4. APONTAMENTOS DA PESQUISA NAS PLATAFORMAS

A busca com o termo ‘desenvolvimento profissional da docência’ no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, resultou em 63 trabalhos produzidos no recorte temporal de 2004-2019. Todos os resultados corresponderam a produções de Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo 31 teses e 32 dissertações.

Como os trabalhos pertencem todos a uma mesma área do conhecimento, apresenta-se na Tabela 1 a seguir, a distribuição dos tipos de pesquisa e as respectivas instituições de origem:

Tabela 1: Distribuição Dos Trabalhos Por Instituição

Instituição	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Instituição
UEPA	..	1	1
IFRS	..	1	1
Centro Universitário Moura Lacerda	..	1	1
MACKENZIE	8	13	21
UFSCar	10	6	16
UFMT	4	7	11
UNESP	7	3	10
PUC/PR	2	..	2
TOTAL		63	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Em linhas gerais, há uma concentração de publicações registradas em instituições públicas e da região Centro-Sul do país, mas com o destaque para a Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, que possui uma produção destacada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

Com relação à busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, o quantitativo total correspondente ao termo de pesquisa ‘desenvolvimento profissional da docência’ foi de 8 trabalhos, no período de 2007-2019, divididos entre 4 produções de mestrado e 4 de doutorado. Com exceção de uma dissertação produzida em um programa de concentração de Ciências Humanas, as demais eram produtos da área educacional. Nesse sentido, temos 3 dissertações e 4 teses egressas de Programas de Pós-Graduação em Educação. A Tabela 2 a seguir aponta a distribuição de trabalhos por instituição:

Tabela 2: Distribuição Dos Trabalhos Por Instituição

Instituição	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Instituição
MACKENZIE	1	2	3
UFSCar	3		3
UFMT		1	1
TOTAL		7	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Cumprir destacar que a dissertação em Ciências Humanas fora defendida na UFSCar. Em uma escala reduzida, é percebido que o padrão de origem e local de produção fora mantido, bem como as instituições, que, de um modo geral, se repetem na busca realizada pela plataforma CAPES.

A categoria de ‘aprendizagem da docência’ na plataforma CAPES gerou 244 resultados no total. Desse quantitativo, a maior parte foi produzida nos Programas de Pós-Graduação em Educação: 200 trabalhos, sendo 122 dissertações e 78 teses. Considerando os números totais, se obtém 152 produções de mestrado e 92 de doutorado. O recorte temporal da pesquisa correspondeu a resultados compreendidos dos anos de 2002-2020. As quantidades gerais e específicas do campo educacional são de 79 teses e 120 dissertações. Já em outras áreas do conhecimento, foram registradas 92 teses e 152 dissertações.

Continuando em uma visão geral, as Tabelas 3 e 4 a seguir mostram as distribuições dos trabalhos por instituição. Primeiramente as produções do campo educacional e posteriormente, de outros ramos:

Tabela 3: Distribuição dos Trabalhos de Educação por Instituição

Universidades (Siglas)	Número de trabalhos por Universidades
UFSCAR	62
UFSM	26
UFMT	21
MACKENZIE	16
USP	9
UNEB	6
UFV, PUC/SP	4
UNESP, UFRN, UFPEL, UECE, UEFS	3
UFC, UC DOM BOSCO, UNIUBE, UFMG, UC SANTOS, UFPI	2
UFSC, UFMS, UNIFESP, PUCCAMP, UNOCHAPECÓ, UCB, UESB, UFSJ, FURB, PUCRIO, UFBA, PUCMINAS, PUCRS, UNEMAT, UNISINOS, UEPG, UFPR, UEL, U SÃO FRANCISCO, UNB, UFU, UFRJ, UFRRJ, UFOP	1

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Tabela 4: Distribuição dos Trabalhos de Outras Áreas Por Instituição

Universidades (Siglas)	Número de trabalhos por Universidades
UFRGS, PUC/SP, UFG	4
UFC, UEL	3
UNITAU, FECAP, UFSC, UESC, UFMT, UFPR	2
ANHANGUERA, UFMG, UNIJUÍ, UFSM, UNICAMP, IFAM, USP, UECE, UFABC, UNESP, FIOCRUZ, UNIFESP, UFTM, UFRJ	1

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Ao fim, apresenta-se a tabela que nomeia as áreas de concentração dos trabalhos com o respectivo quantitativo de cada tipologia:

Tabela 5: Distribuição Dos Trabalhos Por Área De Conhecimento

Área de Conhecimento	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Área
Educação	78	122	200
Ensino	..	5	5
Educação Matemática	3	7	10
Educação Científica e Tecnológica	1	1	2
Educação em Ciências e Matemática	4	8	12
Linguística	1	..	1
Educação Física	1	2	3
Artes e Música	1	1	2
Ciências Contábeis	..	2	2
Administração	..	1	1
Geografia	1	..	1
Antropologia Social	1	..	1
Motoridade, Biociências e Saúde	1	2	3
Avaliação de Políticas Públicas	..	1	1
TOTAL		244	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

A apreciação dos gráficos e das tabelas evidenciam que a categoria ‘aprendizagem da docência’ concentra a maior produção no campo educacional, como acontece com o termo ‘desenvolvimento profissional da docência’. É visto também uma apropriação da temática por áreas afins, como as do ensino, educação científica e de ciências e matemática, por exemplo. Como a aprendizagem é um movimento contínuo, permanente, marca da humanidade, a temática aparece enquanto categoria teórica e objeto para outros ramos. Em continuidade com o que já fora indicado, observa a maior presença das instituições universitárias públicas e da região Centro-Sul do país.

O termo de busca ‘aprendizagem da docência’ na BDTD gerou um total de 43 resultados, sendo 14 teses e 29 dissertações, em termos gerais. Como na temática ‘desenvolvimento profissional da docência’, os trabalhos do campo educacional representaram a maior parte dos achados: 12 produções de doutorado e 27 produções de mestrado, totalizando 39 investigações. As exceções foram 2 dissertações: 1 de Educação em Ciências e Matemática e outra em Ensino Tecnológico na modalidade profissional, na UFG e no IFAM, respectivamente; já em termos de teses, registram-se 2 que não foram produzidas em programas de educação, 1 na área de Letras e 1 no campo das Ciências Humanas, na Universidade Presbiteriana Mackenzie e na UFSCar, respectivamente. A pesquisa catalogou investigações produzidas entre os anos de 2008-2020. Nesse sentido, em outras áreas do conhecimento foram publicadas 14 teses e 29 dissertações e, no campo educacional, 12 teses e 27 dissertações.

Com relação aos trabalhos da área de educação, seus tipos e a distribuição pelas instituições de ensino, apresenta-se a seguinte Tabela 6.

Tabela 6: Distribuição Dos Trabalhos Por Instituição

Instituição	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Instituição
UFC	1	..	1
UFRN	1	..	1
UEPG	..	1	1
USP	..	1	1
UFMG	..	1	1
UNESP	..	1	1
UFMT	..	2	2
PUC/SP	1	3	4
UFSCar	1	4	5
MACKENZIE	3	6	9
UFSM	4	8	12
TOTAL		39	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, o presente estado do conhecimento oferece uma visada ampla e indiciosa sobre as pesquisas de mestrado e doutorado dos diversos campos e com o recorte específico na área educacional, disponíveis no Banco da CAPES e na BDTD, sobre desenvolvimento profissional da docência e aprendizagem da docência. O esforço geral de contextualização de produção dos campos, encaminha também para uma perspectiva de concentração dos trabalhos em Programas de Pós-Graduação de instituições públicas, estaduais ou federais, da região Centro-Sul do país, marcando também, em alguns casos, a presença das instituições privadas e de outras localidades, sobretudo a Nordeste.

Estudar os aspectos de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência se constitui adentrar em um processo complexo, que demanda investimentos de distintas ordens e ultrapassa entendimentos legais e teóricos. Pautar temáticas requer uma análise crítica dos processos formativos, seus desafios, suas potencialidades e principalmente, refletir sobre as dinâmicas e sobre as condições de trabalho, próprias do chão da escola. Cumpre ressaltar também que, as dinâmicas de desenvolvimento profissional e de aprendizagem da docência precisam ser compreendidas a partir de uma série de interesses, sejam eles das políticas públicas, das instituições e dos sujeitos, que repercutem na formação e no trabalho docente.

Nessa perspectiva, se faz relevante considerar os processos formativos e de aprendizagens ocorridos ao longo das trajetórias pessoal, profissional e de escolarização dos professores, que os encaminham para a reflexão permanente sobre o aprender, o ensinar e o se desenvolver na profissão. Por isso, pensar tais categorias de estudos justificam a relevância do texto, uma vez que elas têm repercussão para se pensar a qualidade da educação básica e seus processos de ensino, bem como, por encaminhar que os processos de desenvolvimento profissional e de aprendizagem da docência se atrelam de forma implicada com os percursos e itinerários de vida, de formação e de trabalho dos professores. Logo, observa-se um movimento de autoformação, realizado pelos docentes, na ressignificação das memórias e experiências, e no contato com os distintos sujeitos e contextos, durante as trajetórias de desenvolvimento e de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 73-89, dez. 1999.

BAPTAGLIN, L. A.; ROSSETO, G. A. R. da S.; BOLZAN, D. P. V. Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 415-426, maio/ago., 2014.

BRZEZINSKI, I. (org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

CALDERHEAD, J. et al. *Exploring teachers' thinking*. New York, Macmillan, p.51-64, 1988.

COUTO, M. E. S. Aprender a ser professor: docência e formação continuada na modalidade a distância. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

D'ÁVILA, C. M. *Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente?* In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 219-240.

FERREIRA, L. G. *Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades*. **Educ. Perspect.**, Viçosa, v. 11, p. 1-18, 2020.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Edunijuí, 1998.

HOBOLD, M. de S. *Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos*. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018.

LELIS, I. A. *Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?* **Educação e Sociedade** (CEDES). nº 74, Campinas, p.43-58, 2001.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. *Desenvolvimento profissional: passado e futuro*. **Sísifo -Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MIZUKAMI, M. G. *Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional*. In: REALI, A. M; e MIZUKAMI, M. G. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996.

MIZUKAMI, M.G.; REALI, A. M. de M.R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, F. L.; TANCREDI, R. M.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência**. Processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Desenvolvimento profissional dos professores*. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. *As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" na Educação*. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. *Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para ao magistério*. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, nº. 13, jan/abr 2000. São Paulo: Bartira Gráfica, p.5-24.