



PRP COMO POSSIBILIDADE DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ligiani Cordeiro dos Reis¹
Rosângela Leão da Silva²
Catarina Messias Alves³
Lorena Mota Catabriga⁴
Vânia de Fátima Matias de Souza⁵

RESUMO

A partir da participação em programas de formação inicial à docência emerge o questionamento: quais os impactos deste programa na constituição identitária do futuro docente? Como forma de responder ao questionamento o estudo objetivou compreender as potencialidades e fragilidades do Programa de Residência Pedagógica na constituição da identidade profissional de uma acadêmica do quarto ano do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do noroeste do estado do Paraná, por meio de um relato de experiência. Para tanto realizou-se observações, participações e regências em quatro turmas do ensino médio de um Colégio Estadual do Paraná, bem como contou com as experiências vividas por uma acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física. Como resultado, constatou-se que o PRP, apresenta-se como uma possibilidade de promover uma imersão no campo de atuação a qual pode vir a tecer reflexões sobre a ação docente, promovendo uma constituição da identidade docente baseada em valores e saberes necessários para a atuação no campo escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Formação Inicial, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A sistematização e a implementação da Educação Física no campo educacional, transcorreram mudanças que influenciaram na constituição da identidade do profissional, ao assimilar-se que os diferentes contextos sociais e acontecimentos históricos exigiam características específicas que estavam intimamente relacionadas ao perfil identitário deste profissional incumbido em ministrar essa disciplina.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá - UEM, ligianicordeiro@gmail.com;

² Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, leao.rosangela@gmail.com

³ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, catarina06alves@gmail.com

⁴ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, pg404298@uem.br

⁵ Professora Orientadora: Prof^ª. Dr^ª do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá - UEM, yfmsouza@uem.br



Mesmo a Educação Física (EF) sendo um componente curricular obrigatório no âmbito escolar (Brasil, 1996), a figura de um professor que possuía formação em um curso de nível superior, não se deu como realidade no início da implementação da disciplina no âmbito escolar, segundo o Soares (1992), os aspectos históricos de sua aplicação no campo escolar, a Educação Física apresentava-se com uma característica higienista, devido a eugênia que era defendida por uma parte da sociedade, no intuito de preparar um corpo saudável e forte para o trabalho e para a guerra. Nessa época, o profissional responsável por ministrar as aulas constituía-se em um perfil médico de atuação e eram os responsáveis em ministrar as aulas e ensinar os estudantes sobre questões básicas de higiene (Ferreira; Sampaio, 2013).

Posteriormente, devido a influências do contexto bélico em que se encontrava a sociedade, a disciplina passou a ser compreendida como uma possibilidade de formação de militares, que lutariam bravamente pela pátria. Devido a esse aspecto militarista, têm-se nas escolas um professor com um perfil militar que era responsável por ministrar as aulas, no intuito de formar um corpo forte, resistente e saudável para defender a pátria. Com o fim da 2ª Guerra Mundial e do Estado Novo no Brasil, a Educação Física escolar passa a ter um perfil voltado para a formação de jovens talentos no esporte, o que passa a demandar do profissional de Educação Física uma figura, não de professor, mas de treinador que deveria cobrar, de seus estudantes rendimento e resultados, como se estes fossem atletas (Soares, 1992).

Apenas na década de 70 e 80 surge a necessidade de reconfigurar essa Educação Física no âmbito escolar, bem como a figura do professor responsável por essa disciplina. As mudanças na concepção do que seria o dever da Educação Física surgem, por meio dos movimentos renovadores na Educação Física que faz emergir novas tendências e passam a ter uma formação específica para o professor de Educação Física, sendo que este agora é identificado como professor de fato, mas por muito tempo foi considerado o detentor do conhecimento configurando, assim, aulas expositivas (Darido, 2001).

Dentre as novas tendências que surgiram, há aquelas consideradas não críticas, que focalizam no desenvolvimento motor e psicológico, sem dar enfoque a questões sociais e sem propor pensamentos críticos e reflexivos dos estudantes sobre a realidade que estes se encontram inseridos. Há também as teorias críticas, sendo estas

responsáveis em aplicar os conteúdos destinados à Educação Física de forma a possibilitar ao estudante uma emancipação humana, por meio do desenvolvimento da consciência ao meio em que estão inseridos (Darido, 2001).

A partir do exposto, evidencia-se que no decorrer da história da Educação Física escolar o papel do professor sofreu mudanças que influenciaram direta e indiretamente na identidade profissional desse sujeito. De acordo com Bourdieu (2019) a identidade será constituída a partir da relação dialética do sujeito com a estrutura social, sendo que o mediador dessa relação do sujeito com a estrutura social constitui-se como *habitus* que consiste em valores e os gostos internalizados pelo sujeito, possibilitando uma leitura do mundo em que se encontram inseridos. Sendo esse *habitus* algo subjetivo, necessita-se da ação para que se torne algo objetivo, Bourdieu (2019) nomeia essa dialética entre *habitus* e ação como prática. Esta prática efetiva-se no *campus*, sendo o espaço que propiciará a dialética.

Coadunando ao exposto, pode-se interpretar que para a constituição da identidade profissional necessita-se do contato com a realidade, tendo experiências que possibilitarão a efetivação da teoria (subjetividade) vista em sala, com a prática (objetividade) realizada no campo de atuação (*campus*), ofertando desta forma uma possibilidade do sujeito internalizar os valores e características (*habitus*) necessárias para a atuação profissional.

Na atualidade, a formação inicial nos cursos de licenciatura compõe-se com programas que possibilitam a imersão no campo de atuação, antecedendo a regência principal da turma, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP) criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), cujo propósito destina-se em promover a integração entre universidades e escolas, bem como contribuir na constituição da identidade docente do professor em formação, por meio do contato deste com um profissional formado, que atua na escola, possibilitando a aproximação da universidade com a comunidade escolar (BRASIL, 2022).

Visando possibilitar a constituição de uma identidade profissional coesa, cuja a constituição decorre da interação social, gerando a possibilidade de um sentimento de pertencimento do sujeito com a sua área de atuação profissional dando forma à sua identidade, o subprojeto do PRP do curso de Licenciatura em Educação Física da

Universidade Estadual de Maringá (UEM) organizou encontros semanais para a realização de discussões a respeito da identidade profissional que serviram como subsídios para a constituição da identidade docente de uma acadêmica participante do programa, auxiliando em sua atuação docente no campo escolar que se constitui em três etapas, sendo elas: observação, participação e regência.

A partir do exposto, o estudo objetivou compreender as potencialidades e fragilidades do Programa de Residência Pedagógica na constituição da identidade profissional de uma acadêmica do quarto ano do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do noroeste do estado do Paraná, por meio de um relato de experiência.

METODOLOGIA

O estudo constitui-se como um relato de experiência construído a partir das vivências de uma docente em formação inicial de professores, participante do subprojeto do PRP do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá-PR. As observações e as vivências foram realizadas no ano de 2023, em um colégio estadual localizado na cidade de Maringá-PR, em uma turma da primeira, uma turma da segunda e duas turmas da terceira série do ensino médio. O diário de campo foi constituído por relatórios de observação, participação e por planos de aula, sendo estes documentos elaborados pela acadêmica, participante do programa, nas horas-atividades. A análise dos dados decorreram-se das anotações resultantes das observações e das leituras realizadas no PRP e em um grupo de estudos que pesquisa sobre identidade a qual a acadêmica e a docente, orientadora do PRP, fazem parte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas na graduação iniciaram-se no segundo semestre de 2022, o que acarretou um desalinhamento das aulas na Universidade com as aulas da Educação Básica, afetando, desta forma, o PRP, o qual necessita que se tenha concordância nos horários de ambas as instituições para que o programa flua adequadamente, possibilitando que o docente em formação consiga acompanhar uma turma do ensino básico desde seus primeiros dias de aula até os últimos dias de aula do ano letivo

(Brasil, 2022). Por esse motivo, para não atrasar o cronograma e não prejudicar os acadêmicos, as primeiras reuniões realizadas foram direcionadas a discussões de textos sugeridos pelos professores coordenadores do PRP e PIBID que, no intuito de fomentar a discussão, o compartilhamento e o diálogo das experiências dos participantes dos programas realizaram suas reuniões em conjunto, o que possibilitou ricas trocas de saberes e aprendizados.

Dentre essas discussões, houve a participação de mestrandos e doutorandos da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá que estudavam a respeito da identidade profissional e das políticas públicas da educação. Dentre essas discussões, refletiu-se a respeito da figura do professor e como este constitui sua identidade no decorrer de sua trajetória. Suscitou-se, então, um desejo de compreender qual a identidade profissional que estava sendo constituída nesses futuros docentes, o que levou a uma reflexão a respeito das ações docentes no campo escolar e do trato do professor com os estudantes da educação básica.

Esse momento de leitura e reflexão mostra-se essencial, pois de acordo com Forster e Antich (2018), a participação do profissional em um grupo de estudos possibilita a reflexão sobre a prática, permitindo a reelaboração da ação, visto que as leituras e os estudos realizados provocam um deslocamento do sujeito, levando-o a buscar inovação e se propondo a novos desafios no ato de ensinar. Essa perspectiva evidencia que o grupo de estudos pode ser um *campus* que permitirá um repensar dos *habitus* docentes internalizados e provocará uma mudança na prática docente.

Após um mês de discussões no grupo de estudos a respeito da identidade profissional, os colégios retornaram das férias escolares - o que estava impossibilitando o acesso dos residentes nas escolas - tornando-se, finalmente, possível aos acadêmicos o acesso no campo escolar, possibilitando que estes de fato vivenciassem o retorno à sala de aula. Retorno a um *campus* que outrora vivenciaram na posição de estudantes da educação básica, sendo agora exigido-lhes a posição de professor.

Nas primeiras semanas os acadêmicos foram orientados a fazer observações das aulas, sempre se atentando às rotinas, o perfil das turmas, às diferenças e semelhanças entre os anos e às posturas assumidas nos diferentes momentos das aulas pela professora supervisora da instituição concedente. Logo em seguida, após algumas aulas realizando

observações, deu-se início a parte de participação das aulas, auxiliando a professora no que era necessário e solicitado.

Durante esses dois primeiros momentos observou-se que a professora não se limitava aos conteúdos propostos no Registro de Classe Online (RCO) disponibilizado pelo Governo do Estado do Paraná, pois esta trazia materiais complementares, atividades diversificadas e trabalhos que instigavam os estudantes a participarem das aulas e a executarem as atividades propostas. Entretanto, em cada turma notavam-se mudanças sutis no comportamento da professora, mudanças essas que se adequavam ao comportamento de cada turma, pois havia turmas mais apáticas e outras que participavam com mais entusiasmo.

Além desses fatores, era perceptível que a professora não apresentava a identidade de um professor detentor de todo o conhecimento e não havia um olhar para o estudante como um ser humano destituído de saberes, pois sempre buscava-se diagnosticar os conhecimentos prévios desses estudantes. Essa forma de ver os estudantes e o papel do professor em sala de aula, evidenciou-se quando um estudante indagou para a professora algo muito específico do conteúdo abordado e esta relatou não saber, mas afirmou que iria trazer as respostas na aula seguinte, o que de fato ocorreu.

Essas observações possibilitaram compreender que a identidade de professor detentor do conhecimento e das aulas constituídas em monólogos, em que o professor fala e os estudantes apenas escutam e concordam com tudo o que lhes é dito, não se configura como o ideal a ser seguido.

Posterior ao período de observação e participação, realizaram-se as regências das aulas, seguindo as orientações dadas pela professora nas horas-atividade e partindo dos documentos normativos e orientadores, que foram discutidos tanto nas aulas na graduação como nas reuniões do PRP.

Nas primeiras aulas surgiu o nervoso em falar com a turma e de se ver na figura de professor, fazendo surgirem questões a respeito da identidade que seria assumida e constituída a partir daquelas vivências, pois embora se busque uma identidade de professor carismático que traz o conteúdo de forma diversificada e de forma leve, há momentos que deve-se incentivar o silêncio, a concentração e o respeito às regras escolares. Esse confronto com a realidade se constitui de uma importante fase da formação.

De acordo com Alcaide e García (2012), países como Estados Unidos, Canadá, Japão, entre outros, possuem programas que buscam proporcionar ao docente recém formado uma rede de apoio e um sistema organizacional que dê suporte econômico, profissional e emocional para que se tenha um determinado grau de pertencimento deste docente recém formado ao seu campo de atuação o que acaba por melhor prepará-lo para lidar com a realidade. Esses programas em parte assemelham-se ao PRP, pois este configura-se como uma possibilidade para se construir esse sentimento de pertencimento a partir do ser e estar no campo de atuação, entretanto o quantitativo de bolsas oferecidas pelo programa não se faz condizente a quantidade de discente que se encontram na formação inicial.

Tendo como base o documento norteador que sistematiza o conteúdo a ser trabalho por série, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), selecionou-se o esporte de invasão, especificamente o futsal, enquanto temática central das aulas, em decorrência ao primeiro contato da docente em formação com a sala de aula e com os estudantes, ao propor-se um conteúdo que fosse melhor aceito pelos estudantes da educação básica. Porém, ao invés de simplesmente dar a bola para que os estudantes jogassem, a residente elaborou a aula de forma que fossem contemplados o processo histórico do esporte, seus fundamentos, principais regras e as dimensões da quadra (aplicados em sala de forma teórica), foram posteriormente dadas aulas práticas reforçando o que fora visto na teoria. Como finalização deste conteúdo, na terceira e última aula, foi explicado em sala o que era uma súmula, como deveriam ser preenchidas e por quem.

Após esse primeiro momento da aula, os estudantes foram direcionados para a quadra poliesportiva da escola e foram organizados em quatro times (contendo cinco jogadores titulares e dois jogadores reservas), um árbitro, um cronometrista, um árbitro anotador e uma pessoa que ficou na mídia tirando fotos e acompanhando o jogo. Para a realização dessa aula utilizou-se a abordagem do Sport Education (Costa *et al.*, 2020) sendo que esta abordagem justifica-se, pois na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Educação Física a professora explicou que esta é uma abordagem utilizada em escolas norte-americanas, a qual auxilia o professor a demonstrar para os estudantes que os esportes não se constituem apenas de jogadores, mas que configuram-se como uma prática social, a qual necessita de grande sistema para ser praticado.

Em todas as aulas os estudantes demonstraram interesse, porém uma das turmas realizava perguntas e participava fazendo comentários, enquanto a outra turma ficava um pouco mais quieta sem muitos questionamentos e comentários, mas na prática, ambas as turmas possuíam uma participação efetiva. Embora o entusiasmo dos estudantes possa ser explicado pelo fato do esporte ser popular em nosso país, a abordagem do Sport Education, possibilitou conciliar algo do interesse dos estudantes sem perder de vista o objetivo da aula e do conteúdo, fazendo com que todos os estudantes participassem de forma efetiva.

Já no segundo ano, a temática central das aulas circundaram o atletismo e suas diferentes provas. A turma do segundo ano apresentou-se de forma participativa, tanto na prática quanto nas aulas teóricas. As aulas assumiram uma abordagem diferente, pois devido às orientações e conselhos da professora supervisora, além das observações e participações feitas anteriormente, possibilitou-se ter consciência de que haveria necessidade de se ter atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades fundamentais como saltar, correr, lançar, entre outras formas de movimento que não eram muito bem executadas pelos estudantes, demandando mais atenção e repetição para o aprendizado.

Embora esses estudantes, de acordo com Gallahue (2013), devessem estar na fase de utilização permanente das habilidades de coordenação motora, a partir das vivências com os estudantes notou-se uma defasagem no desenvolvimento motor desses estudantes, sendo assim teve-se que partir de brincadeiras simples que incluíssem as habilidades fundamentais como corrida e salto para depois partir para atividades mais complexas que envolviam diversas habilidades motoras ao mesmo tempo.

Para isso utilizou-se a abordagem sistêmica, de forma que os estudantes em um primeiro momento tiveram uma aula introdutória do que era o atletismo, seu processo histórico, suas provas e suas especificidades. Nas aulas seguintes as professoras organizaram uma sequência, a qual permitiu que os estudantes vivenciassem o salto em altura e as provas de corrida de revezamento e corrida com barreiras. Todas as atividades foram adaptadas à realidade escolar, pois no caso do salto em altura não havia na escola um colchão de aterrissagem, improvisado com colchonetes que conseguiram amenizar o impacto.

Na elaboração e aplicação dessas aulas, notou-se que os estudantes estavam entusiasmados em realizar as práticas, entretanto, alguns possuíam mais receios e restrições de movimento, sendo estas limitações respeitadas pelas professoras visto que na escola não se tem o intuito de formar atletas, mas sim cidadãos que usufruam de seu tempo de não trabalho e que possam exercitar a sua cidadania de forma consciente crítica e reflexiva, portanto aqueles que não quiseram participar das aulas solicitou-se que ficassem pelo menos analisando os movimentos dos colegas e aqueles que tinham mais medo permitiu-se que fizessem só a queda simples no colchão.

Essas aulas possibilitaram a formação de uma identidade docente pautada na compreensão de que na atualidade, devido às novas tecnologias e as mudanças sociais, que acarretam um menor quantitativo de vivências, os estudantes da educação básica podem vir a não ter um repertório de habilidades motoras mais elaborado e que estejam conforme a fase do desenvolvimento motor, apontada por Gallahue (2013), mas cabe ao professor identificar o estágio do desenvolvimento motor de seus estudantes para ofertar uma aula que não venha ser desestimulantes devido seu caráter demasiadamente fácil ou difícil.

Todas as vivências e experiências narradas anteriormente foram possíveis, por meio do apoio e o aconselhamento da professora supervisora da escola concedente, a qual durante cada planejamento de aula, cada escolha de conteúdo e cada passo dado na aplicação das aulas demonstrou-se interessada no processo de constituição da identidade docente da acadêmica participante do programa, evidenciando as compreensões que Gracia (2009) afirma a respeito da importância de imersão do profissional no seu campo de atuação ainda na formação inicial, pois a partir dessa vivência será possível a internalização de valores e saberes necessários para atuação profissional.

Salienta-se que essas ações realizadas foram mescladas com os encontros semanais do PRP, sendo que durante os encontros se deu abertura para a realização de reflexões sobre as ações que estavam sendo tomadas nas aulas dadas pelos professores, supervisores e pelos próprios residentes, possibilitando uma reelaboração e readequação da práxis docente, o que de acordo com Garcia (2009) configura-se como uma das peças fundamentais para a constituição de identidade docente que se encontra em constante movimento.

CONCLUSÃO

Considerando que para haver uma constituição da identidade docente de forma coesa necessita-se da interação social com demais profissionais, durante o processo de formação inicial emergem-se momentos que sustentam essa socialização, e como tratado nesse relato, o Residência Pedagógica se apresenta enquanto um programa relevante para a construção da identidade do futuro professor, ao possibilitar a interação de estudantes da Educação Básica, estudantes da graduação, professores em atuação na escola, professores do Ensino Superior e no caso do subprojeto de Educação Física possibilitar também a interação com mestrandos e doutorandos da área da educação.

Essas socializações e os diálogos estabelecidos nas reuniões permitem o desenvolvimento de uma identidade profissional que não se verá como finalizada ao final da formação inicial, pois como o próprio nome já traz, esta é apenas o início da formação de uma identidade que será fluída e sofrerá influências econômicas, sociais, culturais e políticas.

O fruir deste programa possibilitou a percepção de que a identidade é algo que deve ser construída, pensada e repensada, mas nunca deve estagnar-se e acomodar-se a um local ou a uma certeza, pois esta não se dá desta forma. As observações, participações e regências no PRP possibilitaram uma reflexão sobre o ser professor e sua identidade, bem como possibilitou a visualização de que o professor não deve ocupar o local de detentor de todo o saber que transmite para uma “folha em branco”, no caso o estudante, todo o seu saber e que este deve considerar a realidade e a sociedade em que está alocado, para conseguir atender de forma integral às necessidades para se alcançar uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALCAIDE, D. E. V. ; GARCIA, C. M.. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Universidade Tecnológica Federal de Paraná, 2012.

ANTICH, A. V.; FORSTER, M. M. dos S. Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercussões na prática docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 71–83, 2018. Disponível em:

<<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/56>>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Versão Homologada – Educação Básica. Ministério da Educação, dezembro, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Presidência da República Casa Civil Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. **PORTARIA GAB Nº 82, DE 26 DE ABRIL DE 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES__1689649__Portaria_GAB_82.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2023.

COSTA, L. C. A. da; RESENDE, R.; SOUZA, V. de F. M. de; FLORES, P. P.; ANVERSA, A. L. B.; CONTESSOTO, L. C.; NASCIMENTO, J. V. do. O Modelo Esportivo como possibilidade de formação: uma experiência na formação inicial em Educação Física. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.] , v. 9, n. 8, pág. e174985556, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5556. Acesso em: 05 ago. 2023.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, 2001. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/54588506-Os-conteudos-da-educacao-fisica-escolar-influencias-ten-dencias-dificuldades-e-possibilidades.html>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFdeportes**. Buenos Aires, ano18, nº182, jul. 2013. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 04 ago. 2023.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. AMGH Editora, 2013.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009. Disponível em: <Desenvolvimento_profissional_docente.pdf (us.es)>. Acesso em: 05 set. 2023.