UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Patrícia Machado Sampaio da Silva

PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESCOPO

Sorocaba/SP
2021

Patrícia Machado Sampaio da Silva

PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESCOPO

Texto apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta

Sorocaba/SP
2021

Ficha Catalográfica

Silva, Patrícia Machado Sampaio da
S582p Programas de desenvolvimento profissional docente e competência pedagógica na educação superior: revisão sistemática de escopo / Patrícia Machado Sampaio da Silva. -- 2021.
133 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021.

1. Ensino superior. 2. Professores universitários - Formação. 3. Ensino - Metodologia. 4. Educação permanente. I. Pimenta, Maria Alzira de Almeida, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Elaborada por Maria Carla Pascotte Freitas Gonçalves – CRB-8 6721

Patrícia Machado Sampaio da Silva

PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESCOPO

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 08/11/2021.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta
Universidade de Sorocaba

Profa. Dra. Luciane Cruz Lopes
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba

Dedico à Deus e a minha família:
a essência de quem sou vem de vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me concedeu um sonho, de transpor minha carreira corporativa para a acadêmica. Nessa nova carreira, agradeço aos colegas da Fatec Itu que me incentivaram e apoiaram nessa trajetória: Juliana Verona, Angelina Melaré, Juliana Lima, Diane Fiala, Vera Gabaldi e Dilermando Piva Jr.: o apoio de vocês foi fundamental para minha conquista.
Agradeço imensamente a minha família: meus pais Neusa e Salvador e meus irmãos André e Alex que sempre acreditaram no meu sucesso; meu esposo Eduardo o meu porto seguro, minha filha Tessália pela paciência e por dividir o tempo da mamãe com a pesquisa.
Agradeço o apoio do Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação (GPESTI) onde nas densas discussões trouxe subsídios importantes para essa pesquisa, com as contribuições dos colegas/alunos (as), que acompanharam na jornada da pesquisa: Carolina Porto, Cristiane Mota, Marinete Martins, Maria Julia Nogueira, Otávio Fernandes, Daniela Lourenço, Roger dos Santos e Marcos Souza. E especialmente à minha companheira de jornada nas pesquisas, nos estudos e na profissão Cristiane Pires.
Em especial, agradeço minha orientadora Maria Alzira de Almeida Pimenta, por todo suporte, reflexões, direcionamento, e acima de tudo pelo rigor aplicado com amor.
A todos vocês meu muito obrigada!

Lembre-se daquilo que aprendeu. A sua Educação é a sua vida; guarde-a bem. (Provérbios 4:13 NTLH)

RESUMO

A qualidade da educação formal é influenciada pelo trabalho do docente, e este necessita de formação específica para desenvolver a competência pedagógica. Com base nessa premissa, o programa de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) pode ser eficaz para melhorar prática pedagógica dos professores. Essa pesquisa se justifica por produzir um conhecimento que pode contribuir com a teoria educacional para a formação de professores. Por meio do método da Revisão Sistemática de Escopo, foi realizada a busca dos termos 'programa de desenvolvimento profissional docente' e 'competência', bem como 'desenvolvimento profissional docente' e 'competência', em cinco bases de dados: Web of Science, Scopus, Scielo Brasil, Banco Nacional de Teses e Dissertações, e ERIC. O objetivo geral foi compreender a relação entre programas DPD e a competência pedagógica dos docentes da Educação Superior. Para alcançar esse objetivo foi necessário identificar, nos trabalhos selecionados, as características dos participantes nos programas de DPD; descrever os tipos de intervenção, relacionando-as ao aprimoramento da competência pedagógica; e indicar as dimensões da competência, de Masetto (2012), que são afetadas por cada intervenção. Os critérios de elegibilidade foram definidos pela inclusão de artigos que apresentavam fonte primária de evidências de programas DPD de docentes em exercício na Educação Superior, sendo excluídos apenas os de língua estrangeira diferente da inglesa ou espanhola. As etapas de busca e seleção foram realizadas sem a presença do segundo revisor e, consequentemente, não foi possível publicar o protocolo dessa revisão sistemática de escopo. Elencou-se 190 estudos em potencial, dos quais foram excluídos 182, por duplicidades e pela ausência de fontes primárias de evidências (classificados como inelegíveis). Oito artigos foram revisados de modo sistematizado, apresentando três categorias resultantes da análise de conteúdo, e cinco temas emergentes da análise temática, que conferem os sentidos implícitos na relação de aprimoramento da competência pedagógica dos professores que participam dos referidos programas. As contribuições desta pesquisa são: a identificação dos métodos de revisão que provavelmente são mais adequados à área educacional; a baixa produção científica sobre intervenções como método de pesquisa sobre DPD, na Educação Superior; a dinâmica do aprimoramento da competência pedagógica contida nos programas; e, em função, das dificuldades encontradas no processo de classificação dos artigos, o descuido no registro dos procedimentos metodológicos de pesquisas (título, resumo e palavras-chave) na área da Educação essenciais para retratar o conteúdo textual das produções científicas.

Palavras-chave: Competência Pedagógica. Educação Superior. Desenvolvimento Profissional Docente. Revisão Sistemática de Escopo

ABSTRACT

The quality of formal education is influenced by the work of the teacher, and this requires specific training to develop pedagogical competence. Based on this premise, the Professional Teacher Development (PTD) program can be effective in improving teachers' pedagogical practice. This research is justified because it produces knowledge that can contribute to educational theory for teacher education. Using the Systematic Scope Review method, a search for the terms 'teaching professional development program' and 'competence', as well as 'teacher professional development' and 'competence' was carried out in five databases: Web of Science, Scopus, Scielo Brazil, National Bank of Theses and Dissertations, and ERIC. The general objective was to understand the relationship between PTD programs and the pedagogical competence of Higher Education teachers. To achieve this objective, it was necessary to identify, in the selected works, the characteristics of participants in PTD programs; description of the types of intervention, relating them to the improvement of pedagogical competence; and indicate the dimensions of competence, by Masetto (2012), which are affected by each intervention. Eligibility criteria were defined by the inclusion of articles that presented a primary source of evidence of DPD programs for teachers working in Higher Education, being excluded only from a foreign language other than English or Spanish. The search and selection steps were carried out without the presence of the second reviewer and, consequently, it was not possible to publish the protocol of this systematic review of scope. 190 potential studies were listed, of which 182 were excluded, due to duplicity and the absence of primary sources of evidence (classified as ineligible). Eight articles were systematically reviewed, presenting three categories resulting from content analysis, and five themes emerging from thematic analysis, which provide the meanings implicit in the relationship of improving the pedagogical competence of teachers who participate in these programs. The contributions of this research are: the identification of review methods that are likely to be best suited to the educational field; the low scientific production on interventions as a research method on DPD in Higher Education; the dynamics of improving pedagogical competence contained in the programs; and, due to the difficulties found in the process of classifying the articles, the carelessness in recording the methodological procedures of research (title, abstract and keywords) in the area of Education are essential to portray the textual content of scientific productions.

Keywords: Pedagogical Competence. Higher education. Teacher Professional Development. Sistematic Scopping Review.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa Conceitual da relação entre DPD e Competência Pedagógica 25
Figura 2: Mapa Mental da Dissertação 29
Figura 3: As relações conceituais entre aprendizagem e competência 34
Figura 4: Linha do tempo da construção do conceito de competência 35
Figura 5: Modelo implícito no DPD 45
Figura 6: Processo da Revisão Sistemática de Literatura 47
Figura 7: Modelo JBI de instrumento de extração de resultados 64
Figura 8: Formulário para extração de resultados 65
Figura 9: Tela do START após inclusão pesquisas nas bases de busca 68
Figura 10: Tela do START exemplo de classificação 68
Figura 11: Tela do START processo de seleção finalizado 69
Figura 12: Tela do START processo de seleção com estudos sem intervenção 70
Figura 13: Fluxograma da Análise de Conteúdo 72
Figura 14: Fluxograma da Análise Temática 72
Figura 15: Fluxograma da inclusão de estudos 77
Figura 16: Linha do tempo e país de origem da inclusão de estudos 79
Figura 17: DPD a partir da definição de competência pedagógica (MASETTO,2012) 107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Elementos da Competência Pedagógica na Educação Superior 39
Quadro 2: Tipos de Revisão Sistemática 50
Quadro 3: Diferenças entre a Revisão Sistemática e a RSE 56
Quadro 4: Resumo do método de RSE 58
Quadro 5: Estudos selecionados e seus delineamentos de pesquisa 76
Quadro 6: Quadro geral das informações de referências dos estudos 78
Quadro 7: Formação de Unidade de Contexto 80
Quadro 8: Formação das categorias 81
Quadro 9: Características metodológicas dos estudos inclusos 82
Quadro 10: Principais resultados dos estudos inclusos 85
Quadro 11: Síntese de evidências: DPD na Educação Superior 108
Quadro 12: Estudos em duplicidade 119
Quadro 13: Artigos sem texto integral disponível de modo gratuito na internet 120
Quadro 14: Artigos em outras línguas estrangeiras diferentes do Inglês e Espanhol 121
Quadro 15: População não é Docente da Educação Superior 121
Quadro 16: População não é Docente em exercício profissional 128
Quadro 17: Intervenção com alunos de turmas de EFL / ESL 130
Quadro 18: Estudos não apresenta dados empíricos sobre DPD 131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Potenciais estudos para RSE por base de busca 66
Tabela 2: Classificação geral dos estudos potenciais 74
Tabela 3: Detalhamento dos estudos não empíricos sobre DPD 75

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPS	Centro Paula Souza
CST	Curso Superior de Tecnologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EAD	Educação a Distância
EFL	English as Foreign Language
EPTG	Educação Profissional Tecnológica de Graduação
ERIC	Education Resources Information Center
FATEC	Faculdade de Tecnologia
IE	Instituição de Ensino
JBI	Joanna Briggs Institute
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master of Business Administration
MS EXCEL	Microsoft Excel
PCC	População, Conceito e Contexto
PICO	População, Intervenção, Comparador, Resultados *(Outcomes)*
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RSE	Revisão Sistemática de Escopo
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SL	Secound Language
SP	São Paulo
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNISO	Universidade de Sorocaba
WoS	Web of Science

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **16**
1 INTRODUÇÃO **18**
2 COMPETÊNCIA, EDUCAÇÃO E O PROFISSIONAL DOCENTE **32**
2.1 Competência e Educação **32**
2.2 Competência na Educação Superior **36**
2.3 Competência Pedagógica e o Desenvolvimento Profissional Docente **38**
3 MÉTODOS SISTEMATIZADOS DE REVISÃO DE LITERATURA **46**
3.1 Revisão Sistemática de Literatura e os tipos de revisão sistematizadas **46**
3.2 Considerações sobre métodos sistematizados para a área da Educação **51**
3.3 Revisão Sistemática de Escopo (RSE) **55**
4 METODOLOGIA: MÉTODO DE RSE E ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE **58**
4.1 Método: Revisão Sistemática de Escopo (RSE) **58**
4.1.1 Protocolo e revisão por pares **59**
4.1.2 Norteador da estratégia de busca: PCC **60**
4.1.3 Tipos de evidência **61**
4.1.4 As bases de busca **61**
4.1.5 Os termos de busca **62**
4.1.6 Critérios de elegibilidade **63**
4.1.7 Seleção das fontes de evidência **63**
4.1.8 Extração de dados das publicações selecionadas **63**
4.2 Procedimentos: registro das etapas da pesquisa **65**
4.3 Estratégias de análise das evidências **71**
5 RESULTADOS **74**
5.1 Classificação dos potenciais estudos **74**
5.2 Inclusão de estudos **77**
5.3 Características dos estudos incluídos **78**
6 DISCUSSÃO: CATEGORIAS E ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA **94**
6.1 Categorização por análise de conteúdo **94**
6.1.1 Categoria 1: O papel das TICs na Educação **94**
6.1.2 Categoria 2: Formação e Identidade Docente **95**
6.1.3 Categoria 3: Capacitação e reflexão da prática pedagógica **98**
6.2 Interpretação a partir da análise temática **100**
6.2.1 Tema 1: Ressignificar **100**
6.2.2 Tema 2: Contextualizar **102**
6.2.3 Tema 3: Capacitar **103**

6.3 Limitações e forças do método.....108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 110
REFERÊNCIAS 113
APÊNDICE A – ESTUDOS INELEGÍVEIS PARA A RSE.....119

APRESENTAÇÃO

Graduada em Administração (2006), e pós-graduada no MBA em Controladoria e Finanças (2011), ambas pela Universidade de Sorocaba (UNISO), tenho mais de 15 anos de experiência profissional na área de Administração, em especial na Administração Financeira, Contabilidade e Controladoria, sempre com maior satisfação profissional e pessoal de desenvolver e ministrar treinamentos corporativos. Minha carreira docente teve início em 2007, em que fui convidada para ser monitora de educação profissional em nível técnico nas áreas de Gestão Financeira e Contabilidade no SENAC de Sorocaba/SP. Atualmente, sou docente do ensino superior na Faculdade de Tecnologia “Dom Amaury Castanho” - FATEC de Itu/SP. Ao ingressar na docência da educação superior (2017), deparei-me com um grande desafio: ensinar contabilidade para a formação profissional dos tecnólogos em Eventos. A realidade dos estudantes na FATEC e seus interesses não convergiam para a proposta curricular da disciplina, em que o sentimento de “missão cumprida” não se manifestava com frequência. Situação que anteriormente não havia ocorrido: na experiência docente no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, minhas disciplinas eram de formação da base profissional dos estudantes que comigo estavam.

Diante das experiências em sala de aula sentidas como negativas, adicionadas aos comentários dos estudantes sobre outros docentes ressaltando “que sabe muito, mas não sabe ensinar”, coloquei-me a refletir sobre o que é ser um bom ou mau professor. Essas reflexões também foram estimuladas nos programas de capacitação proporcionados pela instituição, conduzindo-me para a temática da competência do docente e as especificidades da profissão. Propus-me a refletir sobre minha competência como docente, afinal, sei quem sou como profissional da Administração, mas quem em sou como docente? Dessa reflexão nasce a necessidade de desenvolver competência específica para o exercício da docência, o que me conduziu ao Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNISO.

Parafraseando Rubem Alves (2001), toda pesquisa nasce da dor, de uma necessidade de saber para que esse conhecimento possibilite evitar que aquilo que incomoda se repita. E é desse modo que nasce essa pesquisa: interligada à minha trajetória profissional no caminho do desenvolvimento de competência pedagógica.

Essa pesquisa passou por diversas fases preparatórias de sua concepção. Diante das “dores” da sala de aula, nos desafios de aproximar o conteúdo teórico/técnico à realidade do estudante, destacou-se, às vistas da pesquisa, a heterogeneidade dos discentes. Em um primeiro momento, a intenção de pesquisa era um estudo dirigido ao perfil discente, propondo uma categorização dos estudantes, sendo esta proposta apresentada no processo seletivo do programa de pós-graduação em Educação da UNISO. Porém, ao iniciar o processo de pesquisa, identifiquei a necessidade de uma “apropriação” de referencial, vocábulos e cenários relativos à educação, e, após diversas leituras, conclui que o foco da pesquisa deveria ser o professor e não o aluno, como estava na intenção de pesquisa anteriormente elaborada. Também nesse processo de leitura, diante de diversidade de publicações direcionadas ao tema competência, é que identifiquei a oportunidade de realizar um levantamento sobre da competência pedagógica aprimorada por meio de programas de DPD. Tais programas se traduzem em ações reflexivas da prática pedagógica como meio para proporcionar mudanças na ação docente para desenvolvimento e crescimento na carreira.

Os métodos sistematizados de revisão de literatura possibilitam uma seleção de material de pesquisa mais abrangente e buscam minimizar os vieses do pesquisador sobre seu objeto de estudo. Dentre esses métodos, a Revisão Sistemática de Literatura apresenta uma maior complexidade de elaboração, que possibilita evidenciar as contribuições já existentes em publicações sobre o tema, consolidando e / ou ressignificando conceitos. São mais comuns nas Ciências Naturais, mas trazem relevantes contribuições ao processo de investigação para todas as áreas do conhecimento científico. Adaptações ao processo devem ser consideradas para realizar a transposição da metodologia entre as diversas áreas das Ciências, nesse sentido surgem outras tipologias de métodos sistematizados de revisão de literatura, dentre os quais utilizei da Revisão Sistemática de Escopo (RSE) para compreender as relações entre o DPD e a competência pedagógica.

As escolhas para a realização dessa pesquisa foram motivadas pela necessidade de desenvolver a competência pedagógica, reflexo do processo de transição da carreira profissional corporativa para a acadêmica. Nesse caminho foi possível refletir sobre a prática docente, seu papel na sociedade contemporânea, sua necessidade de constante evolução, dentre outros, sendo essa dissertação fruto de aprendizagem baseada em pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, são diversos os debates e considerações sobre a formação do docente. Tais debates tornam-se ainda mais relevantes na Educação Superior, considerando-se o fato de que a formação acadêmica base desses docentes advém de outras áreas da ciência que, comumente dificulta-lhes a formação pedagógica.

Em geral, o modelo de processo seletivo para exercício da docência na Educação Superior considera a aptidão profissional e a certificação mínima na pós-graduação *Lato Sensu* associada à experiência profissional exercida no mercado de trabalho, como requisitos suficientes para iniciar a carreira docente. Infere-se, a partir desse processo, que o fator experiência profissional seja suficiente para alcançar competências técnicas necessárias de sua área de atuação e para serem aplicadas no processo educacional. Entretanto, ao profissional, mesmo conceituado em sua área de formação, muitas vezes, falta competência pedagógica, oriunda da formação e da prática pedagógica necessária para o exercício da docência.

Assim como o médico, o advogado, o contador, o engenheiro e tantos outros profissionais, o professor é um profissional que demanda o desenvolvimento de competência específica para o exercício de sua profissão. Mais especificamente, o docente da Educação Superior, necessita de conhecimentos de sua área de saber e da pedagógica, como didática, metodologia, psicologia, dentre outros, que são necessários para o exercício da docência (MASETTO, 2012).

A falta de exigência de formação pedagógica, para os docentes da Educação Superior, está presente em debates e formulações de Programas de formação inicial docente (CNE/CP nº 2/2019), bem como, de formação continuada de professores (CNE/CP nº1/2020). Compreende-se que no trabalho docente, a competência demanda mais que conhecimentos teóricos, visto que ser professor implica em uma prática social que modifica ‘o outro’ por ações transformadoras e por ele também é modificado (TARDIF e RAYMOND, 2000). Como consequência, a competência do docente é desenvolvida por meio de um percurso contínuo, que ocorre ao longo de sua jornada profissional.

Ao falar de competência, nota-se que discussões sobre seu conceito e função não são recentes. Conforme Fleury e Fleury (2001)[1], seu estudo teve início em meados da década de 70, entre psicólogos e administradores que buscavam entender o fenômeno que causa um desempenho superior do indivíduo em determinadas tarefas. Durante a década de 80 elencou-se um conjunto de traços e características relacionadas ao desempenho que remete esses dados ao conceito da competência. Na década de 90 o fator atitudinal foi incorporado a ele, possibilitando uma maior abrangência, na qual se inclui o âmbito educacional.

Ao termo competência são atribuídas diversas conotações, usos e funções, e pelo fato de originalmente estar associado à qualificação para o trabalho, é por vezes confundido com os termos eficiência e desempenho. Ambos, são conceitos relacionados ao desenvolvimento da competência, mas não traduzem sua complexidade. A eficiência está relacionada à otimização de recursos necessário para atingir determinado objetivo, portanto, uma pessoa pode ser eficiente sem ser competente. Já o desempenho é um indicador de competência, mas não diretamente, assim também um desempenho fraco não é sinônimo de falta de competência (MORETTO, 2013). Na perspectiva da qualificação para o trabalho, a competência se reduz à descrição de comportamentos e resultados esperados do funcionário, atribuindo à ela um viés utilitarista e mercadológico do termo, que pode se confundir com eficiência e desempenho.

Para o âmbito educacional, o conceito de competência está relacionado a uma formação para a vida que não está restrita à preparação para os “postos de trabalho”. Portanto, a educação para competência visa desenvolver no estudante a capacidade de responder às novas demandas da sociedade, que são necessárias ao cidadão contemporâneo. Essa abordagem enfatiza o cidadão preparado para o convívio social, e fundamenta a ação educativa na função da inserção social do sujeito em formação, buscando diminuir as desigualdades de oportunidades na vida (ARAÚJO, 2004).

Essa pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, assume o conceito de competência, conforme definido e defendido por educadores como Perrenoud (1999), Moretto (2008) e Masetto (2012), como sendo a capacidade de mobilização de recursos cognitivos para solução de problemas ou situações

[1] Maria Tereza Leme Fleury e Afonso Fleury são autores da área da Administração reconhecidos por estudos relacionados ao trabalho e formação de competências, por esse motivo citados na construção do debate sobre o tema competência.

complexas. Aos recursos cognitivos, associa-se a tríade do CHA: Conhecimento (saber), Habilidades (Saber fazer) e Atitudes (valores e virtudes). As experiências prévias e as novas, advindas da busca de uma solução para a situação complexa, resultam em esquemas de mobilização, que se estruturam no indivíduo para que sejam “acessadas”, “adaptadas” e “reaplicadas” em uma situação completamente nova (RICARDO, 2010). É nesse contexto que a formação profissional e pedagógica do docente ganha destaque.

Como consequência da expansão da Educação Superior no Brasil, a partir dos anos 1990, o aumento no número de profissionais exercendo a docência fomentou debates no meio acadêmico sobre a qualidade e a formação pedagógica do docente. As especificidades da docência envolvem três situações complexas, nas quais é necessário ter competência: planejar aulas, ministrar aulas e avaliar a aprendizagem (MORETTO, 2013). Para enfrentar essas situações, é imprescindível que o professor da Educação Superior, além de competente em sua área de formação acadêmica, também o seja para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. A essa última, dá-se o nome de competência pedagógica, que é essencial na profissão docente. Nessa perspectiva, o ensino é um fenômeno complexo, compreendido como uma prática social, na qual salienta a didática como parte integral do processo de ensino-aprendizagem e não somente “uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2014, p.48).

Por estar vinculada ao processo de ensino, a didática pode ser confundida com a pedagogia. No entanto, a didática é um instrumento da pedagogia a favor do docente, sendo definida como a ciência que estuda a teoria e a prática da educação vinculada à sociedade. Por esse motivo, a Pedagogia é mais abrangente e se relaciona com outras áreas do conhecimento, a saber: a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia dentre outros, tendo a Educação por objeto de estudo como um fator de desenvolvimento humano (GONÇALVES & ROCHAEL, 2015).

Outro fator a ser considerado nesse contexto é a própria mutação do trabalho. A redução drástica de postos de trabalhos formais (emprego) corrobora o surgimento e a propagação de múltiplas formas de trabalho, apoiados na autonomia, no empreendedorismo, no desafio e no estilo de vida das pessoas. Por consequência, o conceito de carreira profissional também se transforma: inicialmente focado no plano de carreira de uma determinada empresa, na qual o indivíduo é agente passivo do processo, passa a abordar o sujeito como o promotor de sua própria carreira. Desse

modo, a transição de carreira surge como resposta à busca do equilíbrio desta com a vida pessoal, bem como o processo de ressignificação do sucesso. Ela é caracterizada como um período que o indivíduo, gestor de sua própria carreira, realiza uma troca de papel, na busca de um objetivo ou significado diferente para sua vida.

Considerando que o aumento da expectativa de vida impulsiona o aumento da idade para a aposentadoria, a tendência de permanência prolongada na carreira exerce influência na escolha do indivíduo para a nova profissão. Como o fator “idade” revela-se um impeditivo em algumas profissões, tornar-se docente da Educação Superior apresenta-se como uma atrativa alternativa para a transição de carreira. No âmbito acadêmico, a idade não é fator impeditivo, mas sim agregativo, bem como toda sua trajetória profissional (KILIMNIK; CORRÊA; OLIVEIRA, 2009).

A trajetória profissional perpassa a Educação Superior, pois a maior parte dos profissionais inicia sua carreira pela escolha de uma profissão. Tendo este objetivo em mente, ingressa na Educação Superior, cujo percurso formativo é composto pelo cumprimento das disciplinas curriculares, atividades complementares obrigatórias aos cursos de graduação, adicionado do estágio supervisionado (obrigatório ou não), para que o egresso esteja “pronto” para atuação profissional no ambiente corporativo.

Destaca-se que o desenvolvimento da carreira profissional proporciona, ao indivíduo, colocar em prática os conhecimentos advindos de sua profissão, e esse conhecimento prático torna-se o conjunto de competências técnicas. Há ainda casos em que o desempenho satisfatório na carreira gera oportunidades de progressão vertical, em que o indivíduo, por exemplo, assume posições de chefia, desenvolvendo competências sociais ou relacionais, como a liderança e a comunicação. Considerando o caminho trilhado pelo profissional adicionado ao modelo de educação superior implantada no Brasil, consolida o entendimento de que o profissional, além de executor competente do trabalho, pode ensinar.

A maioria dos processos seletivos docentes para a Educação Superior em instituições públicas são realizados por meio de concursos, cujos requisitos de inscrição se restringem formação em nível de pós-graduação Stricto Sensu na área da disciplina que irá lecionar e 3 anos de experiência profissional, ou graduação na área da disciplina com especialização *Lato Sensu* e 5 anos de experiência profissional. Nas instituições privadas e comunitárias, um profissional pode ser “convidado” para a docência, sendo considerado, especialmente, a experiência profissional (PIMENTA & ANASTASIOU, 2014). Dessa forma, a competência

pedagógica fica de fora, frente a relevância dada à experiência profissional em detrimento aos requisitos de âmbito educacional para início da carreira docente. Assume-se, portanto, que a competência que foi desenvolvida no ambiente corporativo, adquirida pela experiência profissional é suficiente para o exercício da docência na Educação Superior.

No entanto, docentes em início de carreira ao apontarem os desafios e dificuldades enfrentados no cotidiano escolar, reconhecem seu próprio despreparo pedagógico. Em seu artigo, Kilimnik; Corrêa; Oliveira (2009) trazem depoimentos de profissionais oriundos do ambiente corporativo em início de carreira na Educação Superior que demonstram as dificuldades a serem superadas pela falta de formação pedagógica: o conhecimento e a determinação de estar sempre se reciclando, a capacidade de planejamento, a preocupação com a flexibilidade e qualidade, as habilidades de comunicação e de relacionamento. Esse estudo defende que somente a experiência profissional como requisito de ingresso na carreira docente é insuficiente para a docência na Educação Superior, pois a capacidade de ensinar é parte essencial dela e testada na prática.

Em geral, após a aprovação em processo seletivo, ou aceitação quando da situação de convite, o professor recebe a ementa da disciplina e um plano de ensino do período anterior para desempenhar seu trabalho docente. Esse cenário é descrito por Pimenta e Anastasiou (2014) como um processo de trabalho solitário do docente, em que as questões de sala de aula, do processo ensino-aprendizagem, da metodologia, da avaliação são responsabilidade desse novo docente, que muitas vezes é deixado a sua própria sorte. A medida em que se envolve em situações acadêmicas de maior complexidade, o novo docente revela falhas em seu desempenho, que pode ser reflexo da ausência de formação pedagógica.

No Brasil, a preparação para docência na Educação Superior é realizada prioritariamente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de número 9.394/96 que regulamenta a Educação no Brasil. Pimenta e Anastasiou (2014) destacam que o texto da Lei descreve o termo preparação, portanto não garante a formação de docentes da Educação Superior. E, considerando a diversidade de programas de mestrado e doutorado que são de áreas distintas da educação e voltam-se, prioritariamente, para a formação de pesquisadores em suas áreas, não conseguindo atender a necessidade de formação de professores em suas respectivas áreas (CAPES, 2018).

Como consequência, a formação dos docentes para a Educação Superior constitui-se de iniciativas individuais e institucionais dispersas, não abarcada por um projeto nacional ou da categoria docente que garanta a formação de professores. Dentre essas iniciativas, destaca-se os programas de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), que objetivam uma preparação pedagógica que guie a revisão e construção de novas formas de ensinar a partir da reflexão da experiência. Abordam uma perspectiva para além da didática, contribuindo com a análise e reflexão das técnicas de ensinar no contexto da Educação Superior.

O conceito de DPD vem sendo estudado por educadores desde meados de 1990. Diante das diversas referências e definições do tema, para este trabalho, adota-se a definição de Carlos Marcelo (2009), para DPD, como um processo de desenvolvimento das competências profissionais docentes, por meio de ações que podem ser individuais ou coletivas, mas que considere o contexto escolar em suas diversas experiências, formais ou informais.

Ao termo desenvolvimento atribui-se a conotação de ação contínua, crescente e evolutiva da profissão, superando o conceito estático da formação inicial de professores e da formação continuada, que compreende dar sequência a algo que teve, no passado, um início. Desse modo, o DPD pode ser realizado por todos os professores em exercício, independentemente de sua formação acadêmica inicial (MARCELO, 2009).

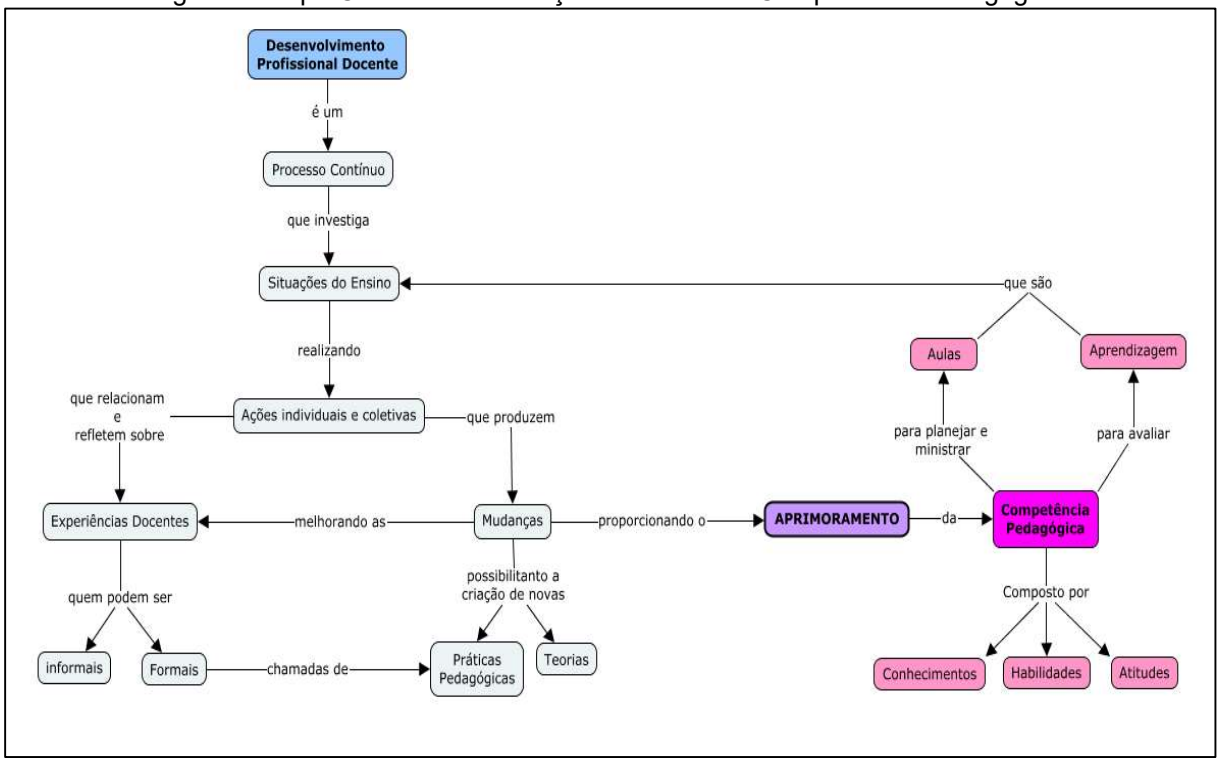
Mais que treinamentos ou cursos de atualização profissional, o DPD consiste em ações de intervenção sobre a prática escolar que permitam aos docentes momentos de estudos, de análise e de reflexão sobre o processo de aprendizagem, e sobre sua prática docente. Em geral, os temas abordados no DPD são: como ocorrem os processos na sala de aula; estratégias de intervenção didática e inovação; problemas de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante; habilidades e estratégias de comunicação; pesquisa da própria atividade docente por meio de observação, registro, sistematização, análise, interpretação dos resultados, discussão em fóruns e apresentação em eventos; processo de avaliação que proporcionem a aprendizagem; formação de valores culturais e éticos da docência; elaboração de planos, programas e novas formas de organização curricular bem como das demandas para mudanças; fomento de atividades acadêmicas que relacionam teoria e prática; assimilação dos resultados de pesquisa empíricas das situações do cotidiano escolar (PIMENTA & ANASTASIOU, 2014).

Observa-se que são propostas que superam o treinamento de técnicas de ensinar, que integra as diferentes experiências do docente no cotidiano escolar, analisadas sistematicamente para promover o crescimento, a maturidade, e o desenvolvimento da competência docente. É um processo de longo prazo de questionamento, pesquisa e procura de soluções, que relaciona, analisa e faz reflexões das diversas experiências no intuito de produzir mudanças individuais e coletivas, bem como promover a criação de novas teorias e novas práticas pedagógicas. Caracteriza-se por ser um processo singular, mesmo quando apoiado em um modelo, terá que ser: adaptado à realidade de cada escola e de seus docentes, planejado considerando suas necessidades, crenças e práticas culturais (MARCELO, 2009).

As expectativas geradas em relação ao trabalho docente, assim como nas demais profissões, é que seja realizado com competência. No caso do professor da Educação Superior, a competência pedagógica estimula um processo educacional de maior qualidade, resultando na formação de outro profissionais competentes para atuar na sociedade. Essa competência visa responder aos desafios complexos do exercício da docência, num processo contínuo de formação profissional, por meio da reflexão sobre a prática educacional, que é objetivo principal dos diversos programas de DPDs. Isso posto, a questão norteadora dessa pesquisa foi: quais relações são identificadas entre programas de Desenvolvimento Profissional Docente e a competência pedagógica de docentes da Educação Superior?

A hipótese formulada a partir dessa questão defende que a relação existente entre a competência pedagógica e as intervenções realizadas em programas de DPD, seja de **aprimoramento**, conforme demonstrado conceitualmente pela Figura 1, e pretende-se, evidenciar empiricamente essa relação.

Figura 1: Mapa Conceitual da relação entre DPD e Competência Pedagógica



Fonte: elaborado pela autora

Compreende-se o termo aprimoramento como o ato de tornar melhor, de se desenvolver, de evoluir, o que indica um aumento da capacidade de ser docente. Desse modo, essa pesquisa se justifica por produzir um conhecimento que pode contribuir com a teoria educacional evidenciando e correlacionando dois importantes eixos da formação de professores: o desenvolvimento profissional dos docentes em serviço e a competência pedagógica.

O objetivo geral foi compreender a relação entre o DPD e a competência pedagógica. Para atingir esse objetivo, foram desenvolvidas as etapas específicas de: a) Identificar a característica da população: com/sem formação inicial em docência, início de carreira (até 3 anos); b) Descrever os tipos de intervenção; c) indicar as dimensões da competência, de Masetto (2012), que são afetadas pela intervenção; d) Relacionar cada tipo de intervenção e o aprimoramento da competência pedagógica.

Para responder à pergunta de pesquisa e atingir os objetivos, foi utilizado um método sistematizado de revisão de literatura, a Revisão Sistemática de Escopo - RSE *(scoping review).* Essa metodologia se propõe a estruturar o conhecimento por meio de evidências, sendo uma pesquisa de caráter exploratório de uma questão. Visa levantar conceitos-chave, tipos de evidências, e lacunas em pesquisas relacionadas a uma área ou campo que investiga e reúne o conhecimento existente. Difere-se da

Revisão Sistemática de Literatura por ter a finalidade de examinar e resumir abrangência de um tema, de forma que as questões de RSE são amplas (COLQUHOUN *et al*. 2014).

A RSE é um método de pesquisa bibliográfica, que se utiliza de fontes de dados secundários, ou seja, de registros disponíveis provenientes de pesquisas anteriores. Os métodos sistematizados de pesquisa seguem procedimentos rigorosos, transparentes e auditáveis (passível de ser reproduzidos por outros pesquisadores), e se torna relevante frente ao crescimento quantitativo das produções científicas, visto que proporciona a integração de uma grande quantidade de informações. São apoiados em tecnologia da informação e comunicação, que auxiliam a produção de sínteses do conhecimento, facilitando os processos de busca, estruturação e gestão das referências. Desse modo, possibilitam a realização de pesquisas mais abrangentes que uma revisão de literatura tradicional. Considerando a crescente disponibilidade de informação em ambiente digital, torna-se mais complexo o processo seleção de material para a pesquisa científica. No intuito de garantir a credibilidade e relevância do material de pesquisa, os métodos sistematizados de revisão de literatura são meios adequados realizar a selecionar o material mais relevante para a pesquisa (SAMPAIO & MARCIANI, 2007).

O crescente volume de evidências gerado pela pesquisa científica, nas mais diversas áreas, fomentou estudos que objetivam gerar sínteses do conhecimento, promovendo uma diversidade de métodos sistematizados de revisão da literatura. Esses métodos, apesar de utilizarem nomenclaturas diferentes, possuem características procedimentais comuns de coletar, avaliar e apresentar as evidências de pesquisas disponíveis. Dentre eles, a RSE se tornou cada vez mais popular, por ser um método abrangente de sintetizar as evidências (COLQUHOUN *et al*. 2014).

Essa diversidade de métodos sistematizados possibilita equívocos na denominação correta da revisão, bem como na definição do tipo que será realizada. Ao utilizar o método de maneira vaga ou inconsistente, induz ao fato de que diversos pesquisadores atribuam, à suas pesquisas, o título de “revisão sistemática” sem de fato o ser. Cabe ressaltar que, para essa modalidade, são aplicados padrões elevados sobre os procedimentos, tendo muito cuidado para minimizar o viés do pesquisador na sua relação com o objeto de estudo (ROCCO, 2017).

O desenho metodológico da RSE é similar à Revisão Sistemática, por ser procedimental, transparente e replicável. Porém elas possuem objetivos diferentes.

As RSEs propõem-se a identificar, levantar, mapear um assunto específico, que pode ser o ponto de partida para se realizar uma revisão sistemática no futuro. Por sua vez, as revisões sistemáticas visam responder a questões mais específicas, baseadas em critérios definidos a priori, que seguem os elementos PICO, acrônimo das palavras População, Intervenção, Comparador e Resultados *(outcome)* como estratégia de busca. Desse modo, a RSE pode ser considerada um exercício de geração de hipóteses, enquanto a Revisão Sistemática realiza os testes de hipóteses (TRICCO *et al*. 2016).

O uso da estratégia de busca PICO é essencial na Revisão Sistemática pois limita o modelo metodológico das pesquisas primárias para se considerar somente aquelas que apresentem resultados mensuráveis. Mesmo em casos que se apresentem dados qualitativos, esses devem ser traduzidos em medidas que justifiquem as condições de efetividade ou impacto na relação dos fenômenos. Antagonicamente, a RSE tem por base dados de qualquer fonte de evidência e metodologia de pesquisa, sendo possível sintetizar dados qualitativos, conceitos e teorias. A amplitude proposta por ela não se restringe a considerar apenas os estudos quantitativos, ou qualquer outro desenho de estudo (JBI, 2020).

Por essas características, a Revisão Sistemática nem sempre pode explicar o porquê de determinadas intervenções funcionarem em um contexto específico, mas de mesmo modo não se aplicar em outros. Isso torna inviável a sua aplicação em certas situações ou para objetivos mais amplos. É, portanto, impraticável em fenômenos que: a) possuam relações de maior complexidade; b) com resultados adversos ou de formatos heterogêneos; c) com desenhos de pesquisa metodologicamente diferentes. Nesses cenários, os resultados tornam-se de difícil classificação pela ausência de padrões, sendo mais adequada a realização da RSE. Esta permite que a questão norteadora seja adequadamente aberta, por meio da qual é possível alcançar uma maior extensão dos resultados, apropria-se de um modelo estratégico amplo, sem restrições, proposto pelo Instituto Jonas Briggs, conhecido como PCC, acrônimo das palavras População, Conceito e Contexto (ROCCO, 2017).

O modelo estratégico da busca orienta a formulação do título, da questão norteadora, bem como os critérios de elegibilidade da revisão. São esses os critérios que serão aplicados para a seleção do material de pesquisa. No modelo PCC, a População refere-se ao tipo de participante que será investigado. Essa definição deve estar alinhada com o objetivo da revisão, que quanto mais amplo for deverá apresentar

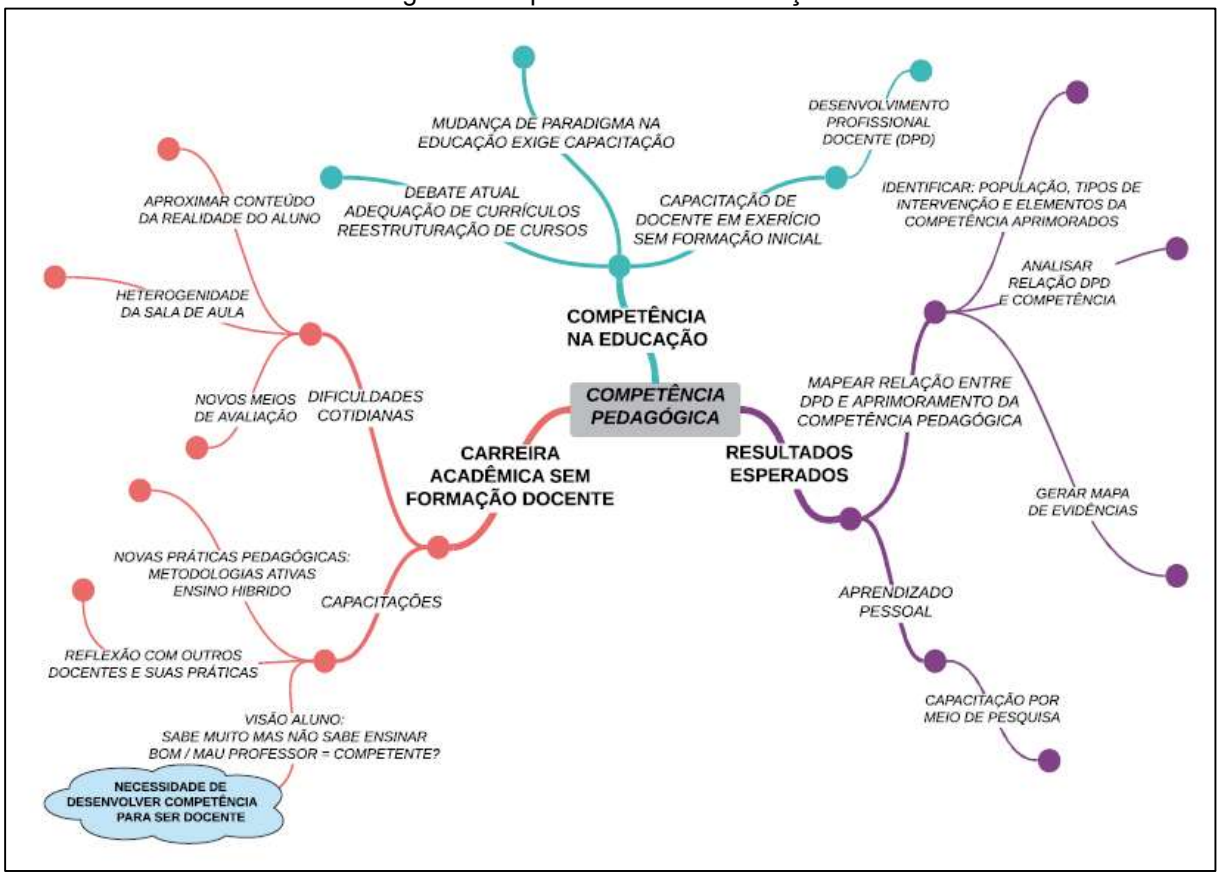
menores restrições nesse elemento. Já o Conceito serve de guia para o escopo e amplitude, assim, é possível incluir detalhes que seriam contemplados nos elementos intervenções, fenômenos de interesse e resultados de uma revisão sistemática padrão.

Admite-se também a inclusão de especificações sobre o formato dos registros (como por exemplo em meio físico ou digital), seus conteúdos, e sua validade e/ou confiabilidade, ou seja, por qual método foram empiricamente testados. Também podem ser incluídos os tipos de resultados para a definição do conceito, desde que estejam relacionados com o propósito da revisão, por exemplo pode-se mapear resultados de avaliações ou de testes específicos. Por sua vez, o Contexto é utilizado para refinar o escopo, atentando especificamente para fatores culturais, sociais, de gênero, ou da localização geográfica. Quando não declarado, ou para obter uma maior abrangência pode ser descrito como “em aberto”. Além desses elementos, faz-se necessário definir o tipo de fonte de evidência, que pode ser por exemplo, estudos de pesquisa primária, revisões sistemáticas, meta-análises, cartas, diretrizes, sites, *blogs* etc., ou “em aberto” para permitir a abrangência de todos os tipos de evidência (JBI, 2020).

Na presente pesquisa, definiu-se para População os professores da Educação Superior, sendo que intervenções realizadas com profissionais de outras modalidades educacionais não foram consideradas. O Conceito, bem como apresentado no Mapa Conceitual da Figura 1, é definido pelas intervenções propostas nos programas de DPD, e pelos resultados de aprimoramento da competência pedagógica, não sendo mensuráveis quantitativamente. O Contexto abrange a formação profissional de docentes em exercício, ou seja, independe a formação acadêmica inicial desses professores. O tipo de evidência utilizou de diversos tipos de depoimentos, sejam estes dos participantes (professores) bem como dos observadores (pesquisadores). Esses elementos são detalhadamente explicados no capítulo 3.

O processo de construção dessa pesquisa foi sistematizado no mapa mental apresentado na Figura 2.

Figura 2: Mapa Mental da Dissertação



Fonte: elaborado pela autora

A transição de carreira de profissional corporativo para acadêmico foi fator relevante para as indagações iniciais dessa pesquisa. Nesse cenário, a formação pedagógica se revelou um fator essencial da nova profissão. Diversas dificuldades do cotidiano escolar, em especial estar diante de um público adulto e heterogêneo, costumam conduzir reflexões sobre a prática profissional nesse ambiente.

Em paralelo, os programas de capacitação (treinamentos) conduzidos institucionalmente pelo Centro Paula Souza (CPS) corroboraram a percepção da necessidade de desenvolver competência específica para ser docente: a competência pedagógica. Há grande incentivo institucional para utilização de metodologias ativas de aprendizagem e estratégias híbridas para a condução das aulas. Nesse processo, observou-se que apenas a aplicação dos diversos métodos é insuficiente para promover a aprendizagem, direcionando a investigação para compreender como desenvolver tal competência.

A apropriação de referencial teórico sobre Educação, na sua essência e história, bem como sobre a Educação Superior, em sua implantação e expansão,

proporcionaram a compreensão do cenário atual de contratação de professores sem formação acadêmica inicial para a docência - situação comum na Educação Profissional Tecnológica de Graduação (EPTG). Esse eixo educacional possui especificidades por sua relação próxima ao mercado de trabalho, visto que esse objetivo é instaurado em sua origem. Isso evidenciou a necessidade de capacitação profissional desses docentes, que se encontram em exercício e o iniciaram sem formação acadêmica específica.

As recentes reformas, e meios de estruturação dos currículos, discutem e inserem o tema da competência na educação, induzindo uma mudança de paradigma. Esta mudança requer novas abordagens dos professores, que são agentes condutores do processo educacional. Pesquisas sobre a correlação dos temas Educação e Competência foram essenciais para consolidar a questão de pesquisa a respeito da formação de professores, em especial da Educação Superior. Treinamentos conceituais, ou de novos métodos de ensino, ou de ferramentas que associam as Tecnologias da Informação e Comunicação, conduzidos isoladamente do processo de reflexão sobre a ação pouco tem contribuído com a formação docente. Essa profissão tem um caráter de transformação social que requer de seus atores um compromisso, uma atitude de promover a mudança. A construção do conhecimento, de modo individual e coletivo, possibilita a formação de cidadãos conscientes de seus papéis e capazes de enfrentar situações complexas do dia a dia.

Desse modo, a necessidade de formação do docente ganha destaque e os meios para adquiri-la passam a ser indagados, dentre os quais se destaca o DPD. Esse conceito, conforme explicitado no mapa conceitual da Figura 1, proporciona maximizar a compreensão do docente sobre suas práticas profissionais, induzindo-os a mudanças em suas condutas. Assim, terá mais capacidade para exercer a docência com a articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Essa dissertação está estruturada em sete capítulos. Iniciada por esta introdução ao tema, é seguida pelo capítulo dois que contextualiza a relação da competência com a educação e com a docência; apresenta a abordagem de competência no âmbito educacional, em uma perspectiva humanista, de formação para a vida; aborda a necessidade de reformulação dos currículos; e retrata como isso é realizada na Educação Superior.

O terceiro capítulo, aborda o referencial teórico sobre a Revisão Sistemática de Literatura e os diferentes tipos de método sistematizados baseados nela. Destaca-se as diferenças entre os métodos e as implicações de uso na área da Educação. Por sua vez, no quarto capítulo são apresentados: a) o método de RSE e suas definições de: estratégias de busca, critérios de elegibilidade, forma de extração dos dados das publicações selecionadas; b) o registro dos procedimentos realizados em cada etapa da pesquisa; c) as estratégias de análise dos resultados, as quais foram selecionados o método de análise de conteúdo, que categorizou os aspectos teóricos e práticos dos artigos, e de análise temática, para retratar a relação de aprimoramento da competência pedagógica nos programas de desenvolvimento profissional docente.

O quinto capítulo apresenta a classificação geral dos estudos potenciais e os resultados do método detalhando as informações obtidas nos artigos inclusos na RSE. Eles são demonstrados em quadros e diagramas acompanhados de uma descrição narrativa.

No sexto capítulo são apresentadas as evidências dos artigos que compõe as três categorias elencadas pelo método de análise de conteúdo. Em seguida, as evidências são organizadas tematicamente pelos cinco significados implícitos no termo ‘aprimorar’ de cada proposta de DPD dessa RSE. Também são apontadas as dimensões da competência pedagógica de Masetto (2012) afetadas nos programas DPD analisados.

Nas considerações finais, as contribuições desta pesquisa são apresentadas, dentre elas: a análise dos métodos de revisão especificando os adequados à área educacional; a baixa produção científica sobre intervenções como método de pesquisa sobre DPD, na Educação Superior; a dinâmica do aprimoramento da competência pedagógica pelos programas DPD; e, em função, das dificuldades encontradas no processo de classificação dos artigos, o descuido no registro dos procedimentos metodológicos de pesquisas (título, resumo e palavras-chave) na área da Educação, indicando que elementos do resumo precisam retratar a essência do conteúdo textual das produções científicas.

2 COMPETÊNCIA, EDUCAÇÃO E O PROFISSIONAL DOCENTE

Este capítulo contextualiza a relação da competência com a educação e com a docência; apresenta a abordagem de competência no âmbito educacional, em uma perspectiva humanista, de formação para a vida; aborda a necessidade de reformulação dos currículos; e retrata como isso é realizada na Educação Superior.

2.1 Competência e Educação

A competência é um fator relevante no processo educacional, influenciando a qualidade da educação, criando entre as duas uma relação intrínseca. Charlot (2014, p.77) define educação como “um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização”, sendo o docente responsável direto pela formação dos indivíduos e transformação da sociedade em que vive. Assim, o professor como profissional se molda pelas vivências e experiências com “o outro”, o que exige dele a constante reflexão sobre sua prática e a competência específica para a docência.

Considerando-se ainda que o professor desempenha um papel condutor no processo educacional, pois, mesmo responsável pelo cumprimento da ementa de sua disciplina, é ele quem decide “como” ensinar em sala de aula. A gestão do processo educacional perpassa o planejamento de conteúdos e a seleção das estratégias de ensino, determinantes para a prática pedagógica, as quais possibilitam ao professor promover qualidade na educação (PIMENTA, 2009). Consequentemente, o estudante, ao participar de um processo educacional com maior qualidade, tem a possibilidade do desenvolvimento integral, tanto dos conhecimentos e habilidades específicas, bem como de atitudes e valores, essenciais ao desenvolvimento da competência profissional.

Para o senso comum, competência é considerada como sinônimo de qualificação para a realização. Assim, uma pessoa competente é aquela qualificada para realizar alguma coisa e, por esse motivo, o termo tornou-se objeto de estudos nas discussões acadêmicas e empresariais associadas a diferentes modos de compreensão (FLEURY; FLEURY, 2001).

Desenvolver competência é um trabalho complexo, pois na literatura as diferentes formas de compreensão, aplicação e uso do conceito, apontam fragilidades

em suas bases conceituais. Outra fragilidade é a fundamentação teórica do conceito, que em geral é atribuída a área da administração e/ou gestão, e coloca o conceito da competência em descrédito no âmbito educacional, provocando críticas quanto a sua aplicação na escola. Valorizado no âmbito organizacional, o estudo da competência disseminou-se na Educação por sua “relação com fenômenos como aprendizagem, desempenho e estratégia das (nas) organizações”, evidenciando sua complexidade que “perpassa múltiplas abordagens e há também ausência de consenso conceitual e epistemológico atinente ao tema” (FREITAS & ODELIUS, 2018, p.36).

Ao termo competência são atribuídas diversas conotações. Originalmente nascido na linguagem jurídica, como ato de apreciar e julgar questões, passou a ser utilizado no sentido de qualificação para o trabalho, evoluindo para a perspectiva de abordar o desempenho. Expandindo-se, recentemente, de uma visão individual para a coletiva, na qual o comportamento das pessoas nas relações de trabalho fica latente ao passo que “em cada equipe se manifesta uma competência coletiva, que representa mais do que a simples soma das competências de seus membros” (FREITAS & BRANDÃO, 2005, p.3).

Compreende-se a competência como decorrente de uma articulação, uma aplicação conjunta dos conhecimentos, habilidades e atitudes. Essa tríade é assumida e praticada pelos profissionais da área da administração, bem como denominada como ‘teoria do CHA’, que se fundamenta nas ‘Dimensões da Competência’ elaborada por Durand. Entretanto, o estudo de Motta (2021) demonstra que esse conceito tem fundamentos mais remotos, e está fundamentado no processo educacional, na aprendizagem, difundidos pelas áreas da Pedagogia e da Psicologia. Assim como Motta (2021), Freitas e Brandão (2005) assumem que a origem do conceito da competência remonta às ‘Chaves da Aprendizagem Individual’ de Pestalozzi composta pela tríade Cabeça, Mão e Coração, retomada, posteriormente, nos ‘Domínios de Objetivos Educacionais’ de Bloom com a tríade Cognitivo, Psicomotor e Afetivo, como demonstra a Figura 3:

Figura 3: As relações conceituais entre aprendizagem e competência

Fonte: Brandão, Guimarães e Borges-Andrade (2001) apud Freitas e Brandão (2005, p.4)

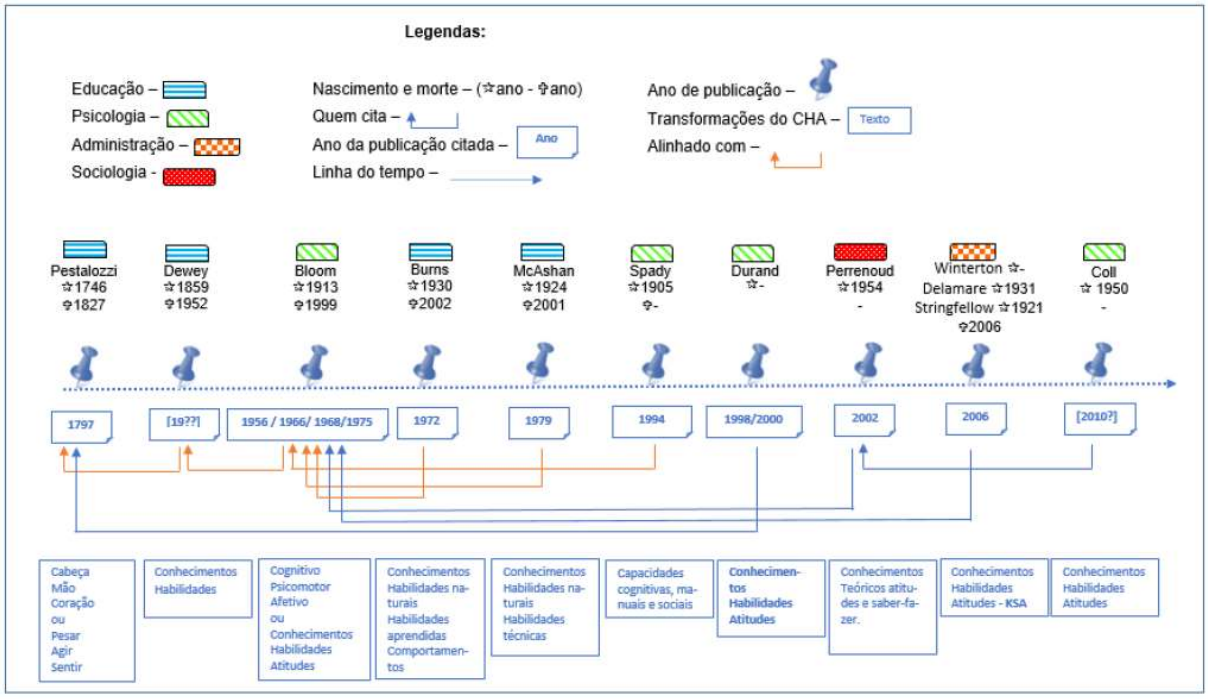
Uma leitura parcial, levou a diversos questionamentos e críticas que afastaram o conceito de competência do âmbito educacional. Há autores que a conceituam com referências à área da Administração e, por consequência associam o conceito ao empresariado, ao mercado de trabalho, ao foco no desenvolvimento econômico e à submissão ao capitalismo. Essa associação da competência ao capitalismo confere-lhe o sentido de uma ação antagônica ao potencial transformador da educação. Esta, por sua vez, visa promover a formação humanista e tem por base o bem comum social, objetivando a construção de uma sociedade justa e igualitária. Esse contraste na fundamentação do conceito de competência pode ter originado a ideia de que as referências oriundas da Administração são prejudiciais à Educação.

Outro aspecto relevante ao refletir sobre competência é a relação Educação e Trabalho. Desde os tempos mais remotos até os dias atuais, em que vivemos uma sociedade globalizada, ambos são dependentes entre si: a instituição escolar necessita da economia e do trabalho para sua subsistência, assim como o mercado de trabalho necessita da educação para formação de profissionais competentes. De fato, a Educação não se ocupa somente da profissionalização do indivíduo, mas possui em sua essência uma função social, de prepará-lo para resolver os problemas e situações que a vida lhe induz. Dessa forma, é necessário ampliar o conceito de competência para incorporá-lo no âmbito educacional: ampliar o contexto profissional incorporando a visão integral do ser humano, considerando os âmbitos pessoal, interpessoal, social e profissional (ZABALA & ARNAU, 2014).

Esse resgate da função social da educação escolar foi o cerne de diversos movimentos educacionais ao longo da história. Assim também, o conceito de competência foi se desenvolvendo em paralelo a tais movimentos. Sua origem está fundamentada nas ideias do educador Johann Pestalozzi, conforme demonstra a Figura 4. Compreender a essência conceitual, bem como sua origem, é vital para o

desenvolvimento da competência no processo educacional, o qual deverá promover a formação integral do ser humano, em seus vários âmbitos, e não somente considerando a formação para o trabalho (MOTA, 2021).

Figura 4: Linha do tempo da construção do conceito de competência



Fonte: MOTTA (2021, p.51).

Nas organizações, competência e aprendizagem se articulam em um processo de mudança. A competência é o resultado de um processo de aprendizagem pois revela que o indivíduo aprendeu algo novo, implicando na mudança em sua forma de atuar (FREITAS & BRANDÃO, 2005). Portanto, não é algo pronto que possa ser transmitido ou “ensinado”, pois exige a transformação do sujeito. Ela expressa o resultado do processo de aprendizagem que se manifesta em situações reais e complexas no indivíduo. É uma construção social que depende tanto do contexto (histórico e cultural), como do sujeito que a constrói e reconstrói a partir de suas percepções e experiências singulares e, por isso, não pode ser catalogada como se possuísse uma “identidade autônoma” (ARAÚJO, 2004).

Na Educação, as primeiras referências ao tema Competência foram desenvolvidas por Phillipe Perrenoud, em diversas obras, definindo-a como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7). Na medida em que outros educadores foram estudando e referenciando esse conceito, consolidou-

se como a capacidade de mobilização de recursos cognitivos para solução de problemas complexos. Desse modo, essa pesquisa assume esse conceito de competência, definido e defendido por educadores como Perrenoud (1999), Moretto (2008) e Masetto (2012). Aos recursos cognitivos, associa-se à tríade do CHA: Conhecimento (saber), Habilidades (saber fazer) e Atitudes (valores e virtudes), as quais têm sua origem no âmbito educacional, fundamentada em Johann Pestalozzi, conforme apresentado anteriormente na Figura 4.

2.2 Competência na Educação Superior

A implementação da modalidade da Educação Superior no Brasil foi espelhado no modelo francês napoleônico de cursos profissionalizantes, nos quais requisitos sobre a capacidade de ensinar são ausentes nos processos seletivos de professores, disseminou-se a crença de que quem sabe fazer, também sabe ensinar (MASETTO, 2012). Nesses processos, observa-se que somente as qualificações técnicas são consideradas requisitos para a admissão. Conforme Parecer CNE/CES nº499/1999, o professor de nível superior deverá ter a formação acadêmica mínima em nível de pós-graduação *Lato Sensu*, bem como a competência adquirida pela experiência na área. Ambas têm equivalência como requisito acadêmico, em face das características desta modalidade de ensino. Popularizou-se a contratação de professores especialistas em suas áreas de formação, em geral, sem formação inicial para a docência, esperando-se deles que contribuam, por meio de suas experiências profissionais prévias, com a articulação da teoria com a prática profissional.

Independente da modalidade de ensino, o distanciamento entre a teoria e a prática no cotidiano escolar vem sendo apontado como uma das causas do fracasso escolar, levando ao surgimento de novos paradigmas educacionais em resposta aos desafios da educação. Zabala e Arnau (2014) apontam que boa parte dos cidadãos escolarizados são considerados inaptos para utilizar os conhecimentos que, teoricamente foram aprendidos em seu tempo escolar, para a solução de problemas reais, ou em situações cotidianas de ordem profissional, pessoal ou social. Desse modo, indicam a necessidade de revisar o processo ensino-aprendizagem. Recentes reformas educacionais apontam para a adoção do paradigma da competência, que traz uma concepção de aprendizagem prática que contrasta com um ensino que enfatiza o conteúdo e os métodos de repetição.

A compreensão das diferenças entre os paradigmas educacionais influencia diretamente o trabalho docente, pois a "concepção do professor em relação ao que é o conhecimento determinará seu processo de ensino" (MORETTO, 2008, p.33). Conforme Zabala e Arnau (2014), a educação para competência resgata os fundamentos de movimentos educacionais[2] como os da Escola Nova, protagonizada por John Dewey, no início do século XX, proporcionando uma aprendizagem significativa, singular e ativa. Significativa porque o estudante, partindo de suas experiências, inter-relaciona conceitos novos, gerando uma ressignificação do conhecimento para sua realidade; singular porque o estudante gera sua própria representação do mundo que o rodeia; e ativa porque o estudante deixa de ser receptor de conteúdos e passa a ser construtor do seu conhecimento, promovendo a mudança de seu papel.

Mesmo em defesa da educação para competência, os autores apresentam críticas sobre a visão simplificada da pedagogia ativa, que enfatiza o saber fazer em detrimento dos conteúdos. Chamam atenção para o "falso ativismo", no qual os estudantes "devem estar permanentemente realizando atividades nas quais se priorize o fazer pelo fazer" (ZABALA & ARNAU, 2014, p.56), sem fundamentação teórica para o aprendizado e sem sistematização dos processos que estão sendo realizados para construção do conhecimento.

O professor, por sua vez, antes transmissor do conhecimento, assume o papel de mediador ou facilitador de aprendizagem, imprescindível nesse processo, organizando e preparando o ambiente e as condições em que o conhecimento será construído. Esse papel do professor é imprescindível uma vez que "a mesma informação recebida por diferentes alunos (variados contextos experienciais) poderá se transformar em representações distintas" (MORETTO, 2008, p.35).

A maioria dos professores da Educação Superior em exercício nos dias atuais, foram formados a partir de uma visão Conteudista, que se utiliza do reforço ou

[2] Uma leitura dos textos de Dewey, Decroly, Claparède, Ferrière, Freinet, Montessori, entre muitos outros, permite-nos atualmente constatar de que forma as novas ideias em torno das competências foram expostas e realizadas por numerosos professores em muitas escolas de todo o mundo durante o século XX. Jargões como "preparar para a vida", "que a vida entre nas escolas", "a escola que investiga o meio", "a escola produtora de cultura e não somente transmissora de cultura", e a importância de uma prática fortemente sustentada pela teoria, fazem com que recordemos o famoso aforismo de Montaigne "formar cabeças bem feitas, não cabeças bem cheias" entre outros, foram defendidos por numerosos grupos de professores durante todo o século passado. Dessa forma, as ideias referentes à formação em competências e para a vida podem recolher o melhor dessa tradição. (ZABALA & ARNAU, 2014, p.25)

repetição de métodos e técnicas para formulação do conhecimento. Uma vez que o método em que o professor foi formado “funcionou adequadamente com ele próprio”, passa a entender que esse “sucesso” de aprendizagem possa ser reaplicado[3]. Entretanto, a sociedade evoluiu em diversos aspectos. O desenvolvimento da economia e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), proporciona que a Educação reconsidere a formação do cidadão moderno, readequando-a á conjuntura. Novas competências técnicas e/ou tecnológicas são demandadas para viver no cotidiano moderno, para produzir e consumir as mercadorias e serviços atuais (CHARLOT, 2014).

Contribuir com a formação que a atual conjuntura demanda do cidadão pressupõe que os saberes precisam ser articulados dentro do contexto do estudante, ressignificando a sua realidade ao relacionar-se com a ciência. Essa demanda da contemporaneidade traz desafios, que podem ser observados no cotidiano da sala de aula, como: a) singularizar o conhecimento frente ao grupo heterogêneo presente na sala de aula; b) transferir o protagonismo do processo ensino-aprendizagem do professor para o estudante; e c) desenvolver o estudante ativo, protagonista de sua aprendizagem, autônomo e motivado a buscar o conhecimento. Estes desafios remetem a necessidade dos docentes se tornarem especialistas, não apenas de sua formação acadêmica inicial, mas como professores profissionais.

Por esse motivo, o estudo da competência pedagógica realizado nesta pesquisa orienta-se para o contexto do profissional em serviço que não possua formação inicial docente, cenário comum dentre os docentes da Educação Superior, apresentado nessa sessão.

2.3 Competência Pedagógica e o Desenvolvimento Profissional Docente

Diante do exposto, o termo competência não possui um significado único. Pode ser considerada desde uma perspectiva do trabalho, como o “domínio dos conhecimentos básicos em determinada área, bem como experiência profissional de campo” (MASETTO, 2012, p.336); como num contexto mais abrangente, para a vida como sendo a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para solucionar uma situação complexas (MORETTO, 2008). É importante considerar que ambas as

[3] Uma forma de isomorfismo, ou cadeia de reprodução, na qual o professor tende a ensinar do mesmo modo como foi ensinado.

definições destacam que esse conjunto de saberes pressupõem a experiência do sujeito como fator de desenvolvimento. Partindo da definição de Masetto (2012), na profissão do docente, as vivências abrangem tanto o aspecto técnico, de sua área de formação inicial, como do ato de ensinar, nomeada de competência pedagógica. Esta pressupõe a capacidade de planejar e ministrar aulas, bem como avaliar a aprendizagem, o que faz da docência uma profissão complexa, que se constrói no relacionamento com os estudantes.

Como precursor do tema, Phillipe Perrenoud apresenta as primeiras definições da competência pedagógica em suas obras “Construir competência desde a escola (1999)”, “10 novas competências para ensinar (2000)” e “As competências para ensinar no século XXI (2002)”. Nelas, relaciona uma série de elementos que delimitam a competência do docente de uma forma abrangente, considerando a Educação Escolar desde a modalidade Infantil.

Competência Pedagógica na Educação Superior

Para a Educação Superior, algumas especificidades devem ser consideradas na atuação do docente. Este tem sua identidade formada nos saberes da sua experiência, conquistada ao conduzir o ensino de saberes específicos oriundos de outras ciências, nas quais possua formação acadêmica e experiências profissionais pertinentes (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014). O professor defronta-se com um público formado de jovens e adultos, que se formaram por meio de diferentes caminhos e variadas experiências. Essas características influenciam a competência pedagógica desse docente. Por esse motivo, foi utilizada como referência a obra de Masetto (2012), “Competência pedagógica do professor universitário”, a qual foi analisada, sintetizando seus elementos e, os classificando-os em dimensões, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Elementos da Competência Pedagógica na Educação Superior

Dimensão	Elementos da Competência Pedagógica na Educação Superior
Profissional	Domínio de uma área específica do conhecimento
Didática	Conhecimento do processo ensino-aprendizagem e das práticas pedagógicas
Curricular	Concepção e gestão do currículo
Interdisciplinar	Integração da disciplina com outros componentes curriculares
Afetiva	Gestão da relação professor-aluno
Tecnológica	Conhecimento da teoria e prática da tecnologia educacional
Avaliativa	Concepção do processo avaliativo e uso de técnicas de feedback
Social	Realização do planejamento como uma atividade educacional e política

Fonte: elaborado pela autora, em síntese da obra de Masetto (2012)

Cada dimensão, apresentada no Quadro 1, aborda uma série de conceitos abrangentes sobre as capacitações essenciais para a competência pedagógica, a saber:

Profissional: refere-se ao domínio dos conhecimentos de sua área de formação inicial (não pedagógica, a saber Bacharelado ou Tecnológica de Graduação). Tanto a experiência profissional no mercado de trabalho quanto a atualização constante por meio de pesquisas e / ou participação em cursos, congressos, treinamentos que sejam específicos de sua área de formação são considerados.

Complementando a visão de Masetto, Moretto (2008) apresenta três tipos de conteúdo a serem trabalhados pelo professor no processo de aprendizagem, os quais são influenciados pela capacitação do docente nessa dimensão, que são: a) Factuais/Conceituais: sendo os factuais os conteúdos descritivos de fatos, acontecimentos, fenômenos utilizados para contextualizar a situação problema, e os conceituais relativos à aplicação de ciência em dada situação, ou seja os saberes construídos com base numa área específica de conhecimento, e em ambos há uma clara necessidade de análise/reflexão para relacioná-lo ao contexto; b) Procedimentais: habilidade, saber fazer, aplicar o conteúdo no método de solução, exercitados pela repetição, em mesma situação ou novas, como método de desenvolvimento do estudante; c) Atitudinais: formação de valores para a vida, ou seja, de motivar o sujeito em formação para agir de modo correto, guiados pela ética profissional colaborando com a construção da cidadania.

Didática: diz respeito ao conhecimento do processo de ensinar. Diante de diversas definições sobre o termo ‘didática’, Gonçalves e Rochel (2015) sintetizam-na como a ciência ou a técnica ou a arte de ensinar, portanto, relaciona os objetivos da aula, a seleção dos conteúdos e dos métodos e metodologias aplicadas, e a forma organizativa da sala, fazendo com que, o professor faça a medição entre o conhecimento e o estudante, atingindo assim o objetivo proposto. Por sua relação direta com as ações de ensino e, por ser um instrumento a favor do docente, a didática é comumente confundida com a pedagogia, conforme já mencionado nesta dissertação. Esta, no entanto, é mais abrangente pois estuda a teoria e a prática da educação vinculada à sociedade, e fundamentalmente, relaciona-se com outras áreas do conhecimento, a saber: a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia dentre outras, não

centralizada no ato educacional em si, mas no seu entorno, considerando-a como um fator de desenvolvimento humano (GONÇALVES & ROCHAEL, 2015).

Curricular: compete ao conhecimento integral do currículo do curso ao qual sua disciplina está inserida, compreendendo as diretrizes curriculares a serem cumpridas, bem como a competência do perfil profissional do egresso. Masetto (2012) aponta que a compreensão desses elementos é essencial para o planejamento das aulas de modo a contribuir com o desenvolvimento integral daquele que se deseja formar.

Interdisciplinar: relaciona-se ao conhecimento da contribuição prática de sua disciplina na formação do egresso, compreendendo seu papel curricular e a correlação existente entre seus conteúdos com os demais articulados na atuação do profissional em processo formativo (MASETTO, 2012). Nessa dimensão, tem-se a oportunidade do trabalho em conjunto entre alguns componentes curriculares no intuito de uma formação integrada e integral do estudante. Moura (2007) aborda os projetos integradores como método eficaz na formação profissional. Ele afirma que essas iniciativas objetivam mobilizar e inter-relacionar os saberes desenvolvidos individualmente nas disciplinas de um período letivo na busca de solução de um problema que necessite a articulação de diversos conhecimentos para ser resolvido. Desse modo, os conhecimentos parciais e específicos vão se entrelaçando até comporem um conhecimento mais amplo e abrangente.

Afetiva: ocupa-se da relação professor-aluno, fundamental para desenvolver uma postura de parceria e corresponsabilidade no processo de aprendizagem do estudante, assumindo uma função orientadora dessas atividades. Para tal, é necessário estabelecer regras sobre a conduta das aulas, nas quais sejam reconhecidos os papéis do docente e dos estudantes. Esse conjunto de regras se assemelha às cláusulas de um contrato social, que Brousseau (1990) define como contrato didático. Este, prevê as responsabilidades de ambas as partes e, para ser firmado, depende das diversas variáveis da sala de aula, como as escolhas pedagógicas, o tipo de trabalho proposto, os objetivos de formação, a história e experiência do professor, e as condições de avaliação. As rupturas que vierem a ocorrer devem ser observadas e geridas no intuito de manter em equilíbrio a relação, mesmo que para isso seja preciso realizar uma adaptação das atividades anteriormente planejadas, pois “o contrato deve existir em função do ensino do professor e aprendizado do aluno” (OLIVEIRA; SANTOS; TESTA, 2008, p.20).

Tecnológica: compreende o conhecimento do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no processo educacional. Atualmente, a sociedade está envolta no uso cotidiano das TICs[4]. Conforme Souza (2020), o impacto das TICs não afeta somente as relações empresariais e o mundo do trabalho, mas também altera o comportamento das pessoas. A intervenção das TICs no cotidiano faz com que o homem contemporâneo seja diferente do homem de 10 anos atrás. Estar atualizado, comunicar-se, bem como realizar negócios e transações por meio das TICs caracteriza a conduta moderna das pessoas. Essas características estão presentes nos estudantes, o que evidencia a necessidade de incluir o uso das TICs no âmbito educacional, para prepará-lo para esta realidade profissional e social: viver "conectado". Para Masetto (2012), torna-se relevante incorporar TICs ao processo de ensino como estratégia participativa ou que coloque o sujeito em contato com a prática, seja essa de modo real ou simulado por tecnologias.

Avaliativa: aborda o processo avaliativo no contexto de saber elaborá-lo e aplicá-lo como motivador do processo de aprendizagem. Nesse sentido, Moretto (2008) afirma que a prova é um "momento privilegiado de estudo, e não um acerto de contas", por isso faz-se necessário que o docente conheça e prepare diferentes instrumentos avaliativos, bem como a melhor forma de utilizá-los. Ao criar questões de prova, utiliza a contextualização, com clareza e objetividade, focado nos conteúdos relevantes sem a necessidade de colocar instrumentos de distração como pegadinha, com finalidade de derrubar o estudante. Também administra valores culturais ligados à avaliação desfazendo os mitos negativos desse processo, além de criar um ambiente favorável ao controle das emoções, no qual se possa sentir a diminuição do estresse e da pressão de ser avaliado.

Social: confere ao planejamento educacional o sentido de ser uma atividade política de impacto social. Comissiona ao docente as funções de direcionar a conciliação entre o técnico e o ético, e de desenvolver a responsabilidade social e cidadã no profissional que se deseja formar uma vez que este irá compor a sociedade e precisará realizar suas atividades profissionais com competência. Masetto (2012) afirma que o professor é um ser político, no sentido de estar compromissado com sua civilização e o desenvolvimento de sua comunidade, ficando a seu cargo oportunizar

[4] Sociedade urbana de países desenvolvidos ou em desenvolvimento.

a reflexão do exercício profissional, sobre seu papel, as transformações e a evolução social que transcorrem em torno e por meio dele.

É grande a complexidade do desenvolvimento da competência pedagógica do docente da Educação Superior, considerando a abrangência de seus elementos constitutivos, e as especificidades de uma profissão marcada pela transformação em si e no outro, o que requer um constante processo de capacitação. Dentro desse *continuum*, a formação inicial, caracterizada por um processo anterior ao início da carreira, apresenta limitações. Por sua vez, a formação continuada expressa-se como uma sequência da formação inicial, caracterizando-se como formação em serviço. São necessários novos espaços de formação docente, que aliem a prática com a teoria provendo conhecimento, reflexão e prática pedagógica, para, efetivamente, profissionalizar o professor (CUNHA, 2018).

Como resposta a esse cenário, surgem os programas de DPD, que adotam uma perspectiva para além da didática, fundamentada na reflexão sobre a prática profissional oportunizando espaços formativos centrados no processo ensino-aprendizagem. Valorizam uma formação que considera a capacidade de decisão do professor, não meramente a racionalidade técnica da qual ele seja apenas executor de um processo. Desse modo, as transformações que ocorrerem em suas práticas derivarão da ampliação de consciência sobre sua própria prática. O objetivo é capacitá-los para gerar transformações institucionais nos aspectos da gestão e organização, dos currículos e projetos educacionais e nas formas do trabalho pedagógico (PIMENTA & ANASTASIOU, 2014).

Esse conceito vem sendo estudado por educadores desde meados de 1990, promovendo uma diversidade de definições, das quais se consolidou como:

> [...] um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p.10).

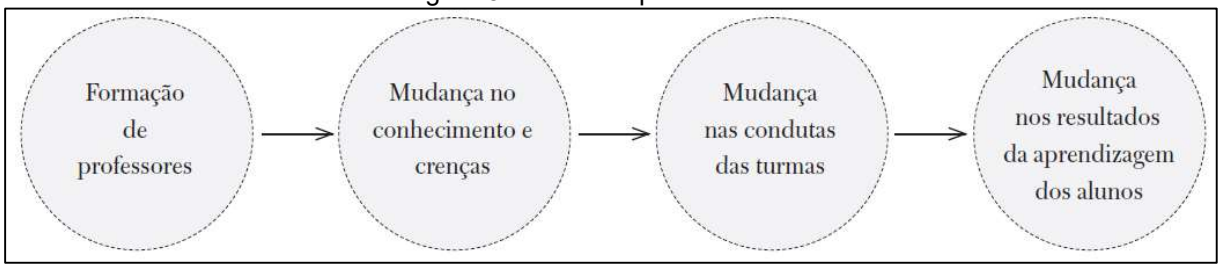
Partindo do conceito, Marcelo (2009) identifica as características das intervenções que se propõe desenvolver nos professores as competências profissionais para a docência, que justificam a inexistência de um modelo único a ser aplicado nas escolas. Desse modo, um programa de DPD precisa ser: a)

fundamentado no construtivismo, realizando tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão; b) um processo de longo prazo que os permite relacionar suas novas experiências com conhecimentos prévios, objetivando a mudança de conduta, sendo que esta possibilita a reconstrução da cultura escolar; c) contextualizado na realidade da escola, ao abordar as atividades cotidianas do professor; d) contributivo na construção de novas teorias e práticas pedagógicas, por meio da reflexão da experiência; e) uma ação colaborativa ainda que desfrute de momentos ações individuais e de autorreflexão. Marcelo (2009) destaca que as instituições e seus profissionais devem considerar suas necessidades, crenças e práticas culturais para seleção do modelo que seja mais adequado para sua realidade.

Programas de DPD conferem aos docentes novas perspectivas de análise, as quais auxiliam no entendimento de contextos sociais, históricos, culturais bem como organizacionais, nos quais desenvolvem sua profissão. Corroboram tanto a profissionalização como a consolidação da identidade docente. Não há uma padronização dos tipos de intervenções para DPD e, são consideradas ações isoladas visto que não estão englobadas em um projeto de âmbito nacional ou da categoria docente. Promovidas de modo independente, são fruto de um compromisso coletivo dos professores com as necessidades apontadas em seu próprio contexto escolar (PIMENTA & ANASTASIOU, 2014).

A transformação da ação docente que é proporcionada pelo DPD tem, como ponto de partida, os conhecimentos e as crenças que são influenciados por suas experiências. Estas se dividem em três categorias: as pessoais, que são estabelecidas por sua visão de mundo; as baseadas em conhecimento formal advindas de sua formação acadêmica e as *escolares,* que abordam seu relacionamento com a sala de aula desde sua vivência como estudante, contribuindo com a compreensão do que é ensinar e do trabalho do professor. Ao promover a mudança na crença e nos conhecimentos, produz uma mudança de conduta que se reflete na prática pedagógica. A Figura 5 representa o modo como esses fenômenos se relacionam (MARCELO, 2009).

Figura 5: Modelo implícito no DPD



Fonte: MARCELO, 2009, p. 16

Apesar de haver críticas a esse modelo por apresentar suas relações de forma linear, nota-se que há uma cadência de influências, provenientes da reflexão na ação e, por consequência, pela adoção de novos procedimentos e método aplicados no processo de ensino-aprendizagem. A profissionalização docente almeja transformações práticas que oportunizem o sucesso da aprendizagem do estudante, ao considerar, conforme Cunha (2018), que o desempenho do docente exerça forte impacto sobre ele. Desse modo, essa pesquisa mapeou, a partir de uma RSE, as evidências do aprimoramento da competência pedagógica fruto dos diversos programas de DPD.

3 MÉTODOS SISTEMATIZADOS DE REVISÃO DE LITERATURA

Aborda-se neste capítulo, o referencial teórico sobre a Revisão Sistemática de Literatura e os diferentes tipos de método sistematizados baseados nela. Destaca-se as diferenças entre os métodos e as implicações de uso na área da Educação.

3.1 Revisão Sistemática de Literatura e os tipos de revisão sistematizadas

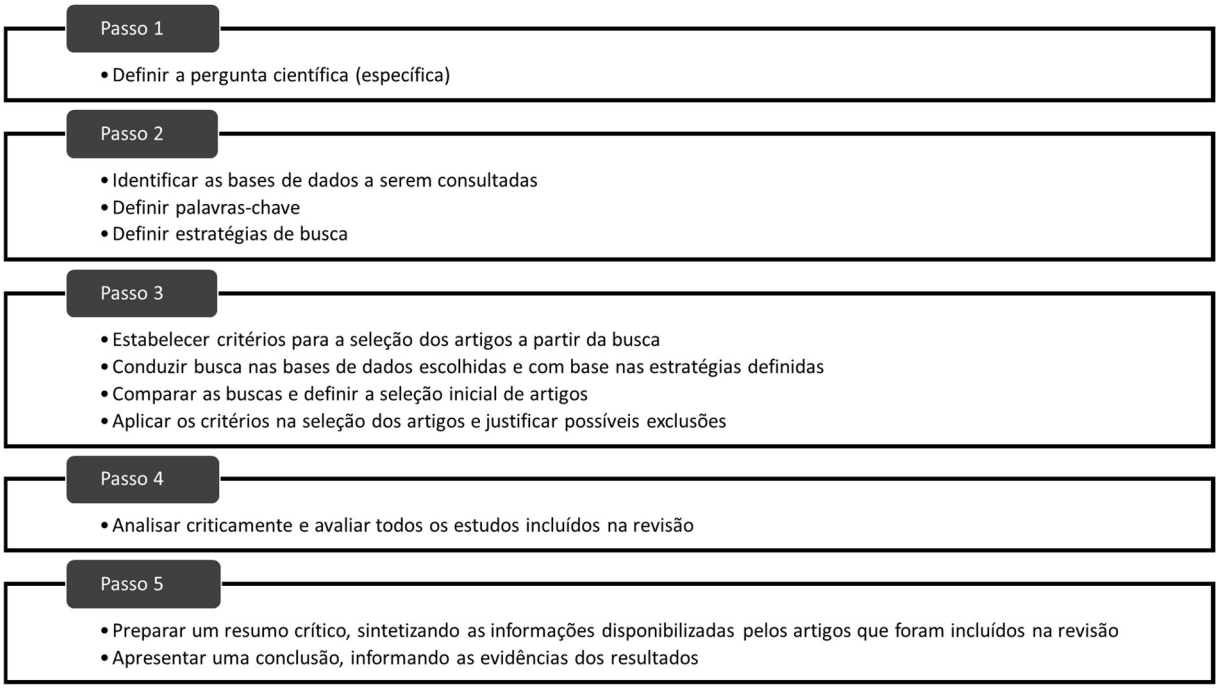
O avanço da ciência por meio de pesquisa incrementou, nas últimas décadas a quantidade de evidências produzidas a partir de fontes primárias. Desse modo, propagou-se no meio científico a importância de se realizar sínteses do conhecimento, que impulsionadas pelo advento da prática baseada em evidências popularizaram a publicação de revisões de literatura, realizadas com métodos sistematizados (ROCCO, 2017).

Por suas características metodológicas, a síntese baseada em evidências passou a ser reconhecida pelo termo “Revisão Sistemática de Literatura” uma modalidade de pesquisa elaborada a partir de procedimentos rigorosos, com etapas sequenciais transparentes (previamente definidas) e auditáveis (passíveis de serem reproduzidos por outros pesquisadores). Ela conduz a uma melhor seleção de bibliografia bem como uma avaliação justa sobre o tema pesquisado, que, diferentemente da revisão de literatura narrativa ou tradicional, pode ser tendenciosa ao excluir hipóteses contrárias às defendidas pelo pesquisador. Desse modo, o método objetiva evitar vieses do pesquisador sobre o objeto de estudo, ou minimizar sua incidência, e proporciona uma análise mais objetiva dos resultados bem como a construção de uma síntese conclusiva (MELLARÉ, 2014; SAMPAIO & MARCIANI, 2007).

Na literatura, a sugestão é seguir cinco etapas essenciais para elaboração de um estudo de revisão (conforme mostra a Figura 6): 1) Definição da Pergunta: estabelecer o que deseja estudar atentando para a qualidade da questão, uma vez que se ela for mal formulada impactará a seleção das publicações; 2) Busca da Evidência: executar a pesquisa em bases de dados eletrônicas confiáveis, indexadas pelos descritores que são formados pelas palavras-chave que podem ou não ser concatenadas por meio de operadores *booleanos* (como “e” e “ou” *“and”* e *“or”,* no inglês etc.); 3) Revisão e Seleção de Estudos: aplicar os critérios de elegibilidade

definidos na pergunta de pesquisa para triagem preliminar dos artigos, seguidos do uso de parâmetros para a inclusão que justifiquem as possível exclusões; 4) Análise da qualidade metodológica dos estudos: por ser uma pesquisa de fonte secundária, a qualidade da RSL depende da qualidade dos estudos de fonte primária nela inclusa; 5) Apresentação de resultados: a redação dos resultados deve respeitar e responder a questão norteadora da pesquisa, explicitando os métodos pelos quais aqueles resultados foram encontrados, de forma detalhada com suas estratégias e critérios para que esses sejam auditáveis.

Figura 6: Processo da Revisão Sistemática de Literatura



Fonte: adaptado de Sampaio & Marciani (2007)

De modo geral, as revisões sistemáticas produzem uma síntese holística e equânime do conhecimento, objetivando resumir o que se sabe a respeito um determinado assunto, desvelando as evidências relevantes sobre ele. Seguindo um processo estruturado, garante a imparcialidade e credibilidade das fontes de informação, produzindo resultados significativos para os usuários finais. Ao passo que se popularizou, diversos pesquisadores conferiram ao termo revisão sistemática um significado de meta-análise, porém ela se distingue por ser um processo de síntese estatística, de tal modo que pode ou não fazer parte de um estudo de revisão. Os benefícios da síntese de conhecimento, para as mais diversas áreas da ciência, ampliaram o interesse de publicações desse tipo de estudo, o que levou ao surgimento

de grupos internacionais e interdisciplinares de acadêmicos. Tais grupos como JBI, Cochrane, The Campbell Collaboration etc. objetivam a propagação da metodologia, promovendo-a e expandindo-a para diversos âmbitos e regiões, proporcionando guias para orientação de sua elaboração (JBI, 2020).

O Cochrane é uma rede internacional com sede no Reino Unido que se ocupa de estudos de revisão na área da saúde. Objetiva promover uma tomada de decisão baseada em evidências, produzindo e divulgando revisões sistemáticas de alta qualidade, com conteúdo relevantes, de modo acessível a todas as pessoas interessadas. Oferecem diversos manuais no formato online, treinamentos e *workshops* sobre a metodologia de revisão sistemática e meta-análise. Exige que seja publicado previamente o protocolo da revisão em seu banco de dados que é automaticamente registrado no PROSPERO[5], e adota a revisão por pares na publicação dos estudos. Reconhecido internacionalmente como referência sobre a eficácia da assistência à saúde, publicam cinco tipos de estudos com a finalidade de expor: a) avaliação dos efeitos das intervenções; b) avaliação da precisão do teste de diagnóstico; c) avaliação de prognóstico; d) visão geral de revisões; e) revisões da metodologia (COCHRANE, 2021a).

A Campbell Collaboration foi inspirada pela atuação do Cochrane e foi fundada como uma organização que tem por foco a abordagem da eficácia de intervenções no âmbito social. É uma rede internacional, sediada nos Estados Unidos, referência na orientação e publicação de estudos realizados por métodos de síntese e de mapas de evidências e lacunas de alta qualidade. Produz guias para direcionar o trabalho de pesquisa e documentos de discussão para pesquisadores interessados nessa metodologia. Possibilita o registro do protocolo em sua base própria antes da realização da pesquisa e submete os estudos finalizados a uma revisão por pares publicando-os em sua revista própria, *Campbell Systematic Reviews Journal*. Esses processos lhe conferem transparência nos dados e relevância nos estudos que são categorizados nos setores de negócios e gerenciamento; crime e justiça; incapacidade; educação; desenvolvimento internacional; tradução e implementação

[5] PROSPERO é um banco de dados internacional de revisões sistemáticas prospectivamente registradas em saúde e assistência social, bem-estar, saúde pública, educação, crime, justiça e desenvolvimento internacional, no qual há um resultado relacionado à saúde. Os principais recursos do protocolo de revisão são registrados e mantidos permanentemente. O PROSPERO visa fornecer uma lista abrangente de revisões sistemáticas para ajudar a evitar a duplicação e reduzir a oportunidade de viés de relatório, permitindo a comparação da revisão concluída com o que foi planejado no protocolo (PROSPERO, 2021)

do conhecimento; métodos; nutrição e bem-estar social. A atuação da Campbell fundamenta a elaboração de políticas por meio da prática baseada em evidências, sendo importante colaborador de mudanças sociais e econômicas positivas (WILEY, 2021; CAMPBELL, 2021).

O Jonas Briggs Institute ou JBI, como é conhecido, é uma organização internacional, fundada na Austrália, que oferece informações, *softwares* e treinamentos para pesquisas baseadas em evidências, com objetivo de melhorar a prática e os resultados na área da saúde. Como sua principal função é a tradução de evidências de pesquisa em prática, tem por diferencial orientações e publicações de revisões sistemáticas de formato mais amplo, abrangendo todos os tipos de evidências assim como uma maior variedade de questões e desenhos metodológicos. O *JBI Manual for Evidence Synthesis* foi organizado para ser um guia completo, conduzindo a realização de revisões de diferentes tipos de evidências, trazendo capítulos específicos dedicados a eles. Com acesso online desde 2017, atualmente apresenta-se no formato wiki, sendo que suas primeiras edições foram publicadas em formato de livro (JBI, 2021).

Tendo por base essas instituições orientadoras, a Campbell Collaboration embora seja direcionada para pesquisas no âmbito social, segue o manual Cochrane como guia na produção das revisões sistemáticas e dos mapas de evidência e lacunas. Desse modo, exige-se que a definição dos objetivos da pesquisa siga os componentes-chave PICO, acrônimo das palavras População, Intervenção, Comparador e Resultados *(outcome).* São eles que direcionam a estratégia de busca e os desenhos metodológicos das pesquisas primárias a serem consideradas, dado que requerem resultados mensuráveis e previamente testados. Ainda que eles se apresentem por meio de dados qualitativos, é necessário transformá-los em medidas que justifiquem as condições de efetividade ou impacto na relação dos fenômenos. Nesse sentido, intervenções educacionais, como, por exemplo, ações escolares que objetivam melhorar a leitura e matemática de um grupo específico de estudantes, pode ser considerada nessa visão metodológica, visto que, nesse caso, o acréscimo ou decréscimo nas notas das avaliações individuais são resultados mensuráveis para avaliar a efetividade da intervenção. Entretanto, outros aspectos de âmbito social, não possuem medida padrão para análise de resultados. Fato que remete à necessidade de se considerar um escopo mais abrangente para realizar um estudo sistematizado.

Sob essa premissa, o JBI se propõe a ser um orientador mais generalista, que apresente diretrizes para outros tipos de estudos de revisão cuja amplitude não se limite a inclusão unicamente dos estudos quantitativos, ou qualquer outro desenho de estudo. Pelo fato de os componentes-chave PICO não possibilitarem a compreensão do contexto, impossibilitando o pesquisador de vincular o êxito das intervenções em determinadas situações e fracasso delas em outras, o JBI se utiliza de outro modelo de estratégico de pesquisa com maior amplitude, que considera os componentes-chave PCC, acrônimo das palavras População, Conceito e Contexto. A definição destes elementos requer o alinhamento com o objetivo da revisão e sua amplitude, os quais irão elencar as restrições aplicadas.

A População contempla os indivíduos ou grupos que estejam submetidos à uma intervenção ou fenômeno. O Conceito é o guia para o escopo e amplitude, definido tanto por elementos das intervenções ou fenômenos, como por seus resultados. O Contexto delimita o escopo, carregando os fatores culturais, sociais, de gênero, ou da localização geográfica da População e Conceito estudados. Este elemento, quando não declarado, proporciona uma abrangência global e pode ser descrito como “em aberto”. Para compor esse modelo estratégico, é necessário também definir o tipo de fonte de evidência, ou seja, o desenho metodológico das pesquisas primárias que serão elegíveis para os estudos de revisões. Pela abrangência proporcionada por esse modelo estratégico, o *JBI Manual for Evidence Synthesis* foi estruturado para apresentar orientação de diversos os tipos de revisão, sintetizados no Quadro 2:

Quadro 2: Tipos de Revisão Sistemática

Referência do Manual JBI	**Tipo da revisão sistemática**	**Método de Síntese**
Capítulo 2	Evidências Qualitativas	Metaagregativas: que incluem uma gama de estudos metodológicos a fim de captar a totalidade de um fenômeno de interesse, e não apenas um aspecto unidimensional
Capítulo 3	Eficácia	Meta-análise: realiza a síntese estatística de resultados quantitativos de dois ou mais estudos, desde que estes sejam semelhantes o suficiente do ponto de vista clínico e metodológico.
Capítulo 4	Texto e Opinião	Meta-síntese: envolvendo a agregação ou síntese de descobertas em forma de conjunto de afirmações que representam essa agregação, considerando sua credibilidade e categorização com base na semelhança de significados. Nos momentos em que o agrupamento textual não seja possível, os resultados devem ser apresentados em forma de narrativa.

Capítulo 5	Prevalência e incidência	Preferencialmente por meta-análise, mas quando essa não for possível, deve-se realizar o resumo narrativo dos resultados, como evidência de frequência e apresentar dos dados por meio de gráficos ou tabelas.
Capítulo 6	Evidências econômicas	Resumo narrativo dos resultados, com a apresentada da classificação de dominância de cada estudo gerado uma síntese por meio de tabelas. Se os componentes-chave PICO forem semelhantes pode-se utilizar da meta-análise.
Capítulo 7	Etiologia e risco	Apresentado de forma narrativa, ou por meta-análise quando possível. Devem incluir resumos gráficos das estimativas dos estudos e uma tabela que lista informações descritivas deles com resultados dos testes ao quais foram submetidos.
Capítulo 8	Métodos mistos	Usa diferentes métodos conforme o design da síntese: i) Integrado sequencial: análise de conteúdo, contagem de votos, síntese temática; ii) Convergente segregado: Síntese realista, resumo narrativo, síntese temática, síntese do framework; iii) Sequencial: como a integração não é obrigatória, mas argumentativa segue o resumo narrativo.
Capítulo 9	Precisão do teste de diagnóstico	Permite o uso de diversos tipos de síntese desde que devidamente especificados no protocolo. Podem ser apresentados por método narrativo, gráfico, tabular, meta-análise e precisam declarar os elementos que estão considerados nas análises e quais as suas circunstâncias.
Capítulo 10	Críticas guarda-chuva	Permite o uso de diversos tipos de síntese que esteja de acordo com o tipo de estudo incluso na revisão. Necessita de uma visão geral, precisa e informativa dos resultados e sempre que possível de forma visual. Recomenda-se incluir um indicador de "semáforo" representando em cores os resultados de intervenções mais benéficas.
Capítulo 11	Revisões de escopo	Propõe-se a produção de um mapa, representação gráfica, lógica, diagramática ou tabular em conjunto com o método narrativo.
Capítulo 12	Das propriedades de medição	Em geral, uso de narrativa onde os resultados são apresentados textualmente apoiados por meta-análises, tabelas ou figuras, conforme apropriado. Se o número de estudos permitir, podem ser utilizadas tabelas separadas de resultados relacionados com a fiabilidade, a validade e a capacidade de resposta.

Fonte: elaborado pela autora, em síntese da *JBI Manual for Evidence Synthesis* (2020)

De acordo com o *JBI Manual for Evidence Synthesis* (2020), cada uma das tipologias possui abrangência diferenciada conforme os desenhos metodológicos dos estudos a serem considerados. Diante dessa variedade de tipologias de revisão, cabe ao pesquisador selecionar a que for mais adequada ao objetivo, escopo e abrangência dos estudos que serão abordados na revisão que se deseja construir.

3.2 Considerações sobre métodos sistematizados para a área da Educação

São notáveis os benefícios de estudos de revisão para os desenvolvimentos das ciências. A área da saúde destaca-se no uso dessa metodologia, que atualmente se constitui em um componente crítico para o seu avanço do conhecimento,

justificando a propagação de guias e de instituições orientadoras que promovam e publiquem estudos nessa área. No entanto, a abordagem originalmente desenhada para estudos de revisão na medicina tem sido adaptada para cobrir os mais variados campos de pesquisa. Cada ciência tem peculiaridades em suas pesquisas que influenciam a recuperação, seleção e síntese da literatura relevante, que se configuram na razão para se proceder as adaptações das diretrizes, ou elaboração de novas tipologias, para os métodos sistematizados de revisão. Há necessidade de harmonizá-lo com as especificidades de cada ciência, alinhando com as crenças, valores e consensos compartilhados entre seus cientistas sobre o modo como tais fenômenos devem ser compreendidos e estudados (DURACH; KEMBRO; WIELAND, 2017).

Na área educacional, a maioria dos fenômenos se relacionam à essência do ser humano, que carrega consigo um caráter subjetivo. São diversas as variáveis que se integram no contexto da condição humana, normalmente, elas não são generalizáveis nem uniformes que, e por vezes, impossibilita a mensuração ou comparação direta de seus resultados. Assim, se configura em uma ciência de amplos e complexos conceitos, que são interpretados dentro de um domínio interdisciplinar, fato que dificulta o desenvolvimento de uma pesquisa com a estratégia requerida pela revisão sistemática tradicional. Isso porque a estrutura PICO, desenvolvida para a medicina baseada em evidências, torna-se pouco útil para estudos de revisão de algumas vertentes da Educação, pois não há um "tratamento" claro e que conduza para um resultado bem definido, como ocorre na área da saúde, em que se tem o uso de um medicamento e seu efeito no paciente. Outra característica que amplia e aprofunda a complexidade é a dificuldade de sintetizar as múltiplas variáveis da pesquisa no ambiente educacional, de modo que se possa calcular um tamanho do efeito ou impacto de uma intervenção. Ressalta-se que as intervenções educacionais apresentam resultados de natureza qualitativa com maior frequência (ZAWACKI-RICHTER *et al*., 2020). No entanto, essa amplitude da área educacional serve-se da diversidade de fenômenos, e nesse sentido realiza também intervenções passíveis de mensuração.

Em consulta[6] ao *Journal Campbell Systematic Reviews*, encontra-se disponível 108 artigos sendo 67 protocolos, 40 estudos completos e 1 revisão sistemática

[6] Consulta realizada de forma eletrônica em 02 de agosto de 2021 pelo link https://onlinelibrary.wiley.com/index/18911803?=&startPage=&ConceptID=229187

atualizada, todos contemplando intervenções educacionais. Observa-se que estas, em sua maioria, promovem a melhoria do desempenho acadêmico, seja em grupos específicos de estudantes (separados por idade, ou por nível educacional, ou que estejam em condição de dificuldade pedagógica).

Há também artigos que abordam saúde e bem-estar no ambiente escolar, e educação inclusiva tanto nos aspectos relacionados ao *bullying*, comunicação violenta e das condições especiais (autismo por exemplo). Nesses casos, pode-se dizer que ação educacional é a própria intervenção. Diante dessa complexidade, o modo como a revisão é conduzida é importante, devendo considerar o contexto no qual o fenômeno está inserido, as especificidades da ciência e a abrangência da questão de pesquisa. Nota-se que nem todos os tipos de métodos sistematizados de revisão são aplicáveis na área da Educação. Identifica-se, dentre eles, os que provavelmente sãos mais adequados à área educacional, a seguir:

A Revisão de Evidências Qualitativas: é baseada na experiência e nos fenômenos humanos, na busca de uma compreensão mais profunda, estudando as coisas em seu ambiente natural, tentando atribuir sentido ou interpretá-lo. Dentro de uma perspectiva holística permite compreender o significado dos fenômenos sociais, culturais, emocionais e experienciais. Aborda vários desenhos metodológicos por fonte de dados primários como: etnografia, fenomenologia, investigação qualitativa, pesquisa-ação, análise do discurso e teoria fundamentada. Incluem métodos de pesquisa como entrevistas, em grupo ou individuais e observação (direta ou indireta), que proporcionam dar voz ao indivíduo participante de uma intervenção ou fenômeno.

A Revisão de Eficácia: apesar de ser gerada por evidências quantitativas e utilizar de métodos estatísticos para avaliar eficácia de uma intervenção ou tratamento, ela é aplicável na Educação, nos casos em que a ação educativa for utilizada como intervenção (elemento I do PICO). É possível, por exemplo, medir a eficácia da ciranda de leitura por meio da evolução das notas dos estudantes que participem dessa ação. No âmbito da saúde, aborda também os aspectos incidência, prevalência, etiologia da doença, propriedades psicométricas e medição das características físicas, qualidade de vida e satisfação com o atendimento. Idealmente, as evidências sobre a eficácia das intervenções devem vir de ensaios clínicos randomizados, mas também se utilizam de estudos experimentais, estudos quase-experimentais e estudos observacionais, os quais possibilitam a mensuração dos resultados da intervenção ou tratamento.

A Revisão de Texto e Opinião: traz evidência que seja baseada em texto e opinião de especialistas. Embora o conhecimento narrativo não se seja considerado válido para o sistema convencional de raciocínio acadêmico (indução e dedução), é possível considerá-lo como propostas de orientação de conteúdo ou de *insights* de especialistas sobre como melhorar sua prática cotidiana. Por esse motivo, uma característica importante para uso de opinião na prática baseada em evidências é explicitar o contexto em que a opinião é formulada para que os leitores entendam a base para as recomendações e possam fazer seu próprio julgamento sobre a validade.

Ressalta-se que a opinião de um único especialista não é tão válida como uma síntese da opinião de um grupo de especialistas, como a exibida na formação de diretrizes consensuais. Investiga opiniões, pensamentos e conclusões das pessoas, contemplando pesquisas de análise do discurso ou de políticas que abordem o consenso, o discurso atual, os comentários, as suposições ou as afirmações que aparecem em vários periódicos, revistas, monografias e relatórios. Deve ser usado como complemento de uma revisão quantitativa ou qualitativa nas quais não existam estudos de investigação identificados ou quando ofereçam evidências complementares às revisões previamente realizadas.

A Revisão de Métodos Mistos: reúne os achados de eficácia (evidência quantitativa) e da experiência do indivíduo (evidência qualitativa) possibilitando um exame do grau de concordância entre dados quantitativos e qualitativos para validar ou triangular resultados e descobertas. Além disso, permite, identificar as discrepâncias dentro das evidências disponíveis, abordando diferentes aspectos de um fenômeno que possa ser explorado, contextualizado ou explicados pelas descobertas dos diversos tipos de dados. Abrange estudos qualitativos, quantitativos e de métodos misto, aos quais se possa ser integrado por três tipos de *design*: a) Integrado convergente exige a transformação dos dados traduzindo os resultados de um método para outro (quantificando dados qualitativos ou vice-versa); b) Convergente segregado que sintetiza as evidências sem transformá-las e realiza a integração a posteriori; c) Sequencial que apresenta a síntese de um dado como argumentação em forma sequencial de outro.

A Crítica Guarda-chuva: também conhecida como revisão de revisões, a crítica (ou revisão) guarda-chuva é uma síntese de revisões já realizadas para comparar e contrastar as revisões publicadas fornecendo um corpo robusto de informações sobre

o que está disponível sobre um determinado tópico. São projetadas para incorporar todos os tipos de sínteses de evidências de pesquisa, incluindo revisões sistemáticas em suas várias formas anteriormente descritas.

A RSE: pode receber o nome de “revisão de mapeamento” ou “estudo de escopo”, é usada para mapear os conceitos-chave que sustentam um campo de pesquisa, bem como para esclarecer as definições de trabalho e / ou os limites conceituais de um tópico. Tem por objetivo explorar a amplitude ou extensão da literatura, mapear e resumir as evidências e informar para realização de pesquisas futuras. Sem restrições de desenhos metodológicos, caracterizado por seu objetivo exploratório de "levantar" e mapear os múltiplos tipos evidências, inclusive as que resultam de abordagem qualitativa obtidas por interpretação.

Pelo fato de os estudos de revisão serem usados para afirmar o que já se sabe, ou não, a respeito de um determinado fenômeno, são úteis também para informar a necessidade de novas pesquisas que abordem as questões que ainda estão sem resposta. Isso amplia o interesse dos pesquisadores em aplicar o método nas mais diversas questões de pesquisa, o que impulsiona a pluralidade crescente de tipos de métodos sistematizados de revisão sistemática. Essa diversidade abre precedentes para equívocos na denominação de um estudo de revisão. É comum pesquisadores utilizarem no título “revisão sistemática”, ou mesmo definirem-na como metodologia sem de fato ser. Cabe a eles a missão de conhecer os diferentes tipos de métodos sistematizados de revisão, para então selecionar qual seja mais aderente ao objetivo da pesquisa. É necessário haver zelo com a correta terminologia do método empregado, a qual definirá o modelo que está sendo aplicado. Ressalta-se que uma revisão sistemática possui padrões elevados sobre os procedimentos, tem especificidades e se difere dos outros métodos sistematizados de revisão, como anteriormente visto (ZAWACKI-RICHTER *et al*., 2020; ROCCO, 2017).

3.3 Revisão Sistemática de Escopo (RSE)

O estudo de 'escopo' compreende um dos diversos tipos de revisão da literatura, compreendido como uma técnica para 'mapear', explorar ou delinear a literatura relevante em um determinado campo de interesse. Apesar de ter um desenho metodológico similar à Revisão Sistemática, sendo procedimental, transparente e replicável, ela possui objetivos diferentes. Uma revisão sistemática

normalmente se concentra em uma questão bem definida, na qual critérios de elegibilidade sejam definidos com antecedência, objetivando respondê-la por meio de um conjunto relativamente estreito de estudos, os quais tenham sua qualidade previamente avaliados. Por sua vez, a RSE tem uma abordagem mais ampla, incluindo diferentes desenhos metodológicos em seu corpo de pesquisa, visando mapear, ou seja, levantar dados dentro de um universo maior, por isso tem menor propensão de responder questões muito específicas e, consequentemente, de avaliar a qualidade dos estudos incluídos (ARKSEY & O'MALLEY 2005).

Apesar de terem procedimentos similares, as revisões de escopo possuem características que as diferem das revisões sistemáticas, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3: Diferenças entre a Revisão Sistemática e a RSE

Característica	**Revisão Sistemática**	**RSE**
Questão da pesquisa	Focada com parâmetros precisos	Geralmente ampla
Critérios de inclusão e exclusão	Definidos no início da pesquisa	Podem ser desenvolvidos *post adhoc*
Qualidade	Frequentemente aplicados por meio de filtros	Não é uma prioridade inicial
Extração de dados	Realizado de modo detalhados	Pode ou não envolver essa etapa
Tipo de Síntese	Na maioria dos casos de modo quantitativo	Mais qualitativa e normalmente não quantitativa
Objetivo	Avaliar formalmente a qualidade dos estudos e gerar uma conclusão relacionada à questão de pesquisa principal	Usado para identificar parâmetros e lacunas em um corpo de literatura

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de ARMSTRONG *et al*. (2011)

De modo geral, as RSEs são definidas como um processo de ‘mapeamento’ da literatura existente ou formação de base de evidências. Elas reúnem dados em uma visão geral do tema, independentemente da qualidade do estudo, e são úteis ao examinar assuntos que estão surgindo na pesquisa científica, bem como para expor conceitos-chave ou identificar lacunas. Possuem um caráter exploratório, sem descrever os resultados em detalhes, e por ser usada para detectar os parâmetros apropriados de uma revisão. Ela contribui com o delineamento da população-alvo, da intervenção, dos meios de comparação, dos tipos de resultados, identificando o escopo potencial de uma futura revisão sistemática (TRICO *et al*., 2012; ARMSTRONG *et al*., 2011)

Há uma série de razões pelas quais uma RSE pode ser conduzida. O *JBI Manual for Evidence Synthesis* (2020) aponta os fatos de explorar a amplitude ou extensão da literatura, de mapear (no sentido de levantar ou explorar) e resumir as evidências e de informar pesquisas futuras como os motivos mais comuns para se realizar uma revisão, e indicam-na para as seguintes situações: a) ser um precursor de uma revisão sistemática; b) detectar os tipos de evidências disponíveis em um determinado campo; c) identificar e analisar lacunas de conhecimento; d) esclarecer os principais conceitos e definições disponíveis na literatura; e) examinar como a pesquisa é conduzida em um determinado tópico ou campo; f) expor as principais características ou fatores relacionados a um conceito.

Além da motivação e contexto indicado, outra razão para se conduzir uma RSE é o seu propósito: elas têm por principal objetivo de fornecer um ‘mapa’ (levantamento generalizado) das evidências, e não tendem a produzir e relatar resultados sintetizados das múltiplas fontes de evidências, nem pretende realizar o processo formal de avaliação metodológica para determinar a qualidade dessas evidências. Somente o fazem nos casos em que seja um requisito específico em conformidade com a natureza do seu objetivo. Assim, considerando que essa avaliação de viés não é realizada, as inferências ou recomendações para a prática oriundas de uma RSE são, em muito, distintas das de uma revisão sistemática. Portanto, o propósito é fator importante da escolha metodológica, pois há diversos tipos de mapas elaborados por meio de estudos de revisão, como exemplo, os que se destinam para a construção de um mapa conceitual. Nestes, o objetivo é o de explorar o modo como, por quem e com qual propósito um termo específico é abordado em determinado âmbito ou ciência. Desse modo, o ‘mapa’ produzido torna visível o conjunto das evidências disponíveis bem como as lacunas e outras questões mais específicas do termo estudado. Similarmente, as análises de escopo são úteis na produção de mapas de políticas, reconhecendo e levantando as evidências por meio de documentos e relatórios que orientam a prática em um campo específico. Devido à essa variedade de razões para se conduzir uma RSE, é importante que os pesquisadores definam de modo claro o protocolo, salientando a relevância do tema e a justificativa do tipo do estudo de revisão (JBI, 2020).

4 METODOLOGIA: MÉTODO DE RSE E ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE

Neste capítulo, são apresentados: a) o método de RSE e suas definições de: estratégias de busca, critérios de elegibilidade, forma de extração dos dados das publicações selecionadas; b) o registro dos procedimentos realizados em cada etapa da pesquisa; c) as estratégias de análise dos resultados, as quais foram selecionados o método de análise de conteúdo, que categorizou os aspectos teóricos e práticos dos artigos, e de análise temática, para retratar a relação de aprimoramento da competência pedagógica nos programas de desenvolvimento profissional docente.

4.1 Método: Revisão Sistemática de Escopo (RSE)

O método foi estruturado considerando as orientações do *JBI Manual for Evidence Synthesis* para realização de uma SER. Este trabalho se propõe a compreender as relações entre o DPD e a competência pedagógica. Parte da hipótese que a relação existente é a de aprimoramento, mas busca evidenciar outras relações existentes. Desse modo, foram definições os elementos para a pesquisa conforme síntese apresentada no Quadro 4.

Quadro 4 – Resumo do método de RSE

Objetivo	Compreender a(s) relação(ões) existentes entre programas de Desenvolvimento Profissional Docente e competência pedagógica na Educação Superior.
Questão Norteadora	Quais relações são identificadas entre programas de Desenvolvimento Profissional Docente e competências pedagógicas de docentes da educação superior?
População	Docentes da Educação Superior e que estejam em exercício profissional.
Conceito	Desenvolvimento Profissional Docente
Contexto	Formação profissional de professores em exercício na Educação Superior, com ou sem formação inicial para docência.
Tipos de Evidências	Fontes primárias de evidências, independente do desenho metodológico ou tipo de dados apresentados.
Área de Aplicação	Formação de professores para a Educação Superior.
Bases de Busca	Scopus; Web of Science (WoS); Scielo Brasil; Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD); ERIC.
Termos de busca	("Professional teacher development program" AND "competence") OR ("Professional teacher development" AND "competence") OR ("Programa de desenvolvimento profissional docente" AND "competência") OR ("Desenvolvimento profissional docente" AND "competência")
Idiomas dos artigos	Inglês, Português e Espanhol

Critérios de inclusão	• Fontes primárias de evidências de programas de DPD; • População Docentes da Educação Superior; • População Docentes em exercício profissional.
Critérios de exclusão	• Artigos sem texto integral disponível de modo gratuito na internet; • Artigos em outras línguas estrangeiras diferentes do Inglês e Espanhol;

Fonte: elaborado pela autora

Nas sessões seguintes, serão explicitados os elementos do método, que foram definidos para realização da pesquisa.

4.1.1 Protocolo e revisão por pares

O *JBI Manual for Evidence Synthesis* menciona que os protocolos para as RSEs são inelegíveis para publicação no PROSPERO, sendo indicado buscá-las no *Open Science Framework*, no *Figshare* ou nos periódicos do *JBI Evidence Synthesis*. Ao consultar as plataformas mencionadas, nota-se que são portais de busca geral de artigos, não específicos para estudos de revisão. Desse modo, a consulta[7] foi realizada somente no *JBI Evidence Synthesis* com o termo "Professional Development Teacher" (DPD) retornando um resultado nulo (nenhum documento com o termo). Ao alterar o termo para somente a palavra "Teacher" (docente) foram localizados[8] 38 documentos, sendo 11 protocolos e 27 estudos de revisão dos mais diversos tipos. No entanto, a maioria com abordagem sobre práticas educativas, metodologias para sala de aula, mas nenhum deles apresenta a temática do DPD.

É importante mencionar a ausência de um segundo revisor na realização das etapas de busca e seleção dos estudos dessa revisão. A variedade de autores que delimitam o processo de RSE, segundo Rocco (2017, p.79), não é unânime sobre esse aspecto, pois destacam que "o segundo revisor/avaliador não é presença obrigatória para a operacionalização de um estudo de escopo". É evidente que sua existência traz maior confiabilidade no processo e, por isso, o *JBI Manual for Evidence Synthesis* recomenda a formação de uma equipe de revisão e que nessa haja ao menos um bibliotecário. No entanto, questões de ordem operacional: recursos e prazos, podem inviabilizar essa garantia em determinados tipos de estudo, como em

[7] Consulta realizada de forma eletrônica em 02 de agosto de 2021 pelo link https://journals.lww.com/jbisrir/pages/results.aspx?txtKeywords=%22Professional+teacher+development+%22

[8] Consulta realizada de forma eletrônica em 02 de agosto de 2021 pelo link https://journals.lww.com/jbisrir/pages/results.aspx?txtKeywords=teacher

dissertações, por exemplo (ROCCO, 2017). Nesses casos, requer que pesquisador avalie o impacto da ausência: determinados temas e seus objetivos podem ser comprometidos pela seleção feita por um só indivíduo e, em caso de publicação em revista especializada em estudos de revisão, sua presença torna-se obrigatória. Diante do exposto, e por consequência da ausência do segundo revisor não foi possível publicar o protocolo dessa RSE.

Por fim, cabe uma menção sobre a qualidade metodológica dos estudos elegidos como válidos. Como citado no capítulo 2, essa etapa é obrigatória para estudos de revisão sistemática, não sendo necessário realizá-la para uma RSE, exceto se for requisito de seu objetivo de pesquisa. Nesse caso, por não se tratar do objetivo desta dissertação, os artigos elegíveis não foram submetidos ao processo de validação de qualidade metodológica.

4.1.2 Norteador da estratégia de busca: PCC

O conceito adotado é o DPD, apresentado no primeiro capítulo, que está associado a espaços formativos e se propõe a realizar a reflexão sobre a ação docente. Para tal, é essencial que os participantes estejam em exercício, definido assim a população. Isso justifica a exclusão dos estudos realizados com “alunos-professores”, profissionais “pré-serviço”, “estagiários” que caracterizam uma população ainda em processo de formação inicial e, mesmo que possuam alguma experiência em sala de aula, não estão oficialmente exercendo a profissão docente. Além disso, a formação proposta pelo DPD não se estabelece como formação inicial nem continuada, mas contempla os professores que estejam em pleno exercício profissional, configurando o contexto. Esse fato favorece sua aplicação na Educação Superior, que por sua vez, conta com uma grande quantidade de professores sem a formação inicial. Portanto, torna-se oportuno prover-lhes capacitação para o trabalho docente por meio do DPD, perfazendo o contexto desse estudo de revisão. Desse modo, estudos realizados com docentes da Educação Básica, Fundamental e Ensino Médio, ainda que profissionalizante, não foram considerados elegíveis.

4.1.3 Tipos de evidência

Buscou-se fontes primárias de pesquisa como tipo de evidências desta RSE. Desse modo, pode ser considerado o relato da experiência, visto que, em geral, após a vivência nos espaços formativos do desenvolvimento profissional, participantes e pesquisadores (observadores), em geral, discorrem sobre suas percepções e análises do tema, estratégias e reflexões realizadas. Este tipo vale-se de dados qualitativos como declarações, depoimentos, análises e descrições, bem como de dados quantitativo quando, por exemplo, são utilizados testes de pré e pós-intervenção. Por esse motivo, estudos teóricos, de revisão de literatura, ou que apenas ofereçam uma coleta de dados com aplicação de questionários ou entrevistas sem a realização da ação em prol do desenvolvimento profissional do docente não foram contemplados nessa revisão.

4.1.4 As bases de busca

As bases de busca necessitam ser confiáveis para se encontrar os artigos de maior impacto científico, na área e tema da pesquisa. Para se obter um banco de dados de referências bibliográficas, é necessária a exportação dos dados encontrados para arquivos de referência bibliográfica, como *.RIS, *.BIB, dentre outros. Por esse motivo, não é possível realizar uma busca simples na *web*. Foram utilizadas as bases de busca disponíveis dentro do portal de periódicos da CAPES, através do acesso pelo CAFe. Essas bases de busca fornecem acesso aos artigos científicos publicados em revistas de alto impacto.

Conforme recomendação do *JBI Manual for Evidence Synthesis* uma estratégia de busca em três etapas deve ser utilizada, indicando-as no protocolo. Na primeira, uma pesquisa inicial realizada em pelo menos dois bancos de dados *online* apropriados e relevantes para o tema. Na segunda, efetua-se uma análise das palavras contidas no título e no resumo dos estudos localizados, bem como das palavras-chave. Na terceira, repete-se a pesquisa usando todas as palavras-chave e termos identificados nos bancos de dados incluídos. Por esse processo pode-se concluir que há necessidade de ao menos três bases para realização das buscas, das quais selecionou-se para essa RSE: *Scopus, Web of Science (WoS),* e *Education Resources Information Center (ERIC).*

A base *ERIC* é específica para assuntos relacionados ao âmbito educacional, entretanto não é possível considerá-la isoladamente para a pesquisa pois nela encontram-se apenas artigos em língua inglesa. Nela, é necessário aplicar um filtro para obter os artigos revisados por pares, visto que há artigos indexados pela ERIC que não passam por esse processo.

Além dessas três bases de busca internacionais, foram incluídas a *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)* e o Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD). Apesar de a *Web of Science* contemplar as publicações realizadas pela base da *Scielo*, onde encontram-se uma grande quantidade de publicações da América Latina, foi necessário incluí-la, realizando a busca com os termos no idioma Português. Isso porque, em uma busca preliminar (em teste), foi observado que a busca na *WoS* não retornou nenhum artigo atendendo o termo de busca no idioma Inglês, enquanto a mesma busca em idioma Português na base *Scielo* Brasil retornou 1 (um) artigo. Já a BDTD foi selecionada para inclusão da literatura cinzenta[9] no estudo de revisão.

4.1.5 Os termos de busca

Para a realização da busca, optou-se, tanto para a etapa piloto quanto para a consulta completa, pelas cinco bases selecionadas, considerando o resultado de todas como válidos para o estudo de revisão. Os termos foram definidos pela combinação dos elementos presentes na questão de pesquisa: **("Professional Teacher Development Program" AND "Competence") OR ("Programa de Desenvolvimento Profissional Docente" AND "Competência").**

[9] Diz respeito a publicações não convencionais e não comerciais, semipublicadas, difíceis de encontrar em canais tradicionais de distribuição, com controle bibliográfico ineficaz (não recebem numeração internacional e não são objeto de depósito legal em muitos países), sendo frequentemente não incluídas em bibliografias e catálogos. São produzidas em número limitado de cópias, possuem normas variáveis de produção e edição (desde as mais simples, como um trabalho encadernado em espiral que não apresenta qualidade gráfica, até formas mais elaboradas, em microfilmes, microfichas e capas duras). Apresentam informação e conhecimento altamente atualizados e mais detalhados, alcançam um público reduzido e não são determinadas apenas por interesses comerciais (BOTELHO; OLIVEIRA, 2015, p. 511). Considera-se teses e dissertações documentos da literatura cinzenta por não haver um sistema de oficial de publicação e distribuição comercial para eles.

4.1.6 Critérios de elegibilidade

Para inclusão de artigos, foram considerados os critérios que atendem a estratégia PCC em conjunto com o tipo de evidência buscada: a) Fontes primárias de evidências de programas de DPD; b) População Docentes da Educação Superior; c) População Docentes em exercício profissional. Para exclusão, foram elencados: a) Artigos sem texto integral disponível de modo gratuito na internet, pois a pesquisa não conta financiamentos para sua elaboração; b) Artigos em outras línguas estrangeiras diferentes do Inglês e Espanhol, sendo de difícil interpretação pela pesquisadora.

4.1.7 Seleção das fontes de evidência

A seleção foi conduzida em três etapas. Primeiramente, foi realizada a busca dos artigos de forma integral e gratuita na internet. A segunda etapa foi a avaliação dos critérios de elegibilidade: a) foram considerados elegíveis os estudos que apresentam algum tipo metodologia que suporte o empirismo sobre o DPD (conceito), ou seja, somente as pesquisas de campo foram consideradas; b) como participantes, somente os docentes que estavam em exercício na Educação Superior. Com base nesses requisitos, foram realizadas apenas a leitura do Título e do *Abstract* ou Resumo dos estudos.

As pesquisas nas bases definidas foram realizadas no dia 09 de agosto de 2021, portanto, os artigos publicados posteriormente a essa data não foram considerados.

4.1.8 Extração de dados das publicações selecionadas

O processo de extração pressupõe a retirada de dados dos estudos, de modo padronizado, com a finalidade de caracterizá-los. Seu objetivo é fornecer um resumo lógico e descritivo dos dados. Para tal é necessário desenvolver uma tabela ou formulário para registrar as informações-chave que se deseja explorar.

O *JBI Manual for Evidence Synthesis* fornece orientação para realizar essa etapa, indicando que as principais informações a serem extraídas são:

- Autor (es);

- Ano de publicação;
- Origem: país onde a fonte foi publicada ou conduzida, ou ambos;
- Objetivo: detalhe do propósito do estudo;
- População e tamanho da amostra dentro da fonte de evidência (se aplicável);
- Metodologia e métodos da pesquisa;
- Características da intervenção (se aplicável): tipo, comparador e detalhes;
- Resultados e detalhes destes, por exemplo como foram medidos (se aplicável);
- Principais conclusões: relacionadas com a(s) pergunta(s) da revisão do escopo.

Além das orientações descritivas, apresenta-se, no Apêndice 11.1 do *JBI Manual for Evidence Synthesis,* um modelo de formulário para a realização do processo de extração, conforme Figura 7.

Figura 7: Modelo JBI de instrumento de extração de resultados

Detalhes de avaliação do escopo	
Título da avaliação do escopo:	
Rever objetivo (s):	
Revise as perguntas:	
Critérios de Inclusão / Exclusão	
População	
Conceito	
Contexto	
Tipos de fonte de evidência	
Detalhes e características da fonte de evidência	
Detalhes da citação (por exemplo, autor (es, data, título, periódico, volume, edição, páginas)	
País	
Contexto	
Participantes (detalhes, por exemplo, idade / sexo e número)	
Detalhes / resultados extraídos da fonte de evidência (em relação ao conceito da revisão de escopo)	
Por exemplo, domínios de qualidade de vida avaliados	
Por exemplo, número de itens na ferramenta	
Por exemplo, detalhes de validação psicométrica da ferramenta	

Fonte: adaptado (tradução livre), JBI (2020)

Cabe ressaltar que o modele pode sofrer alterações para atender as necessidades de cada estudo de revisão. Por esse motivo, para realizar a extração dos dados, foi desenvolvido um formulário no MS Excel (Figura 8), baseado em uma adaptação do modelo proposto pelo *JBI Manual for Evidence Synthesis.*

Tais modificações têm por objetivo contemplar as informações essenciais dessa RSE, bem como suportar o processo de mapeamento e análise.

Figura 8: Formulário para extração de resultados

Informações das referências	
Título	
Tradução livre	
Autor(es)	
Data	
Origem (país do estudo)	
Periódico	
Volume	
Palavras-chave	
Características da População	
Quantidade participantes	
Formação inicial	
Metodologia aplicada	
Tipo de intervenção	
Instrumentos de coleta	
Tipo de evidência	
Resultados extraídos das fontes de evidências	
Contexto do estudo (questão)	
Menção de Competência e afins	
Principais achados	
Eixo temático principal	

Fonte: elaborado pela autora

Os resultados são descritos no Capítulo 5 e analisados no Capítulo 6. São apresentados em formato diagramado e tabulares, cuja construção sintetiza e consolida as características similares extraídas dos estudos.

4.2 Procedimentos: registro das etapas da pesquisa

Ao realizar a consulta piloto nas bases, houve a necessidade de ampliar a abrangência dos termos pois eles resultaram em apenas seis estudos, conforme mostra a Tabela 1. A necessidade de redefinição de termos e realização de novas buscas é comum nessa fase da pesquisa. Arksey & O'Malley (2005) destacam que o método utilizado para identificar publicações elegíveis para um estudo de escopo

necessita atingir resultados abrangentes, porém profundos. Por isso, há uma possibilidade de que, na medida que aumenta a familiaridade dos pesquisadores com os termos da literatura, eles desejem redefini-los para obter resultados mais abrangentes e aprofundados.

Analisando o título, resumo e palavras-chave dos seis estudos localizados na consulta piloto, três não apresentaram palavras-chave e um deles está indisponível de modo gratuito na internet. Desse modo, as palavras-chave localizadas nessa etapa são: Formação de professores; Construtivismo; Autonomia docente; Ação; Intervenção baseada em evidência; Gestão de sala de aula; Transportabilidade; Desenvolvimento profissional docente. Dentre elas, somente a última está vinculada ao objetivo deste estudo de revisão. Na primeira palavra-chave, Formação de professores, considera-se, além do DPD, formação nas modalidades inicial e continuada, e nas demais apresentam-se metodologias e práticas da sala de aula. Por esse motivo, não foi realizada nova consulta às bases utilizando-se de todas as palavras-chave, mas sim, redefinindo o termo para cobrir uma maior amplitude da pesquisa.

Destaca-se, também, que a consulta contendo a palavra “programa” limitou a amplitude da pesquisa. Assim, após retirá-la da formação do termo, realizou-se uma nova busca em todas as cinco bases selecionadas, como apresentado na Tabela 1, redefinindo-o por meio das seguintes combinações: **("Professional Teacher Development” AND “Competence") OR ("Desenvolvimento Profissional Docente” AND “Competência").**

Tabela 1 – Potenciais estudos para RSE por base de busca

Termos em Inglês	ERIC	WoS	Scopus	BDTD *	Scielo Brasil *	Termos em Português
Professional teacher development program AND competence	5	0	0	0	1	* Programa de Desenvolvimento profissional docente AND Competência
Professional teacher development AND Competence	152	5	5	20	2	* Desenvolvimento profissional docente AND Competência
TOTAL EM CADA BASE	**157**	**5**	**5**	**20**	**3**	**TOTAL GERAL = 190**

Fonte: elaborado pela autora

Os artigos encontrados na busca foram considerados como válidos para a etapa de seleção. Independentemente de poucos estudos constarem o termo “programa”, todos remetem ao conceito do DPD. Sendo assim, essa RSE contemplou 190 estudos em potencial.

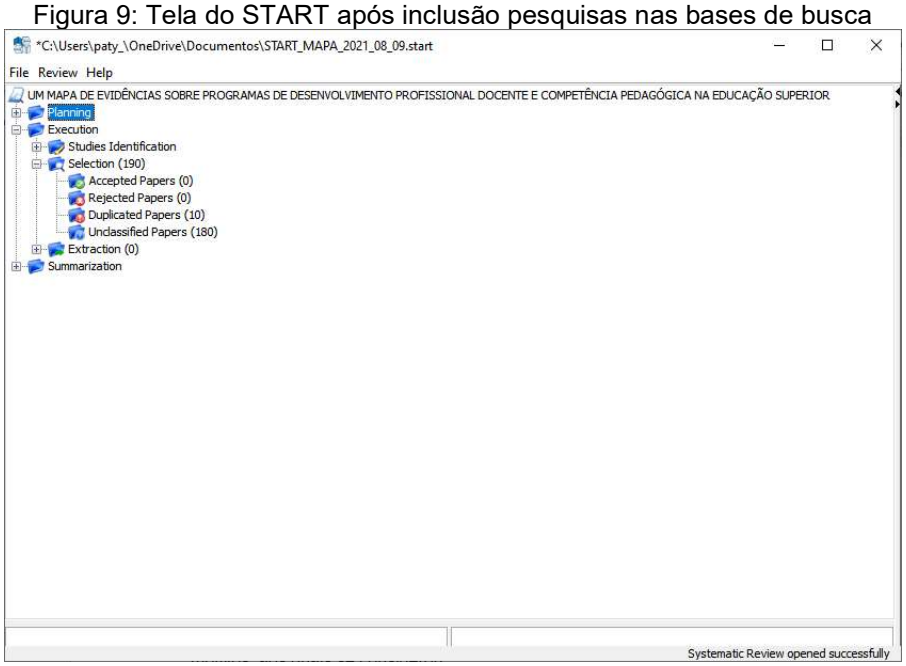
O *software* StArt (*State of the Art by Systematic Review* – Estado da Arte através da Revisão Sistemática) foi utilizado para suporte na composição do banco de dados referencial. O uso dessa ferramenta sistêmica possibilita a análise criteriosa das publicações, inserção de critérios de inclusão, exclusão, e seleção das produções científicas, bem como identificação de duplicidades destas, gerando um banco de dados referencial confiável e auditável (START, 2013).

A ferramenta exige que sejam gerados arquivos do tipo BIBTEX nas bases eletrônicas de busca para serem importados no *software* StArt. Houve a necessidade de gerar esses arquivos para as buscas na ERIC e na BDTD as quais proporcionam apenas a extração do arquivo de referências com extensão .NBIB e .CSV, respectivamente. Para esse processo, utilizou-se do *software Mendeley* que permite a importação de uma maior variedade de extensões nos arquivos de referências e gera, via exportação, arquivos do tipo BIBTEX.

Nessa etapa, em que ocorre a importação dos arquivos BIBTEX no *software* STArt, foi realizada a verificação de duplicidades. Se todas as referências estiverem formatadas de forma igual, o *software* realiza a identificação automática de duplicidades. No entanto, algumas foram identificadas, manualmente, pela pesquisadora, pelo fato de estarem com formatação de fonte e espaçamento divergentes.

Esse processo resultou em duas duplicidades na base *WoS*; uma na *Scielo* Brasil; e sete na *ERIC.* Portanto, do resultado preliminar de 190 artigos em potencial, foram eliminados 10 (dez) artigos em duplicidade, sendo considerados o total de 180 para o processo de seleção, conforme evidenciado na Figura 9.

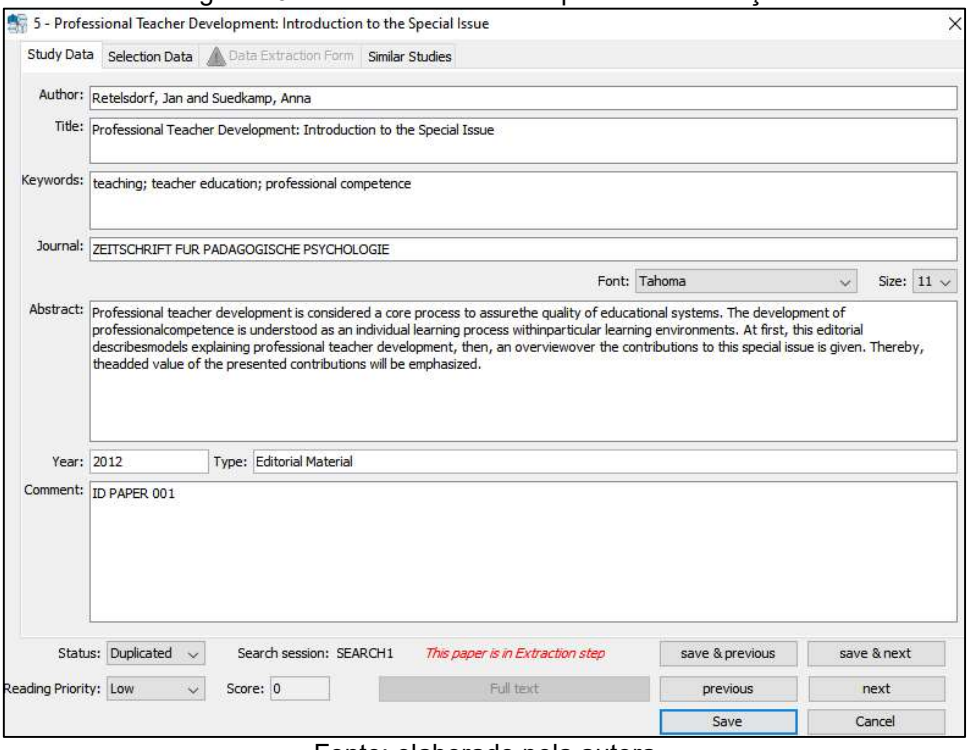
Figura 9: Tela do START após inclusão pesquisas nas bases de busca



Fonte: elaborado pela autora

Utilizar o *software* STArt nesse processo foi muito útil para prover a pesquisa de um banco de dados. Ele possibilita o gerenciamento das referências inclusas na pesquisa; confere ao pesquisador a oportunidade de classificá-las, de elencar prioridade de leitura e de realizar diversas anotações e comentários que forneçam suporte para a análise de cada referência, conforme detalhado na Figura 10.

Figura 10: Tela do START exemplo de classificação



Fonte: elaborado pela autora

Desse modo, o suporte da tecnologia da informação no processo de seleção, extração e análise torna-se relevante frente a necessidade de administrar grandes quantidades de referências.

A seleção foi conduzida em três etapas. Na primeira, foi realizada a busca dos artigos de forma integral e gratuita na internet, resultou na exclusão de 1 estudo que não foi localizado. Na segunda, a avaliação dos critérios de elegibilidade foi realizada e excluiu os 113 artigos que apresentaram divergências em relação a qualquer um dos critérios de elegibilidade. Os 67 estudos que não apresentaram divergências com os três critérios de inclusão em seus títulos e resumos, foram selecionados para a terceira etapa. Nela, houve uma leitura de maior amplitude 65 artigos, pois dois deles foram excluídos por serem escritos em línguas[10] diferentes do Inglês e do Espanhol, sendo de difícil interpretação pela pesquisadora.

Finalizadas as três etapas da seleção, foram encontrados apenas dois estudos elegíveis para a realização dessa RSE, conforme mostra a Figura 11.

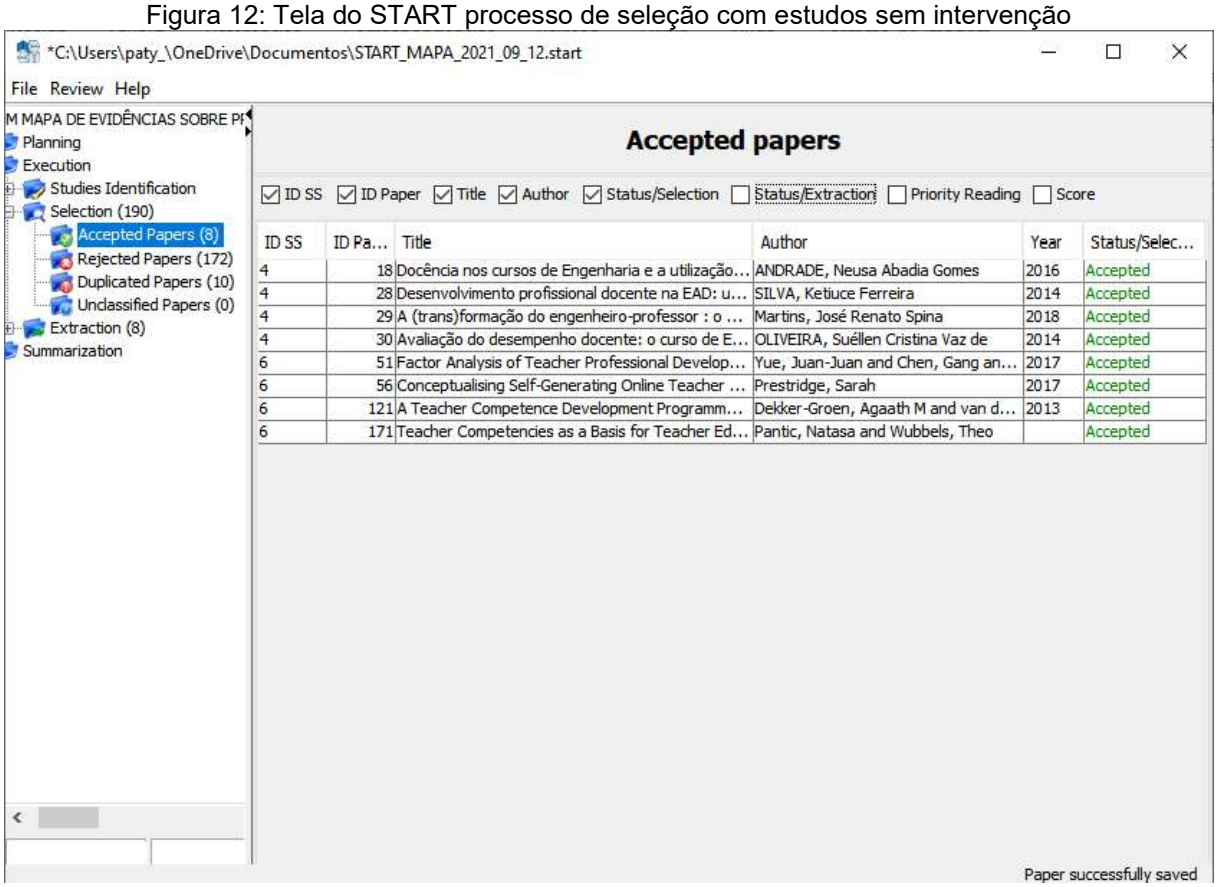
Figura 11: Tela do START processo de seleção finalizado

Fonte: elaborado pela autora

[10] Línguas eslavas

Para Arksey & O'Malley (2005), o processo de seleção não ocorre de forma linear, ele é iterativo[11], ou seja, vai sendo implementado e revisado de forma sequencial. Por esse motivo, exige dos pesquisadores um envolvimento reflexivo em cada uma das etapas e, havendo a necessidade, eles devem repeti-las para garantir que a literatura seja abordada de forma abrangente. Após essa primeira análise e classificação, foi reconsiderado incluir os estudos sob o tema do DPD que não apresentam intervenção com docentes da Educação Superior. Desse modo, contemplando os estudos que tenham obtido dados empíricos com entrevistas e questionários sobre o tema, nos quais o pesquisador analisou e refletiu sobre a ação docente. Após essa nova análise, foram incluídos seis estudos, e o processo de seleção foi finalizado com o total de oito trabalhos elegíveis para essa revisão, conforme apresenta a Figura 12.

Figura 12: Tela do START processo de seleção com estudos sem intervenção



Fonte: elaborado pela autora

[11] um método iterativo é um procedimento que gera uma sequência de soluções aproximadas, que vão melhorando conforme são executadas e revisadas, pois resolvem a cada ciclo uma classe de problemas estabelecida.

No processo de seleção, o uso do *software* STArt foi suportado pela tabulação dos dados com uso de planilha eletrônica do MS Excel, sendo útil para reunir e revisar os motivos de classificação dos estudos, bem como para a sumarizar os resultados encontrados.

4.3 Estratégias de análise das evidências

As informações bibliográficas (autores, ano, país de estudo, palavras-chave), as características metodológicas e os principais resultados dos artigos são apresentados em quadros e figuras, acompanhados por uma descrição narrativa[12] que tem por finalidade explicitá-los para atender o primeiro objetivo específico: identificar a população e os tipos de intervenção que foram considerados como de fontes de evidência.

O segundo objetivo específico da descrição das intervenções é atendido na descrição narrativa dos resultados. Para indicar as dimensões da competência pedagógica, conforme Masetto (2012), que são afetadas por cada intervenção foi realizada a análise de conteúdo. Neste terceiro objetivo específico, as categorias identificaram as contribuições literárias, considerando o objetivo de cada artigo, sob o direcionamento conceitual do DPD, e desse modo, foi possível indicar quais as dimensões da competência pedagógica são afetadas em cada categoria.

Na aplicação da técnica da análise de conteúdo (FRANCO, 2005), as palavras-chave foram utilizadas como unidades de registro[13]. Em seguida, estas foram agrupadas em unidades de contexto[14], que ao considerar seus aspectos teóricos e práticos constituíram-se em categorias conforme demonstrado na Figura 13.

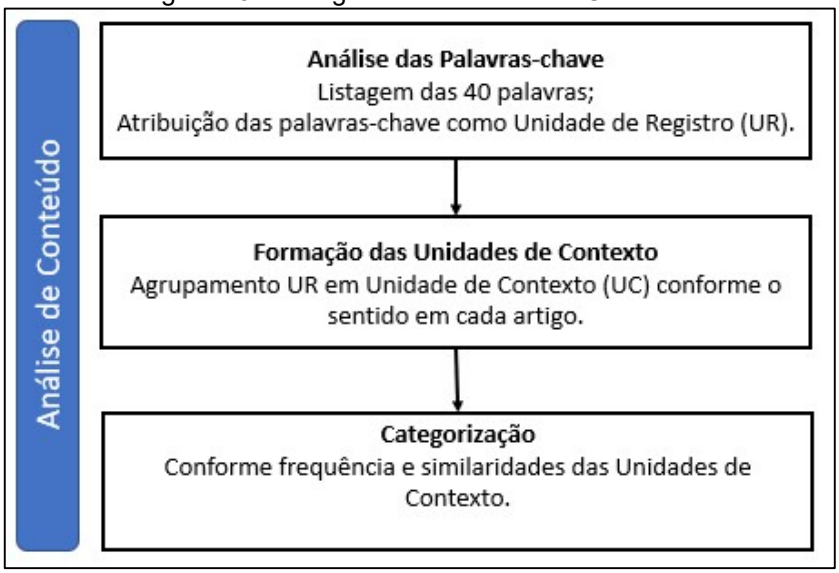
---

[12] Diz-se da forma 'não codificada' de dados específicos, os quais são expressos em linguagem natural (no caso Português) para que o receptor da informação a compreenda mesmo que não tenha domínio do assunto.

[13] Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas (FRANCO, 2005, p.37).

[14] A unidade de contexto deve ser considerada e tratada como unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro (FRANCO, 2005, p.20).

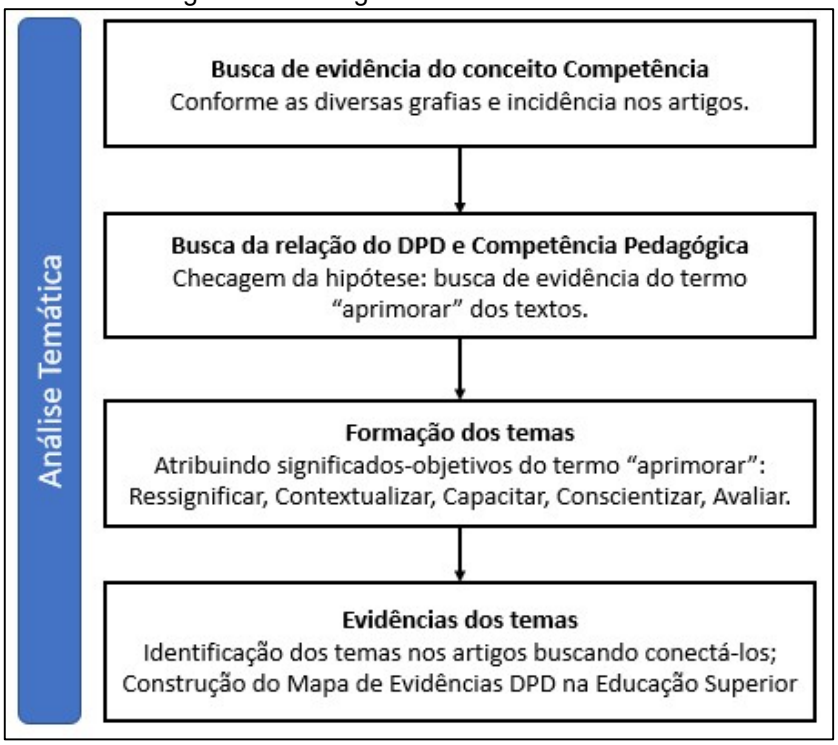
Figura 13: Fluxograma da Análise de Conteúdo



Fonte: adaptado de FRANCO (2005)

Para atender o quarto objetivo específico: relacionar cada tipo de intervenção e o aprimoramento da competência pedagógica, foi realizada a análise temática, conforme apresentado na Figura 14. Definida por Braun e Clarke (2006) como método realista, a análise temática pode explicitar experiências, significados e a realidade dos participantes.

Figura 14: Fluxograma da Análise Temática



Fonte: adaptado de BRAUN e CLARKE (2006)

A análise temática é essencialmente uma metodologia para pesquisas qualitativas, para refletir a realidade, ou trazer o aprofundamento de um determinado assunto. Pela investigação, essa técnica busca interpretar a realidade do contexto do participante e desvendar seus significados. Nesse sentido, Rosa e Mackdanz (2021, p.11) afirmam que a análise temática possibilita alcançar uma “descrição mais detalhada e diferenciada sobre um determinado tema específico”, pois realiza a busca de um conjunto de dados, de diversas fontes qualitativas[15], a fim de encontrar os “padrões repetidos de significado”.

Conforme o fluxo da Figura 14, primeiramente, buscou-se a incidência do termo ‘competência’ nos artigos, pois sua ausência é motivo para exclusão da revisão. A hipótese verificada foi a possibilidade de aprimoramento da competência a partir dos programas DPD, portanto, era imprescindível que todos os artigos a apresentasse. Na sequência, buscou-se os significados implícitos no termo “aprimorar”: os temas.

[15] originárias de entrevistas, grupos focais ou de uma série de textos

5 RESULTADOS

Este capítulo apresenta a classificação geral dos estudos potenciais e os resultados do método detalhando as informações obtidas nos artigos inclusos na RSE. Eles são demonstrados em quadros e diagramas acompanhados de uma descrição narrativa.

5.1 Classificação dos potenciais estudos

Após as três etapas de seleção, foi elaborada a Tabela 2 que exibe a classificação geral dos 190 estudos em potencial dessa RSE.

Tabela 2: Classificação geral dos estudos potenciais

Classificação	QTD de Estudos	% da Categoria
(I) Estudos empíricos sobre DPD em exercício da Educação Superior com intervenção	2	1%
(I) Estudos empíricos sobre DPD em exercício da Educação Superior sem intervenção	6	3%
(E) Duplicidades	10	5%
(E) Artigos sem texto integral disponível de modo gratuito na internet	1	1%
(E) Artigos em outras línguas estrangeiras diferentes do Inglês e Espanhol	2	1%
(E) População não é Docente da Educação Superior	100	53%
(E) População não é Docente em exercício profissional	19	10%
(E) Intervenção com alunos de turmas de EFL / ESL	20	11%
(E) Estudos não apresenta dados empíricos sobre DPD	30	16%
Total de Estudos	**190**	**100%**

Fonte: elaborado pela autora

Considerando os dados informados na Tabela 2 nota-se um maior envolvimento da pesquisa acadêmica sobre o tema DPD sendo realizadas com professores da Educação Básica. Compreendendo 53% dos estudos em potencial revela o interesse da investigação acadêmica sobre formação e desenvolvimento dos profissionais de outros níveis educacionais, que não a Superior - talvez ratificando a percepção de que é desnecessária a formação pedagógica do professor dessa modalidade. As oito referências selecionadas representam 4% do total encontrado pela estratégia de busca e, portanto, demonstra haver oportunidades de futuras pesquisas com essa população. Para tal, é essencial considerar as especificidades dessa modalidade de ensino, conforme apresentado no Capítulo 1.

Outro resultado relevante diz respeito aos 19 estudos que contemplam intervenções ocorridas na formação inicial, com “futuros” profissionais, em situação pré-serviço ou estágio. Em geral, essa população está em formação para atuar como docente da Educação Básica (nos níveis infantil, fundamental e médio), fato que reforça o envolvimento da pesquisa acadêmica na formação docente para outros níveis da Educação sem abordar o nível Superior.

Também se faz necessário explicitar a exclusão dos estudos que foram desenvolvidos no contexto do *English as a Forieng Language* (EFL) ou Inglês como Língua Estrangeira, e nos casos de *Secound Language* (SL) Segunda Língua.

O EFL é um tipo de curso para cidadãos não nativos desenvolverem habilidades de comunicação em inglês, geralmente oferecidos por universidades de países cujo idioma nacional é o inglês. Comumente, o EFL é cursado por pessoas não nativas antes do ingresso na Educação Superior em universidade estrangeira, nas quais a proficiência em língua inglesa é requisito essencial para admissão, ou para aprimoramento com finalidades pessoais, como de turismo ou para inserção no mercado de trabalho. Já o SL, seja em inglês ou em outro idioma, oferece disciplinas regulares em língua estrangeira, diferente da língua materna. Nesse cenário, o SL tem como objetivo principal auxiliar o estudante na proficiência do segundo idioma (ENGLISH, 2021). Esses cursos se configuram como formação complementar à proposta pela Educação Superior, para proficiência em língua estrangeira e, por esse motivo, não foram elegíveis para essa RSE.

A Tabela 3 apresenta detalhes dos 30 estudos classificados como ‘não apresentam dados empíricos sobre DPD’, portanto, não elegíveis.

Tabela 3: Detalhamento dos estudos não empíricos sobre DPD

TEMAS DOS ESTUDOS NÃO EMPÍRICOS SOBRE DPD	QTD de Estudos	% da Categoria
Intervenção com alunos	9	30%
Pesquisa teórica / bibliográfica	9	30%
Estudo sobre Evasão	1	3%
Estudo sobre Educação Inclusiva	1	3%
Estudos sobre motivação de se tornar professor	1	3%
Estudos sobre Legislação	2	7%
Estudos sobre Ferramentas para aprendizagem em línguas	2	7%
Estudos sobre Currículo escolar	2	7%
Estudo de gênero na competência docente	1	3%
Estudo sobre o efetito do Boom do petróleo na aprendizagem	1	3%
Estudo sobre avaliação do Conteúdo de livros didáticos	1	3%
Total de Estudos	**30**	**100%**

Fonte: elaborado pela autora

Dentre eles, é interessante observar que 30% (nove) apresentam intervenção com os estudantes. Isso indica que há uma preocupação dos docentes em relação a sua prática, os quais buscam investigar meios, métodos e novas metodologias para a sala de aula. Esses estudos foram verificados e apresentam o desenvolvimento, avaliações e contribuições apenas das metodologias para a sala de aula, sem observar a ação docente nesse processo e, por esse motivo, são inelegíveis.

Os nove estudos classificados como teóricos, apresentam apenas a revisão bibliográfica do tema. Eles não contêm dados de fontes primárias sobre o DPD e por isso não foram considerados elegíveis. Os demais estudos abordam outras motivações de pesquisa, não contemplando o objetivo dessa RSE.

Nota-se, no Quadro 5, que todos os estudos selecionados para essa RSE se configuram em fontes primárias de dados sobre o DPD no âmbito da Educação Superior.

Quadro 5: Estudos selecionados e seus delineamentos de pesquisa

ID Paper	Title	Tradução livre	Delineamentos de pesquisa
56	Conceptualising Self-Generating Online Teacher Professional Development	Conceitualizando o Desenvolvimento Profissional Online de Autogeração de Professores	**Estudo de caso** Desenvolvimento de comunidade de aprendizagem (Action Learning Project)
121	A Teacher Competence Development Programme for Supporting Students' Reflection Skills	Um programa de desenvolvimento de competências de professores para apoiar as habilidades de reflexão dos alunos	**Treinamento como intervenções** Medições pré, durante e pós no grupo de treinamento e no de controle
18	Docência nos cursos de Engenharia e a utilização das TIC: em foco o desenvolvimento profissional docente	**estudo em Português	30 questionários e 15 entrevistas
28	Desenvolvimento profissional docente na EAD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância	**estudo em Português	5 entrevistas e 1 grupo focal
29	A (trans)formação do engenheiro-professor : o aprendizado da docência no ensino superior	**estudo em Português	3 entrevistas
30	Avaliação do desempenho docente: o curso de Educação Física	**estudo em Português	26 questionários com docentes e 160 com discentes
51	Factor Analysis of Teacher Professional Development in Chinese Military Medical Universities	Análise Fatorial de Desenvolvimento Profissional de Professores em Universidades Médicas Militares Chinesas	19 entrevistas e 312 questionários
171	Teacher Competencies as a Basis for Teacher Education--Views of Serbian Teachers and Teacher Educators	Competências do professor como base para a formação de professores - pontos de vista de professores e educadores sérvios	370 questionários sendo 53 deles na Educação Superior

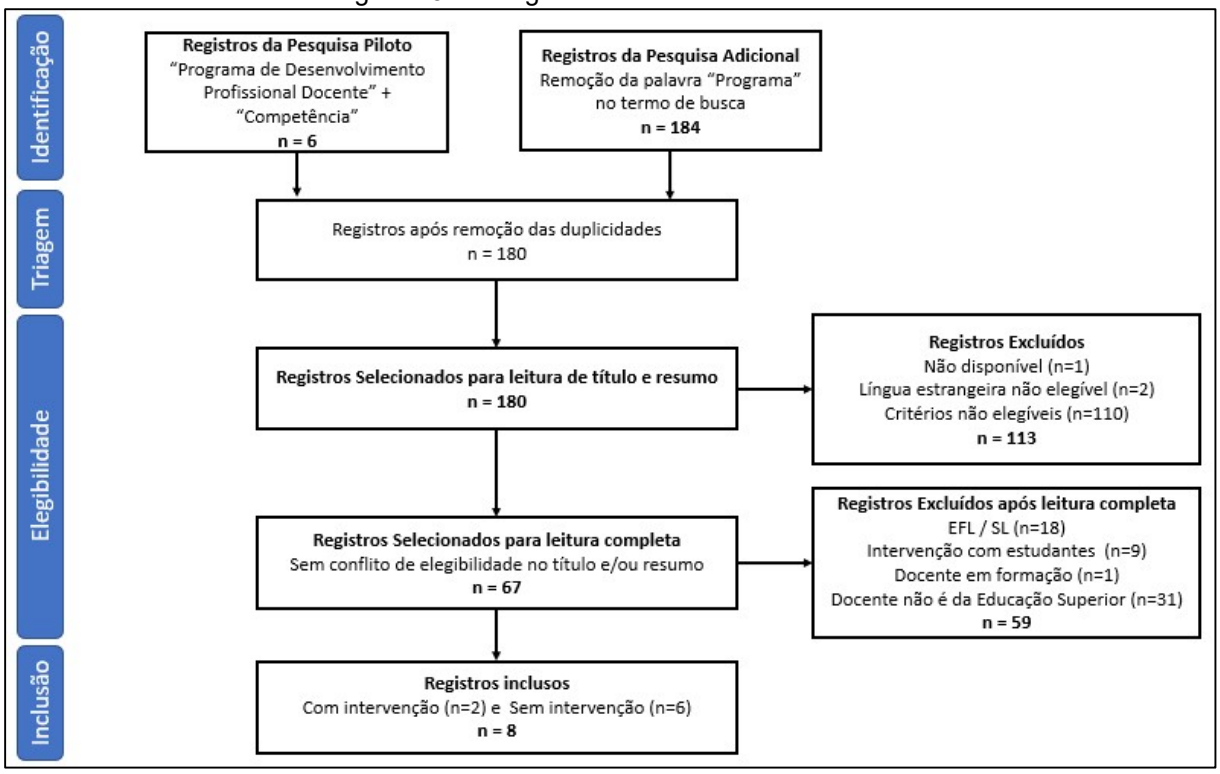
Fonte: elaborado pela autora

5.2 Inclusão de estudos

As pesquisas realizadas nas cinco bases selecionadas produziram um total de 190 artigos, dos quais 20 foram identificados na pesquisa de literatura cinza, e 10 duplicidades foram removidas. Contemplando 180 títulos e resumos selecionados para a etapa de análise de elegibilidade, foram identificados 113 que apresentaram divergência nos critérios estabelecido, assim resultando em 67 cujos textos completos foram revisados.

Após a leitura completa, foram excluídos 59 artigos, visto que estes não continham dados primários de pesquisa sobre desenvolvimento profissional com docentes em exercício na Educação Superior, conforme detalhado no fluxograma da Figura 15.

Figura 15: Fluxograma da inclusão de estudos



Fonte: elaborado pela autora

Uma tabela de resumo das fontes excluídas, identificando a justificativa para a exclusão está disponível no Apêndice A.

5.3 Características dos estudos incluídos

As informações gerais das referências (autores, datas, país de origem, periódico, volume e palavras-chave) foram consolidadas no Quadro 6, utilizando os títulos em português, conforme anteriormente apresentados no Quadro 5.

Quadro 6: Quadro geral das informações de referências dos estudos

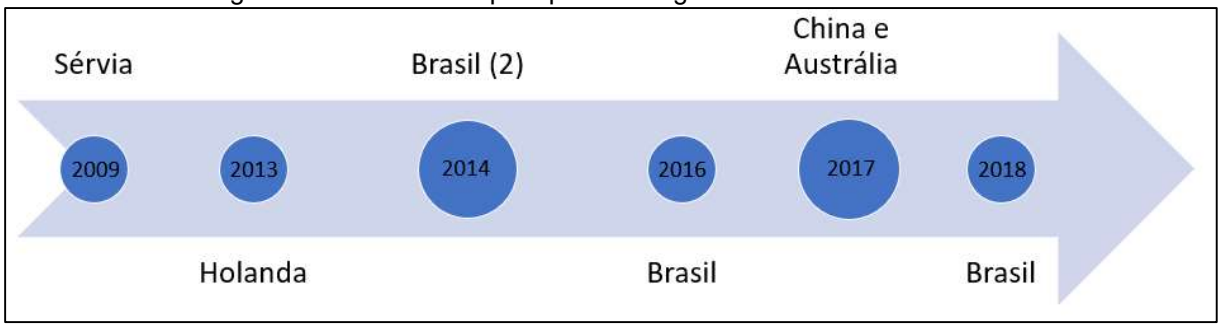
ID Paper	Título em Português	Autor(es)	Data	País do estudo	Periódico	Vol.	Palavras-chave
18	Docência nos cursos de Engenharia e a utilização das TIC: em foco o desenvolvimento profissional docente	ANDRADE, Neusa Abadia Gomes	2016	Brasil	BDTD	-	Docente engenheiro; Desenvolvimento profissional docente; TIC; Engenharia; Educação
28	Desenvolvimento profissional docente na EAD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância	SILVA, Ketiuce Ferreira	2014	Brasil	BDTD	-	Desenvolvimento profissional; Docência universitária; Educação a Distância; Tecnologias digitais de informação e comunicação; Universidade Aberta do Brasil; Ensino-Aprendizagem
29	A (trans)formação do engenheiro-professor: o aprendizado da docência no ensino superior	MARTINS, José Renato Spina	2018	Brasil	BDTD	-	Engenheiro-professor; Docência no ensino superior; Competência profissional; Formação continuada; Desenvolvimento profissional docente
30	Avaliação do desempenho docente: o curso de Educação Física	OLIVEIRA, Suéllen Cristina Vaz de	2014	Brasil	BDTD	-	Avaliação de desempenho; Docente; Discente
51	Análise Fatorial de Desenvolvimento Profissional de Professores em Universidades Médicas Militares Chinesas	YUE, Juan-Juan; CHEN, Gang ;WNAG, Zhen-Wei; LIU, Wei-Dong	2017	China	Journal of Biological Education	51	Ambiente educacional; Pesquisa em educação médica; papéis do professor; Desenvolvimento Pessoal
56	Conceitualizando o Desenvolvimento Profissional Online de Autogeração de Professores	PRESTRIDGE, Sarah	2017	Austrália	Technology, Pedagogy and Education	26	Desenvolvimento profissional; Rede social; Pedagogia TIC

121	Um programa de desenvolvimento de competências de professores para apoiar as habilidades de reflexão dos alunos	DEKKER-GROEN, Agaath M.; VAN DER SCHAAF, Marieke F.; STOKKING, Karel M.	2013	Holanda	Teachers and Teaching: Theory and Practice	19	Feedback; desenvolvimento profissional; Reflexão; Competências do professor; Programa de treinamento de professores
171	Competências do professor como base para a formação de professores - pontos de vista de professores e educadores sérvios	PANTIC, Natasa; WUBBLES, Theo	2009	Sérvia	Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies	26	Crenças; Mudança educacional; Padrões nacionais; Atitudes do professor; Características do professor; Competência do professor; Formação de professores; Conhecimento do professor; Valores

Fonte: elaborado pela autora

Observa-se que a maioria dos estudos possuem menos de dez anos de sua publicação, sendo apenas um datado do ano 2009. A inclusão da literatura cinzenta representa 50% dos estudos selecionados, demonstrando a relevância do tema nas pesquisas nacionais. Além do Brasil (com quatro referências), há uma publicação de cada país: Austrália, China, Holanda e Sérvia. Esses dados foram sintetizados na linha do tempo apresentada na Figura 16.

Figura 16: Linha do tempo e país de origem da inclusão de estudos



Fonte: elaborado pela autora

A quantidade de publicações também pode ser observada na Figura 16. O ano 2014 contém duas publicações brasileiras, e o ano 2017 contém uma chinesa e outra australiana. Os demais anos, 2009, 2013, 2016 e 2018 possuem apenas um estudo em cada.

A relação das 40 palavras-chaves foi utilizada como unidade de registro, após analisadas foram agrupadas em 13 unidades de contexto, conforme Quadro 7:

Quadro 7: Formação de Unidade de Contexto

ID Paper	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
18	Docente engenheiro	Identidade
18	Desenvolvimento profissional docente	Desenvolvimento
18	TIC	Tecnologia
18	Engenharia	Formação
18	Educação	Educação
28	Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento
28	Docência universitária	Identidade
28	Educação a Distância	Tecnologia
28	Tecnologias digitais de informação e comunicação	Tecnologia
28	Universidade Aberta do Brasil[16]	Tecnologia
28	Ensino-Aprendizagem[17]	Formação
29	Engenheiro-professor	Identidade
29	Docência no ensino superior	Identidade
29	Competência profissional	Competência
29	Formação continuada	Formação
29	Desenvolvimento profissional docente	Desenvolvimento
30	Avaliação de desempenho	Avaliação
30	Docente	Identidade
30	Discente[18]	Avaliação
51	Ambiente educacional	Educação
51	Pesquisa em educação médica	Pesquisa
51	Papéis do professor	Identidade
51	Desenvolvimento Pessoal	Desenvolvimento
56	Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento
56	Rede social	Tecnologia
56	Pedagogia TIC	Tecnologia
121	Feedback[19]	Avaliação
121	Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento
121	Reflexão	Reflexão
121	Competências do professor	Competência
121	Programa de treinamento de professores	Formação
171	Crenças	Crenças
171	Mudança educacional	Mudança

[16] Universidade Aberta do Brasil é um sistema criado pelo governo federal, em 2005, com objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior na oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EaD.
[17] Descrito no artigo como as especificidades para a EaD
[18] Parte do processo de avaliação do desempenho docente
[19] Como parte do processo de avaliação formativa

171	Padrões nacionais	Avaliação
171	Atitudes do professor	Atitudes
171	Características do professor	Identidade
171	Competência do professor	Competência
171	Formação de professores	Formação
171	Conhecimento do professor	Formação
171	Valores	Valores

Fonte: elaborado pela autora

As unidades de contexto foram analisadas conforme o objetivo de cada artigo, e agrupadas em três categorias principais, conforme Quadro 8.

Quadro 8: Formação das categorias

Unidade de Contexto	Frequência	Categorias
Tecnologia	6	O papel das TICs na Educação
Identidade	7	Formação e identidade docente
Formação	6	
Desenvolvimento	6	Capacitação e reflexão sobre a prática pedagógica
Avaliação	4	
Competência	3	
Educação	2	
Atitudes	1	
Crenças	1	
Mudança	1	
Pesquisa	1	
Reflexão	1	
Valores	1	

Fonte: elaborado pela autora

A primeira categoria foi formada pela unidade de contexto ‘Tecnologia’ que se refere ao uso de ferramentas e metodologias que são suportadas pelas TICs. Estas, por sua especificidade, formam a categoria ‘O papel das TICs na Educação’. As unidades de contexto ‘Formação’ e ‘Identidade’ estão interligadas pois remetem à essência do ‘ser docente’ na Educação Superior, por isso foram agrupadas na categoria ‘Formação e Identidade docente’.

O contexto da ‘Avaliação’ não está vinculado ao processo da aprendizagem (como provas por exemplo), mas compreende um processo diagnóstico do sucesso da prática profissional, abrindo caminhos para a reflexão sobre ela. Desse modo foi considerada na categoria ‘Capacitação e reflexão sobre a prática pedagógica’ e, em

conjunto as demais unidades de contexto que, em conjunto caracterizam o processo de DPD.

As características metodológicas dos estudos que foram inclusos nessa RSE foram sintetizadas no Quadro 9.

Quadro 9: Características metodológicas dos estudos inclusos

ID Paper	Quantidade da População	Formação Inicial	Tipo de Intervenção	Coleta de dados
18	30 questionários 15 entrevistas	Engenharia	não há intervenção	Questionário e entrevista
28	5 entrevistas docentes 6 grupos focal tutores	Pedagogia, História, Geografia e Artes	não há intervenção	Entrevista e grupo focal
29	3 docentes	Engenharia civil	não há intervenção	Entrevistas
30	26 docentes 160 discentes	Educação Física	não há intervenção	Questionário
51	19 entrevistas 312 questionários	Medicina	não há intervenção	Questionário e entrevista
56	projeto com 12 docentes e 1 mentor	Não mencionado	Action Learning Project	Registro de interações, durante sessões de mentoria
121	8 docentes no grupo livre 16 docentes no grupo de controle	Enfermagem	Treinamento como intervenção	Questionário
171	370 questionários sendo 53 da educação superior	Não mencionado	não há intervenção	Questionário

Fonte: elaborado pela autora

Nota-se que a quantidade de população participante é diversificada, contendo estudos de três a 370 pessoas, no entanto, não são todos docentes da Educação Superior: o estudo #28 contempla docentes e tutores da Educação a Distância (EaD); os #30 e #171 incluem pesquisas com discentes e do #171 participam docentes de outros níveis educacionais em conjunto com os da Educação Superior.

Sobre a formação inicial dos professores investigados, há dois estudos na área da Engenharia, dois na área da saúde (Medicina e Enfermagem), e dois abordando formação inicial para a docência (Pedagogia, História, Geografia, Artes e Educação Física). Também há duas publicações que não identificaram a formação inicial dos docentes participantes. Considera-se quatro estudos realizados com docentes de formação em outra área profissional, dois contemplando professores com formação inicial para docência e dois em que não houve identificação dos participantes.

Apenas os artigos #56 e #121 apresentam intervenção no processo de pesquisa, conforme descrições: o primeiro se propôs a trabalhar com as TICs no processo educacional, para tanto, utilizou-se da comunidade de aprendizagem *online*, para que o conteúdo fosse autogerado pelos participantes, proporcionando a colaboração e cooperação interativa deles. Baseada na investigação intencional, o método de aprendizagem-ação teve por objetivo que cada docente realizasse um projeto de uso da TIC em práticas cotidianas. Além da interação na comunidade virtual de aprendizagem, os participantes foram acompanhados pelo pesquisador em sessões de mentoria, nas quais houve a coleta dos depoimentos deles. Cabe ressaltar que não houve treinamento nem avaliação dos participantes nesse processo.

O segundo, utilizou o treinamento como intervenção. Com delineamento de pesquisa quase experimental, os autores do artigo # 121 demonstram o aprimoramento da competência pedagógica com os resultados das medições realizadas nos grupos de treinamento e de controle. O programa realizou sessões cíclicas de treinamento-ação-*feedback* como intervenção, nas quais abordou a habilidade de reflexão discente, capacitando os docentes na orientação do processo e avaliação pela prática de *feedback.* Também foram analisados fragmentos de vídeos com situações similares as de estudo. As etapas de treinamento foram seguidas de práticas individuais e, após a realização destas, houve acompanhamento e monitoramento individual com o treinador. Para acompanhar o desenvolvimento dos participantes, foram realizadas medições, com aplicação de questionários pré, durante e pós-intervenção no grupo de treinamento, que comprovou uma evolução de desempenho e no grupo controle realizadas pré e pós como meio de comparação. As demais publicações utilizaram questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados.

Os principais resultados de cada artigo são exibidos no Quadro 10, que está acompanhado de descrição narrativa, que foram extraídas sistematicamente seguindo os critérios:

- Contexto: reflete o objetivo principal da pesquisa;
- Menção de competência e afins: apresenta as frequências das palavras ‘competência’ e ‘competente’, bem como seus plurais e respectivas flexibilizações na língua inglesa, que embora sejam grafadas de forma diferente pertencem ao mesmo campo semântico;

- Principais achados: menciona principais conceitos, contextos ou situações relacionadas do estudo construídos no referencial teórico, bem como uma síntese dos resultados;
- Categoria: representa a classificação do artigo realizada pela análise de conteúdo. Como todos os estudos tratam sobre a temática do DPD, há diversas contribuições neles para as três categorias. Entretanto, considerou-se para o Quadro 10, a representação em maior grau para classificação de cada artigo em apenas uma categoria.

Quadro 10: Principais resultados dos estudos inclusos

ID Paper	Contexto	Menção Competência	Principais achados	Categoria
18	Investiga o uso de TIC nos cursos de Engenharia	Competência 8 Competências 19 Competente 1	1) Referencial teórico robusto sobre a) docência universitária; b) Formação, identidade e saberes: DPD; c) Docência e as TIC: saberes em construção. 2) TIC tem potencial de modificar os modos de aprender e ensinar, pensar e relacionar. 3) TIC na educação é nova forma de conceber o conhecimento e não ferramenta para replicar os meios tradicionais. 4) Resultados apontam necessidade de ressignificar o conceito de TIC na educação e formação pedagógica para usá-la.	O papel das TICs na Educação
28	Pesquisa a experiência da docência EaD	Competência 14 Competências 24 Competente 6	1) Referencial teórico robusto sobre a) docência universitária na atualidade; b) EaD: novas especificidades. 2) Apresenta 6 modelos de DPD. 3) Especificidades da EaD: espaço formativo amplo com desenho didático diferente do presencial; exige novas habilidades técnico-pedagógica dos docentes e estudantes. 4) Preconceitos a EaD: precarização por baixo custo com vistas ao atendimento de maior quantidade (servindo de instrumento ao capitalismo) em detrimento da qualidade quando tenta reproduzir a educação presencial em formatos não convencionais; falta formação específica para docência na EaD que corrobora com a fragilidade da identidade dos tutores (que exercem a função de mediação online) 5) Novo paradigma educacional que valoriza a interatividade: conceito de inovação educacional 6) Resultados da pesquisa de campo confirmam as especificidades da EaD e aponta para a pesquisa-ação como instrumento de união dos docentes e tutores em prol de seu desenvolvimento profissional.	O papel das TICs na Educação
29	Busca compreender como o engenheiro se torna professor	Competência 37 Competências 37 Competente 6 Competentes 3 Competence 1* (*no abstract)	1) Referencial teórico robusto sobre a) Cenários da formação do engenheiro no Brasil; b) O engenheiro-docente: competências ou saberes?. 2) Fragilidade da identidade docente na Educação Superior: engenheiro-docente, médico-docente, advogado-docente etc. 3) Falta apoio institucional para DPD, é um caminho solitário: réplica (ou não) de prática vislumbrada da experiência como estudante; superar sozinho as dificuldades com maior preparação das aulas; reflexão sobre práticas fracassadas (próprias ou de seus mestres) para tentar melhorá-las; apoio dos pares (relações pessoais no trabalho); falta de conhecimento curricular. 4) Resultados da pesquisa de campo mostra que docente reconhecem: a) a relação com pares como positiva para construções coletivas; b) a necessidade de DPD e formação pedagógica. 5) Formação continuada no formato de oficinas pedagógicas não suprem a falta de preparo para docência.	Formação e identidade docente

30	Verifica se a avaliação docente feita por ele e por discente modifica a prática pedagógica	Competência 4 Competências 18 Competente 4	1) Referencial teórico robusto sobre a) Formação geral (docente universitário); b) Formação e atuação em Educação Física; c) Avaliação 2) A atualização profissional do docente tem que refletir mudanças na prática pedagógica, tem que evidenciar a reflexão. 3) Concepção de Avaliação apenas como instrumento de medição, no caráter somativo. Aborda o caráter formativo como capaz de gerar iniciativa de autorreflexão sobre atuação docente, para conhecer e reconhecer suas próprias limitações. 4) Resultados da pesquisa de campo declaram que os docentes consideram o processo de avaliação de desempenho importante pois oferece diagnóstico e promove a melhoria da prática; discentes consideram importante como ferramenta de feedback, que os possibilitem avaliar e ser ouvido, porém destacam não observa melhorias nas práticas sendo uma das maiores reclamações deles sobre o processo; Docentes consideram a avaliação discentes permeadas de fragilidades, pelos vieses de parcialidade e afinidades pessoais influenciando a avaliação; Falhas na comunicação dos resultados da avalição são citados por docentes e discentes que corrobora com a não mudança dos docentes e falta de percepção dos discentes nas melhorias pedagógicas.	Capacitação e reflexão sobre a prática pedagógica
51	Aborda os fatores que influenciam o DPD	Competence 11 Competencies 1	1) Referencial teórico sintetiza a visão holística do desenvolvimento humano em ambientes multinível como família, escola e comunidade, que são considerados sistemas em camadas. Inclui o DPD nessa concepção de desenvolvimento. 2) Análise estatística de 312 questionários com 28 itens, classificados em 17 categorias que gerou 5 fatores que influenciam o DPD. 3) Resultados descrevem as cinco categorias como: a) Experiência de ensino (Conhecimentos e Habilidade da prática docente); b) Visão compartilhada (ambiente institucional departamental, e do colegiado de docentes e discentes); c) Política e segurança financeira (como elementos garantidores do DPD); d) Competência profissional (Habilidades de aprendizado, de pensamento, de expressão e interpessoal); e) Motivação psicológica (escolhas pessoais de objetivos de carreira e abertura para conexão/colaboração com outras pessoas, onde o docente é responsável pelo seu próprio DPD).	Formação e identidade docente

56	Estuda o desenvolvimento profissional virtual em comunidade de aprendizagem	Competence 4 Competencies 1 Competency 2 Compentet 3 Compentencial 1	1) Referencial teórico robusto sobre: a) elementos do desenvolvimento profissional; b) Sites de Redes Sociais (SNS); c) Potencial do SNS para desenvolvimento profissional - juntando ideais 2) Mostra a evolução de treinamentos suportados por fóruns de discussão online para o conceito de comunidade de aprendizagem. Essa mudança de ambiente permite o DPD como parte integrante da prática cotidiana docente. 3) Projeto de Aprendizagem Ação: promove a investigação intencional dos professores com reflexão na própria prática pela investigação e diálogo construtivo em comunidade 2) Cada docente deveria desenvolver e implementar um projeto de uso de TIC em sala de aula. Esse todo processo de elaboração e implementação foi compartilhado em comunidade de aprendizagem online (por meio de site), espaço de diálogo com demais docentes para construir conteúdo autogerado. Não houve treinamento nem avaliação. 3) Resultados: apresenta análise descritiva do engajamento dos docentes: a) Estudo 1 revelou ter confiança em utilizar novas abordagens de TIC nas aulas, mas na comunidade apenas absorveu ideias e não sentiu necessidade de contribuiu com os demais => foi classificado como "espreitador social"; b) Estudo 2 demonstrou confiança intermediária no uso de TIC, mas apenas como ferramenta, sem mudança na prática pedagógica (correspondendo com suas crenças), ganhou confiança no uso de TICs pois precisou de ajuda para implementação do projeto e se abriu para as contribuições coletivas reconhecendo a comunidade de aprendizagem; c) Estudo 3 revela aponta competência para uso de TIC e da comunidade, pois buscou usar TIC para promover a reflexão: explorou e contribuiu com a comunidade, considerando mudanças em sua prática pedagógica, porém na implementação realizou avaliação independente da comunidade. 4) O projeto de criação da comunidade de aprendizagem se apresentou como um método que reconstrói crenças e proporciona mudanças na prática pedagógica dos participantes, pois promove pedagogias participativas e apoiadas por discussões interativas. 5) Cada participante progrediu de maneira diferente, reconhecendo o valor da comunidade de aprendizagem e da possibilidade de auto direcionar sua aprendizagem para suas próprias necessidades, interesses e benefícios.	Capacitação e reflexão sobre a prática pedagógica

121	Observa e compara a prática da avaliação formativa e feedback entre o grupo de treinamento e o de controle	Competence 26 Competencies 1 Competences 39	1) Referencial teórico sintetiza o desenvolvimento de competências docentes através de oficinas em serviço que contenha: a) foco no conteúdo; b) aprendizagem ativa; c) coerência entre teoria e prática; d) duração acessível ; e) participação coletiva. 2) Feedback é fator essencial da avaliação formativa, que é necessária para desenvolver a capacidade de reflexão. 3) Projeto quase experimental usando um treinamento de "como desenvolver nos estudantes habilidades de reflexão" no grupo de treinamento, comparando resultados pré e pós treinamento, e comparando com grupo de controle. Houve 3 ciclos de reunião em grupo, prática independente e reunião individual seguindo temáticas do processo de reflexão e feedback. 4) Resultados apresentam análises estatísticas das medições pré, durante e pós treinamento no grupo de treinamento e pré e pós comparada com o grupo de controle. Inicialmente compatíveis, mas demonstra aumento nos resultados do grupo de treinamento nos elementos de conteúdo e orientação para a reflexão do estudante, pois tornaram-se mais conscientes dos estímulos necessários ao estudante, bem como dos objetos aos quais o estudante pode refletir. 5) Projeto atendeu as expectativas dos participantes com resultados úteis para a prática docente.	Capacitação e reflexão sobre a prática pedagógica
171	Examina as competências básicas do professor	Competence 45 Competencies 67 Competency 3 Competent 4 Compentece-based 1	1) Referencial teórico robusto sobre a) demandas crescentes, status inferior (atuação e papel do docente na sociedade); b) base de conhecimento para professores; c) responsabilidade e autonomia; d) conceito de competência. 2) Destaca que em todo o mundo, as expectativas da comunidade quanto à qualidade dos professores parecem estar aumentando ao mesmo tempo que o status dos professores é caindo. Com isso o baixo desempenho no sistema educacional, ligada à perda de prestígio da profissão docente causando impacto na moral e na qualidade do trabalho docente. 3) Utiliza metodologia do European Tunin para avalição de competências. Nos resultados 37 itens são categorizados em 4 áreas: a) valores e educação infantil (de média importância); b) uma compreensão do sistema de educação e contribuições para o seu desenvolvimento (de menor importância); c) conhecimento da matéria, pedagogia e currículo (de grande importância); d) autoavaliação e desenvolvimento profissional (de maior importância). Ressalta-se considerar as visões diversas dos participantes de diferentes níveis educacionais. 4) Participantes destacam que: a) a formação de professores deve ser baseada nas competências que eles precisam na prática e fundamentada em teorias modernas de ensino; b) 74% já participaram de programas de DPD e alguns relataram que participar dessa pesquisa foi uma oportunidade de reflexão.	Formação e identidade docente

Fonte: elaborado pela autora

Considerando que apenas dois estudos apresentam intervenção, ou seja, aplicação prática de um programa de DPD, analisou-se os contextos dos demais artigos com objetivo de relacioná-los com a prática. Eles apresentam objetivos para: a) a compreensão de novos paradigmas, novos métodos e metodologias, e dos elementos básicos da competência docente; b) identificação de fatores de influência do desenvolvimento profissional; c) validação do processo de avaliação de desempenho em seu caráter formativo como ferramenta que contribua para o processo de reflexão sobre a ação. Em todos esses cenários, as investigações apontam para a necessidade de prover meios para que o professor se desenvolva profissionalmente, com vistas à melhoria da prática pedagógica, não somente para a aplicação de metodologias atuais e uso de ferramentas tecnológicas.

É fundamental que o professor reconheça sua responsabilidade social como docente da Educação Superior e, diante das novas demandas da sociedade contemporânea, colabore com o progresso da humanidade formando a nova geração de profissionais. Desse modo, sua prática precisa contemplar a atualização de caráter técnico acrescida de valores relacionados a convivência humana, para prepararem cidadãos responsáveis e capazes de viver no mundo moderno. Todas as referências dessa RSE apontam para esse fundamental papel docente quando discorrem sobre sua formação e identidade, bem como a inclusão de tecnologias educacionais, abrindo caminhos para o desenvolvimento profissional coerente com sua essência, ou seja, a partir da reflexão sobre a prática pedagógica.

Sobre a competência, pode-se dizer que ela é o resultado esperado dos artigos analisados. Foi realizada a verificação semântica da palavra em cada um dos artigos, observando a existência de sua menção e a incidência em que apareceu nos textos, compreendendo os diversos modos em que o termo foi grafado (conforme o Quadro 10), mas que referenciam seu conceito. Considerando a flexibilização dos termos, evidenciou-se de 11 a 120 incidências num mesmo texto e no total 385 repetições. Diversos conceitos e referências ao termo competência são citados, constituindo as especificidades da profissão docente como: conhecimento e compreensão, habilidades técnicas, pedagógicas e de relacionamento humano, crenças e valores, consciência do seu papel e responsabilidade. A competência aqui referida é a pedagógica e, quando colocada em prática, é evidenciada pelo desempenho do professor.

A análise temática foi realizada a partir de uma leitura transversal dos artigos, buscando as relações existentes entre os programas DPD e a competência pedagógica. Por meio dela, elencou-se cinco temas, que expressam os sentidos implícitos que são atribuídos ao termo ‘aprimorar’: a) ressignificar; b) contextualizar; c) capacitar; d) conscientizar; e) avaliar. Após consolidados os temas, os artigos foram analisados novamente para elencar as evidências e buscar conectá-los.

Nos ‘principais achados’, há contribuições para a teoria e prática educacional. Em primeiro lugar, a composição do quadro teórico de cada pesquisa traz profundas reflexões, dois deles de forma sintetizada. Dentre os principais temas abordados, destacam-se a docência universitária, a formação e identidade docente, e os novos paradigmas da educação.

Sobre a docência universitária, os artigos #18, #28 e #29 salientam que o grande desafio é oferecer uma formação diferenciada que capacite os professores para sua função, ou seja, é necessário sensibilizá-los para se transformarem em profissionais da “aprendizagem”. Ser um docente profissional é muito diferente de ser o especialista de determinada área. O processo de aprendizagem precisa ser conduzido pela parceria entre professor e estudante, para que este se torne protagonista e atribua novos significados aos saberes já existentes, fundamentado por teorias e métodos de aplicação do conhecimento. Somente o docente profissional é capaz de realizar a atividade mediadora que conduz o estudante nessa construção. É imprescindível uma formação específica para a docência universitária, considerando que o objeto de trabalho do professor são seres humanos assim como ele. Sendo assim, ele precisa desenvolver e adquirir saberes das mais diversas áreas do conhecimento, não se restringindo a sua área de formação base.

Também se considera, nesse processo, as especificidades da aprendizagem de pessoas adultas, conforme Silva (2014) destaca no artigo #28 que é necessário lidar com: a insegurança frente ao novo e à amplitude das ciências; a atribuição de novos significados para construção do conhecimento; e o aprimoramento da capacidade de diferenciar entre fatos, teorias e opiniões, até alcançar um maior nível de abstração que lhe permita resolver situações mais complexas.

Referente a categoria da formação e identidade docente, o artigo #29 aponta que a formação para a docência tem sido deixada de lado por ser considerada menos importante que a profissão da formação base. Fato que se reflete em fragilidade do reconhecimento da identidade docente, uma vez que o professor pode se ver como

um profissional de sucesso que ‘está docente’, que o faz por *hobby* ou como complemento de remuneração financeira. Adiciona-se a esse motivo o fato de, culturalmente, o pesquisador ser considerado superior ao professor, o que reflete as atuais estruturas curriculares dos cursos de pós-graduação que não formam para exercício da docência. Os artigos #28, #51 e #171 elencam os conhecimentos necessários ao trabalho docente, são eles: a) psicopedagógico: que aborda os princípios do modo como o ser humano aprende e ensina; b) didático: as técnicas, as reflexões, os conteúdos ou formas e os métodos de ensino; c) contexto: saber quem são os estudantes e em qual realidade eles estão inseridos, para estabelecer uma relação humana; d) conteúdo disciplinar: fundamentos científicos. Apontam que a relação entre esses conhecimentos se evidencia na qualidade do trabalho docente.

Relacionam os processos de formação de professores ao conceito de DPD, quando afirmam que a formação precisa passar por uma reforma que privilegie: compreensão e raciocínio além de transformação e reflexão. Fundamentam que os saberes necessários para a docência não antecedem a prática, mas são construídos por meio dela, propondo que os novos processos formativos corroborem o fortalecimento da identidade, considerando a docência atividade profissional, proporcionando melhorias que englobem os fatores básicos para a profissão docente: conhecimentos, destrezas, compreensão e tecnologia, ética e disposição, responsabilidade coletiva.

No panorama dos novos paradigmas da Educação, os artigos #18, #28, #29, #121 e #171 retratam o ensino para competência como um tema emergente. Remetendo a necessidade da educação (em todos as modalidades) de formar cidadãos competentes para atender as novas demandas da sociedade, consideram a formação humana e integral tão importante quanto a técnica e/ou científica.

Outro tema que emerge da sociedade contemporânea é a inclusão das TICs no processo educacional, abrindo caminhos da interatividade remota e novos espaços de aprendizagem, como os que se tem nos ambientes virtuais. Os artigos #18, #28 e #56 apontam que há necessidade de ressignificar o que é o uso das TICs na educação, bem como o conceito de educação inovadora. Os professores precisam compreender que não se deve apenas usar as TIC como ferramentas modernas para metodologias e formas de ensino conhecidas. É preciso usá-las como novas formas de pensar e fazer educação, transformando as metodologias de modo que se use a tecnologia a favor da educação. Ressaltam que o papel do docente é incentivar o

estudante a aprender e a pensar para solucionar problemas do cotidiano. Para a educação inovadora, o conceito não se limita ao uso das TICs em sala de aula, mas que seja orientada por princípios de autonomia, contextualização, dialogicidade, diversidade, ética, integralidade e transitoriedade, contribuindo para a autonomia do estudante nos modos de aprender e de aplicar seus conhecimentos.

A segunda contribuição, para a prática, é trazida pelos resultados dos seis estudos, que podem orientar a construção de novos programas ou ações de DPD. Primordialmente, considera-se o fato das duas intervenções encontradas se mostrarem eficazes quanto aos objetivos propostos. O estudo #56, que empreendeu a construção de uma comunidade de aprendizagem *online*, revelou pelos depoimentos dos participantes mudanças nas práticas pedagógicas, abertura para colaboração e cooperação interativa que proporcionou o reconhecimento do valor das contribuições da comunidade de aprendizagem.

Por sua vez, o estudo #121 desenvolveu um programa DPD de apoio ao desenvolvimento de habilidades de reflexão do estudante, no qual os participantes foram capacitados para instruí-los nos processos de reflexão, avaliá-los e dar-lhes *feedback*. É relatado como um estudo quase-experimental pois os participantes são divididos em dois grupos: um que recebeu treinamento e outro de controle, nos quais foram feitas medições por meio de questionários. Os resultados do grupo que recebeu o treinamento aumentaram durante o período do treinamento e, ao final, quando comparado ao do grupo de controle se apresentou superior.

Analisando os resultados das intervenções, nota-se que elas se configuram em espaços de desenvolvimento das capacidades docentes e proporcionam a reflexão sobre a prática. Para além do ensino ou treinamento, essas ações são perpassadas por aspectos pessoais do desenvolvimento humano, associadas a motivação, a disposição e a capacidade do sujeito para aprender. A singularização desse processo é evidenciada por relatos dos docentes, nesses dois estudos, de que cada um progrediu de forma diferente.

Outro fator relevante, que contribui para a prática, é o reconhecimento pelos docentes de elementos que promovem seu desenvolvimento profissional. Nos relatos dos participantes dos artigos #18 e #29, nota-se o mérito atribuído ao senso de coletividade da categoria, perceptível no apoio dos pares para sua evolução na carreira docente. Compreendem que a formação pedagógica é o elemento essencial para sua atuação e, porque não a tiveram, ressaltam dificuldades e desafios do início

da carreira. No artigo #30, os professores destacam a importância do caráter formativo da avaliação de desempenho, bem como o *feedback* dos resultados, proporcionando diagnóstico e oportunidade de melhoria da prática profissional. Analisando esses fatores, entende-se que é necessário: intensificar os processos de avaliação de desempenho, como parte do processo formativo e não somativo (ou punitivo); criar espaços para inclusão e formação pedagógica para professores da Educação Superior em início de carreira; e realizar ações que favoreçam o desenvolvimento profissional da categoria docente.

Em função das lacunas diagnosticadas, na formação para a docência universitária, faz-se necessário incluir, nas ações, programas, intervenções e meios de sensibilizar os docentes, abrindo caminhos para fortalecer sua identidade profissional. Nesse sentido, é necessário ressignificar o uso das TICs no processo educacional, contemplado no paradigma da interatividade e de novos espaços formativos (como na EaD, por exemplo). Também é preciso clarificar o papel e responsabilidade docente para com a sociedade: envolver-se no ensino para competência e consolidar a docência na Educação Superior como profissão.

Os estudos foram classificados, a partir da análise conteúdo em três categorias principais. Após a análise, foram organizados em cinco temas que são apresentados a seguir.

6 DISCUSSÃO: CATEGORIAS E ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA

Neste capítulo são apresentadas as evidências dos artigos que compõem as três categorias elencadas pelo método de análise de conteúdo. Em seguida, as evidências, de cada proposta de DPD dessa RSE, são organizadas tematicamente a partir dos cinco significados implícitos do termo 'aprimorar'. Também são indicadas as dimensões da competência pedagógica de Masetto (2012) observadas nos programas DPD analisados.

6.1 Categorização por análise de conteúdo

As categorias que emergiram da análise de conteúdo das palavras-chave de cada artigo possibilitaram indicar as dimensões da competência pedagógica, segundo Masetto (2012) que podem ser aprimoradas por programas DPD.

6.1.1 Categoria 1: O papel das TICs na Educação

A primeira categoria compreende o papel das TICs na educação. Sobre ele, o artigo #18 traz a proposta de refletir e ressignificar o que se entende a esse respeito. As TICs na educação remetem ao conceito de inovação a ideia de o processo educativo centralizar-se no estudante, cabendo ao professor a mediação e a condução do caminho a ser percorrido. Por isso, faz-se necessário rever os papeis dos atores da educação bem como seus objetivos formativos. Destaca que a novidade tecnológica não é sinônimo de inovação pedagógica, portanto, para garantir um processo educacional inovador é preciso investir tempo e revisar os currículos escolares, fundamentando a qualidade do ensino e promovendo competência para resolução de problemas reais da sociedade moderna. A necessidade dessa revisão parte do pressuposto que as crenças dos professores interferem na maneira como eles aprendem e ensinam, podendo ser propulsoras ou limitadoras de um processo educacional inovador.

A EaD, objeto da pesquisa do artigo #28, contribui para a reflexão sobre a função da interatividade no processo educativo. Explicita que o tempo e o espaço da educação virtual são dinâmicos, flexíveis, complexos e, ao mesmo tempo, permeados de dificuldades pelo risco de isolamento social e problemas de participação coletiva -

característicos do trabalho fragmentado, intensificado e sobrecarregado que ocorre no ambiente virtual.

A intervenção do artigo #56 realiza um projeto aprendizagem-ação em uma comunidade virtual de aprendizagem, na qual o conteúdo é autogerado pelos participantes. O objetivo do artigo é investigar a possibilidade e eficácia de realizar o desenvolvimento profissional personalizado, pois o projeto conta com sessões de mentoria e que ocorreram em ambiente virtual e interativo. Promove uma aprendizagem colaborativa em rede, que potencializou a confiança e aprimorou as habilidades de cada docente em relação ao uso das TICs, componentes-chave da prática pedagógica nos dias de hoje. Desse modo, esse artigo traz uma evidência prática da utilização da TIC como um novo espaço formativo, e não somente como ferramenta, podendo ser considerado um modelo para outros programas de DPD.

A categoria 'o papel das TICs na Educação' remete à necessidade de promover melhorias, não somente na dimensão Tecnológica, mas também nas dimensões Didática, Afetiva, Avaliativa e Social da competência pedagógica (MASETTO, 2012), nas ações de desenvolvimento profissional. Importante observar que, ao considerar as TICs como novos espaços formativos, é necessário desenvolver formas de realizar e avaliar o processo educativo, bem como promover a relação professor-aluno de modo interativo sem perder de vista o aspecto humano. Assim será possível ressignificar e fortalecer o papel e a responsabilidade social da docência na Educação Superior.

6.1.2 Categoria 2: Formação e Identidade Docente

Na categoria "Formação e identidade docente", o artigo #29 remete à falta de critérios relacionados a formação pedagógica na admissão de docentes da Educação Superior, como fator de impacto para os professores em início de carreira. A ausência desta formação implica em dificuldades de conduzir o processo educacional e, por esse motivo, ressalta a necessidade de desenvolver a competência pedagógica, para que o profissional se torne apto a tomar decisões adequadas frente aos problemas do cotidiano escolar. Nesta categoria, a competência é entendida como capacidade fundamentada em conhecimentos, e destaca que para a docência é necessário desenvolvê-la no sentido da mediação pedagógica: o diálogo com os estudantes, o respeito mútuo, atuando em corresponsabilidade na aprendizagem em uma efetiva

parceria. Na ausência dessa formação docente, profissionais, em início de carreira, constroem desenvolvem estratégias, na tentativa de superar sozinhos as dificuldades. Dentre as estratégias estão: preparar mais as aulas e/ou repetir a prática bem-sucedida de um professor próximo ou vivenciada enquanto estudante (isomorfismo). Somente após um tempo de experiência, o docente inicia o processo de reflexão sobre suas próprias práticas ou de seus mestres, com vistas a melhorá-las. No entanto, a fragilidade da identidade docente pode tornar-se limitadora desse processo. Os profissionais de outras áreas de formação, quando iniciam na docência universitária, passam a se autointitular como professor engenheiro, professor médico ou professor advogado, mostrando, assim, um claro sinal de valorização da profissão inicial em detrimento da docência. Desse modo, evidencia-se a necessidade de sensibilização quanto ao papel, à responsabilidade e à importância da docência profissional, valorizando-a e, consolidando sua identidade.

O artigo #51 evidencia que a contemporaneidade representa uma fase em que o treinamento baseado apenas em conhecimentos e habilidades é insuficiente de desenvolvimento profissional. A pesquisa é fundamentada em conceitos da evolução humana baseada na relação entre humanos e ambientes como um sistema em camadas. Abordando uma visão holística, afirma que o desenvolvimento humano ocorre quando este se relaciona nos ambientes multinível (como família, escola e comunidade), no qual também se inserem a educação e o os programas DPD. O resultados da pesquisa apontam para cinco principais fatores que influenciam o DPD: a) Experiência de ensino: reúne os conhecimentos e habilidades necessários para prática docente; b) Visão compartilhada: reconhecimento do papel da educação disseminado no ambiente institucional e sua estrutura departamental, no colegiado de docentes e discentes; c) Política e segurança financeira: trata-os como elementos garantidores do DPD; d) Competência profissional: contempla as habilidades de aprendizado, de pensamento, de expressão e de relação interpessoal dos docentes; e) Motivação psicológica: reflete as escolhas pessoais de objetivos de carreira e abertura para conexão/colaboração com outras pessoas, sendo o docente responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Portanto, os programas, os projetos e as ações precisariam ser estruturados de modo a inferir melhorias por meio dos fatores de influência elencados, promovendo a capacitação, novos sentidos e sensibilização quanto aos papeis e a responsabilidade docente em prol do desenvolvimento e fortalecimento de sua identidade.

No artigo #171, tem-se o exame das competências básicas do professor. As primeiras considerações abordam a ausência de formação para a docência. Disciplinas específicas são assumidas por profissionais com formações distintas por se acreditar que não requerem conhecimento e prática pedagógicos. As dificuldades do cotidiano escolar são marcadas por situações específicas que não ocorrem como problemas definidos. A ausência da formação docente limita a identificação e atuação frente aos com problemas do ambiente escolar. Segundo os autores, a competência docente engloba tudo que um professor precisa e que deve fazer, constituindo-se elemento fundamental da formação de professores. Amplia o conceito de 'formação' para 'desenvolvimento', considerando que as competências de hoje não são as de amanhã precisando, portanto, adaptá-las às novas demandas da sociedade. Isso significa que a formação de professores deve desenvolver mais do que a capacidade de usar técnicas de ensino particulares. Requer mais conhecimento e compreensão mais profunda dos aspectos históricos, políticos e econômicos do contexto educacional. Observam que o bom professor, ou competente, não pode ser descrito em termos de habilidades isoladas. Faz-se necessário integrá-las aos aspectos da personalidade dos professores: seus valores e crenças, bem como a consciência de seu papel e a responsabilidade que formatam sua identidade docente.

A intervenção de desenho quase experimental do artigo # 121 demonstrou que houve o aprimoramento da competência pedagógica dos participantes do grupo de treinamento que passou pelo processo treinamento-ação-feedback. Primeiramente, as sessões de treinamento tiveram forte foco no conteúdo, utilizando o conhecimento da literatura científica sobre atividades de reflexão e pensamento e sobre fazer perguntas, realizar *coaching*, dar *feedback* e sobre padrões de conteúdo e padrões de desempenho. Seguidas pela ação, realizadas pelas práticas individuais, os participantes finalizaram o processo, passando por um momento de feedback com o treinador, o qual proporcionou a eles um tempo de reflexão sobre sua prática. Nas medições, os participantes avaliaram com média 3,8 (do intervalo 2,8 a 5,0) a efetividade[20] e com 3,7 os seus próprios desenvolvimentos na condução atividades[21]

[20] Avaliaram o desenvolvimento seus conhecimentos, habilidades e atitudes na orientação reflexão e até que ponto eles se tornaram mais conscientes de seus próprios comportamentos enquanto orienta e estimula a reflexão dos alunos

[21] Atendimento às relações entre teoria, prática, ações e experiências; dando feedback sobre as possibilidades para melhoria; dar *feedback* estimulando o pensamento em geral; apoiando o pensamento atividades específicas para reflexão; e orientar os alunos pessoais e desenvolvimento profissional

propostas pelo programa. Desse modo, o artigo retrata uma prática de programa DPD, adequado ao modelo conceito abordado nessa RSE, e pode ser considerado um modelo para outras temática e/ou ações DPD.

Finalizando a análise desta categoria, observa-se pela experiência do artigo #121 que o DPD tem o potencial de inferir melhorias nas dimensões Didática, Afetiva, Avaliativa e Social da competência pedagógica, segundo Masetto (2012), aprimorando-as. Desse modo, pode-se fortalecer a identidade docente, o seu papel e a sua responsabilidade frente às novas demandas sociais, construindo assim uma docência profissional e pedagogicamente competente.

6.1.3 Categoria 3: Capacitação e reflexão da prática pedagógica

A terceira categoria, denominada de “Capacitação e reflexão pela prática”, abrange as duas intervenções encontradas como objetivo de desenvolver a profissionalidade dos docentes.

A intervenção proposta pelo artigo #56, criação de uma comunidade virtual de aprendizagem, destaca a inclusão e a evolução das TICs em associação com desenvolvimento profissional do professor. Os treinamento e/ou *workshops,* antes realizados presencialmente em ambientes escolares, foram, ao longo do tempo, migrando para espaços *online,* em fóruns de discussão para promover o envolvimento dos participantes. Esse modelo, tanto presencial como *online*, é a própria comunidade de aprendizagem. Ao adotar novas ferramentas tecnológicas, foi possível migrar para ambientes virtuais e realizar cursos *online* com conteúdo autogerado pela comunidade, por meio da colaboração e inquérito independente. O projeto promoveu o DPD baseado em investigação intencional, oportunizando a reflexão sobre a própria prática com a contribuição coletiva dos docentes. As TICs foram utilizadas tanto como suporte para comunidade como sendo o objetivo dos projetos de aprendizagem ação. Sendo assim, uma ferramenta estudada pelo grupo e um espaço amplo de aprendizagem para os participantes da comunidade, sem ultrapassar os limites de tempo e de espaço das atividades presenciais.

O estudo #121 indica a substituição das tradicionais oficinas para profissionais em serviço por uma proposta de atividades interconectadas e focadas nas atividades práticas do professor. As atividades precisam ser aplicáveis no cotidiano; e promover a aprendizagem de professores e seus estudantes com melhorias da prática

pedagógica. Foi realizado um treinamento sequencial, com uma etapa de conteúdo, seguida por outra de prática individual do docente com seus estudantes, e finalizando com a reflexão monitorada. A temática escolhida foi a reflexão e prática do *feedback*. Essa ação foi realizada em dois grupos: o que recebeu o treinamento e acompanhamento e outro de controle que não sofreu intervenção. A evolução do grupo de treinamento foi evidenciada pelas medições em todas as fases do projeto e, também, em comparação com o grupo de controle. Os ciclos de intervenção e ação promoveram a reflexão e a melhoria da prática pedagógica.

Em ambos os estudos se evidencia que as ações em prol do desenvolvimento profissional capacitaram o docente em exercício e aprimoraram sua prática pedagógica. Adicionalmente, o estudo #30 aborda a avaliação do desempenho docente, considerando-a como processo de aprendizagem e não de finalização em si mesma. Ao investigar o processo da avaliação de desempenho na perspectiva dos docentes e discentes, o artigo trouxe contribuições para a reflexão da avaliação como instrumento a favor do DPD. A avaliação, muitas vezes, é vista com um caráter punitivo, de cumprimento ou não de metas, quando poderia ser vista como um dispositivo gerador de informação sobre o desempenho. Dependendo de como for organizado, identifica até que ponto se cumpriu o previsto; quais os pontos fortes e fracos da trajetória; e permite introduzir as correções necessárias para alcançar progresso educativo, ou se preciso, rever o planejamento. Por esse motivo, contribui para o processo de DPD, oportunizando a iniciativa de autorreflexão sobre a atuação pedagógica, abrindo caminhos para melhorias e aprimoramentos contínuos. Para atingir esse objetivo, o processo deve ter três objetivos: diagnosticar, propiciar o retorno avaliativo e favorecer o DPD. De acordo com os resultados, a avaliação de desempenho docente deve contemplar a autoavaliação, pois os participantes relatam que utilizar somente da avaliação realizada pelo discente pode ser tendenciosa, priorizando as relações afetivas em detrimento dos aspectos pedagógicos.

Finaliza-se a análise da categoria ‘Capacitação e reflexão pela prática’, conforme as evidências apresentadas nos programas DPD dos artigos #56 e #121. Seus resultados apontam que o DPD pode de contribuir para o aprimoramento de todas as dimensões da competência pedagógica, conforme Masetto (2012), a saber: Profissional, Didática, Curricular, Interdisciplinar, Afetiva, Tecnológica, Avaliativa e Social. Para tanto, objetivos claros precisam ser traçados, com ações individuais e

coletivas, num sentido de reflexão sobre a ação, propulsora das mudanças na prática pedagógica.

Na próxima sessão é apresentada a interpretação a partir da análise temática.

6.2 Interpretação a partir da análise temática

A organização temática, tem por objetivo explorar os sentidos implícitos nos textos e atribuídos ao termo ‘aprimorar’ existente na relação do DPD e a competência pedagógica.

6.2.1 Tema 1: Ressignificar

O artigo #18 aponta o ‘ressignificar’ do papel das TICs na Educação pelos programas DPD. Nele o resumo se encerra com a declaração “[...] percebe-se também que a presença das TIC pode favorecer o desenvolvimento profissional docente, pois é vista como aliada do professor na busca por novas aprendizagens” (ANDRADE, 2016, p.7). Essa pesquisa evidencia que, em especial, para os docentes de formação profissional em Engenharia, o ‘uso’ das TICs tem sido apenas para dar suporte às metodologias tradicionais, como é possível observar na passagem: “os docentes trazem as TIC para sala de aula e dizem estar preparados para seu uso, mas o que se percebe é uma substituição às antigas metodologias e recursos, como aula expositiva, quadro e giz e outros” (ANDRADE, 2016, p.103). Ou seja, o uso das TICs se restringe à “facilitação das aulas pelo uso do *datashow* no lugar do quadro, para ‘deixar as aulas mais ilustrativas’, para ‘evitar o manuseio de livros’ e ‘evitar que o aluno tenha que tirar xerox’” (ANDRADE, 2016, p.116). Segundo a autora, o uso dos aparatos tecnológicos pelo engenheiro que leciona aprimora suas habilidades com as TIC, mas não garante saber utilizá-las para ensinar. As considerações da autora se coadunam com o sentido de ‘ressignificar’ o papel da TIC na educação. A necessidade de ‘ressignificar’ é salientada quando a autora destaca que “a maioria dos professores ainda não percebe as TIC como uma oportunidade para proporcionar ao aluno essa produção de conhecimento autônomo, crítico e reflexivo, utilizando-as apenas como um novo recurso a ser adotado em sala de aula” (ANDRADE, 2016, p.117).

Dentre as tecnologias digitais utilizadas como amplo espaço educacional, popularizou-se Educação a Distância (EaD), com a qual corrobora o artigo #28. Nele,

a autora aponta que o “tempo e o espaço da educação virtual são dinâmicos, flexíveis, complexos e, ao mesmo tempo, altamente valorizados pelo sistema capitalista que tem nos avanços tecnológicos um meio para otimizar esses dois fatores” (SILVA, 2014, p.60). Realça que a EaD possui um desenho didático diferente da educação presencial, pois o ciberespaço (local que se instalam os AVAs) condiciona o processo de ensino-aprendizagem, este é “um espaço que, ao contrário da sala de aula física, tradicional, tem sua existência condicionada a quem faça uso dele (intencionalidade)” (SILVA, 2014, p.60). Aponta para um novo paradigma educacional que valoriza a interatividade e coloca em evidência a relação de parceria do discente e docente rumo a construção do conhecimento. Assim, tanto o ‘tempo e espaço’ e o desenho didático diferenciados remetem à valorização da interatividade e, estas características da modalidade EaD, evidenciam a necessidade de ‘ressignificar’ do papel das TICs na Educação, pois exige do docente uma pedagogia adequada ao ambiente educacional tecnológico.

No mesmo artigo, aponta-se o ‘ressignificar’ do conceito da inovação, que representa “mudança, ruptura, reflexão, complexidade, sistematicidade” (SILVA, 2014, p.70) e não se limita ao uso de TIC como ferramentas. Aulas podem ser ricas e inovadoras mesmo sendo realizadas com quadro e giz, desde que elas sejam orientadas “por princípios de autonomia, contextualização, dialogicidade, diversidade, ética, integralidade e transitoriedade” (SILVA, 2014, p.72), em suma, deve corroborar uma educação emancipadora, sem reduzi-las ao simples uso da tecnologia como ferramenta. Nesse sentido, o artigo #56, apresenta a inovação no programa DPD desenvolvido por meio da comunidade virtual de aprendizagem. Descreve um método participativo e apoiado por discussões interativas, no qual os docentes desenvolveram competência para uso da TIC realizada de forma virtual (com o uso desta).

No artigo #121 ‘ressignificar’ está implícito no desenvolvimento da competência do estudante. Basilar para o processo decisório, a reflexão é a capacidade de interpretar e analisar criticamente situações, eventos, fatos, experiências emoções, e permite distinguir as relações de causa-efeito dos fenômenos. A reflexão se faz cada dia mais necessária na sociedade moderna, na qual as decisões são tomadas com maior rapidez e são fundamentadas em uma maior quantidade de informação (reflexo da TIC inserida no cotidiano do cidadão moderno) do que em tempos passados. Os autores destacam que “apoiar o desenvolvimento dos alunos na capacidade de reflexão é nova para a maioria dos professores e exige novas competências”

(DEKKER-GROEN *et al*., 2009, p.150[22]), para 'ressignificar' o desenvolvimento de competência do estudante bem como das novas habilidades requeridas pelas novas demandas sociais.

Desse modo, 'ressignificar' implica em conceber uma prática pedagógica adequada ao ambiente educativo e, para tal, exige mudança da visão do docente a respeito do conteúdo, do método de ensino e do contexto ao qual o novo conhecimento está sendo aplicado, conectando-se ao próximo tema: contextualizar.

6.2.2 Tema 2: Contextualizar

Da necessidade de atender as demandas da sociedade moderna, emerge o tema 'contextualizar'. Nele, o foco é a necessidade docente de adaptar, ao contexto atual, seu papel formativo e sua responsabilidade social. O artigo #28 aborda a interatividade e a inovação trazendo consigo a preocupação com a formação, não só profissional dos estudantes, mas do cidadão moderno, que seja capaz de utilizar os recursos tecnológicos no seu cotidiano. Parte da premissa que as inovações são resultado de um determinado contexto social, em resposta a novas necessidades para as quais as soluções existentes já não eram aceitáveis. E, ressalta que "mais do que reconhecer o potencial e a necessidade das tecnologias, é importante admitir o papel que estas representam na sociedade" (SILVA, 2014, p.68), por isso é necessário que o processo educacional possibilite a conexão da teoria e prática, considerando as constantes mudanças que emergem da realidade e do contexto da sociedade atual. Fato que nem sempre ocorre, como citado no artigo #18, "muitas vezes ouvimos dos próprios alunos: "ele sabe muito a matéria, mas não sabe ensinar"; "ele tem muita experiência, mas não sabe relacioná-la com a teoria", dentre outros comentários nesse sentido" (ANDRADE, 2016, p.75).

O contexto contemporâneo é essencial ao processo educacional, não somente em relação as TICs, mas a todas as mudanças incorporadas ao cotidiano que induzem novas formas de pensar, agir, comunicar e interagir. Essa nova cultura, permeada de inovação, requer práticas pedagógicas que proporcionem uma aula também inovadora, e para tal a autora afirma ser necessário rever os papéis de seus atores,

[22] Tradução livre

na qual “o aluno é o centro, o sujeito do processo educativo, e o professor deverá mediar e conduzir o caminho a ser percorrido” (ANDRADE, 2016, p.82). Essa é uma premissa do ensino para competência, que pode ser observada na intervenção realizada no artigo #121, que trata da habilidade de reflexão como uma demanda da sociedade moderna.

O *design* da intervenção realizada no artigo #56 é um exemplo de um programa DPD com inovação. Desenvolvida de modo *online*, possibilitando apoiar a investigação intencional, reflexão e diálogo construtivo em um formato colaborativo, sem limitar-se as barreiras de tempo e espaço físico das atividades presenciais.

Nesse sentido, ‘contextualizar’ remete a uma prática pedagógica conectada com a realidade e que esteja alinhada as necessidades da sociedade, proporcionando ao estudante capacidades necessárias para a solução de problemas reais. Isso exige do docente atualização constante tanto de sua área profissional como pedagógica, relacionando-se ao próximo tema: capacitar.

6.2.3 Tema 3: Capacitar

Relacionado com as fragilidades apontadas na categoria “Formação e Identidade Docente” (sessão 6.1.2 dessa dissertação), o sentido de ‘capacitar’ é destacado nos artigos como meio de preencher a lacuna de formação para a docência.

O artigo #18 demonstra que a ausência de formação docente promove dificuldades para enfrentar o cotidiano escolar. Pelas entrevistas, a autora retrata que muitos desses professores, buscam superar obstáculos desenvolvendo um método próprio de ensinar, contando com o apoio dos pares, improvisação e isomorfismo, mas reconhecem a ausência de formação pedagógica em sua trajetória. No artigo #28, ressalta-se a necessidade de capacitação específica, de uma “formação técnico-pedagógica com vistas a processos inovadores” (SILVA, 2014, p.113). No artigo #29, Martins (2018, p.114) relata que dentre as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, os docentes “elencaram aquelas centradas na didática”, desde o domínio do conteúdo, perpassando o planejamento da aula e a elaboração das avaliações - que denota falta de conhecimento prático. Apontam necessidades de capacitação visto que “o professor tem que se reinventar diariamente, propondo desafios, traçando estratégias, orientando trabalhos”.

O artigo #51 aponta a ineficiência do treinamento como método para a capacitação de professores. Os autores chamam de fase "descartável do treinamento" e se referem a ela como limitada para construir conhecimentos e habilidades, pois não se concentra, suficientemente, no ambiente escolar e nos fatores do desenvolvimento humano (YUE *et al*.,2017, p.2). Ressaltam que os formatos tradicionais de treinamento em serviço precisam ser substituídos por oportunidades de compartilhamento de conhecimento com base em situações da vida real. É nesses espaços reflexivos que o DPD ocorre, nos quais são necessários o bom relacionamento interpessoal: constituindo uma rede de apoio de pares e mentoria e/ou *coaching* que incentivam o compartilhamento e o apoio mútuo.

É possível observar, também, o sentido de capacitar na intervenção do artigo #56, cuja participação da comunidade de aprendizagem proporcionou a autogeração de conteúdo, e traz, em suas considerações finais, a marca fundamental da capacitação: a mudança de comportamento, pois "permitiu que os professores se engajassem de maneiras responsivas às suas necessidades e interesses" (PRESTRIDGE, 2017, p.16)[23].

No artigo #121, os autores destacam que para desenvolver a competência pedagógica de modo eficaz é preciso que os programas DPD sejam planejados com foco no conteúdo, por meio da aprendizagem ativa com participação coletiva e que tenha coerência do tema abordado e seu tempo de duração, como ocorre no estudo por eles realizado (DEKKER-GROEN et al., 2009). No artigo #171, os autores Pantic e Wubbles (2009) ressaltam que, atualmente, a formação no modelo tradicional é desconectada da realidade, pois "a mudança no mundo do trabalho acarreta a necessidade de transmitir 'novos' conhecimentos e habilidades, bem como os valores e atitudes" os quais os professores não foram preparados para realizar. Portanto, os docentes necessitam não só do conhecimento do assunto matéria, mas também da pedagogia e das relações do ambiente escolar, que é complexo e permeado de dificuldades.

O tema 'capacitar' se ocupa de uma formação para além do desenvolvimento da competência pedagógica: demanda uma compreensão profunda do papel e

[23] Tradução livre.

responsabilidade social do docente, que o permitirá assumir uma postura própria da docência, a qual se conecta com quarto tema: conscientizar.

6.2.4 Tema 4: Conscientizar

A docência profissional demanda uma postura que pode ser entendida como consciência. Nesse sentido, o artigo #29, ressalta que "o docente deve ter a consciência de uma atitude fundamental que é a mediação pedagógica", destacando sua corresponsabilidade e parceria entre professor e aluno como fator de sucesso do processo ensino-aprendizagem (MARTINS, 2018, p.63). Destaca que a formação docente não se limita ao desenvolvimento de competência isso porque esse profissional se constrói num processo de processo de socialização, e, portanto, suas crenças interferem na construção de sua identidade. Esta, se demonstra frágil pelo modo como eles se veem como profissionais, evidenciado nas análises das entrevistas, nas quais os docentes "salientam que a experiência profissional, no ramo das engenharias, lhes dá segurança frente aos alunos em sala de aula, permitindo transmitir melhor os conteúdos" (MARTINS, 2018, p.89). Este artigo também revelou fragilidade da consciência dos docentes frente sua responsabilidade social, pela ausência de cuidado deles com os aspectos do ensino referente ao currículo. Nos relatos das entrevistas, "os sujeitos mostraram desconhecimento das exigências atuais da legislação em relação ao perfil do egresso das engenharias, afirmando que continuam a dar aulas como aprenderam" (MARTINS, 2018, p.90). Para sanar tais lacunas, o autor recomenda que a formação docente ofereça condições de reflexão para que ele se desenvolva como professor e como ser humano, consciente da importância de seu papel social. Este papel do docente também é destacado nos artigos #18, #51, e nas intervenções realizadas nos artigos #56 e #121.

No artigo #30, Oliveira (2014) retrata o cenário de fragilidades na identidade de docentes ao afirmar que uma parcela significativa deles não reconhece a formação pedagógica como elemento primordial da profissão, valorizando apenas o domínio do conteúdo da disciplina. Destaca que a formação docente é uma tarefa complexa que supõe um enforque multidimensional e deve englobar as dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência e, precisa estar alinhada ao seu papel e responsabilidade de formação do ser humano.

O artigo #171 reforça o aspecto tecnicista dos cursos de formação que oferece pouco espaço para os docentes interpretarem pessoalmente seu papel como professor. Nos resultados, Pantic e Wubbles (2009) apresentam cinco competências básicas do docente, destacando que autoavaliação e desenvolvimento profissional, foram, dentre as escalas avaliadas, as consideradas mais importantes pelos participantes de todos os níveis educacionais. Nela, incluem a capacidade dos professores de refletir criticamente sobre seu impacto educacional e sistema de valores, como bem como a prontidão para tomar a iniciativa e assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional, que abrange aspectos da personalidade pertinentes à autocrítica e identidade profissional.

Considerando a postura consciente inerente da docência profissional, o sentido do tema 'conscientizar' se reflete em uma prática pedagógica transformadora da sociedade que o cerca, e comprometida com a formação integral do estudante. Para tal, é necessário desenvolver a autocrítica ou autoavaliação, tratada no quinto e último tema: avaliar.

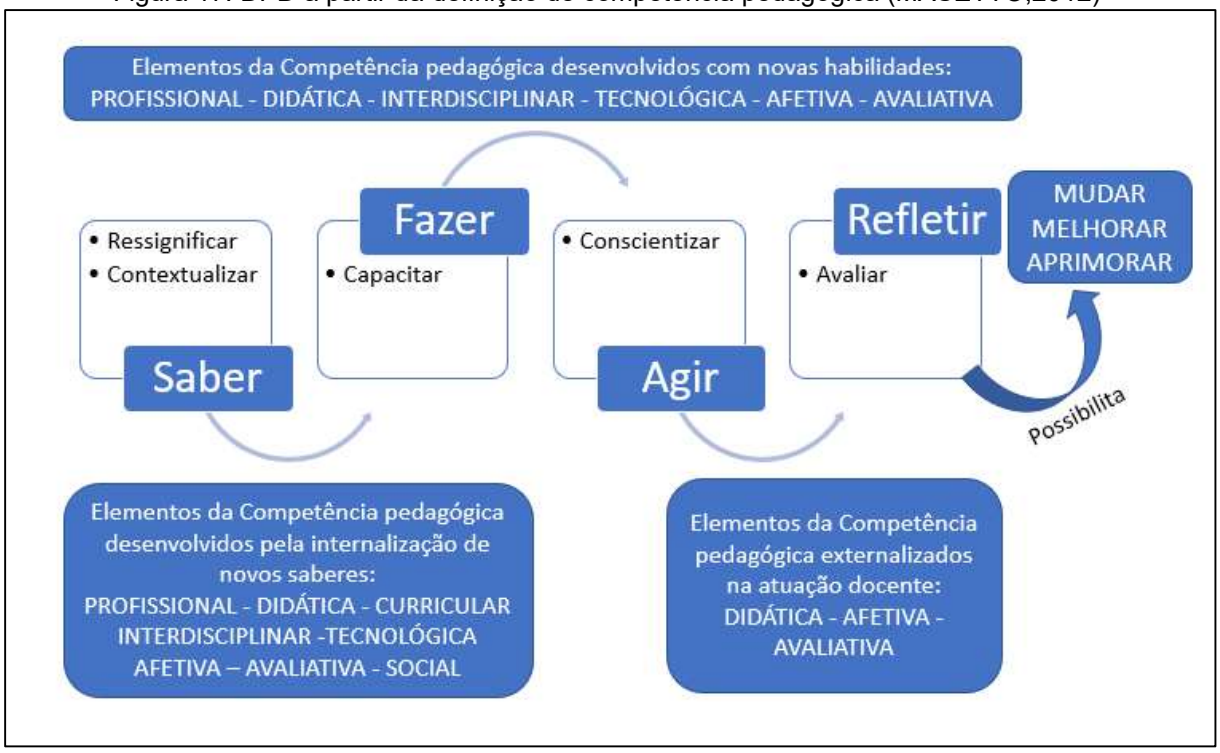
6.2.5 Tema 5: Avaliar

A avaliação de desempenho docente deve acompanhar os programas DPD, como destaca o artigo #30. Não para mensurar ou punir, mas utilizando-se de seu caráter formativo, que "busca a melhoria do desempenho docente e, consequentemente, do trabalho pedagógico como um todo" (OLIVEIRA, 2014, p.12), nessa perspectiva, a avaliação de desempenho é útil para 'diagnosticar' lacunas e a partir da reflexão 'influenciar' mudanças sobre a prática. Ela proporciona o aprimoramento contínuo, e deve ter três objetivos: diagnosticar, oferecer *feedback,* e apoiar o desenvolvimento profissional dos professores. Pelos depoimentos, a autora aponta que as percepções docentes sobre o processo contemplam os objetivos listados. Porém, os professores reconhecem fragilidades na avaliação que é realizada pelo estudante, considerando que possa "favorecer o professor simpático e divertido, mas que pouco ensina, prejudicando o professor severo, porém, que propicia que todos aprendam" (OLIVEIRA, 2014, p.43) Portando, é imprescindível que não seja restrito apenas a percepção dos discentes, mas acompanhada da autoavaliação do docente.

O artigo #121 se alinha com ’avaliar’ pela prática do *feedback* como elemento-chave para direcionar o processo, identificando as divergências do funcionamento atual em relação ao desejado. Os docentes participantes desta intervenção relatam que ao receber *feedback* “foram obrigados a pensar e ter mais *insights* para orientar a reflexão. Eles indicaram que eram estimulados a realizar sua orientação de uma nova maneira e poderiam julgar melhor sua forma própria de orientar a reflexão” (DEKKER-GROEN *et al*., 2009, p.162[24]). O mesmo ocorre com o artigo #56, pois durante as sessões de mentorias, houve *feedback* do desenvolvimento dos projetos de aprendizagem-ação, nos quais, os participantes desenvolveram maior confiança e novas habilidades com uso das TICs (PRESTRIDGE, 2017).

Por esse motivo, é importante que ‘avaliar’ acompanhe os programas DPD, proporcionado a reflexão sobre a prática pedagógica necessária aos processos de mudança, melhoria e aprimoramento da competência pedagógica, refletida no desempenho docente. A dinâmica das relações entre DPD e as dimensões da competência pedagógica inferidas pode ser observada na Figura 17.

Figura 17: DPD a partir da definição de competência pedagógica (MASETTO,2012)



Fonte: elaborado pela autora

Para consolidar as contribuições dos estudos apresentados nesta sessão, foi elaborada uma síntese, apresentada no Quadro 11, com os temas que emergiram da

[24] Tradução livre

análise temática. Esses foram considerados como evidências implícitas na relação de aprimoramento da competência pedagógica, ou seja, são processos pelos quais a internalização dos conhecimentos e desenvolvimento das novas habilidades ocorrem. Ambos se externalizam na prática docente, possibilitando diagnosticar as fragilidades dos processos e, oportunizar a reflexão que pode convergir em um processo de mudança, com a perspectiva de melhoria da ação educativa.

Quadro 11: Síntese de evidências: DPD na Educação Superior

SÍNTESE DE EVIDÊNCIAS SOBRE OS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR			Ressignificar	Contextualizar	Capacitar	Conscientizar	Avaliar
ID Paper	**Contexto**	**Eixo Temático Principal**					
18	Investiga o uso de TIC nos cursos de Engenharia	O papel das TICs na Educação	x	x	x	x	
28	Pesquisa a experiência da docência EaD	O papel das TICs na Educação	x	x	x		
29	Busca compreender como o engenheiro se torna professor	Formação e identidade docente			x	x	
30	Verifica se a avaliação docente feita por ele e por discente modifica a prática pedagógica	Capacitação e reflexão sobre a prática pedagógica				x	x
51	Aborda os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional docente	Formação e identidade docente			x	x	
56	Estuda o desenvolvimento profissional virtual em comunidade de aprendizagem	Capacitação e reflexão sobre a prática pedagógica	x	x	x	x	x
121	Observa e compara a prática da avaliação formativa e feedback entre o grupo de treinamento e o de controle	Capacitação e reflexão sobre a prática pedagógica	x	x	x	x	x
171	Examina as competências básicas do professor	Formação e identidade docente			x	x	

Fonte: elaborado pela autora

Esse estudo reconhece os programas de DPD como um ato educativo de profissionalização, e como tal, contribui com a formação de indivíduos capazes de se tornarem agentes transformadores da sociedade atual. As lacunas, identificadas pela pesquisa são relatadas junto às limitações do método na próxima sessão.

6.3 Limitações e forças do método

O método de RSE escolhido para realizar essa dissertação demonstrou ser eficaz e contribuir para abordagem científica na área da Educação. As concessões realizadas sobre o conjunto de evidências a serem inclusas, foram necessárias para reunir um material significativo para análise. Pelo método, apenas dois dos artigos

seriam elegíveis. Portanto, a lacuna que se torna evidente é a ausência artigos que realizem intervenções associadas à pesquisa. A expectativa de encontrar diversos métodos e metodologias como fonte primária não foi atendida.

Diante do quadro teórico elaborado, a formação pedagógica não sendo um critério para admissão de docentes na Educação Superior potencializa a quantidade de profissionais em exercício com formação pedagógica inexistente ou frágil. Desse modo, o DPD pode ser uma solução para sanar essa lacuna, uma vez que sua base é a reflexão e/ou investigação de sua prática. A ausência de pesquisas que retratam esse processo formativo, demonstra que, na Educação Superior ainda permanece a crença de quem sabe fazer sabe ensinar, desvalorizando a ação do docente como profissional da educação, que realiza seu trabalho com o compromisso de ser agente de transformação social.

Entretanto, considera-se que a pequena quantidade de estudos elegíveis, possa ser fruto da estratégia de busca delineada. Como hipótese poderiam ser incluídos nos termos de busca os nomes e/ou tipos de intervenção. Porém, permanece a dúvida de ser ou não eficaz essa ação, pelo fato de que 53% dos estudos em potencial, dessa revisão, terem a população de outros níveis educacionais, divergente da Superior. Inicialmente, essa opção não foi considerada e por questões de tempo, essa e outras estratégias de busca não foram testadas.

Destaca-se, também, a dificuldade de seleção do material realizada por um único revisor. Tratando-se de um processo interpretativo, sujeito a falhas, a presença do segundo revisor, embora não obrigatória, contribuiria com a qualidade dos resultados apresentados.

A formatação da escrita acadêmica, bem como da estrutura proposta para os estudos de revisão (Vancouver) é diferente da normalização utilizada nas pesquisas nacionais (ABNT). Deste modo, para atender os requisitos da ABNT, foi necessário realizar adaptações nesta pesquisa: a) considerar a normalização nacional para a redação do resumo; b) abordar os procedimentos de seleção e extração de dados em sessões específicas no capítulo de metodologia, sem considerá-los como apêndice; c) considerar a sessão “conclusão do método” como parte das considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de realização da pesquisa é permeado de desafios e aprendizados. Desafios ao se deparar com o novo, com o desconhecido, e com a incerteza dos “achados”, processo pelo qual o conhecimento ganha novo sentido.

Ao finalizar o processo de pesquisa pelo método da RSE, evidencia-se que a escolha metodológica foi adequada, pois possibilitou a inclusão de pesquisas do âmbito internacional. Sem estas, não seria possível reconhecer os resultados de intervenções de programas DPD como evidências de sua aplicação empírica, que os reconhece como potencial promotor do aprimoramento da competência pedagógica.

A pesquisa oportunizou o contato com outras dimensões da produção acadêmica, como a literatura cinza e os diversos tipos de estudos de revisão. Dentre eles, a RSE foi escolhida como metodologia desta pesquisa, por seu caráter exploratório e pela amplitude permitida na definição da estratégia de busca. Tais métodos têm se tornado cada vez mais populares na comunidade acadêmica, no entanto, os pesquisadores precisam ter cuidados com sua escolha e uso adequado da nomenclatura. Durante as pesquisas realizadas para seleção da RSE, foi observada uma considerável quantidade de publicações sendo nomeadas como “revisão sistemática” sem de fato o ser. Elas se confundem por apresentarem características procedimentais comuns nos processos de coletar, avaliar e apresentar as evidências de pesquisas disponíveis. Proporcionam uma maior a credibilidade e relevância do material de pesquisa o que justifica o fato de muitos pesquisadores desejarem fazer uso do método, mas para tal é necessário que haja preparo metodológico. Por este motivo, na composição teórica desta dissertação, há a descrição dos métodos de revisão com destaque para as especificidades da área educacional.

Cabe ressaltar que as ações educativas que implicam em alteração de aprendizagem (desempenho), que podem ser medidas, são qualificadas como intervenção passíveis de ser objeto para diversas modalidades de estudos de revisão - inclusive a sistemática. Quando não há possibilidade de mensuração da ação educativa, somente será possível realizar três tipos de revisão: a de evidências qualitativas; a de texto e opinião; e a de escopo.

Fragilidades na identidade docente são reconhecidas como fruto dos modelos de contratação deste profissional, visto que, a ausência de critérios relacionados à

formação pedagógica promove a admissão de uma maior quantidade de profissionais sem preparo para conduzir o processo educacional. E, consequentemente, falta-lhes consciência de seu papel e de sua responsabilidade com a sociedade, pois valorizam, predominantemente, sua formação profissional - reforçando o aspecto tecnicista predominante na Educação Superior. Tal fragilidade pode ser minimizada por meio dos programas DPD, no entanto, a principal lacuna evidenciada neste trabalho, é a baixa produção científica sobre intervenções como método de pesquisa sobre DPD na Educação Superior. Expectativas de encontrar artigos com metodologias como a pesquisa-ação, mentoria, desenvolvimento de projetos em pares, dentre outros, não foram atendidas. Desse modo, a principal preocupação, frente aos resultados encontrados, é a pouca dedicação da formação desses profissionais por meio de programas DPD. Essa preocupação suscita perguntas cujas respostas são urgentes: a exígua aplicação de programas de DPD deve-se a um desinteresse ou a falta de convicção de que eles sejam efetivos? Como reverter o desinteresse ou a falta de convicção? O fomento a programas de DPD precisa partir da gestão da IE ou ser demandado pelos professores? A necessária busca de respostas para essas perguntas leva a recomendação para o fomento de pesquisas futuras sobre este tema que utilizem intervenções como metodologia.

As dificuldades encontradas no processo de classificação dos artigos, que ocorreu pela leitura do título, resumo e análise das palavras-chave, demonstram o descuido no registro dos procedimentos metodológicos de pesquisas na área da Educação. Os elementos do resumo precisam retratar a essência do conteúdo textual das produções científicas.

Este trabalho reconhece os programas DPD como possível solução para deficiências formativas dos professores, visto que se caracterizam como um método de investigação intencional, que oportuniza a reflexão sobre a prática (ponto inicial do processo de mudança) e a contribuição coletiva de seus participantes, aprimorando a competência pedagógica na perspectiva da melhoria da ação educativa.

Por ser um método de **capacitação**, os programas DPD desenvolvem novas habilidades nos docentes. A **ressignificação** e **contextualização** de conteúdos promovem a internalização de novos saberes, e estes se externalizam na atuação do professor, que assume uma **postura consciente** de sua responsabilidade e papel formativo. Essa dinâmica do DPD aprimora todas as dimensões da competência

pedagógica - propostas por Masetto (2012) – e deve ser acompanhada da **avaliação** ou *feedback* abrindo caminhos para a reflexão sobre a prática.

Ressalta-se que a competência para a docência não pode ser analisada nos termos de habilidades isoladas, mas precisa integrar aspectos humanos como valores, crenças que refletem numa postura profissional, consciente de seu papel e responsabilidade, que formatam sua identidade. Estes aspectos interferem no modo como os professores aprendem e ensinam e podem ser propulsores ou limitadores da qualidade na Educação.

O processo formativo delineado nos programas DPD promove a adequação da prática pedagógica ao ambiente educativo no qual se desenvolve (presencial ou virtual; inovador ou tradicional) e conectada com a realidade, pois oportuniza aos docentes atualização e nova visão de seu papel. Capacitá-los é ir além do desenvolvimento de competência. Implica em processos reflexivos, para uma compreensão profunda de sua responsabilidade, que sejam capazes de influenciar sua postura profissional para uma prática transformadora e comprometida com a formação integral do estudante.

Transformar indivíduos ou grupos é o resultado que se espera da ação educativa, que implica em provocar-lhes mudanças. Esse é um processo complexo, que se inicia de forma intrínseca pelo ato de conhecer, compreender e analisar, proporcionando novas formas de pensar, que se manifestam de forma extrínseca, alterando o comportamento pelas novas formas de agir, de comunicar e de interagir em sociedade. Por isso, seu resultado não é imediato, mas sim discreto, pois necessita de tempo de maturação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, N. A. G. **Docência nos cursos de Engenharia e a utilização das TIC: em foco o desenvolvimento profissional docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba. p.148. 2016.

ALVES, R. **Ciência, coisa boa...**. Publicado em: MARCELINO, Nelson C. (org.). Introdução às ciências sociais. 10ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2001. p. 9-16.

ARAÚJO, Ronaldo M. de L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.2 p. 497-524, jul-dez, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664> Acesso em: 19 abr.2021.

ARKSEY, H. & O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, 8, p.19–32, Fev. 2005. Disponível em: <http://www.journalsonline.tandf.co.uk/openurl.asp?genre=article&eissn=1464-5300&volume=8&issue=1&spage=19>. Acesso em: 28 jun.2021.

AROMATARIS, E. MUNN, Z. (Editors). **JBI Manual for Evidence Synthesis**. JBI, 2020. Disponível em: <https://synthesismanual.jbi.global>. Acesso em: 13 jul.2021. doi:https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-01.

ARMSTRONG, R.H. BJ, *et al*. Cochrane Update. 'Scoping the scope' of a cochrane review. **Journal Public Health (Oxf)**. V.33, Mar. 2011, p.147-50. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21345890/>. Acesso em: 13 jul.2021.doi: http://dx.doi.org/10.1093/pubmed/fdr015.

BOTELHO, R. G.; OLIVEIRA, C. C. Literaturas branca e cinzenta: uma revisão conceitual. **Ciência da Informação**. Brasília, DF, v. 44, n. 3, p. 501-513, set./dez. 2015. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1804/3251>. Acesso em 03 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, jul 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 499/1999, aprovado em 19 de maio de 1999**. Consulta tendo em vista o art. 66 da Lei nº 9.394/96, DF, maio 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces499_99.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada), DF, dez 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação), DF, dez 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006. Disponível em < https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em 20 set.2021. doi: http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

BROUSSEAU, G. **Le contrat didactique: le milieu. Recherches em Didactique des Mathématiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions, 1990.

CAMPBELL.The Campbell Colaboration. **About CAMPBELL**. Noruega, [s.d.]. Disponível em: < https://www.campbellcollaboration.org/about-ampbell/history.html>. Acesso em: 24 jul.2021.

CAPES. **Portaria 148, de 04 de julho de 2018**. Institui o GT de autoavaliação de Programas de pós-graduação. Diário Oficial da União. 06 de julho de 2018. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/07/2018&jornal=529&pagina=17>. Acesso em 04 out.2021.

COCHRANE. The Cochrane Colaboration. **About COCHRANE**. Reino Unido, 2021a. Disponível em: < https://www.cochrane.org/about-us>. Acesso em: 24 jul.2021.

COCHRANE. The Cochrane Colaboration. **Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions**. Reino Unido, 2021b. Disponível em: <https://training.cochrane.org/handbook/current>. Acesso em: 24 jul.2021.

COLQUHOUN, H. L., *et al*. Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. **Journal of Clinical Epidemiology.** v.67, ano 2014, p.1291-1294.

Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25034198/>. Acesso em 13 jul.2021. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CUNHA, M. I. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Educação.** Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725 >. Acesso em: 24 jul.2021.

DEKKER-GROEN, A. M. *et al*. A teacher competence development programme for supporting students' reflection skills. **Teachers and Teaching: theory and practice**, Vol. 19, No. 2, p. 150–171, 2013. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2013.741837>. Acesso em: 09 ago.2021. doi: http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.741837.

DURACH, C. F.; KEMBRO, J.; WIELAND, A. A new paradigm for systematic literature reviews in supply chain management. **Journal of Supply Chain Management**, Vol. 53, Issue 4. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318031991_A_New_Paradigm_for_Systematic_Literature_Reviews_in_Supply_Chain_Management/link/59c7889c458515548f3794f3/download >. Acesso em 24 jul.2021.

ENGLISH. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. **English as a secound or foreing language**. 2021. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/English_as_a_second_or_foreign_language>. Acesso em: 12 set. 2021.

FLEURY, M. T. L. FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea.** Curitiba, v. 5, Edição especial, p. 183-196, Ano 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ abstract&pid=S1415-65552001000500010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 11 abr.2020.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. **Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências.** ANPAD, Ano 2005. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2005-gpra-0316.pdf> Acesso em 14 abr.2020.

FREITAS, P. F. P.; ODELIUS, C. C. Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, nº 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v16n1/pt_1679-3951-cebape-16-01-35.pdf> Acesso em: 14 abr.2020.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GONÇALVES, R. M. G.; ROCHAEL, M. C. N. A importância da didática para a formação do docente do ensino superior. **Revista Científic@ Universitas**, v.3, n. 1,

2015. Disponível em: <http://revista.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/253> Acesso em: 24 mar.2021.

JBI.Joanna Briggs Institute. **About JBI**.Austrália, [s.d.]. Disponível em: <https://jbi.global/>. Acesso: em 24 jul.2021.

KILIMNIK, Z. M.; CORRÊA, M. L. R.; OLIVEIRA, L. C. V. Da gerência para a docência: uma transição de carreira cada vez mais frequente na área da administração. *In*: Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho – EnGPR, 2º, 2009, Curitiba. **ANPAD Trabalhos apresentados**. Curitiba: 2009, p.1-16. Disponível em: < http://anpad.org.br/eventos.php?cod_evento=&cod_evento_edicao=46&cod_edicao_subsecao=514&cod_edicao_trabalho=11318>. Acesso em: 11 jul.2021.

OLIVEIRA, S. C. V. **Avaliação do desempenho docente: o curso de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba. p.129. 2014.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 10 jun.2021.

MARTINS, J. R. S. **A (trans)formação do engenheiro-professor : o aprendizado da docência no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos. p.173.2018.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário** [versão digital]. – 2. ed. rev. – São Paulo: Summus, 2012. *E-book*.

MELLARÉ, A. V. S; GONZÁLEZ, S. M.; FACELI, K. **Tecnologias e sistemas de suporte à decisão como apoio na gestão de resíduos sólidos: uma revisão sistemática.** Relatório Técnico DComp, UFSCAR, Dez. 2014. Disponível em: https://dcomp.sor.ufscar.br/wp-content/uploads/2016/05/DComp-TR-001.pdf> Acesso em: 11 maio 2020.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, e não um certo de contas.** 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORETTO, Vasco. **Desempenho escolar focado no desenvolvimento de competências e habilidades.** 03 nov.2013. 1vídeo (1h17m). Publicado pelo canaç UTV Londrina. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qUPwD8CLseQ> Acesso em: 30 maio 2021.

MOTA, C. B. **O conceito de competência: a origem e aplicações na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba (UNISO). Sorocaba. p. 141.2021.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnologia: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. ISSN 1807-1600. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 22 nov. 2020. doi:https://doi.org/10.15628/holos.2007.11.

OLIVEIRA, F. A.; SANTOS, C. R.; TESTA, E. Contrato didático: a relação de aluno-professor-aluno no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC** – vol. 1 – num. 1 – Jul.2008 – Disponível em <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/11/3.pdf> Acesso em 31 de maio de 2020.

PANTIC, N.; WUBBLES, T. Teacher competencies as a basis for teacher education-views of serbian teachers and teacher educators. **Teaching and Teacher Education.** 26. p. 694–703. 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X09002030>. Acesso em: 09 ago.2021. doi: https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, M. A. A. A sociedade do conhecimento e o ensino superior: questões sobre planejamento, a prática educativa e a avaliação. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 8, n. 17, p. 19-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <www.uniube.br/propep/mestrado/revista/>. Acesso em: 26 mar.2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

PRESTRIDGE, S. Conceptualising self-generating online teacher professional development. **Technology, Pedagogy and Education**. 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1475939X.2016.1167113?journalCode=rtpe20 >. Acesso em: 09 ago.2021. doi:http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2016.1167113.

PROSPERO.National Institute for Health Research. **About PROSPERO**. Reino Unido, [s.d.]. Disponível em: < https://www.crd.york.ac.uk/prospero/#aboutpage>. Acesso em: 24 jul.2021.

RICARDO, E.C. Discussão a acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyjxR37Ch/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar.2021.

ROCCO, F. V. C. **Intervenções de prevenção positiva: uma revisão de escopo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. p.158.2017.

ROSA, L. S.; MACKDANZ, L.F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.16, e8574, 2021. Disponível em < https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574>. Acesso em 20 set.2021. doi: https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Revista. Brasileira de fisioterapia**., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, Feb. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 de maio. 2020.

SILVA, K. F. **Desenvolvimento profissional docente na EAD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba. p.130. 2014.

SOUZA, M. V. B. **Competências digitais de professores da educação superior tecnológica no cenário da quarta revolução industrial.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba (UNISO). Sorocaba. p. 156.2020.

START. **StArt.** 2013. Disponível em: <http://lapes.dc.ufscar.br/tools/start_tool>. Acesso: em 11 maio 20.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, v. 21, n. 73, p. 209-244, Dec. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 de maio de 2020.

TRICCO, A.C., *et al*. A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. **BMC Med Res Methodol.,** 16, 15. Ano 2016. Disponível em: <https://bmcmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12874-016-01164>. Acesso em: 13 jul.2021. doi:https://doi.org/10.1186/s12874-016-0116-4.

WILEY: Online library. **Campbell Systematic Reviews**. [s.d.]. Disponível em: < https://onlinelibrary.wiley.com/journal/18911803>. Acesso em: 24 jul.2021.

YUE, J. J. *et al*. Factor analysis of teacher professional development in chinese military medical universities. **Journal of Biological Education**. 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00219266.2016.1171793>. Acesso em: 09 ago.2021. doi: http://dx.doi.org/10.1080/00219266.2016.1171793

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências** [recurso digital]. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZAWACKI-RICHTER-Richter, O. *et al*. (Editors). **Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives and application**. Alemanha, 2020. *E-book*. Disponível em<>. Acesso em 26 jun.2021. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1

APÊNDICE A – ESTUDOS INELEGÍVEIS PARA A RSE

Apresenta os Quadro 12 a 18 com os estudos não inclusos na RSE em seus respectivos motivos de exclusão.

Quadro 12: Estudos em duplicidade

ID Paper	Título	Autores	Anos	Revistas
5	Professional Teacher Development: Introduction to the Special Issue	Retelsdorf, Jan and Suedkamp, Anna	2012	ZEITSCHRIFT FUR PADAGOGISCHE PSYCHOLOGIE
6	A TEACHER PROPOSED HEURISTIC FOR ICT PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENTAND IMPLEMENTATION IN THE SOUTH AFRICAN CONTEXT	du Plessis, Andre and Webb, Paul	2012	TURKISH ONLINE JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY
12	Objetivos gerais de um programa de desenvolvimento profissional docente	Scarinci, Anne Louise, Pacca, Jesuína Lopes de Almeida	2016	Ciência & Educacação
46	Enhance Student Motivation and Social Skills: Adopting the Sport Education and Cooperative Learning Models	Montoya, Angelo and Simonton, Kelly and Gaudreault, Karen L	2020	Journal of Physical Education, Recreation & Dance
47	Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences	Navarro, Silvia Baldiris and Zervas, Panagiotis and Gesa, Ramon Fabregat and Sampson, Demetrios G	2016	Educational Technology & Society
48	Global Englishes, Translinguistic Identities, and Translingual Practices in a Community College ESL Classroom: A Practitioner Researcher Reports	Jain, Rashi	2014	TESOL Journal
49	The Impact of a NCLB-EETT Funded Professional Development Program on Teacher Self-Efficacy and Resultant Implementation	Overbaugh, Richard and Lu, Ruiling	2008	Journal of Research on Technology in Education
50	Transporting an Evidence-Based Classroom Management Program for Preschoolers with Disruptive Behavior Problems to a School: An Analysis of Implementation, Outcomes, and Contextual Variables	Shernoff, Elisa Steele and Kratochwill, Thomas R	2007	School Psychology Quarterly
54	A Teacher Proposed Heuristic for ICT Professional Teacher Development and Implementation in the South African Context	du Plessis, Andre and Webb, Paul	2012	Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET
108	Teachers' Stress and a Teachers' Development Course in Hong Kong: Turning "Deficits" into "Opportunities"	Pattie, Luk-Fong Yuk Yee	2009	Professional Development in Education

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 13: Artigos sem texto integral disponível de modo gratuito na internet

ID Paper	Título	Autores	Anos	Revistas
1	Professional teacher development: Introduction to the special issue [Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Editorial zum Themenheft]	Retelsdorf, J. and Sadkamp, A.	2012	Zeitschrift fur Padagogische Psychologie
2	A teacher proposed heuristic for ict professional teacher development and implementation in the South African context	du Plessis, A. and Webb, P.	2012	Turkish Online Journal of Educational Technology
9	TRAINING AS A MAJOR TOOL OF TEACHER PROFESSIONALISM ENHANCEMENT	Micheeva, T. and Murugova, E. and Morozova, Y. and Demchenko, V.	2020	14TH INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE(INTED2020)
22	PRINCIPAIS FATORES DA EVASÃO EM CURSOS SUPERIORES PRESENCIAIS NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICULAR DE PEQUENO PORTE	SOUZA , MAURÍCIO LOPES DE	2016	BDTD
34	Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences	Navarro, Silvia Baldiris and Zervas, Panagiotis and Gesa, Ramon Fabregat and Sampson, Demetrios G	2016	Educational Technology & Society
40	An expert EFL reading teacher's readers club: reader identity and teacher professional development	Wang, F.-Y.	2018	European Journal of Teacher Education
71	Aiming for Responsible and Competent Citizenship through Teacher Professional Development on Teaching Socioscientific Inquiry-Based Learning (SSIBL)	Rundgren, Carl-Johan and Chang Rundgren, Shu-Nu	[s.d]	Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching
85	Development of Intercultural Competence among US American Teachers: Professional Development Factors that Enhance Competence	DeJaeghere, Joan G and Zhang, Yongling	[s.d]	Intercultural Education
102	"I Didn't Have a Lesson": Politics and Pedagogy in a Diversifying Middle School	Freidus, Alexandra	2020	Teachers College Record
116	Sowing Seeds of SEL: University-District Partnership Builds Social and Emotional Learning across the Teacher Pipeline	Markowitz, Nancy and Thowdis, Wendy and Gallagher, Michael	[s.d]	Learning Professional
120	Re-Conceptualizing EFL Professional Development: Enhancing Communicative Language Pedagogy for Thai Teachers	Baker, Lottie L	[s.d]	TEFLIN Journal: A publication on the teaching and learning of English
176	Instructional Technology Professional Development Evaluation: Developing a High Quality Model	Gaytan, Jorge A and McEwen, Beryl C	[s.d]	Delta Pi Epsilon Journal

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 14: Artigos em outras línguas estrangeiras diferentes do Inglês e Espanhol

ID Paper	Título	Autores	Anos	Revistas
8	Teacher Training as a Step towards Professionalization: How CanProfessional Learning Be Promoted?	Goeb, Nadine	2017	DDS-DIE DEUTSCHE SCHULE
44	Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide. BCES Conference Books, Volume 13, Number 2	{Chigisheva Ed.}, Oksana and {Popov Ed.}, Nikolay	2015	Bulgarian Comparative Education Society

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 15: População não é Docente da Educação Superior

ID Paper	Título	Autores	Anos	Revistas
0	Content- and language-integrated learning- based strategies for the professional development of early childhood education pre-service teachers	Alvira, R. and Doria, Y.L.G.	2017	Ikala
3	Teachers' stress and a teachers' development course in Hong Kong: Turning 'deficits' into 'opportunities'	Pattie, L.-F.Y.Y.	2009	Professional Development in Education
4	Meeting the needs of deaf and hard of hearing students with additional disabilities through professional teacher development	Bruce, S. and Dinatale, P. and Ford, J.	2008	American Annals of the Deaf
7	Competence of Inclusive Practices: ICT and Inclusive Education inProfessional Teacher Development	Laiton Zarate, Erika Viviana and Gomez Ardila, Sergio Eduardo andSarmiento Porras, Roman Eduardo and Mejia Corredor, Carolina	2017	SOPHIA-EDUCACION
10	Objetivos gerais de um programa de desenvolvimento profissional docente	Scarinci, Anne Louise, Pacca, Jesuína Lopes de Almeida	2016	Ciênc. Educ., Bauru
11	A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa1	Dias, Paulo C.	2017	Ensaio: aval. pol. públ. Educ
13	O Programa Mais Educação : as repercussões da formação docente na prática escolar	Ferreira, Jaime Ricardo	2012	BDTD

14	O desenvolvimento profissional docente e a participação colegiado no Atheneu Norte-Riograndense	de Oliveira, Vivianne Souza	2006	BDTD
15	Desenvolvimento profissional dos professores de educação física : histórias de vida	Corrêa, Nayara Cristina Bagatin	2020	BDTD
16	A metodologia da problematização como estratégia pedagógica para o desenvolvimento profissional docente em educação para a sexualidade	Barbosa, Luciana Uchôa	2020	BDTD
19	Interações humanas e sensibilidades pedagógicas : prática pedagógica em EAD e o desenvolvimento profissional de professores tutores do IFPI	GUEDES, Claudiney Saraiva	2016	BDTD
20	Investigando o desenvolvimento profissional docente em Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências	MAIA, Juliana de Oliveira	2017	BDTD
23	O ensino e a aprendizagem da matemática e a teoria dos campos conceituais na formação continuada de professores	Silva, Gabriele Bonotto	2021	BDTD
26	A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria.	de Almeida, Benedita	2007	BDTD
27	Formação e desenvolvimento profissional em Educação Física : dilemas e desafios na educação inclusiva.	Costa, Fábio Renato Barcellos	2009	BDTD
31	A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente	Simionato, Margareth Fadanelli	2011	BDTD
32	Percepçãoo docente sobre os indicadores de competência digital	de ESPINDOLA, Joice	2015	BDTD
36	The Impact of a NCLB-EETT Funded Professional Development Program on Teacher Self-Efficacy and Resultant Implementation	Overbaugh, Richard and Lu, Ruiling	2008	Journal of Research on Technology in Education
37	Transporting an Evidence-Based Classroom Management Program for Preschoolers with Disruptive Behavior Problems to a School: An Analysis of Implementation, Outcomes, and Contextual Variables	Shernoff, Elisa Steele and Kratochwill, Thomas R	2007	School Psychology Quarterly
38	SECONDARY SCHOOL LANGUAGE TEACHERS' ONLINE LEARNING ENGAGEMENT DURING THE COVID-19 PANDEMIC IN INDONESIA	Lie, A and Tamah, S M and Gozali, I and Triwidayati, K R and Utami, T S D and Jemadi, F	2020	Journal of Information Technology Education: Research
39	Provision of school data and research based teacher professional development: Does it work? data- and research-informed development of schools in the danish program for learning leadership	Qvortrup, L	2019	Education Sciences

42	Using visual representations to realise the concept of heat	Yeo, J and Wong, W L and Tan, D K C and Ong, Y S and Delserieys Pedregosa, A	2020	Learning: Research and Practice
43	Mobile Teacher Professional Development (MTPD): Delving into English Teachers' Beliefs in Indonesia	Saiful, J A	2020	International Review of Research in Open and Distance Learning
45	Models of arts teacher's professional development	Haerani, R and Masunah, J and Narawati, T and Rochyadi, E and Mujiarto	2020	International Journal of Higher Education
52	Teacher Professional Development for Improving the Intercultural School: An Example of a Participatory Course on Stereotypes	Hajisoteriou, Christina and Maniatis, Panayiotis and Angelides, Panayiotis	2019	Education Inquiry
53	Impact of Innovative STEAM Education Practices on Teacher Professional Development and 3-6-Year-Old Children's Competence Development	Monkeviciene, Ona and Autukeviciene, Birute and Kaminskiene, Lina and Monkevicius, Justinas	2020	Journal of Social Studies Education Research
55	A Strength-Based Approach to Teacher Professional Development	Zwart, Rosanne C and Korthagen, Fred A J and Attema-Noordewier, Saskia	2015	Professional Development in Education
57	Instructional and Motivational Classroom Discourse and Their Relationship with Teacher Autonomy and Competence Support--Findings from Teacher Professional Development	Kiemer, Katharina and Groschner, Alexander and Kunter, Mareike and Seidel, Tina	2016	European Journal of Psychology of Education
58	Competence and Challenge in Professional Development: Teacher Perceptions at Different Stages of Career	Keller-Schneider, Manuela and Zhong, Hua Flora and Yeung, Alexander Seeshing	2020	Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy
59	On Teacher Professional Development: Improving Professional Qualifications and Membership in Professional Teacher Communities	Sobkin, V S and Adamchuk, D V	2015	Russian Education & Society
60	Effects of German Language Teacher Professional Development on Pupils' Learning Outcomes in Intercultural Competence	Golub, Ana Senjug	2014	Center for Educational Policy Studies Journal
61	Intercultural Communicative Competence: In-Service EFL Teachers Building Understanding through Study Groups	Cuartas Alvarez, Luis Fernando	2019	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
62	Teachers' Professional Development on Media and Intercultural Education. Results from Some Participatory Research in Europe	Ranieri, Maria and Nardi, Andrea and Fabbro, Francesco	2019	Research on Education and Media
63	Idaho Secondary Principals Perceptions of CTE Teachers' Professional Development Needs	Cannon, John G and Tenuto, Penny and Kitchel, Allen	2013	Career and Technical Education Research
65	Pedagogical Factors That Influence EFL Teaching: Some Considerations for Teachers' Professional Development	Abad, Jose Vicente	2012	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
66	A Conceptual Framework for Teacher Professional Development: The Whole Teacher Approach	Chen, Jie-Qi and McCray, Jennifer	2012	NHSA Dialog

68	The Role of Schools' Perceived Human Resource Policies in Teachers' Professional Development Activities: A Comparative Study of Innovations toward Competence-Based Education	Seezink, Audrey and Poell, Rob	2010	Asia Pacific Education Review
69	Teachers' Professional Development on Digital and Media Literacy. Findings and Recommendations from a European Project	Ranieri, Maria and Bruni, Isabella and de Xivry, Anne-Claire Orban	2017	Research on Education and Media
72	The Sustainability of a Teacher Professional Development Programme for Beginning Urban Teachers	Gaikhorst, Lisa and Beishuizen, Jos J J and Zijlstra, Bonne J H and Volman, Monique L L	2017	Cambridge Journal of Education
77	A Practice-Centered Approach to Professional Development: Teacher-Librarian Collaboration in Capstone Projects	Harada, Violet H	2016	School Library Research
78	Challenges in Teaching English as a Foreign Language at Schools in Poland and Turkey	Madalinska-Michalak, Joanna and Bavli, Bunyamin	2018	European Journal of Teacher Education
79	Multiplying the Effect of Professional Development: Teachers Training Teachers	Hansen-Thomas, Holly and Casey, Patricia J and Grosso, Liliana	2012	TESOL Journal
80	The Teacher of the 21st Century: Professional Competencies in Catalonia Today	Zaragoza, Mireia Civis and Diaz-Gibson, Jordi and Caparros, Annabel Fontanet and Sole, Susana Lopez	2021	Educational Studies
81	Formal Professional Development as Perceived by Teachers in Different Professional Life Periods	Avidov-Ungar, Orit and Herscu, Osnat	2020	Professional Development in Education
82	Lunchtimes in New Zealand Are Cruel': Reflection as a Tool for Developing Language Learners' Intercultural Competence	Conway, Clare and Richards, Heather	2018	Language Learning Journal
86	Status Problem and Expectations of Competence: A Challenging Path for Teachers	Pescarmona, Isabella	2015	Education 3-13
87	Beyond Performance Results: Analyzing the Informational and Developmental Potentials of Standardized Mathematics Tests	di Martino, Pietro and Baccaglini-Frank, Anna	2017	For the Learning of Mathematics
88	Teachers' Professional Digital Literacy Skills and Their Upgrade	Zahorec, Jan and Havskova, Alena and Munk, Michal	2019	European Journal of Contemporary Education
89	Factors Influencing Teachers' Professional Competence Development	Grangeat, Michel and Gray, Peter	2007	Journal of Vocational Education and Training
92	Improving 21st-Century Teaching Skills: The Key to Effective 21st-Century Learners	Kim, Sharon and Raza, Mahjabeen and Seidman, Edward	2019	Research in Comparative and International Education
93	The Impact of Teacher Engagement in an Interactive Webinar Series on the Effectiveness of Financial Literacy Education	Compen, Boukje and De Witte, Kristof and Schelfhout, Wouter	2020	British Journal of Educational Technology

95	Innovation in Early Math Education: The Whole Teacher Approach to Professional Development	McCray, Jennifer and Chen, Jie-Qi	2013	North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education
96	Professional Development for Working with Students with Autism Spectrum Disorders and Teacher Self-Efficacy	Johnson, Alison and Soares, Lina and Gutierrez de Blume, Antonio P	2021	Georgia Educational Researcher
98	Views from the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students with ASD	Able, Harriet and Sreckovic, Melissa A and Schultz, Tia R and Garwood, Justin D and Sherman, Jessica	2015	Teacher Education and Special Education
99	Transforming Critical and Participative Teacher Research into Communicative Action: A Possible Direction for Teacher Professional Learning	Kondo, Tamiko	2020	Educational Action Research
101	The "What," "How," and "Why" of Effective Teacher Professional Development in Early Mathematics Education	Chen, Jie-Qi and McCray, Jennifer	2012	NHSA Dialog
103	Museum-Based Teacher Professional Development: Peabody Fellows in Earth Science	Pickering, Jane and Ague, Jay J and Rath, Kenneth A and Heiser, David M and Sirch, James N	2012	Journal of Geoscience Education
104	Team Teaching among Mixed Messages: Implementing Two-Way Dual Language Bilingual Education at Third Grade in Texas	Palmer, Deborah and Henderson, Kathryn and Wall, Dorothy and Zuniga, Christian E and Berthelsen, Stefan	2015	Language Policy
106	An Exploration of Motivational Strategies and Factors That Affect Strategies: A Case of Chinese EFL Teachers	Chen, Xiaosu and Vibulphol, Jutarat	2019	International Education Studies
107	Preparing Teachers to Use GIS: The Impact of a Hybrid Professional Development Program on Teachers' Use of GIS	Moore, Steven and Haviland, Don and Moore, William and Tran, Michael	2016	Journal of Science Education and Technology
110	Using Blogging in Support of Teacher Professional Identity Development: A Case Study	Luehmann, April Lynn	2008	Journal of the Learning Sciences
111	Promoting Middle School Students' Proportional Reasoning Skills through an Ongoing Professional Development Programme for Teachers	Hilton, Annette and Hilton, Geoff and Dole, Shelley and Goos, Merrilyn	2016	Educational Studies in Mathematics
112	Professional Development of Teachers--A Prerequisite for AfL to Be Successfully Implemented in the Classroom	Smith, Kari	2011	Studies in Educational Evaluation
114	Elementary Teachers' Perceptions of Their Professional Teaching Competencies: Differences between Teachers of Math/Science Majors and Non-Math/Science Majors in Taiwan	Wu, Li-Chen and Chao, Li-ling and Cheng, Pi-Yun and Tuan, Hsiao-Lin and Guo, Chorng-Jee	2017	International Journal of Science and Mathematics Education

117	Biology in Context: Teachers' Professional Development in Learning Communities	Elster, Doris	2009	Journal of Biological Education
118	Sources of Teachers' Values and Attitudes	Collinson, Vivienne	2012	Teacher Development
119	Use of Racial Identity Development Theory to Explore Cultural Competence among Early Childhood Educators	Han, Heejeong Sophia and West-Olatunji, Cirecie and Thomas, M Shelley	2010	SRATE Journal
122	Pathways--A Case of Large-Scale Implementation of Evidence-Based Practice in Scientific Inquiry-Based Science Education	Sotiriou, Sofoklis and Bybee, Rodger W and Bogner, Franz X	2017	International Journal of Higher Education
123	Influencing and Facilitating Conditions for Developing Reflective Assessment Practice	R{\o}nsen, Anne Kristin and Smith, Kari	2014	Professional Development in Education
125	Examining the Utility of Assessment Literacy Inventory and Its Portability to Education Systems in the Asia Pacific Region	Hailaya, Wilham and Alagumalai, Sivakumar and Ben, Francisco	2014	Australian Journal of Education
126	The Impact of a Professional Development Model for a Mobilized Science Curriculum: A Case Study of Teacher Changes	Looi, Chee-Kit and Sun, Daner and Kim, Mi Song and Wen, Yun	2018	Research in Science & Technological Education
127	Blogging in Teacher Professional Development: Its Role in Building Computer-Assisted Language Teaching Skills	Murugaiah, Puvaneswary and Azman, Hazita and Ya'acob, Azizah and Thang, Siew Ming	2010	International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology
128	A Situative Perspective on Developing Writing Pedagogy in a Teacher Professional Learning Community	Pella, Shannon	2011	Teacher Education Quarterly
129	Middle School Science and Mathematics Teachers' Conceptions of the Nature of Science: A One-Year Study on the Effects of Explicit and Reflective Online Instruction	Wong, Sissy S and Firestone, Jonah B and Ronduen, Lionnel G and Bang, EunJin	2016	International Journal of Research in Education and Science
131	Resisting Westernization and School Reforms: Two Sides to the Struggle to "Communalize" Developmentally Appropriate Initial Education in Indigenous Oaxaca, Mexico	Meyer, Lois M	2017	Global Education Review
132	Improving 10th Graders' English Communicative Competence through the Implementation of the Task-Based Learning Approach	Buitrago Campo, Ana Carolina	2016	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
134	The Preparation of Highly Motivated and Professionally Competent Teachers in Initial Teacher Education	Tang, Sylvia Y F and Wong, Angel K Y and Cheng, May M H	2015	Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy
135	Development of Analytical Competencies and Professional Identities through School-Based Learning in Denmark	Andresen, Bent B	2015	International Review of Education
137	How Do Teachers Collaborate in Hungarian VET Schools? A Quantitative Study of Forms, Perceptions of Impact and Related Individual and Organisational Factors	Bukki, Eszter and Fehervari, Aniko	2021	Empirical Research in Vocational Education and Training

139	Primary School English Teachers' Research Engagement	Gao, Xuesong and Chow, Alice Wai Kwan	2011	ELT Journal
140	Teaching Mathematically Talented Students: A Cross-Cultural Study about Their Teachers' Views	Shayshon, Bruria and Gal, Hagar and Tesler, Bertha and Ko, Eun-Sung	2014	Educational Studies in Mathematics
141	Learning English with Travel Blogs: A Genre-Based Process-Writing Teaching Proposal	Pascual, Daniel	2018	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
144	ICT and Instructional Innovation: The Case of Crescent Girls' School in Singapore	Shear, Linda and Tan, Chen Kee and Patel, Deepa and Trinidad, Gucci and Koh, Richard and Png, Stephanie	2014	International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology
147	WWC Review of the Report "The Iterative Development and Initial Evaluation of We Have Skills!, an Innovative Approach to Teaching Social Skills to Elementary Students." What Works Clearinghouse Single Study Review		2015	What Works Clearinghouse
149	Increasing EFL Learners' Oral Production at a Public School through Project-Based Learning	Vaca Torres, Ady Marcela and Gomez Rodriguez, Luis Fernando	2017	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
151	Implementing Task-Based Language Teaching to Integrate Language Skills in an EFL Program at a Colombian University	Cordoba Zuniga, Eulices	2016	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
154	Head Start Classrooms and Children's School Readiness Benefit from Teachers' Qualifications and Ongoing Training	Son, Seung-Hee Claire and Kwon, Kyong-Ah and Jeon, Hyun-Joo and Hong, Soo-Young	2013	Child & Youth Care Forum
155	Teacher Provision of Opportunities for Learners to Develop Language Knowledge and Cultural Knowledge	Conway, Clare and Richards, Heather and Harvey, Sharon and Roskvist, Annelies	2010	Asia Pacific Journal of Education
157	Teachers' Journeys towards Critical Use of ICT	Schibeci, Renato and MacCallum, Judith and Cumming-Potvin, Wendy and Durrant, Cal and Kissane, Barry and Miller, Erica-Jane	2008	Learning, Media and Technology
158	First-Grade Basic Facts: An Investigation into Teaching and Learning of an Accelerated, High-Demand Memorization Standard	Henry, Valerie J and Brown, Richard S	2008	Journal for Research in Mathematics Education
163	English Language Teachers' Perceptions on Knowing and Applying Contemporary Language Teaching Techniques	Sucuoglu, Esen	2017	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
170	Investigating Primary English Immersion Teachers in China: Background, Instructional Contexts, Professional Development, and Perceptions	Song, Xiaomei and Cheng, Liying	2011	Asia-Pacific Journal of Teacher Education
182	Activating Children's Thinking Skills (ACTS): The Effects of an Infusion Approach to Teaching Thinking in Primary Schools	Dewey, Jessica and Bento, Janet	2009	British Journal of Educational Psychology

184	Teacher Training Processes and Teachers' Competence-A Sociological Study in the Primary School	Morais, A M and Neves, I P and Afonso, M	2005	Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies
187	Authentic Oral Interaction in the EFL Class: What It Means, What It Does Not	HerazoRivera, Jose David	2010	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
188	"I Feel I Have Received a New Vision": An Analysis of Teachers' Professional Development as They Work with Students on Interpersonal Issues.	Adalbjarnardottir, Sigrun and Selman, Robert L	1997	Teaching and Teacher Education

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 16: População não é Docente em exercício profissional

ID Paper	Título	Autores	Anos	Revistas
21	Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais	SOBREIRA, Vickele	2015	BDTD
25	A FORMAÇÃOO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM INTERFACE COM O PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: AS REPRESENTAÇÕES DE LICENCIANDOS E SUPERVISORES	PUCETTI, SILVANA	2016	BDTD
41	The implementation of mentoring based learning to improve pedagogical knowledge of prospective teachers	Nopriyeni and Prasetyo, Z K and Djukr	2019	International Journal of Instruction
64	RE Student Teachers' Professional Development: Results, Reflections and Implications	Ubani, Martin	2016	British Journal of Religious Education
70	How Learning Conditions and Program Structure Predict Burnout and Satisfaction in Teacher Education	Zimmermann, Friederike and Rosler, Lena and Moller, Jens and Koller, Olaf	2018	European Journal of Teacher Education
90	Active Learning Promoting Student Teachers' Professional Competences in Finland and Turkey	Niemi, Hannele and Nevgi, Anne and Aksit, Fisun	2016	European Journal of Teacher Education
100	Cuban Voices: A Case Study of English Language Teacher Education	Smith, Steven John	2016	International Education Journal: Comparative Perspectives

109	Development of a Training Module to Improve Initial ELT Proficiency among Student-Teachers in Multi-Ethnic Community Schools	Xiao, Youxing and Surasin, Janpanit and Prabjandee, Denchai	2020	Journal of Language and Linguistic Studies
113	An Investigation of the Professional Development Agenda of Turkish EFL Student Teachers	Kartal, Galip and Ozmen, Kemal Sinan	2018	Journal on English Language Teaching
115	Preservice Agriculture Teachers' Development during the Early Phase of Student Teaching	Sorensen, Tyson J and Lawver, Rebecca G and Hopkins, Nicole and Jensen, Beth and Dutton, Cassidy and Warnick, Brian K	2018	Journal of Agricultural Education
133	Exploring Authenticity of Microteaching in Pre-Service Teacher Education Programmes	He, Chuanjun and Yan, Chunmei	2011	Teaching Education
159	Problem-Based Learning: An Experiential Strategy for English Language Teacher Education in Chile	Munoz Campos, Diego	2017	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
164	A Mentor's Aid in Developing the Competences of Teacher Trainees	Valencic, Milena and Vogrinc, Janez	2007	Educational Studies
166	Exploring EFL Pre-Service Teachers' Experience with Cultural Content and Intercultural Communicative Competence at Three Colombian Universities	Olaya, Alba and Gomez Rodriguez, Luis Fernando	2013	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
167	The Development Model of Knowledge Management via Web-Based Learning to Enhance Pre-Service Teacher's Competency	Rampai, Nattaphon and Sopeerak, Saroch	2011	Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET
179	Student-Teachers' Teaching Techniques: Actors in Pupils' Extrinsic Motivation as They Speak	Baez Duenas, Leidy Tatiana and Chacon Vargas, Leidy Marcela	2013	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
180	Peer Mentoring: Engaging Pre-Service Teachers in Mentoring One Another	Le Cornu, Rosie	2005	Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning
185	How Do EFL Student Teachers Face the Challenge of Using L2 in Public School Classrooms?	Viafara, John Jairo	2011	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 17: Intervenção com alunos de turmas de EFL / ESL

ID Paper	Título	Autores	Anos	Revistas
35	Global Englishes, Translinguistic Identities, and Translingual Practices in a Community College ESL Classroom: A Practitioner Researcher Reports	Jain, Rashi	2014	TESOL Journal
83	Exploring the Teaching of Culture in the Foreign Language Classroom within the Context of Collaborative Professional Development: A Critical Participatory Action Research Study	Nugent, Kristen L	2020	Educational Action Research
94	The Construction of Teacher Identity in Education for Sustainable Development: The Case of Chinese ESP Teachers	Qi, Wenjin and Sorokina, Nadezda and Liu, Yan	2021	International Journal of Higher Education
97	EFL Teachers' Attitude towards 21st Century Skills: A Mixed-Methods Study	Sahin, Hilal and Han, Turgay	2020	Reading Matrix: An International Online Journal
124	The Impact of Authentic Materials and Tasks on Students' Communicative Competence at a Colombian Language School	Castillo Losada, Cesar Augusto and Insuasty, Edgar Alirio and Jaime Osorio, Maria Fernanda	2016	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
142	Transforming Pedagogical Practices through Collaborative Work	Insuasty, Edgar Alirio and Jamie Osorio, Maria Fernanda	2020	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
143	"Claim-Support-Question" Routine to Foster Coherence within Interactive Oral Communication among EFL Students	Arevalo Balboa, Fabiola and Briesmaster, Mark	2018	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
145	Integrating Assessment in a CLIL-Based Approach for Second-Year University Students	De la Barra, Erika and Veloso, Sylvia and Maluenda, Lorena	2018	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
146	Theater for Language Teaching and Learning: The E Theater, a Holistic Methodology	Gualdron, Evelyn and Castillo, Edna	2018	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
148	Didactic Model: Teaching the English Temporal System to Arabic Freshman Learners of English	Hmidani, Thana	2017	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
160	Formulaic Language and EFL Requests: Sensitive Wording at the Right Time	Mugford, Gerrard	2017	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
161	Transforming EFL Classroom Practices and Promoting Students' Empowerment: Collaborative Learning from a Dialogical Approach	Contreras Leon, Janeth Juliana and Chapeton Castro, Claudia Marcela	2017	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
168	Teaching Foreign Trade in English through the Modalities Based on Competences and Using Moodle	Correa Diaz, Ana Maria	2012	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
169	Fostering Intercultural Communicative Competence through Reading Authentic Literary Texts in an Advanced Colombian EFL Classroom: A Constructivist Perspective	Gomez, Luis Fernando R	2012	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development

172	When Students Say Far Too Much: Examining Gushing in the ELT Classroom	Mugford, Gerrard and Cuevas, Oscar Ramirez	2015	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
173	Analyzing the Effect of Technology-Based Intervention in Language Laboratory to Improve Listening Skills of First Year Engineering Students	Pasupathi, Madhumathi	2013	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
174	Role of Systematic Formative Assessment on Students' Views of Their Learning	Areiza Restrepo, Hugo Nelson	2013	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
186	CALL Communities & Culture: Short Papers from EUROCALL 2016 (23rd, Limassol, Cyprus, August 24-27, 2016)	Papadima-Sophocleous Ed., Salomi and Bradley Ed., Linda and Thou\"esny Ed., Sylvie	2016	Research-publishing.net

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 18: Estudos não apresenta dados empíricos sobre DPD

ID Paper	Título	Autores	Anos	Revistas
17	Tecnologias digitais : percepções dos professores de matemática no contexto do desenvolvimento profissional docente	Felcher, Carla Denize Ott	2020	BDTD
24	Docentes em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores	MODESTO, Ester	2016	BDTD
33	Enhance Student Motivation and Social Skills: Adopting the Sport Education and Cooperative Learning Models	Montoya, Angelo and Simonton, Kelly and Gaudreault, Karen L	2020	Journal of Physical Education, Recreation & Dance
67	Teachers' Digital Competence Development: Estonian State Policy in the Field	Mukan, Nataliya and Noskova, Margaryta and Zinchuk, Iryna	2019	Comparative Professional Pedagogy
73	Considering Transversal Competences, Personality and Reputation in the Context of the Teachers' Professional Development	Cepic, Renata and Vorkapic, Sanja Tatalovic and Loncaric, Darko and Andic, Dunja and Mihic, Sanja Skocic	2015	International Education Studies
74	Literary Competence of Future Philology Teachers' Professional Development (Based on the Educational Experience of Germany)	Bazyl, Ludmyla	2015	Comparative Professional Pedagogy
75	Using a Rubric to Grasp Intercultural Competence Development in Vocational Education	Gulikers, Judith and Brinkman, Dine and Runhaar, Piety	2021	Journal of Vocational Education and Training

76	Digital Competence of Moroccan Teachers of English	Benali, Mourad and Kaddouri, Mehdi and Azzimani, Toufik	2018	International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology
84	The Effects of Gender on the Teachers' Competences and Effectiveness	Kovacs, Edina	2019	Bulgarian Comparative Education Society
91	Meeting CLIL Teachers' Training and Professional Development Needs	Perez Agustin, Mercedes	2019	NABE Journal of Research and Practice
105	Policies and Professional Development: An Oil Boom's Effect on Rural Schools and Teachers	Genareo, Vincent	[s.d.]	Rural Educator
130	How to Use Cooperative Learning for Assessing Students' Emotional Competences: A Practical Example at the Tertiary Level	Martinez Lirola, Maria	2016	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
136	Focus on Profession: Teaching Insights Using a Technology in a SLA Classroom	Karabayeva, Kamilya	2015	International Education Studies
138	Intercultural Components in the Multimodal Structure of a Language Learning Website	Fernandez Benavides, Alejandro	2019	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
150	Analysing Test-Takers' Views on a Computer-Based Speaking Test	Amengual-Pizarro, Marian and Garcia-Laborda, Jesus	2017	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
152	Inclusive Education and ELT Policies in Colombia: Views from Some "PROFILE" Journal Authors	Robayo Acuna, Lina Maria and Cardenas, Melba Libia	2017	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
153	Citizenship Education and the EFL Standards: A Critical Reflection	Calle Diaz, Luzkarime	2017	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
156	The Psychological Dimension of Transformation in Teacher Learning	Maclellan, Effie	2012	Teaching Education
162	A Basis for the Design of a Curriculum Incorporating Music and Drama in Children's English Language Instruction	Rodriguez-Bonces, Monica	2017	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
165	The Cultural Content in EFL Textbooks and What Teachers Need to Do about It	Gomez Rodriguez, Luis Fernando	2015	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
175	Enacting a People-Centred Curriculum in ELT with Teenage Learners	Banegas, Dario Luis and Velazquez, Aurelia	2014	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
177	New Educational Environments Aimed at Developing Intercultural Understanding while Reinforcing the Use of English in Experience-Based Learning	Bruguier, Leonard R and Greathouse Amador, Louise M	2012	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development

178	Proceedings of the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (14th, Vilamoura, Algarve, Portugal, October 18-20, 2017)	Sampson Ed., Demetrios G and Spector Ed., J Michael and Ifenthaler Ed., Dirk and Isaias Ed., Pedro	2017	International Association for Development of the Information Society
181	Decisions that Affect Teachers' Professional Development.	Jalongo, Mary Renck	1986	Childhood Education
183	Designing Proficiency Tests to Accredit Previous Knowledge in American and British Literature in a Bilingual Education Program	Leon Chica, Cesar Julio and D'Costa Martinez, Catalina and Franco Jacome, Gisela	2010	PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development
189	Research in Science Education...1992. Selected Refereed Papers from the Annual Conference of the Australasian Science Education Research Association (23rd, Hamilton, New Zealand, July 10-12, 1992).	Gardner Ed., Paul L	1992	Research in Science Education

Fonte: elaborado pela autora