

O PROFESSOR FORMADOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA: IMPLICAÇÕES PARA A ADESÃO DOCENTE

Maria Iolanda Demeneck de Figueiredo ¹

RESUMO

A formação continuada de professores constitui um eixo estratégico para a qualificação da educação básica e para o desenvolvimento profissional docente, sendo reconhecida como direito do professor e dever do Estado. Apesar disso, dados recentes evidenciam baixos índices de adesão dos docentes aos programas formativos, o que suscita questionamentos sobre sua efetividade, pertinência e impacto na prática pedagógica. Nesse cenário, o professor formador assume papel central ao mediar as políticas públicas de formação e o cotidiano das escolas. O presente estudo constitui um recorte de pesquisa de doutorado, cujo objetivo é analisar como o perfil do professor formador influencia a qualidade percebida da aprendizagem e a motivação dos docentes participantes dos programas de formação continuada da rede estadual de ensino de Lages/SC. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, orientada por uma perspectiva interpretativa, utilizando como procedimentos metodológicos entrevistas semiestruturadas com professores formadores e docentes da educação básica, análise documental e observações diretas. A análise dos dados permitiu identificar categorias relacionadas às práticas formativas, à mediação pedagógica e à articulação entre teoria e prática. Os resultados indicam que formadores com experiência na educação básica, domínio teórico-metodológico e sensibilidade para a escuta desenvolvem práticas formativas mais contextualizadas e significativas, favorecendo maior engajamento docente e percepção positiva da formação. Em contrapartida, a ausência de critérios claros para a seleção e preparação dos professores formadores, aliada à descontinuidade das políticas públicas, fragiliza a efetividade das ações formativas e contribui para a baixa adesão dos docentes. Conclui-se, a partir dos resultados parciais da pesquisa, que o fortalecimento do perfil do professor formador é decisivo para a qualificação da formação continuada, exigindo investimento institucional, valorização profissional e políticas públicas específicas voltadas à formação de formadores, contribuindo para o aprimoramento do desenvolvimento profissional docente nas redes públicas de ensino.

Palavras-chave: Formação continuada, Professor formador, Desenvolvimento profissional docente, Políticas públicas educacionais, Educação básica.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores ocupa posição central nas discussões contemporâneas sobre qualidade da educação básica, desenvolvimento profissional docente e efetividade das políticas públicas educacionais. Em contextos marcados por rápidas transformações sociais, tecnológicas, culturais e curriculares, a docência deixa de poder ser compreendida como prática estática ou sustentada apenas pela formação inicial. Ao contrário,

¹ Doutoranda em Educação pela Universidad de la Empresa UDE, iolanda.demeneck@gmail.com;



exige permanente reflexão, atualização e ressignificação de saberes, em estreita articulação com as demandas concretas do trabalho pedagógico.

No ordenamento jurídico brasileiro, a valorização dos profissionais da educação inclui a garantia de formação inicial e continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/1996, estabelece, em seus dispositivos sobre os profissionais da educação, a necessidade de sólida formação e aperfeiçoamento profissional continuado. De modo complementar, o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014) reforça essa diretriz ao prever metas voltadas à qualificação docente e à ampliação do acesso a processos formativos. Sob o ponto de vista normativo, portanto, a formação continuada não constitui ação acessória, eventual ou meramente compensatória, mas dimensão constitutiva da profissionalização docente.

Contudo, a existência de marcos legais não tem garantido, por si só, a consolidação de processos formativos contínuos, contextualizados e capazes de mobilizar efetivamente os professores. Dados recentes do Censo Escolar evidenciam baixa participação docente em ações de formação continuada, revelando um descompasso entre a centralidade atribuída ao tema nas políticas educacionais e a adesão concreta dos profissionais aos programas ofertados. Tal cenário exige deslocar a análise de uma compreensão quantitativa da oferta formativa para a investigação da qualidade pedagógica das propostas, da pertinência dos conteúdos trabalhados e da maneira como os docentes se reconhecem ou não nesses espaços de formação.

É nesse ponto que emerge, com especial relevância, a figura do professor formador. Mais do que executor de programas institucionais, ele atua como mediador entre as diretrizes das políticas públicas e as necessidades concretas dos docentes em exercício. Sua atuação pode favorecer tanto o fortalecimento de processos formativos dialógicos, críticos e contextualizados quanto a reprodução de práticas desarticuladas da realidade escolar. Em outras palavras, o perfil do professor formador constitui variável decisiva para compreender a adesão, o engajamento e a qualidade percebida da aprendizagem nos programas de formação continuada.

O presente artigo apresenta um recorte de pesquisa de doutorado em desenvolvimento e tem como objetivo analisar como o perfil do professor formador influencia a qualidade percebida da aprendizagem e a motivação dos docentes participantes dos programas de formação continuada da rede estadual de ensino de Lages/SC. Parte-se da hipótese de que a adesão dos professores aos processos formativos não depende apenas de condições administrativas ou de imposições institucionais, mas também da legitimidade pedagógica do



formador, da pertinência metodológica das propostas e da articulação entre teoria, prática e contexto profissional.

A relevância do estudo reside em dois aspectos complementares. No plano acadêmico, contribui para ampliar as discussões sobre o professor formador, tema ainda menos explorado do que outros eixos da formação docente. No plano político-pedagógico, oferece subsídios para o aprimoramento das políticas públicas de formação continuada, especialmente no que se refere à seleção, preparação e acompanhamento dos profissionais responsáveis por formar outros professores. Trata-se, portanto, de uma discussão que ultrapassa a dimensão individual do desempenho do formador e alcança o campo das responsabilidades institucionais do Estado e dos sistemas de ensino.

Parte-se da compreensão de que a adesão docente aos processos formativos não se reduz a fatores administrativos ou normativos, mas está diretamente relacionada à qualidade da experiência formativa vivenciada. Nesse sentido, a legitimidade pedagógica do professor formador, sua capacidade de mediação e a coerência entre proposta formativa e realidade escolar constituem elementos determinantes para o engajamento dos professores. Sustenta-se, portanto, que o debate sobre a baixa adesão docente exige deslocamento analítico: de uma leitura centrada no comportamento do professor para uma análise das condições pedagógicas e institucionais que estruturam os processos formativos.

Este artigo está organizado em quatro movimentos principais. Inicialmente, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, discutem-se os fundamentos teóricos que sustentam a análise, com ênfase na formação continuada, no desenvolvimento profissional docente e no papel do professor formador. Na sequência, são expostos os resultados parciais e sua discussão, tomando como eixo as categorias emergentes da investigação. Por fim, apresentam-se as considerações finais, com destaque para as implicações do estudo para a qualificação das políticas de formação continuada.

METODOLOGIA

A pesquisa que dá origem a este artigo insere-se no campo da abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais não podem ser reduzidos a variáveis isoladas, mas devem ser interpretados em sua complexidade histórica, social e institucional. A opção pela perspectiva qualitativa justifica-se pelo interesse em apreender sentidos, percepções, motivações e significados atribuídos pelos sujeitos às experiências de formação



continuada, bem como em compreender o lugar ocupado pelo professor formador nesses processos.

Do ponto de vista epistemológico, o estudo orienta-se por uma perspectiva interpretativa, adequada à análise de práticas e discursos construídos em contextos específicos. Essa escolha permite compreender a formação continuada não apenas como política prescrita, mas como experiência vivida, ressignificada e tensionada pelos sujeitos que dela participam. Nessa direção, considera-se que a relação entre formador e professores cursistas produz efeitos sobre a adesão aos programas, a qualidade das interações pedagógicas e a apropriação dos conhecimentos trabalhados.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa combina entrevistas semiestruturadas com professores formadores e docentes da educação básica, análise documental e observações diretas. As entrevistas semiestruturadas foram selecionadas por possibilitarem aprofundamento temático, sem perder a flexibilidade necessária para acolher elementos emergentes do campo. A análise documental contempla legislações, diretrizes, normativas institucionais e documentos orientadores dos programas de formação continuada, permitindo relacionar as prescrições oficiais às práticas efetivamente desenvolvidas. As observações diretas, por sua vez, possibilitam apreender aspectos da mediação pedagógica, da dinâmica formativa e das interações estabelecidas durante os encontros.

O campo empírico da investigação compreende programas de formação continuada vinculados à rede estadual de ensino de Lages/SC, com foco nos anos de 2024 e 2025. Participam da pesquisa professores formadores que atuam nesses programas e docentes da educação básica que deles participam. Para a composição do corpus, foram considerados critérios como vínculo com a rede, participação efetiva nos processos formativos e disponibilidade para colaborar com a investigação.

No tratamento dos dados, utiliza-se a análise de conteúdo, em diálogo com a literatura da área, de modo a identificar unidades de sentido, recorrências e categorias analíticas. Até o presente momento, a análise tem evidenciado três eixos principais: a) práticas formativas e estratégias metodológicas do professor formador; b) mediação pedagógica e escuta das demandas docentes; c) articulação entre teoria, prática e contexto escolar. Tais categorias permitem examinar, com maior precisão, como o perfil do formador repercute na percepção de relevância da formação e na motivação dos professores para aderirem aos programas.

Por se tratar de pesquisa em andamento, os achados apresentados neste artigo têm caráter parcial. Ainda assim, mostram-se relevantes para a compreensão do fenômeno



investigado, na medida em que já revelam tendências consistentes, tensões recorrentes e elementos estruturais das políticas de formação continuada analisadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação continuada precisa ser compreendida para além da lógica de cursos esporádicos, treinamentos pontuais ou atualização técnica desconectada do cotidiano escolar. Em sentido mais amplo, ela integra o processo de desenvolvimento profissional docente, entendido como trajetória permanente de construção, reconstrução e ampliação de saberes, identidades e práticas. Nessa perspectiva, o professor não é receptor passivo de conteúdos elaborados externamente, mas sujeito que interpreta, problematiza e ressignifica conhecimentos a partir das condições concretas do trabalho pedagógico.

Nessa direção, compreende-se que a formação continuada somente se configura como processo efetivo de desenvolvimento profissional quando rompe com a lógica transmissiva e assume caráter investigativo, reflexivo e situado. Caso contrário, tende a reproduzir práticas descontextualizadas, que pouco contribuem para a transformação do fazer pedagógico e, conseqüentemente, para o engajamento docente.

Autores como Imbernón (2010) defendem que a formação continuada ganha sentido quando se vincula aos problemas reais da escola, promove reflexão crítica sobre a prática e fortalece a autonomia profissional. De maneira convergente, Nóvoa (1992) sustenta que a formação precisa estar articulada à profissão e ao trabalho docente efetivamente realizado, de modo que o professor possa produzir conhecimento sobre sua própria prática. Esse entendimento rompe com modelos prescritivos e verticalizados de formação, historicamente marcados por ações descontextualizadas e pouco sensíveis às singularidades da escola pública.

Em produções mais recentes, essa perspectiva é aprofundada ao se enfatizar a necessidade de que a formação continuada esteja centrada na escola e articulada à identidade profissional docente. António Nóvoa (2022) defende que a formação deve deslocar-se de modelos externos e padronizados para processos construídos no interior da profissão, valorizando a experiência, a colaboração e o desenvolvimento coletivo dos professores. De modo convergente, Francisco Imbernón (2020) reforça que a formação continuada precisa



assumir caráter crítico, contextualizado e emancipatório, superando práticas tecnicistas e desarticuladas do cotidiano escolar.

No contexto brasileiro, a discussão sobre desenvolvimento profissional docente também exige considerar as condições materiais e institucionais de trabalho. Gatti et al. (2019) argumentam que a formação continuada só adquire potencial transformador quando integrada a políticas de valorização docente, carreira, tempo institucional de estudo e acompanhamento pedagógico. Em outras palavras, não basta ofertar formação; é necessário criar condições para que ela seja reconhecida como parte constitutiva do exercício profissional.

Esse ponto é decisivo para a presente investigação. Quando os professores não percebem pertinência, aplicabilidade ou reconhecimento institucional nos processos formativos, a adesão tende a ser reduzida. A baixa participação, nesse caso, não pode ser interpretada simplificarmente como desinteresse individual, mas como sintoma de políticas que, muitas vezes, desconsideram a experiência docente, o tempo escolar e as necessidades formativas reais.

A partir das contribuições apresentadas, evidencia-se que a formação continuada, quando compreendida como processo de desenvolvimento profissional docente, exige mediações pedagógicas qualificadas, coerência entre teoria e prática e vinculação com a realidade escolar. Nesse contexto, o professor formador emerge como elemento estruturante, cuja atuação pode potencializar ou limitar a construção de sentido da formação. Tal compreensão orienta a análise desenvolvida neste estudo.

O professor formador e a mediação pedagógica

A literatura sobre formação de professores tem evidenciado que o professor formador ocupa posição estratégica nos processos de formação continuada, uma vez que sua atuação interfere diretamente na qualidade da mediação pedagógica, na organização das experiências de aprendizagem e no vínculo estabelecido com os cursistas. O formador, nesse sentido, não é mero transmissor de conteúdos: ele interpreta políticas, seleciona abordagens, propõe metodologias, mobiliza saberes e cria condições para o diálogo entre teoria e prática.

Marcelo García (1999) destaca que formar professores implica conhecer os processos de aprendizagem da docência e reconhecer a complexidade do desenvolvimento profissional. Isso significa que o formador precisa reunir não apenas domínio conceitual, mas também experiência pedagógica, capacidade de escuta, sensibilidade contextual e competência para



problematizar situações reais do trabalho escolar. Quando essa mediação se fragiliza, a formação tende a se tornar burocrática, genérica e pouco significativa.

Tardif (2014), ao discutir os saberes docentes, contribui para compreender que a legitimidade do professor formador decorre, em grande medida, da articulação entre saberes acadêmicos, curriculares e experienciais. Formadores que conhecem a realidade da educação básica e valorizam os saberes construídos pelos professores em seu cotidiano tendem a desenvolver propostas mais dialógicas e menos hierarquizadas. Em contrapartida, quando predomina uma postura excessivamente prescritiva, descolada das condições reais da escola, instala-se um distanciamento que compromete a adesão e o engajamento dos docentes.

Do ponto de vista analítico, esta pesquisa sustenta que o perfil do professor formador envolve um conjunto de dimensões interdependentes: trajetória profissional, experiência na educação básica, domínio teórico-metodológico, postura ética, capacidade relacional, sensibilidade para a escuta e competência para articular os desafios concretos do trabalho docente às finalidades mais amplas da educação. Não se trata, portanto, de avaliar o formador apenas por sua titulação acadêmica, mas por sua capacidade efetiva de produzir experiências formativas com sentido pedagógico.

Políticas públicas, adesão docente e sentido da formação

A adesão dos professores à formação continuada não pode ser analisada apenas em termos administrativos, como frequência ou cumprimento de carga horária. Trata-se de fenômeno mais amplo, atravessado por motivações, condições de trabalho, cultura institucional e percepção de relevância. Em muitos sistemas de ensino, observa-se que a participação em ações formativas convive com sentimentos de obrigatoriedade, descontinuidade, desgaste e baixa expectativa quanto ao impacto real na prática pedagógica.

Vaillant e Marcelo (2012) assinalam que o desenvolvimento profissional docente requer políticas consistentes, acompanhadas e sustentáveis, capazes de fortalecer comunidades de aprendizagem e percursos formativos coerentes. Quando prevalecem ações descontínuas, fragmentadas ou desvinculadas da realidade das escolas, a formação perde densidade e tende a ser percebida como mera exigência burocrática. Esse aspecto é particularmente relevante para a compreensão da adesão docente: professores aderem mais quando reconhecem a utilidade, a seriedade e a coerência pedagógica da proposta formativa.

Sob esse prisma, o professor formador converte-se em elemento-chave para a produção de sentido da formação. Ainda que não detenha sozinho o poder de transformar as políticas, sua atuação concreta pode qualificar ou fragilizar a experiência dos cursistas. Um



formador que acolhe as demandas do grupo, mobiliza referenciais consistentes, respeita a experiência docente e propõe estratégias formativas contextualizadas contribui para fortalecer a confiança dos professores no processo. Por outro lado, práticas repetitivas, superficiais ou excessivamente normativas produzem afastamento e resistência.

Assim, um dos limites mais recorrentes nas políticas públicas de formação continuada reside justamente na pouca atenção dada à formação de formadores. Exige-se do professor formador a condução de processos complexos, mas nem sempre se estabelecem critérios claros de seleção, acompanhamento sistemático e investimento específico em sua preparação pedagógica. Tal contradição enfraquece a política formativa em sua base, pois compromete aquele que deveria operar a mediação entre os princípios da formação e as necessidades concretas dos docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais da investigação indicam que o perfil do professor formador repercute de maneira significativa na motivação dos docentes para participar das ações de formação continuada e na qualidade percebida da aprendizagem desenvolvida nesses espaços. A análise do material empírico evidenciou três categorias centrais: práticas formativas, mediação pedagógica e articulação entre teoria e prática. Tais categorias não aparecem de forma isolada; ao contrário, inter-relacionam-se e compõem o núcleo de sentido por meio do qual os professores avaliam a relevância da formação.

No que se refere às práticas formativas, observou-se que os docentes participantes valorizam propostas metodológicas que superam a exposição transmissiva e incorporam diálogo, estudo de casos, problematização de situações reais, socialização de experiências e reflexão sobre a prática. Quando os encontros formativos assumem caráter excessivamente informativo, centrado em repasses ou orientações genéricas, os professores tendem a demonstrar menor envolvimento e menor percepção de aplicabilidade. Esse dado confirma a literatura que defende a centralidade da formação contextualizada e reflexiva no desenvolvimento profissional docente.

Outro aspecto recorrente refere-se à mediação pedagógica exercida pelo professor formador. Os dados indicam que formadores reconhecidos positivamente pelos docentes são aqueles que demonstram escuta qualificada, respeito à experiência profissional do grupo e capacidade de conduzir o processo formativo sem desconsiderar as tensões reais da escola. A



escuta, nesse caso, não se reduz a cordialidade; ela opera como atitude pedagógica que legitima o professor cursista como sujeito do processo de formação. Essa constatação é especialmente importante porque revela que a adesão docente está vinculada também à dimensão relacional da formação, e não apenas ao conteúdo formalmente ofertado.

A terceira categoria diz respeito à articulação entre teoria e prática. Os resultados mostram que os professores atribuem maior valor à formação quando percebem coerência entre os referenciais teóricos mobilizados e os desafios concretos do cotidiano escolar. Formadores com experiência na educação básica e capacidade de traduzir conceitos em estratégias pedagógicas compreensíveis tendem a produzir experiências mais significativas. Em contrapartida, formações marcadas por discursos abstratos, pouco conectados à prática, foram associadas a sentimentos de distanciamento, improdutividade e baixa motivação.

A análise também permitiu identificar fragilidades estruturais das políticas de formação continuada no contexto investigado. Entre elas, destacam-se a ausência de critérios transparentes para a escolha dos professores formadores, a descontinuidade de ações entre diferentes gestões e a insuficiência de investimentos institucionais em processos sistemáticos de formação de formadores. Esses elementos reforçam a compreensão de que a qualidade da mediação pedagógica não pode depender exclusivamente de iniciativas individuais ou de trajetórias pessoais bem-sucedidas. É responsabilidade do sistema de ensino construir condições objetivas para que os formadores desempenhem seu papel com consistência pedagógica.

Um dado particularmente relevante é que a baixa adesão dos docentes aos programas de formação continuada não apareceu, no material analisado, como expressão simples de resistência à formação. Em muitos relatos, a participação reduzida foi associada à repetição de propostas pouco significativas, à sobrecarga de trabalho, à falta de continuidade dos programas e à percepção de que certas formações não dialogam com os problemas concretos vividos na escola. Tal resultado desloca a interpretação do plano moralizante que culpabiliza o professor por não aderir para o plano político e pedagógico, que exige revisar a arquitetura das ações formativas e a própria concepção de formação que as sustenta.

Com base nesses achados, sustenta-se que o professor formador ocupa lugar decisivo na produção de legitimidade da formação continuada. Ele não é o único fator implicado na adesão docente, mas sua atuação se mostra determinante para converter a política de formação em experiência significativa ou em prática burocrática. É justamente por isso que a seleção e a preparação dos formadores não podem ser tratadas como etapas secundárias. Em minha compreensão, persistir em políticas que priorizam a execução rápida de programas, sem



atenção à constituição pedagógica do formador, significa manter um dos principais pontos de fragilidade da formação continuada brasileira.

Os dados analisados indicam que a adesão docente à formação continuada não pode ser interpretada como variável isolada ou atribuída exclusivamente à disposição individual dos professores. Ao contrário, trata-se de um fenômeno multifatorial, no qual se articulam condições institucionais, qualidade da mediação pedagógica e sentido atribuído à formação. Nesse contexto, o professor formador emerge como elemento estruturante, na medida em que sua atuação pode converter a política formativa em experiência significativa ou, inversamente, reforçar sua percepção como prática burocrática e pouco relevante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu evidenciar que a discussão sobre formação continuada de professores não pode restringir-se à existência de programas, ao número de vagas ofertadas ou ao controle de frequência dos participantes. A questão central reside na consistência pedagógica dos processos formativos e, nesse âmbito, o professor formador assume papel decisivo. Os resultados parciais da pesquisa indicam que seu perfil influencia a motivação dos docentes, a legitimidade atribuída às ações formativas e a qualidade percebida da aprendizagem construída nesses espaços.

Formadores que articulam sólido domínio teórico, experiência na educação básica, capacidade de escuta e metodologias contextualizadas tendem a favorecer maior engajamento dos professores e maior sentido pedagógico da formação continuada. Por outro lado, práticas desarticuladas da realidade escolar, excessivamente prescritivas ou marcadas por baixa densidade formativa contribuem para o afastamento docente e para a percepção de que a formação constitui mera exigência institucional.

A análise desenvolvida permite afirmar que o desafio da formação continuada, no contexto investigado, não reside prioritariamente na ampliação da oferta de programas, mas na qualificação das condições pedagógicas que os sustentam. Nesse cenário, o professor formador deixa de ser compreendido como executor de políticas e passa a ser reconhecido como agente estruturante da experiência formativa. Sua atuação, quando fundamentada em sólida base teórico-metodológica e articulada à realidade escolar, potencializa a construção de sentido da formação e favorece o engajamento docente.

Por outro lado, a ausência de políticas consistentes de formação de formadores evidencia uma fragilidade estrutural das ações formativas, comprometendo sua continuidade,



coerência e efetividade. Tal constatação reforça a necessidade de reposicionar a formação de formadores como eixo central das políticas públicas educacionais.

Portanto, o fortalecimento do perfil do professor formador constitui condição estratégica para o aprimoramento das políticas públicas de formação continuada. Isso implica estabelecer critérios claros de seleção, investir em processos específicos de formação de formadores, assegurar acompanhamento pedagógico e promover maior articulação entre as propostas formativas e as demandas reais da escola. Como desdobramento, a pesquisa aponta para a necessidade de que os sistemas públicos de ensino tratem a formação de formadores não como medida periférica, mas como núcleo estruturante da política de desenvolvimento profissional docente.

Por se tratar de investigação em andamento, novos aprofundamentos ainda serão realizados, especialmente no que diz respeito ao confronto entre diferentes experiências formativas e aos sentidos atribuídos pelos docentes à participação ou não participação nos programas. Ainda assim, os resultados já permitem afirmar que pensar a adesão docente à formação continuada exige, necessariamente, pensar quem forma, como forma e sob quais concepções pedagógicas e institucionais esse trabalho é realizado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023:** resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2024.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos** cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2020.



LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

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

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação em tempos de mudança**. Lisboa: Educa, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

