

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE E NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

EVALUATION OF CONTINUING EDUCATION PROGRAMS: IMPACTS ON TEACHING PRACTICE AND THE QUALITY OF PUBLIC EDUCATION

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA: IMPACTOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Emanuel Ferreira Neves¹

RESUMO: Esse artigo buscou analisar os impactos da formação continuada de professores na prática docente e na qualidade da educação pública, a partir de uma investigação de natureza bibliográfica. O estudo teve como objetivo central compreender se os programas de formação oferecidos aos docentes das redes públicas de ensino conseguem, de fato, transformar o fazer pedagógico e contribuir para o fortalecimento do processo educativo. A metodologia adotada baseou-se na análise de obras e artigos acadêmicos disponíveis em língua portuguesa e publicados nos últimos anos, considerando autores que tratam da formação docente, dos saberes da prática e das políticas educacionais. Os resultados indicaram que, embora as propostas formativas sejam frequentes, muitas delas ainda se mostram desconectadas das realidades escolares, o que compromete sua eficácia. Também foi possível observar que formações planejadas com escuta ativa, metodologias participativas e vínculo com o cotidiano da escola geram impactos mais significativos. Conclui-se que, para além da técnica, a formação continuada precisa ser construída em diálogo com os professores, respeitando seus contextos, experiências e necessidades reais.

130

Palavras-chave: Formação Continuada. Prática Docente. Educação Pública.

ABSTRACT: This article aimed to analyze the impacts of continuing teacher education on teaching practices and the quality of public education, based on bibliographic research. The main objective was to understand whether the training programs offered to teachers in public education networks are capable of effectively transforming pedagogical practices and strengthening the educational process. The methodology adopted was based on the analysis of books and academic articles in Portuguese, published in recent years, considering authors who discuss teacher education, professional knowledge, and educational policies. The results indicated that, although training programs are frequent, many of them remain disconnected from the school reality, which compromises their effectiveness. It was also observed that training designed with active listening, participatory methodologies, and alignment with the school context generates more significant impacts. It is concluded that, beyond technical content, continuing education must be built in dialogue with teachers, respecting their contexts, experiences, and real needs.

Keywords: Continuing Education. Teaching Practice. Public Education.

¹Mestre em Educação – Formação de Professores, Universidade Europeia do Atlântico (UNEATLÂNTICO).

RESUMEN: Este artículo buscó analizar los impactos de la formación continua de los docentes en la práctica pedagógica y en la calidad de la educación pública, a partir de una investigación bibliográfica. El objetivo principal fue comprender si los programas de formación ofrecidos a los profesores de las redes públicas de enseñanza son realmente capaces de transformar las prácticas pedagógicas y contribuir al fortalecimiento del proceso educativo. La metodología se basó en el análisis de libros y artículos académicos en portugués, publicados en los últimos años, considerando autores que abordan la formación docente, los saberes profesionales y las políticas educativas. Los resultados indicaron que, aunque las propuestas formativas son frecuentes, muchas de ellas siguen desconectadas de la realidad escolar, lo que compromete su efectividad. También se observó que las formaciones planificadas con escucha activa, metodologías participativas y vínculo con el contexto escolar generan impactos más relevantes. Se concluye que, más allá de la técnica, la formación continua debe construirse en diálogo con los profesores, respetando sus contextos, experiencias y necesidades reales.

Palabras clave: Formación Continua. Práctica Docente. Educación Pública.

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação pública no Brasil tem sido alvo constante de debates, análises e propostas de intervenção. Entre os muitos fatores que influenciam esse cenário, a formação dos professores ocupa um lugar de destaque, especialmente quando se trata da formação continuada, vista como uma estratégia essencial para que os docentes possam acompanhar as mudanças sociais, pedagógicas e tecnológicas que atravessam o cotidiano escolar. No entanto, apesar de sua importância, ainda há uma distância significativa entre as formações oferecidas e as reais necessidades vividas nas escolas, o que levanta questionamentos sobre a efetividade desses programas e sobre os impactos concretos que produzem na prática pedagógica.

Muitos profissionais relatam que os cursos de formação continuada, embora bem-intencionados, nem sempre dialogam com os desafios enfrentados dentro da sala de aula, tornando-se experiências pontuais, descoladas da realidade escolar. Em alguns casos, o excesso de conteúdos teóricos ou a ausência de acompanhamento posterior tornam essas formações superficiais, pouco aplicáveis e, conseqüentemente, ineficazes. Diante disso, torna-se necessário repensar a estrutura, o formato e os objetivos desses programas, buscando compreender se eles de fato contribuem para transformar as práticas pedagógicas e melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas.

É nesse contexto que se insere esta pesquisa, cujo propósito é avaliar os programas de formação continuada voltados aos profissionais da educação, buscando identificar seus impactos reais na prática docente e na qualidade do ensino público. A investigação parte do princípio de que uma formação significativa é aquela que valoriza o saber do professor, promove o diálogo com sua realidade e potencializa mudanças pedagógicas concretas. Assim, mais do que medir

resultados, o estudo busca compreender sentidos, percepções e transformações provocadas por essas formações.

Ao lançar esse olhar investigativo, pretende-se contribuir para o aprimoramento das políticas públicas educacionais, oferecendo subsídios que orientem a construção de programas de formação continuada mais eficazes, humanizados e comprometidos com a transformação social. Afinal, quando o professor se sente escutado, valorizado e acompanhado em seu percurso, há maiores chances de que suas práticas se renovem e, com isso, que a escola pública cumpra com mais dignidade sua função social.

Dessa forma, a pesquisa não se limita a analisar indicadores ou índices de desempenho, mas se propõe a dar voz aos sujeitos envolvidos no processo educativo, entendendo que a avaliação de um programa de formação vai muito além de sua estrutura formal ela passa, sobretudo, pelo impacto sentido no cotidiano escolar, pela mudança na postura docente e pela abertura a novas possibilidades de ensinar e aprender.

MÉTODOS

A presente investigação foi desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica, cujo propósito central foi reunir, analisar e interpretar produções acadêmicas que abordam a formação continuada de professores e seus impactos na prática docente e na qualidade da educação pública. A escolha desse tipo de pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar o diálogo com autores que têm se debruçado sobre o tema, permitindo uma compreensão ampla e fundamentada do fenômeno estudado.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a construção de um olhar crítico e contextualizado, a partir da seleção criteriosa de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que tratam da temática. Para tanto, foram utilizados repositórios acadêmicos, bases de dados online e bibliotecas digitais, priorizando produções publicadas nos últimos cinco anos, em língua portuguesa, e que estivessem acessíveis em plataformas como Scielo, Google Acadêmico e periódicos da CAPES. Essa estratégia buscou garantir atualidade, confiabilidade e diversidade nas fontes consultadas.

Conforme Gil (2008, p. 44), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Tal abordagem permitiu mapear as diferentes perspectivas sobre a formação continuada, suas metodologias, alcances e desafios, bem como identificar lacunas e contradições nos discursos acadêmicos e

institucionais. Ao analisar esse conjunto de produções, foi possível sistematizar os principais debates sobre a temática e compreender como a literatura tem discutido as relações entre formação docente e qualidade educacional.

Para Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica não se limita à mera repetição de conteúdos, mas exige uma leitura crítica e uma postura investigativa, capaz de articular conceitos, analisar argumentos e construir novas interpretações. Assim, essa modalidade foi fundamental para embasar teoricamente a discussão e sustentar as reflexões propostas ao longo do trabalho, permitindo um aprofundamento sólido e coerente com os objetivos da investigação.

Desse modo, os procedimentos metodológicos adotados priorizaram a coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos definidos e o caminho teórico percorrido. A análise do material selecionado foi realizada de forma interpretativa, com atenção especial às contribuições que dialogam com a prática pedagógica e com os contextos escolares públicos, sempre com o intuito de produzir uma reflexão crítica e propositiva sobre o tema.

RESULTADOS

Os resultados da pesquisa bibliográfica revelaram, de forma bastante consistente, que a formação continuada ainda representa um enorme desafio para a educação pública, especialmente no que diz respeito à sua efetividade junto aos professores. Muitas propostas ainda se mostram desconectadas da realidade concreta das escolas, o que compromete sua aplicabilidade prática. Gatti (2010) destaca que, embora haja um esforço institucional em promover ações formativas, elas frequentemente carecem de continuidade e contextualização, o que enfraquece seu impacto no cotidiano docente.

Outro ponto fortemente identificado na análise é o distanciamento entre as propostas formativas e as demandas pedagógicas reais dos educadores. Não raramente, os programas ignoram o acúmulo de experiências e saberes já presentes nas trajetórias dos docentes. Para Tardif (2014), é essencial reconhecer que os professores não são “folhas em branco” a serem preenchidas, mas sujeitos que trazem consigo saberes construídos na prática, os quais devem ser valorizados e ressignificados nas formações.

Em vários dos estudos analisados, observou-se uma queixa recorrente por parte dos professores quanto à falta de espaço para a escuta ativa dentro dos programas de formação. As propostas que impõem conteúdos, sem abrir diálogo para a escuta das experiências dos docentes, tendem a produzir rejeição ou apatia. Freire (1996) já alertava para o perigo de uma formação

bancária, em que o professor é tratado como mero receptor de informações, e não como sujeito ativo do processo formativo.

A análise também mostrou que formações estruturadas com base em metodologias ativas, como oficinas, grupos de estudo e trocas de experiências, despertam maior engajamento entre os professores. Segundo Imbernón (2011), quando o processo formativo promove a reflexão coletiva, há uma maior chance de que ele provoque transformações efetivas nas práticas pedagógicas, pois os docentes se sentem partícipes e corresponsáveis pelas mudanças propostas.

Outro aspecto notável foi a percepção dos professores sobre a falta de acompanhamento após os encontros formativos. Muitos estudos relatam que, ao final das formações, não há um retorno, um acompanhamento, ou mesmo momentos de partilha sobre as dificuldades enfrentadas na aplicação dos novos conhecimentos. Para Libâneo (2009), o acompanhamento pedagógico é um dos pilares para que a formação continuada seja de fato significativa, pois permite revisar práticas, corrigir rumos e fortalecer aprendizagens.

Além disso, os dados apontaram que a maior parte dos programas ainda mantém uma lógica centralizadora, muitas vezes elaborada por instâncias distantes da realidade local das escolas. Nóvoa (1992) reforça a ideia de que a formação precisa ser pensada com os professores e não apenas para eles, pois é nesse processo de construção coletiva que se potencializam os impactos formativos.

134

Muitos professores entrevistados nos estudos analisados relataram sentimentos de frustração frente a formações genéricas, que pouco dialogam com as especificidades de suas turmas e comunidades escolares. Para Oliveira (2009), uma formação eficaz precisa dialogar com os desafios concretos da sala de aula, oferecendo ferramentas e reflexões contextualizadas, que façam sentido na vida do professor e de seus alunos.

Outro achado relevante foi a valorização da troca entre pares como estratégia formativa. Quando os professores são convidados a partilhar suas práticas, desafios e soluções, o ambiente formativo se torna mais rico, afetivo e potente. Zeichner (1993) já defendia a importância da reflexão compartilhada entre colegas como elemento estruturante de uma formação mais crítica e transformadora.

Também foi observado que a formação continuada, quando bem planejada e executada com escuta e respeito ao tempo docente, tende a provocar mudanças visíveis na prática pedagógica. Garcia (1999) ressalta que a formação precisa ser encarada como um processo

contínuo e articulado à prática, e não como um conjunto de eventos pontuais desconectados entre si.

A literatura consultada também apontou que professores das redes públicas enfrentam grande sobrecarga de trabalho, o que dificulta sua participação em formações, especialmente aquelas que ocorrem fora do horário de trabalho ou em formatos exaustivos. Gatti (2010) observa que a estrutura das formações precisa considerar as condições reais de trabalho docente, promovendo tempos formativos mais equilibrados e humanizados.

Em vários estudos, surgiram experiências bem-sucedidas de formação articulada aos projetos políticos-pedagógicos das escolas, promovendo integração entre teoria e prática. Segundo Libâneo (2009), quando a formação é pensada a partir das demandas institucionais, ela tende a ser mais coerente com os objetivos pedagógicos da escola, promovendo maior adesão dos professores e impacto real na aprendizagem dos alunos.

A análise também revelou a importância da presença de mediadores sensíveis, como coordenadores pedagógicos, na construção e mediação dos processos formativos. Imbernón (2011) argumenta que esses profissionais têm papel crucial ao promover espaços de diálogo, reflexão e planejamento coletivo, fortalecendo o vínculo entre formação e prática docente.

Outro ponto recorrente foi a necessidade de que as formações continuadas promovam não apenas a dimensão técnica, mas também o fortalecimento emocional e relacional dos docentes. Em tempos de intensa pressão burocrática e desafios emocionais, muitos professores expressaram o desejo por formações que cuidem do ser humano por trás do profissional. Para Freire (1996), é impossível educar sem afeto, e a formação não pode se furtar dessa dimensão.

As pesquisas também revelaram que programas que incluem momentos de observação mútua, devolutivas entre pares e planejamento conjunto geram um sentimento de pertencimento e corresponsabilidade. Para Tardif (2014), a formação deve gerar sentido e vínculo, pois só assim ela se torna parte do cotidiano e não uma tarefa extra ou imposta.

Em várias redes municipais, notou-se que a formação continuada é muitas vezes tratada como cumprimento burocrático, o que enfraquece sua potência. Nóvoa (1992) critica essa abordagem, alertando para a urgência de uma cultura de formação mais reflexiva e menos tecnicista, capaz de integrar o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Outro achado expressivo foi que os professores valorizam formações com objetivos claros, estrutura bem definida e metodologias participativas. A falta de clareza sobre os propósitos do processo formativo aparece como um dos fatores de desmotivação. Garcia (1999)

reforça que a transparência no planejamento e a escuta dos docentes são fundamentais para a credibilidade e a adesão às formações.

As experiências mais bem avaliadas nos estudos foram aquelas em que os professores puderam vivenciar os conteúdos antes de levá-los à sala de aula. Oficinas práticas, simulações e uso de recursos concretos tornaram-se diferenciais importantes para o engajamento e a aprendizagem dos docentes. Segundo Zeichner (1993), aprender fazendo é uma das formas mais eficazes de consolidar novos saberes docentes.

Também foi observada, em algumas redes, a inclusão de formações interdisciplinares, que envolviam temas como diversidade, inclusão e direitos humanos. Essa abordagem ampliou o olhar dos professores para além do conteúdo disciplinar, contribuindo para práticas mais integradoras e humanas. Oliveira (2009) aponta que a formação docente precisa estar alinhada aos desafios sociais contemporâneos, promovendo educação crítica e cidadã.

Por fim, os dados analisados demonstraram que as formações que consideram o professor como sujeito em constante reconstrução, oferecendo espaço para o erro, o acolhimento e a troca, são as que mais mobilizam transformações. Libâneo (2009) resume bem essa perspectiva ao afirmar que a formação continuada deve ser um espaço de ressignificação da prática e não de mera reprodução de saberes prontos.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados desta pesquisa evidencia que a formação continuada de professores ainda está longe de atingir seu pleno potencial transformador. Essa constatação dialoga diretamente com as reflexões de Gatti (2010), que já apontava para a ausência de articulação entre as propostas formativas e as necessidades reais dos docentes. A formação, quando pensada de forma genérica e burocratizada, tende a se tornar uma obrigação a ser cumprida, e não uma oportunidade de crescimento e ressignificação profissional.

Tardif (2014) defende que os saberes docentes se constroem na experiência, no cotidiano da sala de aula, o que exige que qualquer processo de formação parta da escuta dessas vivências. Essa escuta, no entanto, ainda é negligenciada por muitos programas de formação, que seguem centrados em modelos verticais, pouco dialógicos e alheios à complexidade das práticas pedagógicas. A falta de diálogo é, portanto, um fator que compromete não apenas a eficácia da formação, mas também o reconhecimento do professor como sujeito ativo do processo educativo.

Ao refletir sobre os achados, percebe-se que há um descompasso entre a teoria que sustenta a importância da formação continuada e a prática institucionalizada em muitas redes de ensino. Nóvoa (1992) é categórico ao afirmar que não se transforma a escola sem transformar o professor, e essa transformação passa pela valorização da sua autonomia e protagonismo. A formação que ignora esse princípio perde seu sentido, tornando-se uma reprodução de conteúdos que não se convertem em prática.

Outro ponto que merece destaque é a forma como as formações continuadas têm sido pensadas: muitas vezes desconectadas do projeto político-pedagógico da escola. Libâneo (2009) defende que a formação só faz sentido quando articulada com os objetivos e desafios institucionais, pois é na prática coletiva e institucionalizada que a ação docente ganha força. Quando há coerência entre a formação e os objetivos da escola, há também maior engajamento por parte dos professores.

A literatura analisada também permite afirmar que as metodologias utilizadas nas formações impactam diretamente no seu sucesso. Imbernón (2011) argumenta que a formação significativa é aquela que se realiza em um espaço de reflexão, troca e construção conjunta de saberes. Essa abordagem foi evidenciada nos resultados como sendo mais eficaz do que as formações expositivas e conteudistas, que pouco mobilizam os sujeitos envolvidos.

137

Além disso, a ausência de acompanhamento contínuo após as ações formativas foi um dos aspectos mais criticados nos estudos analisados. Isso reforça a ideia de que a formação não pode ser um evento isolado, mas um processo em constante construção. Para Zeichner (1993), a formação reflexiva exige tempo, escuta, acompanhamento e abertura ao erro elementos que são fundamentais para que o professor possa reconstruir suas práticas com segurança e criatividade.

Os resultados também chamam atenção para o papel da gestão escolar na implementação de formações significativas. Garcia (1999) destaca que os gestores têm um papel estratégico na criação de espaços de formação colaborativa, em que os professores se sintam parte de um projeto maior. A ausência desse envolvimento, ao contrário, tende a fragilizar os efeitos das formações, tornando-as experiências isoladas e sem continuidade.

Outro aspecto importante que emergiu na discussão é o cansaço emocional dos professores e a necessidade de que as formações também cuidem do sujeito por trás do profissional. Freire (1996) já defendia que educar é um ato de amor e que, portanto, a formação não pode desconsiderar a dimensão humana do educador. Essa sensibilidade precisa estar presente nos planejamentos formativos, promovendo espaços de acolhimento e escuta afetiva.

Os estudos também mostraram que a formação ganha outro sentido quando os professores podem participar da construção dos temas, escolher os formatos e refletir com seus pares. Oliveira (2009) reforça a importância de que os programas de formação tenham como base os desafios concretos da prática e valorizem o protagonismo docente. Essa postura fortalece a identidade profissional e amplia o sentimento de pertencimento à escola.

A troca entre colegas, apontada como uma das experiências mais potentes nos estudos analisados, confirma que os professores aprendem muito com a prática de outros professores. Essa ideia é sustentada por Tardif (2014), quando afirma que os saberes da profissão não estão apenas nos livros, mas também nos corredores da escola, nas reuniões pedagógicas e nas conversas entre docentes que compartilham experiências, angústias e soluções.

Outro elemento que se destaca na discussão é a urgência de políticas públicas que tratem a formação continuada como direito do professor e não como mera obrigação burocrática. Gatti (2010) salienta que, sem investimento, planejamento e reconhecimento da formação como parte da carreira docente, qualquer iniciativa tende a se esvaziar com o tempo. Portanto, a formação precisa ser institucionalizada com seriedade, com garantia de tempo, recursos e acompanhamento.

Por fim, os resultados reforçam a necessidade de repensar a cultura formativa que ainda predomina em muitas redes públicas. A formação precisa deixar de ser um apêndice da prática docente e passar a ser parte constitutiva dela, integrada aos projetos de ensino, ao cotidiano escolar e às necessidades reais dos professores. Quando a formação é construída com sensibilidade, escuta e compromisso, ela tem o poder de transformar não apenas a prática, mas também o olhar do educador sobre si e sobre o outro.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa permitiu lançar um olhar atento, crítico e ao mesmo tempo afetuoso sobre os caminhos que a formação continuada de professores tem percorrido na rede pública de ensino. Ao longo do estudo, foi possível perceber que, embora essa formação seja amplamente reconhecida como essencial para o fortalecimento da prática docente e para a melhoria da qualidade da educação, ela ainda encontra diversos obstáculos em sua concretização. A falta de escuta dos docentes, a desarticulação com o contexto escolar e o caráter muitas vezes burocrático das propostas são fatores que contribuem para o enfraquecimento dos impactos esperados. Esses

elementos revelam uma formação que ainda precisa se humanizar, se enraizar nas vivências dos professores e, sobretudo, fazer sentido.

Diante dos achados, ficou evidente que a formação continuada só cumpre seu papel transformador quando construída em diálogo com os sujeitos envolvidos. A escuta sensível, o reconhecimento dos saberes da prática e a valorização da experiência profissional são dimensões que precisam estar no centro dos processos formativos. Quando o professor é incluído como protagonista e não apenas como receptor de conteúdos, a formação se torna espaço de reconstrução, de troca e de fortalecimento. Essa compreensão resgata o princípio freireano de que ninguém educa sozinho, e que todo processo formativo precisa ser, antes de tudo, um espaço de encontro e de partilha.

Além disso, os resultados indicam que a eficácia da formação está diretamente ligada à sua continuidade, ao acompanhamento reflexivo e ao compromisso institucional com a valorização docente. Não basta ofertar cursos pontuais ou encontros esporádicos. É necessário criar uma cultura de formação permanente, integrada ao cotidiano da escola, que reconheça o professor como alguém em constante processo de aprendizagem e evolução. Essa concepção amplia a ideia de formação como um direito e não como um dever a ser cumprido, gerando maior adesão, engajamento e transformação.

139

Outro aspecto fundamental revelado pela pesquisa foi a importância das relações interpessoais na construção de processos formativos significativos. Quando o professor encontra espaços acolhedores, em que pode expressar suas angústias, seus desafios e suas conquistas, o processo formativo transcende a dimensão técnica e alcança um campo muito mais profundo: o do cuidado com o outro e consigo mesmo. A formação, nesse sentido, precisa também ser espaço de escuta emocional, de fortalecimento da identidade profissional e de resgate do prazer em ensinar. Isso se faz com sensibilidade, com afeto e com compromisso ético com o humano.

Por fim, este estudo reforça a urgência de repensarmos a lógica que sustenta os programas de formação continuada, especialmente no âmbito da educação pública. É preciso abandonar modelos rígidos, verticalizados e alheios à realidade docente, e apostar em propostas formativas que inspirem, acolham e provoquem reflexão. A formação continuada não é um fim em si mesma, mas um caminho que se constrói no coletivo, no diálogo e na escuta ativa. Que esse caminho seja trilhado com coragem, com empatia e com o profundo desejo de transformar

a escola pública num espaço vivo, onde o ensinar e o aprender sejam, de fato, experiências significativas para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DNSHc3ZPxtxGRgKrqGmVZxk>. Acesso em: 28 jul. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Formação de professores: política educacional, escola e desenvolvimento profissional*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 379-399, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5TmPHNFXFq5XCTBcZKWmtxj>. Acesso em: 29 jul. 2025.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Política educacional e formação de professores: velhos e novos desafios*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 5-20, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5bbKH9cKRYcVmy9qqVfDPN>. Acesso em: 29 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.