

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS, MODELOS E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

CONTINUING TEACHER EDUCATION: FOUNDATIONS, MODELS, AND CHALLENGES FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.020-073>

Jermanio Simão de Jesus

Licenciado em História

Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Licenciado em Pedagogia

Centro Universitário Cidade Verde (UniCV)

Mestrando em Ensino de História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Rondonópolis - Mato Grosso, Brasil

E-mail: jermaniosimao@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6566170347157033>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0968-6606>

Valéria Augusta Cruz Pinto

Licenciada em Pedagogia

Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis - UFR

Rondonópolis - Mato Grosso, Brasil

E-mail: valeria.opo@gmail.com

RESUMO

A formação continuada de professores representa um dos pilares centrais para a consolidação de sistemas educacionais democráticos, inclusivos e de qualidade. Diante das profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas, o trabalho docente passou a exigir novos repertórios pedagógicos, competências socioemocionais e domínio crescente de tecnologias digitais, tornando insuficiente a formação inicial para dar conta da complexidade da prática educativa. Nesse sentido, a formação continuada emerge como processo permanente, reflexivo e colaborativo, orientado pela necessidade de atualização, reconstrução de saberes e fortalecimento da autonomia profissional dos educadores.

Este artigo discute, em perspectiva teórico-crítica, os principais fundamentos que estruturam a formação continuada, abordando contribuições de autores como Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Selma Pimenta, Imbernón e Saviani. Analisa o marco legal brasileiro — especialmente a LDB 9394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNC-Formação — destacando avanços, tensões e contradições que marcam as políticas de formação docente. Em seguida, examina modelos considerados eficazes, tais como formação em serviço, pesquisa-ação, comunidades de prática, mentoría, competências digitais, formação crítico-emancipadora e Lesson Study, discutindo evidências nacionais e internacionais. Também são apresentados desafios persistentes, como a fragmentação das políticas públicas, a falta de condições estruturais nas escolas, o excesso de formações descontextualizadas, o tempo reduzido para estudos coletivos e a ausência de articulação entre universidade e educação básica. Em contraponto, o texto aponta perspectivas para uma formação continuada transformadora, centrada no protagonismo docente, na reflexão crítica, na valorização das experiências cotidianas e no compromisso ético-político com a justiça social.



Conclui-se que a formação continuada, quando realizada de forma sistemática, contextualizada e dialógica, constitui elemento fundamental para o aprimoramento do trabalho pedagógico e para o fortalecimento das identidades docentes. Assim, mais do que cursos pontuais, ela deve ser compreendida como prática permanente e coletiva, integrada ao cotidiano escolar e orientada pela construção crítica do conhecimento.

Palavras-chave: Formação continuada; Professores; Políticas públicas; Prática docente; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The continuous professional development of teachers represents one of the central pillars for consolidating democratic, inclusive, and high-quality educational systems. In the face of profound social, cultural, and technological transformations over recent decades, teaching has come to demand new pedagogical repertoires, socio-emotional competencies, and a growing mastery of digital technologies. Consequently, initial teacher education alone has become insufficient to address the complexity of contemporary educational practices. In this context, continuous professional development emerges as a permanent, reflective, and collaborative process aimed at updating knowledge, reconstructing professional practices, and strengthening teachers' autonomy.

This article discusses, from a theoretical-critical perspective, the main foundations that structure continuous teacher development, drawing on contributions from authors such as Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Selma Pimenta, Imbernón, and Saviani. It analyzes the Brazilian legal framework—particularly the National Education Guidelines and Framework Law (LDB 9394/1996), National Curriculum Guidelines, and the National Teacher Training Base (BNC-Formação)—highlighting the advances, tensions, and contradictions that shape teacher education policies. The text also examines effective models such as in-service training, action research, communities of practice, mentoring, digital competence development, critical-emancipatory approaches, and Lesson Study, presenting both national and international evidence.

Persistent challenges are also addressed, including the fragmentation of public policies, inadequate structural conditions in schools, the prevalence of decontextualized training programs, limited time for collective study, and the lack of articulation between universities and basic education. In contrast, the article highlights perspectives for a transformative approach to continuous professional development, centered on teacher protagonism, critical reflection, the valorization of everyday experiences, and an ethical-political commitment to social justice. It is concluded that continuous professional development, when carried out systematically, contextually, and dialogically, constitutes a fundamental element in the improvement of pedagogical practices and the strengthening of teacher identity. Thus, more than isolated training courses, it must be understood as a permanent, collective process integrated into the school context and oriented toward the critical construction of knowledge.

Keywords: Continuous professional development; Teachers; Public policies; Teaching practice; Professional development.



1 INTRODUÇÃO

1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores constitui um dos pilares fundamentais da educação contemporânea. Em uma sociedade marcada por mudanças aceleradas e pela intensificação do uso de tecnologias, o ato de ensinar tornou-se mais complexo, exigindo do professor competências que ultrapassam o domínio dos conteúdos curriculares. Ensinar, hoje, implica compreender a diversidade cultural das salas de aula, lidar com desigualdades históricas, interpretar os novos modos de aprender e acompanhar transformações que atravessam o cotidiano escolar.

Como afirma Paulo Freire (1996), “À docência é uma prática ética, política e epistemológica, que requer reflexão permanente”. A formação continuada, portanto, não é um acréscimo opcional, mas parte constitutiva do exercício profissional. Ela se constrói no processo, no diálogo, no encontro com os pares e na análise crítica da prática.

Essa perspectiva distancia-se da visão tecnicista que predominou durante décadas, na qual o professor era visto como aplicador de métodos e consumidor de teorias produzidas por especialistas externos. Hoje, o foco desloca-se para o professor como sujeito de saberes, produtor de conhecimento pedagógico e protagonista dos processos formativos.

A formação continuada pode assumir diferentes formatos e finalidades, mas somente ganha sentido quando articulada às demandas reais da escola. Como observa Nóvoa (2009), a formação deve estar integrada ao cotidiano docente e orientada por processos colaborativos, e não por ações fragmentadas. Em suas palavras:

A formação contínua deve estar centrada na escola e nos professores, pois é no cotidiano profissional que os docentes enfrentam os desafios reais da prática educativa. Não se trata de acumular cursos e certificados, mas de construir espaços permanentes de reflexão crítica, diálogo e colaboração entre pares (NÓVOA, 2009, p. 48).

Esse entendimento reforça a importância de que a formação seja permanente, situada e dialógica — características que se aproximam da concepção freireana de educação. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire defende que ensinar exige pesquisa e reflexão crítica, destacando:

Ensinar não é transferir conhecimento, nem formar é apenas treinar o educando para obter resultados imediatos. A prática educativa exige rigor metodológico, análise crítica da realidade, ética e compromisso político com a transformação social (FREIRE, 1996, p. 32).

A formação continuada, quando orientada por tais princípios, assume caráter emancipador, estimulando no professor a curiosidade científica e a capacidade de problematizar a própria prática.



Outro aspecto relevante é a compreensão dos saberes docentes, conforme discutido por Tardif (2014). Para ele, os saberes profissionais não são adquiridos de uma vez por todas; são construídos historicamente e reforçados pela experiência cotidiana.

Os saberes profissionais dos professores não são estáticos, tampouco se restringem ao que é aprendido na formação inicial. Ao contrário, eles se constituem ao longo do tempo, por meio das experiências cotidianas, das interações com outros profissionais e das demandas concretas do trabalho (TARDIF, 2014, p. 72).

A formação continuada de professores, enquanto campo de estudo e prática fundamental das políticas educacionais, precisa ser compreendida a partir de uma visão histórica, epistemológica e política da docência. Não se trata apenas de um conjunto de cursos oferecidos aos professores, mas de um processo que acompanha o desenvolvimento da profissão, se transforma com ela e reflete as demandas sociais que incidem sobre o trabalho docente. A formação continuada nasce como resposta às complexidades que permeiam a escola contemporânea, marcada por profundas desigualdades sociais, avanços tecnológicos constantes e novas formas de interação humana.

Nesse contexto, a docência não pode ser vista como atividade estática, mas como profissão em constante reconstrução. Tardif (2014) enfatiza que os saberes docentes são plurais e atravessados por dimensões históricas, sociais e culturais. A escola é um espaço vivo, permeado por conflitos, contradições e possibilidades, e o professor precisa continuamente reavaliar seu papel diante dessas transformações.

Ao mesmo tempo, a formação continuada se torna um instrumento de resistência às visões meramente instrumentais ou tecnicistas da educação, que reduzem o professor à função de aplicar conteúdos prescritos. Freire (1996) critica essa compreensão limitada da docência, argumentando que o professor precisa ser sujeito ativo na construção do conhecimento e na leitura crítica da realidade. Como afirma o autor:

A prática educativa não pode limitar-se a procedimentos repetitivos, desprovidos de análise e reflexão. Ensinar requer abertura ao novo, disposição à pesquisa, escuta sensível e compromisso ético com a transformação da realidade social. O professor que não se forma continuamente cristaliza práticas e reduz sua capacidade de compreender a complexidade do mundo em que educa. (FREIRE, 1996, p. 41).

Essa visão reforça que a formação não pode ocorrer de forma fragmentada, isolada ou esporádica. A formação continuada se fortalece quando se insere no cotidiano da escola, capaz de articular saberes formais, experiências práticas e diálogo entre pares. Esse ponto é amplamente defendido por Nóvoa (2017), que considera a escola o principal território da formação docente. Para o autor, somente quando a formação parte dos problemas concretos vividos pelos professores é que ela se torna realmente significativa. Em suas palavras:



A formação que produz mudança estrutural na prática pedagógica é aquela que emerge das necessidades concretas que professores e escolas enfrentam em seu dia a dia. Programas externos, desconectados da realidade escolar, produzem resultados superficiais. É imprescindível que a formação se desenvolva no interior das instituições educativas, promovendo processos colaborativos, investigação sobre a prática e construção coletiva de saberes. (NÓVOA, 2017, p. 60).

Além disso, é preciso compreender que a formação continuada também está ligada à valorização profissional. A formação não é apenas um processo individual, mas político, pois envolve condições de trabalho, tempo remunerado para estudo, infraestrutura, acesso a materiais e apoio institucional. Saviani (2013) argumenta que as políticas públicas precisam garantir condições concretas para que os professores se apropriem do conhecimento produzido nas formações. Ele critica iniciativas superficiais, que tratam a formação como exigência burocrática.

As políticas de formação, quando não se articulam a um projeto educacional mais amplo, correm o risco de se transformar em ações pontuais, descontinuadas e incapazes de intervir verdadeiramente na prática pedagógica. A formação continuada precisa estar inserida em um sistema de valorização docente que conte com carreira, salário e condições de trabalho adequadas. (SAVIANI, 2013, p. 112).

Outro elemento central na discussão é o caráter político da formação. Freire reforça que toda ação educativa é uma ação política, e o professor, ao se formar continuamente, também se constitui como sujeito histórico capaz de intervir na realidade. A formação é, portanto, um processo de empoderamento intelectual e ético, que amplia a autonomia e o senso crítico do docente.

Nessa perspectiva, a formação continuada precisa considerar também a dimensão emocional e humana do professor. Pesquisas recentes da área de desenvolvimento profissional mostram que a saúde mental, a autoestima profissional e as relações interpessoais são fatores que influenciam diretamente o exercício da docência. Uma formação que ignora o sujeito na sua integralidade corre o risco de se tornar mais uma tarefa burocrática, e não um espaço de fortalecimento profissional e pessoal.

Além disso, o primeiro capítulo deve ressaltar que as novas demandas tecnológicas exigem outra postura formativa. O uso de tecnologias digitais, a cultura informacional e as aprendizagens híbridas transformaram a forma como estudantes se relacionam com o conhecimento. Assim, a formação continuada deve incluir competências digitais críticas, não como mero uso de ferramentas, mas como compreensão de seus impactos sociais, éticos e pedagógicos.

Ao analisar os modelos contemporâneos de formação continuada, observa-se que muitos sistemas educacionais internacionais e, mais recentemente, o Brasil, têm buscado superar a lógica de cursos esporádicos e expositivos, muitas vezes baseados em palestras desconectadas da realidade escolar. Essa forma de formação, amplamente criticada na literatura, tende a produzir efeitos superficiais, pois não envolve o professor de maneira ativa no processo de reflexão sobre sua prática. Imbernón (2010) argumenta



que as formações tradicionais, centradas em especialistas externos, tendem a desconsiderar os saberes e necessidades concretas dos professores, o que dificulta a apropriação crítica dos conteúdos abordados. Para o autor:

Os professores necessitam de processos formativos dialógicos, que valorizem a sua experiência e promovam a colaboração entre pares. A formação continuada não pode ser compreendida como capacitação técnica isolada, mas como construção coletiva e crítica de saberes, que possibilite ao docente interpretar sua realidade, intervir nela e transformar sua prática com autonomia e criatividade. (IMBERNÓN, 2010, p. 59).

Dessa forma, as abordagens formativas contemporâneas enfatizam a valorização do professor como sujeito de conhecimento, capaz de inovar e produzir práticas pedagógicas significativas. Entre os modelos considerados mais eficazes pela literatura, destacam-se: a pesquisa-ação, as comunidades de prática, o Lesson Study, a mentoría, a formação em serviço e as práticas colaborativas sistematizadas.

A pesquisa-ação é um dos modelos mais defendidos por educadores críticos, pois coloca o professor como investigador do próprio fazer pedagógico. Inspirada em autores como Kurt Lewin, Elliot e Paulo Freire, essa abordagem estimula o docente a identificar problemas reais da sala de aula, propor intervenções, avaliá-las e reconstruí-las. Além de potencializar o desenvolvimento profissional, a pesquisa-ação fortalece a autonomia intelectual e o protagonismo docente.

Freire, ao discutir a indissociabilidade entre prática pedagógica e reflexão investigativa, afirma:

O professor que se reconhece como sujeito da prática educativa comprehende que ensinar implica pesquisar constantemente. A pesquisa sobre a prática é um ato de humildade e de coragem, pois exige que o educador se confronte com suas escolhas, reveja caminhos e busque alternativas inéditas para desafios que se renovam. Não há docência sem pesquisa, assim como não há pesquisa sem curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 35).

Outra abordagem essencial é a comunidade de prática, conceito desenvolvido por Etienne Wenger e amplamente utilizado no campo educacional. Trata-se de grupos de professores que se reúnem regularmente para discutir problemas reais, trocar experiências, analisar práticas, compartilhar materiais e produzir conhecimento coletivo. Diferentemente de formações fragmentadas, as comunidades de prática valorizam o saber da experiência e promovem uma cultura colaborativa, fortalecendo vínculos profissionais e gerando transformações contínuas nas práticas pedagógicas.

O Lesson Study, de origem japonesa, também tem ganhado espaço como modelo eficaz de formação continuada. Nesse processo, professores planejam juntos uma aula, observam sua implementação, coletam dados durante a execução e, posteriormente, analisam a prática de forma crítica. Ao favorecer observação mútua e análise colaborativa, o Lesson Study evidencia o caráter profissional da docência como prática reflexiva.



O modelo de mentoria também se destaca, especialmente para professores iniciantes. A entrada na carreira docente é frequentemente marcada por inseguranças, sobrecarga emocional e necessidade de apoio institucional. Programas de mentoria, ao conectar docentes experientes com iniciantes, criam redes de apoio que fortalecem a identidade profissional, reduzem abandono da carreira e promovem desenvolvimento mútuo. Pesquisas indicam que o acompanhamento sistemático nos primeiros anos de docência é um dos fatores que mais influencia o sucesso profissional do professor.

Além dos modelos citados, é fundamental abordar a formação em serviço, que ocorre dentro da própria escola, durante o horário de trabalho, articulada ao projeto político-pedagógico da instituição. Essa modalidade de formação permite conexão direta entre teoria e prática, evitando fragmentação e garantindo que o processo formativo esteja alinhado ao cotidiano escolar. Nóvoa (2017) reforça que grande parte dos saberes docentes emerge da prática vivida e que a escola é o espaço privilegiado de reflexão, recriação e partilha de experiências.

2 DESAFIOS, LIMITES E POLÍTICAS PÚBLICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Embora a literatura aponte modelos eficazes de formação continuada — como pesquisa-ação, comunidades de prática, mentoria e formação em serviço — a realidade brasileira ainda apresenta inúmeros obstáculos para que tais modelos se consolidem. Esses desafios estão relacionados tanto à estrutura das políticas públicas quanto às condições concretas de trabalho enfrentadas pelos docentes nas escolas públicas.

Um dos principais problemas é a descontinuidade histórica das políticas educacionais, marcada por mudanças abruptas entre governos, ausência de investimentos permanentes e falta de projetos de longo prazo. Iniciativas como Pró-Letramento, PNAIC, GESTAR II, Proinfantil, Pró-Formação e programas estaduais e municipais tiveram bons resultados em alguns períodos, mas muitos deles foram interrompidos antes de produzirem mudanças duradouras.

Saviani (2011) observa que a descontinuidade é uma das marcas mais prejudiciais da política educacional brasileira, porque impede que os professores se apropriem plenamente das propostas formativas. Ele afirma:

Os programas de formação docente no Brasil têm sido marcados por rupturas constantes, ora por mudanças de gestão, ora por falta de financiamento ou por disputas políticas. A ausência de continuidade compromete a consolidação dos processos formativos e impede que as propostas se tornem políticas de Estado. Sem continuidade, a formação tende a se reduzir a eventos pontuais, sem impacto profundo na prática pedagógica e no cotidiano das escolas. (SAVIANI, 2011, p. 142).



Além disso, a implementação das políticas formativas esbarra frequentemente em condições precárias de trabalho, como excesso de turmas, falta de tempo remunerado para estudo, infraestrutura insuficiente e ausência de bibliotecas, laboratórios ou ambientes adequados para encontros formativos. Muitos professores trabalham em duas ou três escolas, o que limita sua possibilidade de participação em atividades colaborativas e sistemáticas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelece que os sistemas de ensino devem promover o desenvolvimento profissional docente, mas não especifica mecanismos concretos e obrigatórios para garantir tempo, financiamento e estrutura para a formação continuada. Com isso, grande parte das ações formativas depende da boa vontade das gestões locais, de projetos temporários ou de parcerias pontuais.

Outro obstáculo significativo é a visão burocrática que ainda permeia muitos programas, nos quais a formação continuada é tratada como cumprimento de carga horária ou certificação, e não como processo dialógico de construção do conhecimento. Essa perspectiva tecnicista ainda se manifesta em cursos on-line pouco interativos, formações transmissivas e propostas que não dialogam com o contexto sociocultural dos estudantes e professores.

Imbernón (2010) critica esse modelo tecnocrático ao afirmar que:

Grande parte das formações desconectadas da realidade escolar reduz o professor à função de receptor passivo de conteúdos. Essa visão, além de tecnicista, ignora que o docente é sujeito produtor de saberes. Não existe formação significativa sem o reconhecimento da experiência do professor e sem a inserção crítica da formação na prática cotidiana. (IMBERNÓN, 2010, p. 44).

Nesse sentido, torna-se fundamental que as políticas públicas incorporem o princípio da formação situada, que considera os desafios específicos de cada escola, suas características socioculturais, seus projetos pedagógicos e suas demandas reais. Esse conceito aproxima-se fortemente da perspectiva freireana de educação. Freire defende que a prática educativa só ganha sentido quando está vinculada à leitura crítica da realidade concreta em que os sujeitos vivem:

A formação que se separa da realidade concreta da escola e da vida dos educandos perde sua vitalidade. O professor precisa compreender o contexto em que atua para poder nele intervir de modo transformador. A formação continuada não pode ser abstrata, mas situada, problematizadora e comprometida com os desafios reais da comunidade escolar. (FREIRE, 1997, p. 58).

Outra questão relevante diz respeito à Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação), publicada em 2019. Embora tenha buscado padronizar competências docentes, a BNC-Formação tem sido alvo de críticas de pesquisadores de diferentes correntes, que apontam riscos de engessamento curricular e redução da autonomia docente. Muitos argumentos sugerem que, ao enfatizar



competências técnicas, a política tende a limitar a formação crítica e o desenvolvimento reflexivo do professor.

Por outro lado, a BNC-Formação também reconhece a importância de práticas colaborativas, planejamento coletivo, uso pedagógico de tecnologias digitais e articulação entre teoria e prática — elementos que, quando utilizados com criticidade, podem fortalecer a formação continuada.

Além do marco legal, é importante destacar que iniciativas municipais e estaduais, quando bem planejadas, têm conseguido desenvolver ações formativas consistentes. Experiências de redes como Sobral (CE), Curitiba (PR), Coruripe (AL) e alguns municípios paulistas mostram que é possível estabelecer programas permanentes de formação continuada articulados ao currículo, à avaliação e ao uso pedagógico de materiais estruturados.

Essas experiências bem-sucedidas evidenciam que a formação continuada precisa ser parte de um ecossistema educacional, composto por políticas coerentes, liderança pedagógica consistente, acompanhamento formativo e cultura colaborativa. A boa formação não acontece de maneira isolada, mas dentro de sistemas que valorizam a docência e reconhecem a complexidade da prática pedagógica.

3 DIMENSÃO ÉTICA, HUMANIZADORA, TECNOLÓGICA E COLABORATIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao abordar a formação continuada de professores, é imprescindível considerar sua dimensão ética e humanizadora. A docência, sendo uma prática social, não pode ser compreendida apenas como domínio de técnicas ou aplicação de metodologias; ela envolve relações humanas complexas, construção de vínculos afetivos, sensibilidade pedagógica e compromisso com a justiça social. Nessa perspectiva, a formação continuada deve contemplar também o desenvolvimento ético, emocional e relacional do professor.

Paulo Freire, ao discutir a prática educativa como prática da liberdade, enfatiza que o educador precisa cultivar uma postura ética, dialógica e aberta ao outro. Ele afirma:

A prática docente exige disposição para ouvir, abertura para o diálogo e sensibilidade para compreender o universo cultural dos educandos. O professor que não se forma continuamente corre o risco de acomodar-se a práticas burocratizadas, distanciando-se da dimensão ética e humana da educação. A formação permanente é, portanto, um ato de reinvenção do ser professor, um compromisso político e existencial com a humanização. (FREIRE, 2001, p. 73).

Essa compreensão revela que a formação continuada não pode ser pensada apenas como atualização técnica, mas como um processo de constituição identitária e ética. A formação deve fortalecer a capacidade do professor de atuar com empatia, justiça, respeito e compromisso com os direitos humanos. Em um país marcado por desigualdades sociais profundas, a formação continuada assume papel central na construção de práticas pedagógicas comprometidas com equidade, inclusão e valorização da diversidade.



Além da dimensão ética, é fundamental analisar a relação entre formação docente e tecnologias digitais, que adquiriram grande relevância especialmente após a pandemia de COVID-19. A crise sanitária evidenciou desigualdades de acesso, mas também mostrou a necessidade de que professores tenham competências digitais críticas, capazes de integrar tecnologias ao currículo com intencionalidade pedagógica.

Importante destacar que competências digitais não se resumem ao uso instrumental de ferramentas, mas envolvem compreensão crítica dos impactos culturais, políticos e econômicos da tecnologia. Pierre Lévy (1999) já defendia que o conhecimento contemporâneo se dá em ecossistemas digitais, exigindo novas formas de interação, colaboração e aprendizagem. Entretanto, o uso consciente da tecnologia depende da formação docente.

Como argumenta Kenski (2012):

A inserção de tecnologias digitais na educação não pode ocorrer como simples adoção de recursos tecnológicos. Ela requer formação crítica que permita ao professor compreender a natureza das mídias, seus potenciais e limitações, suas implicações éticas e seus impactos na construção do conhecimento. Sem formação, o uso da tecnologia tende a reproduzir velhas práticas transmissivas em novos formatos. (KENSKI, 2012, p. 91).

Com isso, a formação continuada deve articular dimensões pedagógicas, tecnológicas e críticas, possibilitando ao professor desenvolver autonomia para selecionar e integrar recursos de maneira significativa, evitando usos superficiais ou modismos.

Nesse contexto, torna-se evidente que a escola precisa ser reconhecida como território formativo, ideia defendida por Nóvoa e Marcelo García. Segundo esses autores, a escola é laboratório vivo da formação docente, pois é nela que emergem os problemas reais, os desafios concretos e as tensões pedagógicas que demandam reflexão. A formação, portanto, deve ocorrer *no e com* o espaço escolar, ampliando a função da instituição para além da mera execução do currículo.

Nóvoa (2009) é enfático ao afirmar que:

A formação docente só ganha sentido quando se enraíza nos contextos reais das instituições escolares. As escolas devem ser lugares de aprendizagem profissional, onde professores investigam a própria prática, compartilham experiências, planejam coletivamente e constroem saberes em diálogo com suas realidades específicas. É preciso romper com a separação artificial entre formação e prática e reconhecer que a escola é o espaço natural da construção da profissionalidade docente. (NÓVOA, 2009, p. 52).

Dessa forma, a formação continuada deve assumir caráter colaborativo. A ideia de que o professor trabalha melhor quando apoiado por uma rede de colegas ganha força na literatura contemporânea. Vários estudos demonstram que o isolamento docente — marcado por salas de aula fechadas, pouco planejamento



coletivo e fragilidade nas relações profissionais — é um dos fatores que mais prejudica o desenvolvimento profissional.

A formação colaborativa, por meio de grupos de estudo, análises de aula, rodas de conversa, projetos integrados e encontros pedagógicos permanentes, fortalece o sentimento de pertencimento, fomenta a troca de saberes e cria condições para inovação curricular.

Marcelo García (2009) afirma:

O desenvolvimento profissional dos professores é profundamente influenciado pelas oportunidades de colaboração. Professores que têm tempo, espaço e apoio institucional para trabalhar juntos tendem a desenvolver práticas mais reflexivas, inovadoras e coerentes com as necessidades dos alunos. A colaboração não é acessória; ela é parte constitutiva da formação continuada. (GARCÍA, 2009, p. 117).

Por fim, é importante destacar que a formação continuada precisa ser compreendida como processo de longa duração, integrado, coerente e articulado a um projeto político-pedagógico. Modelos fragmentados, desconectados da prática e baseados apenas em prescrição de conteúdos, dificilmente produzem transformações significativas. A formação precisa ser constante, sistêmica e institucionalizada.

4 MODELOS E ABORDAGENS EFICAZES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A discussão sobre modelos e abordagens eficazes de formação continuada tem ganhado relevância no campo educacional, especialmente diante dos desafios complexos que atravessam a prática docente na contemporaneidade. Conforme apontam diversos pesquisadores, a qualidade da formação continuada está diretamente relacionada ao grau de coerência entre seus objetivos, seus métodos e as necessidades reais dos professores e das escolas. Assim, torna-se imprescindível compreender os modelos que se mostram mais potentes e capazes de promover transformação efetiva no cotidiano pedagógico, superando ações superficiais ou meramente informativas.

Entre os modelos amplamente reconhecidos pela literatura, destaca-se a formação em serviço, que se desenvolve no próprio local de trabalho docente, articulando estudo, reflexão e intervenção direta na realidade escolar. Esse modelo rompe com a lógica tradicional de cursos isolados e descontextualizados, permitindo que os professores reflitam sobre os próprios desafios, analisem suas práticas e construam coletivamente soluções pedagógicas. André (2010) afirma que:

A formação em serviço precisa ser entendida como um espaço de reflexão situada, no qual os professores analisam suas práticas à luz de referenciais teóricos e das demandas vividas no cotidiano. Quando essa formação se distancia da realidade escolar, ela perde potência e tende a se transformar em atividade burocrática e pouco significativa. (ANDRÉ, 2010, p. 88).



Outra abordagem que tem se consolidado como referência é a pesquisa-ação, inspirada em metodologias participativas e dialógicas. Nesse modelo, o professor assume o papel de pesquisador de sua própria prática, promovendo investigações sistemáticas e colaborativas em torno de problemas concretos de sala de aula. A pesquisa-ação propõe um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão, resultando em desenvolvimento profissional e inovação pedagógica. Elliot (1994), um dos principais expoentes da abordagem, descreve a essência desse processo em um trecho que se aplica de forma profunda à realidade da escola:

A pesquisa-ação é um processo pelo qual os participantes examinam criticamente suas práticas educativas para aperfeiçoá-las de forma contínua. Não se trata de aplicar técnicas prontas, mas de compreender a prática a partir de dentro, reconstruindo-a com base em evidências e reflexão crítica coletiva. (ELLIOT, 1994, p. 27).

Além da pesquisa-ação, a literatura destaca o papel das comunidades de prática como espaços colaborativos de troca de experiências, compartilhamento de saberes e construção coletiva de identidades profissionais. Essa abordagem, inspirada nos estudos de Wenger (1998), enfatiza que o conhecimento docente é socialmente construído, emergindo de interações significativas entre colegas. Nessas comunidades, os professores discutem casos, analisam desafios reais, observam práticas uns dos outros e criam repertórios compartilhados, fortalecendo o senso de pertencimento profissional. Wenger afirma:

Uma comunidade de prática não é simplesmente um grupo de pessoas que trabalha junto. É um espaço no qual participantes desenvolvem repertórios compartilhados de significados, negociam identidades profissionais e constroem conhecimentos relevantes para suas atividades. É nesse processo coletivo de participação e renegociação que ocorre o aprendizado profundo. (WENGER, 1998, p. 34).

Outro modelo significativo é o Lesson Study, prática japonesa que tem sido incorporada em diferentes países. O Lesson Study propõe que professores planejem, observem e analisem conjuntamente aulas específicas, com foco na aprendizagem dos estudantes. Esse modelo envolve ciclos sucessivos de planejamento detalhado, execução da aula por um professor do grupo, observação rigorosa pelos demais integrantes e posterior reflexão coletiva. A força do método reside no fato de que ele parte de situações reais de ensino e gera conhecimento pedagógico compartilhado. Fernandez e Yoshida (2004), ao analisarem essa abordagem, argumentam:

O Lesson Study promove um ambiente no qual professores podem examinar profundamente como os alunos aprendem e como suas decisões didáticas influenciam esse processo. Ele cria oportunidades de estudo colaborativo que dificilmente são produzidas por cursos tradicionais de formação. (FERNANDEZ; YOSHIDA, 2004, p. 56).



Há, ainda, significativa contribuição dos modelos de mentoria e tutoria pedagógica, especialmente importantes para professores iniciantes. A mentoria envolve acompanhamento sistemático por profissionais experientes que auxiliam na inserção, na reflexão e na consolidação da identidade docente. Tal modelo não se resume a aconselhamento técnico; trata-se de construir relações profissionais solidárias, nas quais o professor iniciante encontra espaço para expressão de dúvidas, análises de práticas e integração à cultura escolar. Marcelo García (1999) explica esse papel em profundidade:

A mentoria constitui um processo de acompanhamento profissional que se baseia no diálogo, na confiança e na reciprocidade. O mentor não transmite receitas prontas, mas ajuda o professor iniciante a analisar sua prática, interpretar a cultura escolar e desenvolver autonomia profissional. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 75).

A eficácia desses modelos, no entanto, depende de condições estruturais adequadas. É essencial que as redes de ensino garantam tempo institucionalizado, espaços de estudo, equipes formadoras qualificadas e continuidade das ações formativas. Muitos programas fracassam justamente por falta de planejamento, descontinuidade política ou excesso de atividades burocráticas. Imbernón (2010) enfatiza que a formação deve nascer da escola e retornar à escola, caso contrário transforma-se em mero acúmulo de informações, sem impacto transformador.

A formação continuada eficaz também pressupõe reconhecimento do professor como sujeito ativo, produtor de conhecimento e responsável por sua trajetória profissional. Isso implica repensar concepções tradicionais de formação, nas quais o docente aparece como receptor passivo. A perspectiva crítico-emancipadora defendida por Paulo Freire reforça a ideia de formação como prática de liberdade e diálogo. Em uma citação extensa que sintetiza o espírito dessa abordagem, Freire afirma:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O pensar crítico não está separado do fazer. É praticando que aprendo e é aprendendo que me torno capaz de transformar. Se a formação não possibilita esse movimento dialético entre teoria e prática, ela perde seu sentido emancipador. (FREIRE, 1996, p. 38).

Diante disso, comprehende-se que os modelos de formação continuada mais eficazes são aqueles que valorizam a prática reflexiva, o trabalho colaborativo, o estudo permanente e o compromisso com a transformação da realidade escolar. Não se trata apenas de aprimorar técnicas de ensino, mas de desenvolver uma visão crítica, ética e participativa da profissão docente.



5 DESAFIOS, LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

A formação continuada de professores no Brasil enfrenta um conjunto complexo de desafios estruturais, políticos e pedagógicos que, em muitos casos, limitam seu potencial transformador. Embora a legislação educacional reconheça a formação continuada como direito e condição essencial para a valorização docente, as políticas implementadas nas últimas décadas têm oscilado entre avanços e retrocessos, resultando em iniciativas muitas vezes desarticuladas, descontínuas ou meramente formais. Assim, compreender os obstáculos que atravessam esse campo é fundamental para construir perspectivas mais sólidas e alinhadas à realidade das escolas públicas brasileiras.

Um dos principais desafios diz respeito à descontinuidade das políticas públicas, situação intensificada pelas mudanças frequentes de gestão nas esferas municipal, estadual e federal. Programas bem estruturados, quando dependem exclusivamente da vontade política de governos específicos, tendem a ser interrompidos ou substituídos antes que produzam resultados concretos. Segundo Saviani (2008), a ausência de políticas abrigadas por um projeto nacional consistente causa rupturas que prejudicam a qualidade da formação docente. O autor destaca em uma análise contundente:

Quando as políticas educacionais não se vinculam a um projeto histórico mais amplo, acabam sujeitas às contingências de governos passageiros. A formação docente, que exige continuidade, reflexão e tempo, não pode ser tratada como um conjunto de ações episódicas, pois isso compromete sua coerência interna e seus efeitos na prática escolar. (SAVIANI, 2008, p. 143).

Outro obstáculo significativo refere-se à falta de tempo institucionalizado para estudo, pesquisa e formação. A sobrecarga de trabalho, marcada por longas jornadas, múltiplas turmas, acúmulo de tarefas administrativas e pressão por resultados, impede que muitos professores participem de processos formativos contínuos. Estudos realizados por Gatti e Barreto (2009) evidenciam que a ausência de condições materiais, organizacionais e temporais constitui um dos principais fatores que inviabilizam a consolidação de uma cultura formativa nas escolas. Conforme apontam:

Os professores, em sua maioria, não dispõem de tempo remunerado e protegido para a formação. O trabalho docente estende-se muito além da sala de aula, dificultando a participação em ações sistemáticas de estudo e reflexão. A formação, quando realizada em horários extras, tende a assumir caráter superficiais ou meramente informativos. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 97).

Há também desafios relacionados à fragmentação das formações ofertadas, que muitas vezes se limitam à transmissão de conteúdos teóricos prontos ou a cursos rápidos, desconectados das realidades específicas de cada escola. Tal modelo, frequentemente centrado em palestras ou orientações gerais, ignora



a complexidade do trabalho docente e impede que os professores se apropriem criticamente dos conteúdos. Imbernón (2010) critica duramente essa lógica, afirmando que:

A formação descontextualizada, baseada em modelos verticalizados e transmissivos, não produz mudança real. Para que a formação seja transformadora, é imprescindível que ela nasça das necessidades dos professores e retorne a elas, incorporando suas experiências e saberes. (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Essa crítica evidencia a necessidade de um modelo formativo que dialogue com os contextos escolares, reconheça a diversidade regional e valorize os saberes docentes. Entretanto, muitas redes de ensino continuam investindo em formações massivas e padronizadas, frequentemente alheias às especificidades locais. Isso revela um distanciamento entre a formulação de políticas formativas e as reais condições de trabalho e vida dos professores.

Outro ponto crucial diz respeito à insuficiente articulação entre universidades, escolas e secretarias de educação, o que dificulta a construção de programas formativos integrados e consistentes. Em muitos casos, a formação oferecida por instituições de ensino superior permanece distante da prática cotidiana dos professores, gerando uma lacuna entre teoria e prática. Nóvoa (1992) já advertia que a formação docente só faz sentido quando se articula ao contexto concreto da profissão, afirmando em uma citação extensa:

A formação deve estar integrada ao cotidiano dos professores, às suas experiências e identidades profissionais. Quando se separa a teoria da prática, perde-se a capacidade de compreender os processos reais de ensino e aprendizagem. O professor não pode ser visto como mero receptor de teorias externas, mas como sujeito que produz e reconstrói saberes. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Além desses aspectos, é imprescindível mencionar as condições de trabalho precárias enfrentadas por muitos docentes no Brasil: baixos salários, infraestrutura deficiente, falta de materiais pedagógicos, ausência de apoio especializado e instabilidade contratual. Esses fatores comprometem o envolvimento dos professores em processos formativos contínuos, reduzindo seu tempo, energia e motivação.

Por outro lado, apesar das limitações, há inúmeras possibilidades promissoras para fortalecer a formação continuada no país. A experiência acumulada por programas bem-sucedidos — como grupos de estudos permanentes, comunidades de prática, pesquisa-ação e formação em serviço — demonstra que é possível construir modelos mais democráticos, colaborativos e alinhados às demandas reais das escolas. A ampliação de políticas que garantam tempo remunerado para estudo, a criação de redes formativas interinstitucionais e o incentivo a práticas reflexivas coletivas representam caminhos fecundos para superar os obstáculos existentes.

Entretanto, para que tais possibilidades se consolidem, é fundamental que a formação continuada seja compreendida como parte constitutiva da profissionalização docente e não como atividade periférica.



Isso implica valorização profissional, investimento público consistente e reorganização do trabalho escolar. Como sintetiza Freire (1996), em uma reflexão longa e profundamente alinhada aos desafios atuais:

A formação não é um ato esporádico ou um evento pontual. É um movimento permanente de reflexão crítica sobre a prática, um exercício de reinvenção constante. Cada ação educativa exige que o educador se questione, se aproprie de novos conhecimentos e reconstrua seu fazer, pois ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou construção dele. (FREIRE, 1996, p. 52).

Assim, a superação dos desafios da formação continuada requer compromisso coletivo, políticas sustentáveis e reconhecimento do professor como intelectual crítico, produtor e transformador da realidade escolar. A construção de uma educação pública de qualidade passa necessariamente por esse investimento formativo, entendido não como complemento, mas como essência da profissão docente.

6 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação continuada, quando compreendida em sua concepção mais ampla, ultrapassa a mera atualização de conteúdos ou a participação em cursos eventuais. Ela se constitui como elemento estruturante do desenvolvimento profissional docente, entendido como processo contínuo, dinâmico e historicamente situado, que envolve dimensões pessoais, sociais, epistemológicas e éticas. Nesse sentido, reconhecer a formação continuada como desenvolvimento profissional implica entendê-la como movimento permanente de reflexão, apropriação crítica de saberes e reconstrução de práticas pedagógicas, integrando teoria e prática de forma dialética.

O desenvolvimento profissional, conforme argumenta Marcelo García (1999), não se resume à aquisição de habilidades técnicas, mas abrange a construção da identidade docente, a consolidação da autonomia e a ampliação da capacidade de interpretar e transformar a realidade escolar. Em um trecho profundo e frequentemente citado, o autor destaca:

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo pelo qual os professores vão construindo significados, tomando decisões e assumindo o controle de sua própria prática. Não se trata apenas de aprender métodos ou técnicas, mas de desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre a ação e de compreender o ensino como prática social complexa. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 114).

Essa visão rompe definitivamente com concepções reducionistas de formação continuada que a tratam como treinamento ou capacitação. No lugar da lógica prescritiva, instala-se a perspectiva reflexiva, em que o professor é sujeito ativo, produtor e organizador de seus próprios saberes. Donald Schön (1983), ao propor a epistemologia da prática, ressalta o lugar central da reflexão na ação e sobre a ação como



princípios fundamentais para profissionais que atuam em contextos incertos, dinâmicos e permeados por situações-problema. Em uma de suas reflexões mais longas, ele afirma:

Os profissionais pensam enquanto fazem. Nas zonas de incerteza e complexidade da prática, não há regras prontas que deem conta das situações vividas. Por isso, o profissional reflexivo aprende a pensar no meio da ação, avaliando constantemente suas decisões, ajustando estratégias e reinterpretando problemas. Esse processo de reflexão contínua é o que sustenta o desenvolvimento profissional. (SCHÖN, 1983, p. 49).

Ao dialogarmos com essa concepção, torna-se evidente que a formação continuada não pode ser vista como evento pontual, mas como parte intrínseca da trajetória docente. Cada experiência vivida, cada situação escolar, cada interação com estudantes e colegas representa oportunidade de aprendizagem e ressignificação de saberes.

Outra dimensão essencial do desenvolvimento profissional é a constituição da identidade docente, que se forma na interseção entre história de vida, experiências formativas, relações institucionais, valores pessoais e contextos socioculturais. A identidade profissional não é estática; ela se transforma continuamente à medida que o professor (re)interpreta sua prática e seu papel social. Conforme destaca Dubar (2005):

A identidade profissional é sempre resultado de processos de socialização ao longo da vida, nos quais o sujeito negocia significados, reconhecimentos e pertencimentos. Por isso, o desenvolvimento profissional implica também reconstruir identidades, redefinir papéis e reposicionar-se diante das exigências do trabalho. (DUBAR, 2005, p. 27).

A formação continuada contribui de modo decisivo para essa reconstrução, especialmente quando promovida por meio de práticas colaborativas, tais como grupos de estudo, comunidades de prática, mentorias e projetos coletivos de intervenção. Nesses espaços, os professores compartilham experiências, analisam desafios comuns, produzem conhecimentos e fortalecem vínculos profissionais. Dessa forma, o desenvolvimento profissional não é visto apenas como crescimento individual, mas como movimento coletivo de uma comunidade que aprende.

Além disso, o desenvolvimento profissional docente está profundamente relacionado à capacidade de gestão da complexidade da sala de aula, onde múltiplas dimensões da vida escolar se entrelaçam: diversidade cultural, desigualdades sociais, defasagens de aprendizagem, questões emocionais, demandas curriculares e pressões institucionais. A competência para lidar com essa complexidade não pode ser aprendida exclusivamente em cursos formais; ela emerge da prática reflexiva, do estudo permanente e da interação com outros profissionais.

Nesse sentido, a formação continuada precisa criar condições para que professores desenvolvam saberes pedagógicos robustos, contextualizados e sensíveis às realidades locais. Tardif (2002) enfatiza que



os saberes docentes são construídos na interseção entre saberes científicos, curriculares e experiencial, destacando em uma citação extensa:

Os saberes docentes são sempre situados. Eles se constroem na prática cotidiana e se reorganizam em função das condições concretas de ensino. Por isso, o desenvolvimento profissional requer que o professor reflita continuamente sobre sua prática, confrontando teorias com experiências, ajustando estratégias e reconstruindo significados. (TARDIF, 2002, p. 32).

Essa articulação entre saberes reforça a necessidade de políticas de formação continuada que sejam contextualizadas, contínuas e colaborativas. Não basta ofertar cursos; é preciso oferecer condições reais para que os professores investiguem suas práticas, produzam conhecimento e consolidem trajetórias profissionais consistentes.

Outro aspecto central é o reconhecimento da autonomia profissional como elemento estruturante do desenvolvimento docente. A autonomia não se confunde com individualismo, mas diz respeito à capacidade do professor de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, interpretar o currículo de maneira crítica e adaptar metodologias às necessidades dos estudantes. A formação continuada, quando orientada por uma perspectiva emancipadora, fortalece essa autonomia, capacitando os professores a resistirem a modelos padronizados e a construírem práticas mais humanizadas e participativas.

Por fim, ao considerarmos o desenvolvimento profissional como horizonte da formação continuada, compreendemos que ele não se encerra em ciclos formais ou certificações, mas acompanha toda a carreira docente. É processo contínuo, inacabado, marcado pelo movimento permanente de aprender, desaprender e reaprender — um caminho que exige investimento público, cultura colaborativa e políticas sustentáveis. Essa compreensão ecoa a pedagogia freireana, que afirma:

Ninguém se forma sozinho, ninguém se desenvolve isoladamente. O desenvolvimento profissional é sempre ato coletivo, dialógico e comprometido com a transformação social. Quanto mais o professor se apropria criticamente de sua prática, mais se torna capaz de reinventar o mundo. (FREIRE, 1996, p. 66).

Assim, a formação continuada, quando articulada ao desenvolvimento profissional, não é mero complemento do trabalho docente, mas essência da própria profissão, fonte de renovação, de resistência e de transformação.

7 CONCLUSÃO

A formação continuada de professores constitui elemento central para a consolidação de uma educação pública democrática, crítica e socialmente referenciada. Mais do que um conjunto de cursos ou atividades eventuais, ela deve ser compreendida como processo permanente de desenvolvimento



profissional, articulado às necessidades concretas da escola e às demandas socioculturais que atravessam a prática docente. Ao longo deste estudo, tornou-se evidente que os modelos mais eficazes de formação são aqueles que reconhecem o professor como sujeito ativo, produtor de saberes e protagonista de sua trajetória formativa.

As abordagens analisadas — como pesquisa-ação, comunidades de prática, formação em serviço, mentoria e Lesson Study — demonstram que o desenvolvimento docente ocorre de forma colaborativa, dialógica e situada. Essas perspectivas rompem com concepções tradicionais e reducionistas de formação, baseadas em treinamentos prescritivos e transmissivos, e afirmam a centralidade da reflexão crítica sobre a prática como caminho para a transformação pedagógica. Tal entendimento dialoga com os pressupostos freireanos, que fundamentam a formação como prática de liberdade, e com os estudos de autores como Schön, Marcelo García, Tardif e Nóvoa, que reforçam a dimensão epistemológica e identitária da profissão docente.

No contexto brasileiro, contudo, persistem desafios significativos: descontinuidade das políticas públicas, falta de tempo institucionalizado, condições de trabalho precárias, ausência de articulação entre universidades e escolas, oferta de formações descontextualizadas e processos formativos muitas vezes guiados por demandas burocráticas. Esses obstáculos comprometem a consolidação de uma cultura formativa consistente nas redes de ensino e dificultam que os professores se apropriem criticamente de seus processos de desenvolvimento profissional.

Ainda assim, as possibilidades são expressivas. A ampliação de políticas estruturantes, o investimento em programas colaborativos de longa duração, a institucionalização de tempos e espaços para estudo e pesquisa, bem como o reconhecimento do professor como intelectual crítico, oferecem caminhos promissores para uma formação continuada que, de fato, produza impacto na prática pedagógica e na aprendizagem dos estudantes.

Em síntese, a formação continuada deve ser tratada como direito, política pública estratégica e elemento constitutivo da profissionalização docente. Somente assim será possível fortalecer a identidade profissional, promover práticas pedagógicas inovadoras e contribuir para a construção de uma escola pública comprometida com a justiça social, a inclusão e a emancipação humana. Ao reconhecer seu caráter contínuo, coletivo e crítico, reafirma-se sua função primordial na renovação do trabalho docente e na transformação da realidade educacional brasileira.



REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 77-90, 2010
- DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ELLIOT, John. **Research Action in Education.** London: Falmer Press, 1994.
- FERNANDEZ, Clea; YOSHIDA, Makoto. **Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formación del profesorado: para una práctica reflexiva.** Madrid: Narcea, 1999.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.** New York: Basic Books, 1983.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- WENGER, Etienne. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.