

## FORMAÇÃO CONTINUADA E CAMINHOS POSSÍVEIS

Clei Cenira Giehl <sup>1</sup>  
Luci Mary Duso Pacheco <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente texto visa refletir sobre a formação continuada, tema recorrente no cenário educacional brasileiro. Nessa direção, o questionamento guia foi: Quais os caminhos apontados por estudiosos para a formação continuada de professores? Pensar e questionar a formação continuada dos professores se faz cada vez mais importante, dado abranger a escola, o professor e sua formação, além de inúmeras ideologias e práticas culturais, políticas e educacionais. No atual panorama educacional, a formação continuada assume papel essencial. Nesse viés, este artigo é um estudo bibliográfico sobre a formação continuada e os caminhos apontados por alguns estudiosos, desenvolvido a partir de materiais pesquisados em livros, artigos, e documentos oficiais. A investigação traz o que os autores estudados compreendem do assunto, explanando a opinião destes referentes ao tema pesquisado. Deu-se por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, com análise do texto dos documentos propostos para a formação de professores e alinhamento à BNCC. A formação continuada relaciona-se com qualificar o docente em uma área específica, capacitá-lo nas teorias e metodologias de sua área do conhecimento, indo adiante, levando a compreensão da totalidade do fazer educativo, em razão disso, é fundamental entender como os documentos oficiais se referem a ela e em que papel a colocam dentro do contexto educacional.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores, Qualificação, Políticas Educacionais, Escola.

### INTRODUÇÃO

O presente texto visa refletir sobre a formação continuada, tema recorrente no cenário educacional brasileiro. Pensar e questionar a formação continuada dos professores se faz cada vez mais importante, dado abranger a escola, o professor e sua formação, além de inúmeras ideologias e práticas culturais, políticas e educacionais. A formação continuada possibilita a construção de uma identidade profissional, renova os saberes docentes, é subsídio para o

---

<sup>1</sup> \*Mestranda em Educação. Graduada em Letras - Português, Inglês e suas respectivas literaturas, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, formada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. Possui especializações - Lato Sensu: Atendimento educacional especializado, Gestão cultural, desenvolvimento e mercado e Análise do Discurso - O discurso e suas interfaces. Atualmente professora do Estado do Rio Grande do Sul de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e supervisora pedagógica. E-mail: [clei.giehl@gmail.com](mailto:clei.giehl@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS-2010). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-2002). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-1999). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-1997). Atualmente é professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, nos Cursos de Pedagogia e Direito. Também é Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) - Mestrado e Doutorado em Educação, pela mesma Universidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professor, atuando principalmente nos seguintes temas: prática pedagógica, ensino-aprendizagem, gestão Educacional, formação de professor e educação do campo. E-mail: [luci@uri.edu.br](mailto:luci@uri.edu.br)

aperfeiçoamento da prática pedagógica, posto que a profissão docente necessita estar atenta às transformações pelas quais passam o contexto escolar (seus alunos, professores e as realidades de cada um).

Nesse viés, a formação continuada relaciona-se com qualificar o docente em uma área específica, capacitá-lo nas teorias e metodologias de sua área do conhecimento, indo adiante, levando a compreensão da totalidade do fazer educativo. No atual panorama educacional, a formação continuada assume papel essencial, e, se bem desenvolvida, oportuniza, aos professores, acompanhar e entender as rápidas mudanças dos pensamentos, conhecimentos científicos, cultura, arte, ademais de depreender as alterações provenientes das atualizações, dos espaços de participação e de reflexão (IMBERNÓN, 2011).

O presente trabalho é um estudo bibliográfico sobre a formação continuada e os caminhos apontados por alguns estudiosos, desenvolvido a partir de materiais pesquisados em livros, artigos, e documentos oficiais, tendo como eixo os autores: António Nóvoa, Marli André, Pedro Demo, Kenneth M. Zeichner. A finalidade é buscar fundamento para entender os caminhos que a formação continuada de professores está seguindo e como pode contribuir com as práticas docentes. A investigação ora apresentada traz o que os autores estudados compreendem do assunto, explanando a opinião destes referentes ao tema pesquisado. A investigação se deu por meio de uma pesquisa documental, de cunho qualitativo, com análise do texto dos documentos propostos para a formação de professores e alinhamento à BNCC.

Refletir sobre a formação continuada que há, hoje, no Brasil, e qual os saberes docentes estão envolvidos com ela é essencial. Nessa direção, este estudo, a partir do questionamento – Quais os caminhos apontados por estudiosos para a formação continuada de professores? – tem por objetivo compreender os caminhos que a formação continuada de professores está seguindo e como pode contribuir com as práticas docentes.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho é um estudo bibliográfico sobre a formação continuada e os caminhos apontados por alguns estudiosos, dividido da seguinte maneira: Introdução; Metodologia; Resultados e Discussão; Considerações Finais e Referências. O estudo realizado foi de cunho bibliográfico, desenvolvido a partir de materiais pesquisados em livros, artigos, e documentos oficiais. Nesse viés, Marconi e Lakatos explicam que a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada objetivando fazer com que o pesquisador tenha acesso a todo o material sobre determinado assunto. Esse contato bibliográfico é essencial para

evitar repetições de pesquisas (MARCONI; LAKATOS, 2001), conseqüentemente, ao evitar repetições possibilita-se a expansão do tema.

A investigação ora apresentada traz o que os autores estudados compreendem do assunto, explanando a opinião destes referentes ao tema pesquisado e sobre possíveis desdobramentos do assunto. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos vindouros.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A formação continuada de professores, no Brasil, acentuou-se a partir de 1980, contudo, apenas em 1990 passou a ser vista como fundamental à construção de um novo perfil profissional do professor (NÓVOA, 1991). Destaca-se, ainda, que a formação continuada foi instituída pelo Plano Nacional de Educação (PNE). O plano que está em vigência (2014-2024) possui 20 metas a serem cumpridas em dez anos, destas, 4 direcionam-se à valorização dos profissionais da educação, por meio de formação continuada (BRASIL, 2014).

André (2010) compreende a formação continuada faz parte da formação docente, juntamente com a formação inicial. É por meio da formação continuada que se faculta aos professores adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, tendo como meta a aprendizagem do aluno. A formação continuada viabiliza a reflexão sobre a prática pedagógica, levando o professor a rever e ponderar sobre o processo de aprendizagem e a formação cidadã.

Além disso, possibilita que o docente entenda e passe a se ver como mediador da aprendizagem, fomentando, por conseguinte, a autonomia do educando. Neste debate sobre os processos de formação continuada, Demo (2007) traz contribuições basilares, dentre elas, reforça que fazer um investimento na qualidade da aprendizagem do aluno significa investir na qualidade do docente, isso porque ao passar pela formação continuada, o profissional aprende a exercer melhor sua profissão, e os frutos disso refletem na vida educacional e social dos discentes. Para o autor, as formações continuadas são reconstruções dos saberes, sempre atentando para uma formação ética tanto de quem ensina e quanto de quem aprende.

Nóvoa (2017), ao defender, tal qual André (2010), que atrelada à formação continuada vem a formação do professor, argumenta que é preciso reconhecer que existe um problema quanto a esse quesito e é urgente uma transformação do campo da formação docente. nesse sentido, aponta um caminho – a formação docente deve ter como matriz a formação para uma

profissão. Justifica seu ponto de vista, explicando que a “universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais” (NÓVOA, 2017, p. 1112). André (2010) também legitima que o desenvolvimento profissional deve ser o objeto da formação continuada.

Na perspectiva de que a formação dos professores deve ser repensada, desde a formação nas universidades, é defendida, também, por Zeichner (2014), quem assegura que o modelo tradicional não dá conta da realidade hodierna dos universitários e, muito menos, das escolas.

parece incompatível com uma perspectiva crítica operar um modelo que não reconhece a experiência e o conhecimento que existe nas escolas. Muitos desses programas “críticos” veem as escolas como lugares nos quais os candidatos a professores devem ir para praticar o que aprenderam na universidade e não como lugares de aprendizado. Eles não reconhecem as escolas como espaços geradores de teorias e práticas que precisam ser aprendidas ou que as comunidades locais devem participar da formação de quem irá ensinar os seus filhos na escola (ZEICHNER, 2014, p. 2214).

Ou seja, o autor aclara que há uma visão, ainda, de que os universitários fazem parte de uma elite e, ao lecionarem, exercem uma função “missionária”. E salienta outra contradição, o fato de que a formação não contempla o crescimento da diversidade, na maior parte do mundo, os programas de formação docente são desenvolvidos sem que seja, deveras, reconhecida a experiência de refugiados, imigrantes, indígenas e tantos outros. Por conseguinte, necessita-se uma mudança nos programas de formação de professores.

Nota-se, no cenário atual, o quão importante a formação continuada se faz, visto que, tantas vezes, ademais de atualizar o professor, completa lacunas vindas da faculdade. Nessa linha, Nóvoa (2017) aponta a imprescindibilidade de valorizar o *continuum* profissional – pensar a formação inicial em conjunto com a indução profissional e com a formação continuada. Outra afirmação do autor pertinente a este momento é a de que nem sempre o professor reconhece devidamente o seu papel e a sua função formadora, então, enquanto não há uma reorganização universitária dos cursos de licenciatura, formações continuadas carregadas de significados conseguem aprimorar e/ou possibilitar ao docente uma visão da sua importância e função enquanto formador. Assevera que programas de formação continuada deve se destinar a suprir “deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas”, desenvolvendo-se “no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente”

(NÓVOA, 2017, p. 1125). Outrossim, enfatiza que a evolução dos professores depende muito da formação continuada.

Nesse linhame, André (2010) esclarece que, se em 1990, as pesquisa focavam em mostrar que havia tratamento separado, isolado, entre formação inicial e formação continuada, contudo, nos estudos de 2000, o foco mudou, passaram a buscar a resolução dessa separação, centrando-se nas concepções, representações, saberes e práticas do professor. E, mais recentemente,

os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um continuum, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área (ANDRÉ, 2010, p. 179).

A investigação de André (2010) destaca que está ocorrendo um avanço no modo como a formação dos professores vem sendo vista e pensada, a passos lentos, todavia, está acontecendo e no rumo certo, vem se tentando romper a separação entre formação inicial e continuada, entre formação e prática docente, e se pensando em uma formação que inicia e não se encerra. Entretanto, a autora alerta que deve haver aprofundamento teórico e metodológico, assim como ampliação dos aspectos a serem investigados.

Nesse viés, para Oliveira, Souza e Perucci (2018), a formação dos professores passava por diversos retrocessos, posto que eliminaram direitos já conquistados, e, por conseguinte, os programas de formação continuada não faziam sentido. Quiçá com essa percepção, o Governo aprovou, em 2019, a Base Nacional Comum de Formação Docente – BNCFFormação –pela Resolução nº 2, dispondo acerca de diretrizes curriculares nacionais e apresentando outras ações de formação docente inicial e a Resolução CNE/CP nº 1, de 2020, que versa sobre as diretrizes curriculares, é a base nacional de formação continuada dos docentes, e a respeito dela que este artigo discorre e reflete.

A respeito dessa resolução, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019), junto com outras entidades, divulgou nota de repúdio a reformulação da CNE/CP nº 2/2015:

A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua

relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também, a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades. Ressaltamos, ainda, que a proposta do CNE, em franco desrespeito às instituições, professores e estudantes, bem como das suas decisões emanadas pelo próprio Conselho, desconsidera o fato de que um número considerável de Instituições de Ensino Superior já aprovaram, nas instâncias colegiadas, em um esforço institucional imenso seus projetos institucionais de formação: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógicos de Curso (PPCs). Tais projetos, contemplando as proposições da Res. 02/2015, reorganizam internamente os cursos trazendo proposituras interessantes para superar a fragmentação da formação e a complexidade do conhecimento, afirmando o compromisso da universidade com a sociedade (sua função de extensão) ao chamar a escola para concretizar a dimensão teórica-empírica da formação (ANPED, 2019, p. 1).

Contudo, o manifesto e as críticas e observações foram ignoradas. Além disso, nessa nova resolução, a formação continuada é tratada somente no Capítulo 2 “Dos fundamentos e da política da formação docente”:

VII – a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;  
VIII – a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019, p. 3).

O retrocesso comentado por Oliveira, Souza e Perucci (2018) concerne ao fato de que a nova resolução suprimiu as diretrizes tangentes à formação continuada e à valorização dos profissionais do magistério. Nogueira e Borges (2021, p. 200) observam que tais remoções podem ser relativas à pressão de segmentos com interesses capitalistas, uma vez que o Conselho Nacional de Educação (CNE) assevera estar em sintonia com proposições de caráter tecnicista e praticista, havendo interesses neoliberais que “demarcam o contexto brasileiro desde as reformas educacionais dos anos 90 e, eles têm se acentuado cada dia mais, pois a reafirmação dos seus pressupostos está por todos os cantos, descaracterizando, e protelando propostas progressistas”.

Nesse horizonte, Soares et al. (2022) também compartilham da opinião de Nogueira e Borges (2021, p. 3), afirmando que parece ser uma forma de controle, de prescrição e de “garantia de atendimento às demandas do mercado, legitimada pelo avanço dos aparelhos privados de hegemonia (bancos, editoras, ongs, instituições de ensino à distância etc.) sobre a educação e a formação de professores. Nesse sentido, os professores atuam como mediadores na relação capital/trabalho. o que que percebe é que a formação continuada de professores da



Educação Básica, na nova resolução, está perdendo qualidade, atenção e propósito, sendo, inclusive, deixada de lado e, em algumas circunstâncias, conforme Nogueira e Borges (2021), aparece atrelada a aspectos de compensação.

No entanto, o que fica evidente é que a formação continuada não deve existir para que haja o cumprimento do que exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, também, não deve estar atrelada somente a cursos práticos, sem significado para o cotidiano dos professores. A formação continuada deve estar intrinsecamente relacionada às transformações do mundo, às novas abordagens que a atualidade exige, e às propostas educacionais. Sem embargo, o que os estudiosos indicam é que a formação docente precisa ser revista, integrando formação inicial e continuada de maneira contextualizada, que traga resultados de acordo com realidade diversa dos professores e dos alunos.

Ao se começar a analisar a nova Resolução, é importante enfatizar que ela surge para atender às “novas” demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e estabelecem-se em torno de competências a serem aprendidas e ensinadas, logo, a formação continuada deve ocorrer sempre considerando as competências “exigidas dos professores para responderem às demandas e novas aprendizagens essenciais previstas nos documentos oficiais para serem garantidas aos alunos” (SOARES et al., 2022, p. 4).

Para Soares et al. (2022, p. 5), a BNCC não foi construída democraticamente, muito menos por um processo colaborativo e seguem, dizendo que não houve preocupação e intuito de “atender aos interesses de uma educação pública, de qualidade, igualitária e socialmente justa”. Além disso, versam que faltou debate sobre o processo constitutivo da BNCC, embora a promessa inicial era de que haveria participação efetiva e seria levada em consideração a diversidade cultural e a origem dos seus alunos.

Sem embargo, Nóvoa (1990) já alertava para importância de que o professor fosse o protagonista da formação e das reformas educacionais:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1990, p. 16).

Todavia, não foi e não é o que aconteceu/e com a resolução aprovada, que segue uma perspectiva tecnicista de ensino, e que, ao se valer termo competências, traz um conceito muito complexo e polissêmico, engessando o “fazer pedagógico” e, por conseguinte, desenvolvendo

uma homogeneização educacional, visto que se volta aos interesses mercadológicos do capitalismo, transformando o trabalho escolar em circunstâncias de punição ou de premiação. Outrossim, “o modelo de condução de bases comuns de formação, descaracterizam a docência e a discência a partir de uma falsa democratização e compreensão limitada de participação, ao mesmo tempo, se configuram como referentes ‘essenciais’”, pois ao colocaram como base o saber fazer, operar e praticar conceitos evidencia que o foco é uma educação para o trabalho (SOARES et al. 2022, p. 8).

Tal como vem sendo apontado por tantos estudiosos há tempo, a formação dos professores deve ser um processo contínuo e esteja atenta ao contexto e realidade escolar, assim como conhecendo e respeitando as possibilidades de realização e continuidade dessa formação, segundo a carga horária dos professores. Contudo, as reformas implementadas em 2019 e 2020 estão carregadas de uma visão restrita e instrumental de docência, que não articula teoria e prática, muito menos há visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva. Essa afirmação se sustenta ao se observar as competências exigidas na BNC-Formação Continuada:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal, corporal, visual, sonora e digital — para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.



9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2019).

Essas competências se alinham às apresentadas na BNCC, deixando claro que são cartilha a ser seguida, logo, realizam o cerceamento da autonomia dos professores, da possibilidade de reflexão e crítica (fundamentais para a formação integral das pessoas), demonstrando o viés neoliberal que têm. De acordo com Nóvoa (1995, p. 25), é urgente “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, tendo por objetivo compreender os caminhos que a formação continuada de professores está seguindo e como pode contribuir com as práticas docentes, visitou alguns textos de António Nóvoa, Marli André, Pedro Demo, Kenneth M. Zeichner, as Resoluções nº 2, de 2019, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 2020, e, face a eles, observou-se que a formação continuada como hoje se dá, impacta de forma negativa na formação continuada dos professores, trazendo resultados de modo tímido e desconexo da realidade, tanto de professores quanto dos alunos e do contexto escolar. Os autores defendem que a formação continuada deve ser um continuum, junto com a formação inicial, devendo ser chamada de formação docente, pois os professores sempre precisarão atualizar-se. Não obstante, há uma preocupação latente, o docente deve, entender sua função como formador, dominar as metodologias e teorias que embasam a sua profissão e, para isso, a mudança deve começar com a reestruturação do currículo universitário.

## REFERÊNCIAS

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

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 nov. 2022.

DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** 47 (166), 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PREIRA, Júlio Emilio. **Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores** – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2211-2224, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21405/15931>. Aceso em: 26 nov. 2022.

OLIVEIRA, R.; SOUZA, W.M.; PERUCCI, L.S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. esp., p. 47-76, 6 dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16491>

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 fev. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015**. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/483-emdefesadares022015?tmpl=component>. Acesso em: 20 fev. 2023.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. BNC-formação e a formação continuada de professores. **RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13875>

Nóvoa, António. **Formação de professores e Formação docente**. 1990, SPCE.



Nóvoa, António. Formação de professores e profissão docente. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.