

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE POLÍTICAS, DADOS E OS DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

CONTINUING TEACHER EDUCATION IN BRAZIL: BETWEEN POLICIES, DATA, AND THE CHALLENGES OF TEACHER PROFESSIONALIZATION

Jonalvo Absair Lopes¹

Adriana Rodrigues²

Dinorá de Fátima Gonçalves Moraes³

Resumo:

Este artigo analisa os desafios e possibilidades da formação continuada de professores no Brasil contemporâneo, destacando o desenvolvimento profissional docente como eixo estruturante da profissão e dimensão essencial da valorização da carreira. Fundamentado em pesquisa bibliográfica, documental e estatística — com base no Censo Escolar 2023 —, o estudo examina como as políticas educacionais tratam a formação permanente e quais limites concretos se impõem à sua efetividade. O diálogo com autores clássicos como (Nóvoa, 1992; Imbernón, 2010; Tardif, 2002; Saviani, 2009) e contemporâneos (Gatti, 2022; Freitas, 2022; Lima, 2023) evidencia que, embora a formação esteja prevista em legislações e diretrizes nacionais, sua implementação permanece fragilizada pela precarização do trabalho docente, pela fragmentação das políticas públicas e pela ausência de tempo institucionalizado para o estudo. Defende-se a necessidade urgente de políticas formativas contextualizadas, democráticas e colaborativas, que reconheçam plenamente o protagonismo dos professores e contribuam para a construção de uma escola pública de qualidade, socialmente referenciada, inclusiva e comprometida com a emancipação humana.

Palavras-chave: Escola pública; Política educacional; Formação continuada; Desenvolvimento profissional; Valorização docente.

Abstract:

This article analyzes the challenges and possibilities of continuing teacher education in contemporary Brazil, highlighting professional development as a structuring axis of the profession and an essential dimension of career appreciation. Based on bibliographic, documentary, and statistical research — drawing on data from the 2023 School Census —, the study examines how educational policies address permanent teacher education and what concrete limitations hinder its effectiveness. Dialogue with classical authors (Nóvoa, 1992; Imbernón, 2010; Tardif, 2002; Saviani, 2009) and contemporary ones (Gatti, 2022; Freitas, 2022; Lima, 2023) shows that, although teacher education is included in legislation and national guidelines, its implementation remains weakened by the precariousness of teaching work, the fragmentation of public policies, and the lack of institutionalized time for

¹Doutor em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, Pós doutorando em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) - e-mail: jonalvo.lopes@dpu.def.br. <https://orcid.org/0000-0002-3339-1779>

² Pós-doutora em Educação (UFTM), Doutora em Educação (UFU). Professora PPGE/Uniube E-mail: adriana.rodrigues@uniube.br

³ Doutora em educação (UNIUBE). Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação (UFU). Professora adjunta no Centro Universitário Mário Palmério-UNIFUCAMP - e-mail: dinora.moraes@educacao.mg.gov.br. <https://orcid.org/0009-0002-2446-649X>

study. The paper argues for the urgent need for contextualized, democratic, and collaborative training policies that fully recognize teachers' protagonism and contribute to building a high-quality public school, socially grounded, inclusive, and committed to human emancipation.

Keywords: Public school; Educational policy; Continuing education; Professional development; Teacher appreciation

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui um dos pilares centrais da profissionalização docente e da promoção de uma educação de qualidade. Este estudo insere-se no campo do Desenvolvimento Profissional Docente, com ênfase nos processos de ensino-aprendizagem e no trabalho docente, partindo da constatação de que, embora existam avanços normativos e institucionais, o cenário educacional brasileiro ainda enfrenta fragilidades estruturais na consolidação de políticas públicas efetivas voltadas à formação permanente. Imbernón (2010) enfatiza que a formação continuada constitui uma necessidade intrínseca à prática docente, e não um aspecto opcional. Trata-se de um processo que permite ao professor ressignificar sua atuação, reinterpretar sua trajetória e adquirir novos saberes para enfrentar os desafios impostos por um contexto educacional dinâmico e em constante transformação.

No século XXI, marcado por intensas mudanças sociais, tecnológicas e culturais, o desenvolvimento profissional dos docentes revela-se indispensável para a efetividade das políticas públicas educacionais e para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa conjuntura, a formação continuada se impõe como estratégia essencial à superação de lacunas da formação inicial, bem como à atualização permanente frente às novas exigências pedagógicas.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmam a urgência de uma política nacional de formação continuada estruturada, que promova a valorização do magistério e a qualificação docente. Contudo, os desafios persistem, especialmente no que se refere à fragmentação dos programas, à precarização das condições de trabalho e à frágil articulação entre teoria e prática nas redes públicas de ensino.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar criticamente os principais entraves e possibilidades da formação continuada de professores no Brasil, à luz das políticas educacionais atuais e dos dados estatísticos do Censo Escolar 2023, buscando apontar

caminhos para o fortalecimento da docência enquanto profissão estratégica para o desenvolvimento social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação continuada de professores é compreendida como um processo dinâmico e permanente de desenvolvimento profissional, que extrapola os limites da formação inicial e se estende por toda a trajetória docente. Para Nóvoa (1992), não há identidade profissional docente sem um trabalho sistemático de formação no qual o professor atue como protagonista da própria prática. Essa perspectiva crítica da docência enfatiza a reflexão constante e a construção coletiva do saber pedagógico.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada deve estar inserida em uma política educacional ampla, que contemple a valorização do trabalho docente, as condições materiais de exercício profissional e a existência de espaços institucionais de formação no cotidiano escolar. De acordo com o autor, programas descolados da realidade vivida pelos professores tendem à ineficácia, pois não dialogam com suas demandas formativas reais.

Tardif (2002), por sua vez, enriquece esse debate ao conceber o saber docente como um saber plural, originado da intersecção entre a formação acadêmica, a experiência profissional e o contexto social. A formação continuada, portanto, deve transcender a simples transmissão de conteúdos técnicos e promover a autonomia intelectual e a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva.

Apesar do reconhecimento discursivo da importância da formação continuada, Gatti e Barreto (2009) já alertavam para o descompasso entre o que as políticas públicas propõem e o que efetivamente se concretiza nas escolas. Em análises atuais, Gatti (2022) reforça que, embora haja avanços normativos e maior ênfase em políticas formativas, persiste a distância entre planejamento e implementação, sobretudo diante da precarização do trabalho docente e da escassez de condições reais para a profissionalização. Em muitos casos, os programas de formação tornam-se burocráticos, com baixa efetividade pedagógica e escassa participação docente em sua elaboração. Nesse sentido, a escuta ativa dos professores e a valorização de suas experiências devem ser princípios orientadores de políticas formativas consistentes.

Além dos autores supracitados, estudiosos como Zeichner (2010) e Saviani (2009) contribuíram com análises críticas sobre os modelos formativos existentes, indicando a necessidade de superar práticas tecnicistas e promover formações ancoradas na realidade concreta da escola pública brasileira. Na produção acadêmica recente, Freitas (2022) aprofunda esse debate ao demonstrar que as reformas educacionais têm acentuado a

Cadernos da Fucamp, v.53, ago.; p.167-179 /2026

responsabilização individual do professor, deslocando o foco da dimensão coletiva da docência e reforçando a necessidade de políticas formativas emancipatórias.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com base em levantamento bibliográfico, análise documental e estatística descritiva. As fontes empíricas utilizadas foram extraídas do Censo Escolar da Educação Básica 2023, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024).

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica consiste na análise de material já publicado, permitindo a sistematização crítica de teorias e dados pertinentes ao tema investigado. Para tanto, foram selecionadas obras acadêmicas, artigos científicos e documentos oficiais publicados, majoritariamente, nos últimos quinze anos, com ênfase naqueles vinculados à formação continuada docente e às políticas educacionais brasileiras.

Os critérios de seleção das fontes incluíram: (I) relevância teórica dos autores no campo da Educação; (II) atualidade das discussões; e (III) disponibilidade dos materiais em bases indexadas e repositórios oficiais. Foram também analisadas diretrizes legais, como a LDB (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a BNCC (2017) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, com o objetivo de compreender como esses instrumentos normativos influenciam a construção de políticas de formação continuada.

O embasamento estatístico teve por base os dados oficiais do Censo Escolar 2023, que permitiram traçar o perfil atual da formação dos professores da educação básica no Brasil. A utilização desses dados, em articulação com a literatura especializada, permitiu não apenas validar a discussão teórica, mas também conferir ao estudo uma dimensão empírica essencial para a análise crítica do tema.

4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professores no Brasil está situada entre avanços normativos e obstáculos estruturais que comprometem sua efetividade. Embora as políticas educacionais atuais reconheçam sua importância, os desafios enfrentados pelas redes públicas de ensino revelam uma distância significativa entre o discurso oficial e a realidade cotidiana da prática docente. Entre os principais entraves destaca-se a **fragmentação das políticas formativas**, muitas vezes desarticuladas das reais necessidades dos professores. Conforme apontam Gatti

e Barreto (2009), diversos programas são planejados de forma verticalizada, sem a participação ativa dos docentes na construção dos conteúdos e metodologias, o que compromete sua legitimidade e adesão.

Outro desafio crítico refere-se à **sobrecarga de trabalho docente** e à ausência de tempo institucionalizado para formação. Em diversas redes públicas, os cursos ocorrem fora do horário de trabalho, sem condições materiais adequadas ou incentivo profissional, o que dificulta a adesão e enfraquece o impacto formativo.

Apesar desses obstáculos, experiências promissoras vêm sendo desenvolvidas, sobretudo aquelas baseadas em **modelos colaborativos de formação em serviço**, como grupos de estudos, comunidades de prática e formação entre pares. Essas práticas fortalecem a autonomia profissional e promovem a construção coletiva de saberes pedagógicos contextualizados (Imbernón, 2010; Nóvoa, 1992).

A construção de uma política nacional de formação continuada articulada entre União, Estados e Municípios, com financiamento adequado e valorização da carreira docente, é essencial para garantir qualidade, continuidade e impacto social. A superação dos desafios exige vontade política e reconhecimento de que a formação é uma dimensão estruturante da profissionalização do magistério.

5 DISCUSSÃO TEÓRICA E PRÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Obras mais recentes também reforçam a urgência de políticas articuladas de formação docente. Saviani (2025) analisa como a BNCC influenciou os programas formativos, defendendo modelos integrados e baseados na escuta dos professores e na realidade das escolas públicas. Zilli (2021) aprofunda essa crítica ao abordar a distância entre a formulação de normativas, como a Resolução CNE/CP nº 2/2019, e sua efetiva implementação nas redes de ensino, destacando a importância de articulação entre os entes federativos e a valorização do cotidiano escolar.

A formação continuada precisa ser compreendida como parte de uma **política educacional estruturante** e não como uma ação pontual ou compensatória. Sua institucionalização, vinculada ao projeto político-pedagógico das escolas, é condição para que ela produza efeitos duradouros na prática pedagógica.

A análise das políticas públicas revela avanços importantes, como a criação da BNC-Formação e das Diretrizes Curriculares para a formação docente (Resolução CNE/CP nº 2/2019). No entanto, tais normativas ainda enfrentam resistências na implementação, seja pela

precarização das condições de trabalho, seja pela carência de acompanhamento pedagógico qualificado.

Faz-se necessário superar a lógica tecnicista e instrumentalizada que ainda marca muitos programas de formação. A produção de saberes docentes deve ocorrer a partir do chão da escola, da reflexão coletiva e da valorização da experiência profissional. À luz dessa perspectiva, Lima (2023) enfatiza que a centralidade da escola como espaço formativo só se concretiza quando os professores têm garantidos tempo, recursos e reconhecimento institucional, condição ainda pouco presente nas redes públicas brasileiras. Para isso, é fundamental garantir **tempo de estudo na jornada de trabalho**, apoio institucional, escuta ativa dos professores e reconhecimento do saber pedagógico que se constrói no cotidiano.

Além disso, experiências internacionais indicam que **a formação em serviço, associada à valorização da carreira e à progressão por mérito formativo**, é uma das estratégias mais eficazes para a melhoria da educação básica. Países da OCDE, como Finlândia e Canadá, têm adotado esse modelo com resultados expressivos (OCDE, 2019).

Portanto, consolidar a formação continuada como eixo da política educacional brasileira é passo fundamental para o fortalecimento da profissão docente e para a construção de uma escola pública de qualidade, democrática e socialmente referenciada.

6 ANÁLISE ESTATÍSTICA: PERFIL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Com base nos dados mais recentes do **Censo Escolar 2023** (INEP, 2024), é possível traçar um panorama detalhado sobre o nível de formação e a qualificação dos professores da educação básica no Brasil. Os indicadores estatísticos revelam avanços relevantes no processo de profissionalização docente, mas também evidenciam desafios persistentes, especialmente no que se refere à formação específica e à equidade regional.

6.1 TITULAÇÃO DOS PROFESSORES

De acordo com o levantamento, **83,1% dos professores da educação básica possuem ensino superior completo**, sendo que **apenas 61% atuam em área compatível com sua formação**, o que revela um desalinhamento entre formação acadêmica e área de atuação docente.

6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

Apenas **41,7% dos professores** participaram de formações nos últimos dois anos, o que indica a fragilidade na implementação das políticas de formação continuada. Esse dado contrasta com os objetivos traçados pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas claras para o aprimoramento da formação docente.

6.3 PÓS-GRADUAÇÃO

Em 2023, o Brasil contabilizava aproximadamente **2,4 milhões de docentes na educação básica**, dos quais **48,1% possuíam pós-graduação** (lato ou stricto sensu). Em 2013, esse índice era de **30,2%**, o que representa um crescimento de quase 18 pontos percentuais em dez anos — avanço significativo no processo de qualificação docente.

Tabela 1 – Evolução do Percentual de Professores com Pós-Graduação (2013–2023)

Ano	Percentual de Professores com Pós-Graduação (%)
2013	30,2
2015	35,0
2017	39,5
2019	43,0
2021	46,0
2023	48,1

Fonte: elaborada pelo autor com base no censo escolar 2023

6.4 PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA

O índice de participação em cursos de formação continuada também apresentou crescimento: de **30,6% em 2013** para **41,7% em 2023**. Ainda que o avanço seja expressivo, os números indicam que **mais da metade dos docentes ainda não têm acesso regular a programas formativos**, o que reflete a necessidade de maior investimento e ampliação das ofertas.

Tabela 2 – Evolução da Participação em Formação Continuada (2013–2023)

Ano	Participação em Formação Continuada (%)
2013	30,6
2015	33,5
2017	36,8
2019	38,3
2021	40,0
2023	41,7

Fonte: elaborada pelos autores com base no censo escolar 2023.

6.5 FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Apesar dos avanços gerais, a formação específica para a **Educação Especial** continua sendo uma das áreas mais críticas. Em 2023, **93,9% dos professores não haviam realizado nenhuma formação continuada voltada ao atendimento de alunos com deficiência** — um índice que se manteve praticamente inalterado ao longo da última década.

Tabela 3 – Formação Continuada para Educação Especial (2013–2023)

Ano	Professores sem Formação para Educação Especial (%)
2013	94,0
2015	93,8
2017	93,7
2019	93,9
2021	93,9
2023	93,9

Fonte: elaborada pelos autores com base no censo escolar 2023.

6.6 DISTRIBUIÇÃO REGIONAL DA FORMAÇÃO DOCENTE

As desigualdades regionais permanecem como um dos principais desafios. As regiões Sudeste e Sul concentram os maiores percentuais de professores com pós-graduação, enquanto o Norte e o Nordeste apresentam índices mais baixos, refletindo desigualdade no acesso à qualificação profissional.

Tabela 4 – Percentual de Professores com Pós-Graduação por Região (2023)

Região	Professores com Pós-Graduação (%)
Norte	35,0
Nordeste	40,0
Centro-Oeste	45,0
Sudeste	55,0
Sul	50,0

Fonte: elaborada pelos autores com base no censo escolar 2023

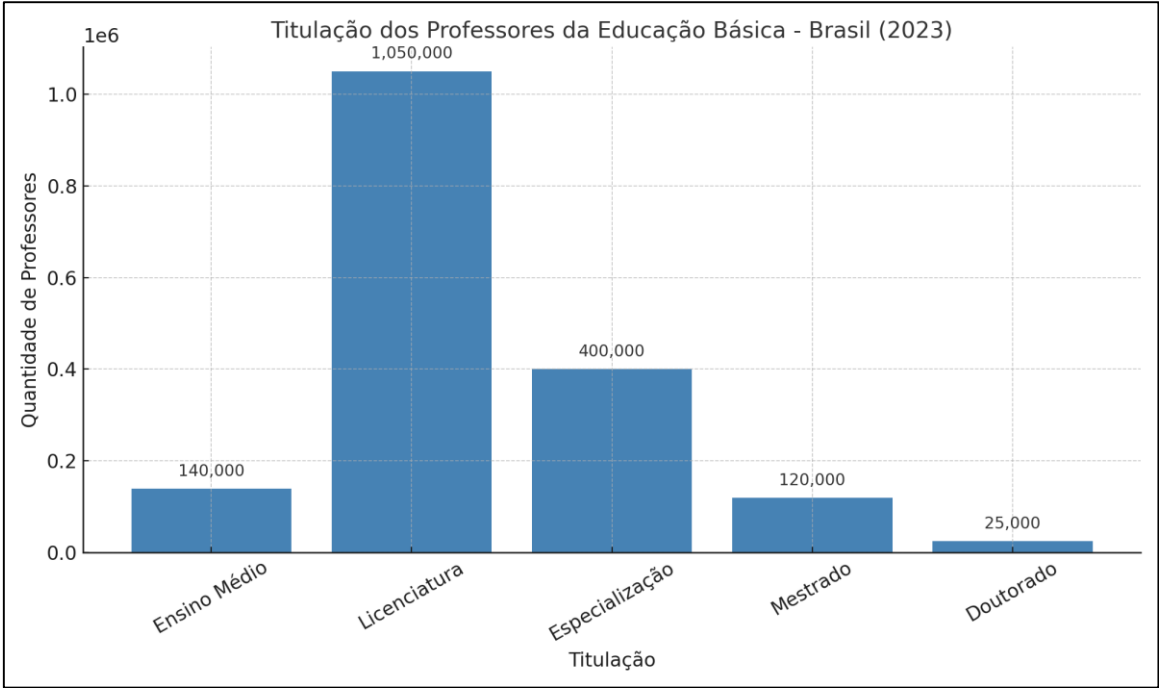
6.7 TITULAÇÃO GERAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tabela 5 – Titulação dos Professores da Educação Básica (2023)

Titulação	Quantidade de Professores
Ensino Médio	140.000
Licenciatura	1.050.000
Especialização	400.000
Mestrado	120.000
Doutorado	25.000

Fonte: elaborada pelos autores com base no censo escolar 2023.

Gráfico 1 – Titulação dos Professores da Educação Básica – Brasil (2023)



Fonte: elaborado pelos autores com base no censo escolar 2023.

7 DISCUSSÃO: IMPLICAÇÕES DOS DADOS ESTATÍSTICOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Os dados do Censo Escolar 2023 demonstram avanços importantes na qualificação dos docentes brasileiros, especialmente no aumento da titulação em pós-graduação e na ampliação da participação em programas de formação continuada. Entretanto, os números também evidenciam **fragilidades estruturais e desigualdades regionais** que precisam ser enfrentadas com urgência.

A escassa formação para atuar com **Educação Especial** e as **desigualdades regionais no acesso à pós-graduação** comprometem os princípios de equidade e qualidade na educação básica. Essas limitações impactam diretamente o cotidiano escolar e limitam o potencial transformador da docência.

Além disso, a **baixa articulação entre as políticas públicas e a prática pedagógica concreta** impede que a formação continuada cumpra sua função emancipadora. A sobrecarga de trabalho, a falta de tempo institucional para estudos e a desvalorização da carreira ainda são barreiras significativas.

Esses dados reforçam a necessidade de **revisão e fortalecimento das políticas públicas de formação continuada**, com foco na equidade, na valorização docente e no investimento contínuo em formação qualificada, contextualizada e com base nas reais demandas da escola pública brasileira.

8 IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A análise dos dados estatísticos e da literatura especializada aponta para a necessidade urgente de **reestruturação das políticas públicas voltadas à formação continuada docente**. Tais políticas devem ser permanentes, articuladas às necessidades reais das escolas e coerentes com o projeto político-pedagógico das redes de ensino.

Os países com melhores indicadores educacionais, como apontado pela OCDE (2019), adotam **planos nacionais de formação docente** associados a políticas de valorização da carreira e progressão profissional com base em mérito formativo. No Brasil, ainda predomina uma lógica fragmentada, com baixa integração entre os entes federativos e limitada escuta dos profissionais da educação.

A superação desse cenário exige o reconhecimento da formação continuada como **estratégia de desenvolvimento profissional e política de Estado**, garantindo condições estruturais (tempo, recursos, infraestrutura) para que os professores possam se formar em serviço, com qualidade, colaboração e vínculo com a prática cotidiana.

A **implementação efetiva da Resolução CNE/CP nº 2/2019**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, depende de investimentos financeiros, planejamento integrado e monitoramento contínuo, sob responsabilidade compartilhada entre União, Estados e Municípios.

9 RECOMENDAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS

A partir da análise desenvolvida ao longo deste artigo, torna-se evidente que a formação dos professores brasileiros ainda enfrenta **desafios estruturais** relacionados à qualificação profissional, à valorização da carreira e à equidade no acesso à formação continuada.

Os dados do **Censo Escolar 2023** permitiram visualizar com nitidez o panorama nacional: a maioria dos professores possui licenciatura, mas ainda há uma quantidade expressiva de docentes atuando com apenas o ensino médio. A baixa formação para a educação especial e as desigualdades regionais na pós-graduação são aspectos que demandam ações específicas e urgentes.

Com base nesse diagnóstico, propõem-se as seguintes medidas:

- **Criação de programas permanentes de formação continuada em serviço**, com financiamento público e alinhamento às realidades locais e regionais;
- **Incorporação de espaços colaborativos e democráticos nas escolas**, como grupos de estudos, núcleos de pesquisa e comunidades de prática;
- **Institucionalização da escuta docente** como princípio orientador das políticas formativas;
- **Inclusão de tempo de formação na carga horária dos professores**, conforme previsto na LDB (Lei nº 9.394/1996);
- **Ampliação do acesso a cursos de mestrado e doutorado**, por meio de parcerias entre universidades, institutos federais e redes públicas;
- **Valorização da produção intelectual dos docentes**, com estímulo à pesquisa, à escrita acadêmica e à divulgação de práticas exitosas;
- **Articulação sistêmica entre os entes federados**, com planejamento integrado e metas compartilhadas;
- **Monitoramento e avaliação contínua das políticas de formação**, com base em indicadores de qualidade e impacto pedagógico.

É fundamental que as **secretarias de educação, os gestores escolares e as instituições formadoras** atuem de forma integrada para garantir que a formação continuada esteja no centro do projeto educativo das escolas, e não relegada a ações eventuais ou suplementares.

Reafirma-se que o fortalecimento da formação continuada docente é condição indispensável para a melhoria da educação pública, para a dignidade da profissão e para o direito dos estudantes a uma aprendizagem crítica e emancipadora. Os dados do Censo

Escolar 2023 revelam tanto avanços significativos — como a expansão da titulação em pós-graduação e o aumento da participação em formações — quanto fragilidades persistentes, especialmente no que se refere à equidade regional e à formação para a Educação Especial.

Nesse cenário, torna-se imperativo que as políticas públicas sejam repensadas a partir de uma lógica de continuidade, colaboração e contextualização, superando iniciativas fragmentadas e pouco articuladas às reais demandas da escola. Mais do que programas eventuais, a formação continuada deve consolidar-se como uma política de Estado, alicerçada em financiamento adequado, valorização da carreira docente e institucionalização do tempo de estudo no exercício profissional.

Assim, investir na formação dos professores não se resume a atender a uma exigência normativa, mas a reconhecer que a docência é um pilar estratégico para o desenvolvimento social e democrático do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: jun. 2025.

FREITAS, H. C. L. de. Formação docente, políticas educacionais e os desafios da profissionalização no Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e255229, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.255229>.

GATTI, B. A. Políticas de formação docente: avanços e contradições no Brasil recente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e09222, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149222>.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 6 maio 2025.

LIMA, L. C. Formação e desenvolvimento profissional docente em tempos de precarização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e28036, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280036>.

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

OCDE. **Education at a Glance 2019**: OECD indicators. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 6 maio 2025.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teórico-metodológicos do problema no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. São Paulo: Expressão Popular, 2025. 235 p. ISBN 978-65-5891-164-7.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 15-39, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400002>.

ZILLI, Fábio. Formação Docente e Política Educacional: entre normativas e o cotidiano escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236118325>.