

Formação de professores: práticas educativas na educação básica

Teacher training: educational practices in basic education

Viviane Aparecida Machado

Jéssica Cristina Fernandes Amaral

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3581583136176173>

1 INTRODUÇÃO

O papel do professor na educação básica vai muito além da simples transmissão de conteúdos: ele envolve o compromisso com a formação integral dos alunos, contribuindo para a construção de valores e cidadania. Nesse contexto, o desafio do docente é buscar estratégias pedagógicas que dialoguem com os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes, valorizando suas experiências de vida e promovendo um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Vivemos em uma sociedade em constante transformação, impulsionada por avanços tecnológicos, novas formas de comunicação e mudanças nas dinâmicas sociais e culturais. A educação, como parte fundamental desse processo, também é impactada por essas transformações.

Por isso, a profissão docente exige uma formação contínua, que permita que o professor acompanhe essas transformações, reconstrua as suas práticas pedagógicas e desenvolva os saberes específicos para atuar com qualidade na educação básica.

Dessa forma, a formação de professores se configura como uma oportunidade de aprimoramento constante, quando se considera a crescente presença das tecnologias e a expansão do ensino a distância. Este estudo se justifica pela relevância de compreender como os professores da educação básica têm se preparado para enfrentar esses novos contextos, reconhecendo a importância da formação continuada no que diz respeito à integração das tecnologias no processo educativo.

Diante das especificidades do ensino mediado por tecnologias, torna-se necessário refletir sobre a prática docente: que sentidos os professores atribuem à formação continuada? De que maneira essa formação contribui para sua atuação na educação básica?

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar a formação dos professores que atuam na educação básica, com ênfase em suas práticas educativas e nos desafios enfrentados diante das transformações sociais e tecnológicas do mundo contemporâneo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Formação de Professores na Educação Básica

Diante da crescente complexidade das demandas educacionais na contemporaneidade, torna-se fundamental discutir a importância da formação continuada para os professores da educação básica. Para isso, faz-se necessário um olhar teórico sobre o tema, com base em autores que se dedicam à reflexão sobre a formação docente.

A formação inicial tem como objetivo preparar o futuro professor para ingressar no ambiente escolar, enquanto a formação continuada permite a ampliação e o aprofundamento dos saberes docentes já adquiridos, favorecendo o aperfeiçoamento da prática pedagógica (Ferreira, 2024).

A formação continuada é tão relevante quanto a formação inicial. Enquanto a primeira estabelece os fundamentos para o exercício da docência, a segunda possibilita ao professor em exercício o acesso a novos conhecimentos, metodologias e reflexões que promovem uma atuação mais crítica, consciente e inovadora (Silva e Silva, 2023).

Trata-se de um processo permanente, indispensável à construção de uma prática pedagógica atualizada e alinhada às necessidades e transformações da educação contemporânea.

2.2 As Novas Tecnologias e sua Utilização na Educação a Distância na Educação Básica

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) vêm ocupando um espaço cada vez mais significativo nos processos educacionais no contexto da educação básica. Sua presença é observada em diversos setores da sociedade —

trabalho, lazer, comunicação e, cada vez mais, na própria escola. Nesse cenário, a incorporação das TDICs ao ambiente educacional representa uma necessidade diante das exigências contemporâneas de ensino e aprendizagem.

Na sociedade da informação e do conhecimento, o papel do professor tem se reconfigurado, estabelecendo novos saberes e competências relacionados à pesquisa, à mediação digital e ao uso criativo das ferramentas tecnológicas (Führ, 2022).

Recursos como computadores, internet, plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), além de ferramentas tradicionais como slides, projetores e datashow, passaram a compor o cotidiano escolar, contribuindo para a diversificação dos métodos e a potencialização da aprendizagem (Silva; Oliveira; Silva, 2024).

No entanto, mesmo com os avanços significativos, o Brasil enfrenta entraves na consolidação de políticas públicas voltadas à integração das tecnologias na educação básica e no reconhecimento e regulamentação de práticas formativas como a pós-graduação *stricto sensu* a distância — já materializada em diversos países europeus (Santos et al., 2024). Essa defasagem evidencia a necessidade de investimentos estruturais e formativos que preparem as escolas e os professores para uma realidade cada vez mais digital e globalizada.

A formação docente, nesse contexto, torna-se condição para que as tecnologias possam, de fato, cumprir seu papel pedagógico (Silva; Sérgio, 2021). Isso exige a superação do modelo tradicional de ensino, ainda presente na educação básica, baseado na transmissão de conteúdos e na centralidade da aula expositiva. O professor deixa de ser um transmissor de informações para tornar-se mediador do conhecimento, facilitador de aprendizagens, promotor da autonomia e da interação crítica com os saberes disponíveis.

Na Educação a Distância (EaD), a gestão da aprendizagem passa a ser, em parte, responsabilidade do próprio aluno, que escolhe os meios com os quais irá interagir — fóruns, chats, videoaulas, entre outros. O computador e a internet se transformam em pontes de conexão e colaboração, permitindo que cada sujeito contribua com a formação do outro. Nesse contexto, educar significa ir além do conteúdo prescrito, implica promover a investigação, a dúvida e a construção coletiva do conhecimento.

A formação continuada dos educadores, nesse panorama, deve contemplar a construção de competências didáticas, metodológicas e colaborativas (Führ, 2022). Essa formação precisa acontecer por meio de práticas que articulem a pesquisa, a inovação, o trabalho em rede e a participação ativa em comunidades de aprendizagem.

O desenvolvimento profissional docente deve estar ancorado em processos colaborativos, onde os professores analisam suas práticas, compartilham experiências, elaboram estratégias de ação e refletem sobre os impactos no desempenho dos alunos.

As etapas desse processo formativo, segundo a autora, envolvem desde a troca de experiências até a análise de resultados, passando por fases como: identificação de problemáticas comuns, análise das práticas pedagógicas, replanejamento das ações, solicitação de apoio interno e externo, divisão de tarefas e avaliação dos resultados obtidos.

Essas ações colaborativas contribuem para a formação de comunidades escolares de prática e de pesquisa, nas quais os professores constroem redes de apoio e desenvolvem saberes necessários para lidar com os desafios impostos pelas TDICs. Nesse sentido, a formação docente não pode estar restrita a modelos tradicionais (Souza, 2024). É necessário que as escolas se tornem comunidades de aprendizagem, ambientes formativos nos quais os educadores possam assumir um papel ativo na construção do conhecimento, no planejamento coletivo e na inovação pedagógica. Isso demanda, por parte dos professores, uma postura de corresponsabilidade pelos resultados dos alunos e pela sua própria formação (Führ, 2022).

A construção de um projeto pedagógico coletivo, pautado no uso das tecnologias e na colaboração entre os profissionais da educação, pode atuar como catalisador da ação pedagógica e promotora de transformações significativas no ambiente escolar. Tal projeto deve considerar a escola como um sistema social complexo, marcado por relações humanas, afetos e vínculos que também influenciam o processo educativo (Santos et al., 2024).

Assim, numa perspectiva sistêmica, a formação profissional no interior da educação básica — quando associada ao uso das TDICs e à modalidade EaD — deve ser pensada como uma construção contínua, coletiva, contextualizada e orientada pelas

reais necessidades da escola. Isso implica compromisso com a inovação, abertura ao diálogo e valorização do professor como sujeito ativo na transformação da prática pedagógica.

2.3 Ensino por objeto de pesquisa da Didática

A didática, segundo Libâneo (2007), constitui-se como a teoria do ensino, sendo o elo entre os fundamentos teórico-científicos da educação e a prática pedagógica. Nesse sentido, sua função é mediar a articulação entre os conhecimentos produzidos no campo da educação e sua aplicação no cotidiano escolar.

A formação do educador, portanto, envolve duas dimensões complementares: a formação teórico-científica, voltada à compreensão crítica dos fundamentos da educação; e a formação técnico-prática, direcionada à atuação pedagógica concreta (Ferreira, 2024).

A dimensão teórica inclui disciplinas como Filosofia da Educação, Sociologia, Psicologia e História da Educação, as quais permitem ao professor interpretar a realidade educacional. Já a dimensão técnico-prática abrange conhecimentos mais específicos da docência, como a Didática, as metodologias de ensino e a Psicologia da Aprendizagem. Essa união entre teoria e prática é fundamental para o exercício docente, na educação básica, onde os desafios exigem sensibilidade pedagógica e competência técnica (Silva e Silva, 2023).

A didática oferece instrumentos fundamentais para que o professor possa refletir sobre o que ensinar, como ensinar e com que finalidade, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa. Além disso, ela orienta a construção de cenários de ensino, o acompanhamento dos estudantes e a avaliação de programas formativos. Em outras palavras, a didática se constitui como uma ferramenta efetiva para o planejamento, desenvolvimento e para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Um ensino de qualidade depende de uma formação sólida, no que se refere à formação didática do professor. A didática cumpre o papel de “tradutora” dos pressupostos teóricos em práticas pedagógicas efetivas, capazes de responder às demandas educacionais contemporâneas (Silva; Oliveira; Silva, 2024).

Entretanto, como apontado, não basta ao professor ser reflexivo. É necessário que ele tenha condições objetivas de trabalho, como acesso a recursos didáticos, formação continuada de qualidade e valorização profissional, para cumprir sua função como mediador do conhecimento.

Veraldo et al. (2009) destacam que a postura docente pode ser orientada por duas abordagens didáticas distintas: uma tradicional, centrada na memorização, na repetição e na aula expositiva; e outra progressista, que valoriza a construção do conhecimento em diálogo com os alunos, a pesquisa, a interdisciplinaridade e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse cenário, a didática torna-se elemento central na definição do perfil do educador: se este será um reproduzidor de conteúdo ou um sujeito comprometido com uma prática transformadora e crítica (Führ, 2022).

Ser professor implica muito mais do que transmitir conteúdo. É participar da formação integral do educando — seu caráter, personalidade, consciência crítica e cidadania — por meio da mediação de saberes construídos.

A multiplicidade de papéis assumidos pelo professor — como educador, conselheiro, cuidador, animador, mediador e até psicólogo — evidencia ainda mais a necessidade de uma didática que vá além de técnicas de ensino, orientando a prática educativa como um ato intencional, ético e comprometido com o desenvolvimento humano e social dos estudantes.

2.4 Melhorando a Formação Didática do Professor na Educação Básica

Ao analisar a formação didática dos professores da educação básica, é fundamental compreender que não basta uma formação técnica voltada para o domínio de métodos e competências específicas. Essa abordagem, embora necessária, pode tornar-se limitada se estiver restrita à execução mecânica de práticas pedagógicas.

A formação continuada — quando pensada como um processo permanente e reflexivo — deve ir além da técnica, abrindo espaço para a análise crítica da prática, a transformação de realidades escolares e para a construção coletiva do saber docente.

A formação de professores deve promover o aprimoramento das competências pedagógicas, a socialização de experiências, a valorização do conhecimento prático

dos professores e o diálogo com a literatura pedagógica. É nesse espaço que os docentes podem ressignificar suas práticas, buscar soluções para os desafios cotidianos e fortalecer sua autonomia profissional (Santos et al., 2024).

Nesse sentido, Nóvoa (2009) propõe uma perspectiva de formação crítico-reflexiva, enfatizando que a construção de práticas educativas eficazes nasce da reflexão compartilhada entre colegas. Essa proposta parte do princípio de que o professor é sujeito de sua própria formação e deve atuar de maneira autônoma, mas consciente das desigualdades e complexidades sociais que permeiam seu cotidiano escolar. Para que o docente atue como mediador entre o conhecimento e os estudantes, ele precisa, além da capacidade reflexiva, de condições objetivas adequadas de trabalho. Libâneo (2007) reforça essa visão ao afirmar que os professores são agentes diretos na transformação dos processos pedagógicos, didáticos, curriculares e organizacionais. Ele aponta a necessidade de redefinir a identidade e o papel profissional do professor diante das mudanças trazidas pelo mundo contemporâneo — como as transformações no trabalho, nas tecnologias, nas formas de comunicação e nos paradigmas de conhecimento. Essas mudanças exigem uma prática docente mais sensível, criativa, solidária e atenta à diversidade cultural, às questões ambientais e às novas demandas sociais.

A formação continuada, portanto, configura-se como um instrumento essencial para apoiar o trabalho docente, por estar voltada a questões concretas, reais e contextualizadas. Ela contribui para a reconfiguração dos saberes pedagógicos e didáticos, favorecendo métodos e estratégias de ensino mais coerentes com os desafios atuais da educação básica (Souza, 2024).

Mesmo reconhecendo as limitações que a fragmentação da realidade impõe à análise, é possível redefinir o papel do professor em três dimensões fundamentais:

1. Professor como formador – A principal função do educador é proporcionar aos futuros professores experiências que os façam refletir sobre sua profissão e identidade docente. O papel do professor formador é, sobretudo, o de instigar o pensamento autônomo e a consciência do impacto social da educação.

2. Professor como agente de transformação social – o professor deve acreditar em sua capacidade de transformação, mesmo diante das limitações do sistema educacional. A consciência crítica, aliada ao engajamento com objetivos

coletivos, dá sentido à prática docente e transforma o trabalho cotidiano em um projeto de vida.

3. Professor como planejador de intervenções pedagógicas – o professor precisa desenvolver estratégias didáticas que levem o aluno a intervir na realidade. Isso implica promover o trabalho cooperativo, posturas interdisciplinares e uma articulação entre teoria e prática, sempre conectada com o contexto escolar e social (Ferreira, 2024).

Melhorar a formação didática dos professores da educação básica passa por repensar sua trajetória formativa como um processo contínuo, crítico e contextualizado. Trata-se de formar educadores conscientes de seu papel social, capazes de transformar a realidade escolar e contribuir para uma educação mais justa, democrática e significativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando se fala em escola, o imaginário coletivo tende a associá-la ao lugar onde os alunos aprendem os conhecimentos científicos, o que de fato é verdadeiro. No entanto, muitas vezes esquecemos de considerar um dos pilares centrais desse processo: o professor.

A qualidade da prática pedagógica está relacionada à formação dos docentes. Diante da complexidade crescente das demandas educacionais, torna-se imprescindível refletir sobre os caminhos e as condições da formação continuada (Silva; Sérgio, 2021).

A investigação evidenciou que, apesar de a formação inicial ser requisito para o ingresso na carreira docente, ela se mostra, na maioria dos casos, insuficiente para preparar os professores para os desafios reais enfrentados no cotidiano das escolas de educação básica.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia, reafirma o compromisso com a formação de professores para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em outras modalidades onde se requerem saberes pedagógicos. Contudo, os resultados apontam para a persistente lacuna

entre os conteúdos trabalhados nos cursos de licenciatura e a realidade prática das salas de aula.

Os cursos de formação inicial, em geral, carecem de articulação entre teoria e prática. Muitos estudantes concluem sua graduação sem vivências significativas que os preparem para lidar com a diversidade sociocultural, com as desigualdades educacionais e com as exigências metodológicas que caracterizam o trabalho docente na educação básica. Para Führ (2022), são raras as experiências formativas que integram pesquisa, extensão e prática pedagógica de forma estruturada e transformadora.

Além disso, observa-se que a formação de professores para atuar na educação básica ainda tende a ser uniformizada, desconsiderando as especificidades do público atendido, das etapas e modalidades de ensino e dos contextos regionais. Isso compromete o preparo dos docentes para atuarem de maneira crítica, criativa e eficiente frente às particularidades de sua comunidade escolar.

É nesse ponto que a formação continuada ganha centralidade. Ela deve ser compreendida como um processo contínuo, articulado às necessidades reais da prática docente, e não como simples cumprimento de carga horária ou participação em eventos pontuais. Para Porto (2012), as diferentes expressões utilizadas para designar a formação continuada revelam concepções filosóficas que orientam os modos de conceber e implementar esse processo.

Nesse contexto, torna-se fundamental repensar os modelos de formação continuada adotados, valorizando as experiências docentes, promovendo espaços de escuta, colaboração e reflexão crítica sobre a prática (Silva e Silva, 2023).

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve ser concebida como um processo dialógico, que respeite o saber do professor e promova o seu protagonismo na construção do conhecimento pedagógico (Silva; Oliveira; Silva, 2024).

Portanto, os resultados desta pesquisa indicam que a valorização e o investimento em uma formação docente mais coerente com a realidade da educação básica são estratégias para o progresso da qualidade do ensino. Não se trata de oferecer mais cursos, mas de repensar suas metodologias, conteúdos e finalidades, de modo que o professor se sinta apoiado, reconhecido e instrumentalizado para enfrentar os problemas da sala de aula com criatividade, autonomia e competência.

Tabela 1: Resumo dos conceitos empregados na definição de formação continuada.

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores mediante um curso: concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os profissionais já possuem.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade de conhecimento dos professores.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.

(Fonte: Porto, 2012, p. 5-6)

Diante das expressões analisadas no campo da formação docente, optamos por adotar, neste estudo, o conceito de “formação continuada”. Essa escolha se deve ao seu caráter processual e permanente, compreendida como a busca constante por novos saberes, o aprofundamento do conhecimento já adquirido e a ampliação das competências profissionais diante das mudanças socioculturais e educacionais.

A formação continuada ocorre tanto em espaços formais — como escolas, universidades e centros de pesquisa — quanto em ambientes informais, como associações, igrejas, famílias e práticas culturais.

A formação continuada, conforme aponta Porto (2012), é essencial para o seu crescimento pessoal, sendo parte integrante da construção da identidade e da profissionalidade docente. Em uma sociedade em constante transformação, marcada pela globalização e por novas demandas educacionais, os saberes adquiridos na formação inicial revelam-se insuficientes para atender às exigências atuais da prática pedagógica.

Nesse contexto, os professores precisam desenvolver uma atitude de constante aprendizagem. Como destaca Perrenoud (2000), a docência é exercida em ambientes diversos, frente a públicos e programas que se modificam o que exige do educador o domínio de novas abordagens, metodologias e paradigmas. Isso implica repensar os modelos de formação que têm sido oferecidos.

Entretanto, os dados apontam para um desafio recorrente: muitos programas de formação continuada são construídos de forma desarticulada da realidade docente.

A superação desse quadro passa por um redesenho da política de formação

continuada, ancorada em escuta ativa, participação democrática e respeito à autonomia profissional docente.

Como preconiza a LDB nº 9.394/1996, a responsabilidade pela formação dos professores é compartilhada entre União, estados e municípios, mas deve ser desenvolvida com base em políticas públicas coerentes com a realidade das escolas e com as demandas dos professores em serviço.

É necessário romper com a ideia de que a formação em serviço deve se limitar a cursos curtos e superficiais. Ao contrário, deve-se investir em formações integradas à prática pedagógica, voltadas à reflexão crítica, à pesquisa e à produção de conhecimento no próprio espaço escolar. A formação deve considerar os múltiplos saberes do professor — teóricos, curriculares, experienciados — como componentes essenciais da profissionalização docente.

A modalidade da Educação a Distância (EaD), impulsionada pela LDB/1996, também se destaca como estratégia relevante para a ampliação do acesso à formação docente nas regiões mais afastadas (Santos et al., 2024).

A EaD possibilitou a superação de barreiras geográficas e temporais, oferecendo flexibilidade e autonomia ao educador. No entanto, sua expansão precisa vir acompanhada de qualidade e de estratégias que garantam a construção efetiva do conhecimento, evitando sua banalização ou desvalorização.

Neste processo de formação, destaca-se ainda o papel dos saberes docentes (Ferreira, 2024). Conforme Tardif e Lessard (2000), esses saberes se originam de quatro fontes principais: a formação profissional (instituições de ensino), os saberes disciplinares (conteúdos específicos), os saberes curriculares (próprios do contexto escolar) e os saberes da experiência (vivência e prática docente). Esses campos se entrelaçam e se retroalimentam, constituindo a base do fazer docente.

Tardif (2008) reforça que o professor é um intelectual prático, que atua a partir da articulação entre teoria e prática, entre conhecimento acadêmico e experiência. A construção da identidade docente se dá nesse processo contínuo de reflexão, interação, ressignificação e apropriação dos saberes, contextualizados às demandas de sua comunidade escolar e à complexidade da sala de aula.

Nesse sentido, a formação docente não pode ser tratada como algo pontual ou esporádico. Como afirma Pimenta (2008), ela envolve diferentes dimensões: a prática reflexiva, a militância pedagógica e a teoria crítica. A formação precisa,

portanto, mobilizar saberes que extrapolem os limites da técnica e promovam uma leitura crítica da realidade, favorecendo a tomada de decisões éticas e transformadoras no ambiente escolar.

Freire (2013) reforça essa perspectiva ao afirmar que o ser humano é inacabado e, portanto, em permanente construção. Reconhecer-se como sujeito em formação é o ponto de partida para uma prática docente emancipadora.

Dessa forma, a formação continuada deve estar enraizada em princípios que valorizem a pesquisa, a prática reflexiva, o compromisso social, a escuta ativa e a autonomia profissional. Quando pensada a partir das necessidades reais da escola e construída entre os atores do processo educacional, ela se configura como um potente instrumento de valorização docente e de transformação social (Souza, 2024).

É preciso, portanto, que a formação em serviço seja incorporada ao cotidiano escolar como um direito e um dever, e que seja promovida em redes colaborativas, em articulação com universidades, centros de pesquisa e demais instituições formadoras. Assim será possível consolidar uma educação básica de qualidade, democrática e crítica — ancorada em professores conscientes de seu papel e preparados para os desafios do presente e do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos e as referências que fundamentam esta pesquisa foram se consolidando ao longo do percurso investigativo, à medida que o aprofundamento teórico foi sendo realizado, sem perder de vista o objeto central: a formação dos professores da educação básica.

Essa pesquisa nos trouxe uma questão: se a formação não está pautada na prática concreta do professor e tampouco tem apresentado impacto na melhoria do desempenho dos alunos, qual é, de fato, o seu sentido e sua função? Ainda que defendida como um processo necessário, sua eficácia dependerá de sua capacidade de provocar transformações reais, tanto na prática pedagógica quanto nos processos de aprendizagem.

Diversos autores alertam para a necessidade de uma formação continuada que vá além do formalismo e da reprodução de conteúdo, destacando que, diante das

exigências da sociedade contemporânea, os professores precisam de novos saberes para lidar com a complexidade da sala de aula e com as múltiplas dimensões da educação. A formação inicial, por si só, já não supre todas as demandas, o que exige um compromisso permanente com o aperfeiçoamento profissional.

Contudo, acreditamos que uma formação continuada que desconsidera a realidade do professor, seus contextos, seus saberes e interesses, corre o risco de se tornar irrelevante. É preciso, portanto, repensar os modelos formativos, valorizando a escuta dos docentes, a troca de experiências e o fortalecimento da autonomia profissional.

A formação dos professores da educação básica deve estar enraizada na prática, ser situada e dialógica, capaz de gerar sentidos para quem ensina e transformações para quem aprende.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF [s. n]. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. 2010.

CASTRO, F. M. **A interação professor-aluno e os saberes da experiência: implicações e perspectivas para a formação contínua docente**. Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. (Dissertação de mestrado), 2013.

FERREIRA, Lúbia Faeth Alves. **As influências da formação continuada na prática pedagógica do docente no ensino médio**. Editora Oiticica, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários a Prática Educativa**, 44ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2013.

FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. Editora Appris, 2022.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O Ofício de Professor: História, Perspectivas e desafios internacionais** – 2ª ed. Editora: Vozes, Petrópolis, RJ. 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez. 2007.

NÓVOA, A. (Org.) Os professores e a sua formação. In: **Formação de professores e profissão docente**, 2 ed. Lisboa: Dom Quixote. 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. 6ª ed. São Paulo: Cortez. 2008.

PORTO, P. Formação continuada de professores: desafios e possibilidades na prática pedagógica no ensino fundamental. **IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – IV EPEPE**. Caruaru - PE, [s.n.], p.1-13. 2012.

SANTOS, Danilo Miguel de Sales, et al. **Educação e Direitos Humanos: Contribuições para a Formação Docente**. EBPCA- Aluz, 2024.

SILVA, Cleverson Cirino Coelho; SÉRGIO, Silvia Carla. Os desafios para o uso das novas tecnologias no trabalho docente. **Monumenta-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3, n. 3, p. 90-98, 2021.

SILVA, Vera Lúcia Reis; SILVA, Jéssica dos Santos. A formação inicial de professores na voz de concluintes de um curso de pedagogia. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 8, n. 1, 2023.

SILVA, Josué Jorge Gonçalves da; OLIVEIRA, Michelle Leandro de; SILVA, Wandemberg da. Aprendizagem Baseada em Projetos e Problemas (ABP): Uma Abordagem para o Desenvolvimento de Competências no Século XXI. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, 2024.

SOUZA, Suzanne Sales de. **Formação Docente em Serviço: Construindo Sentidos e Significados nas Plataformas Colaborativas Digitais**. 2024. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia (Brazil).

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional** – 9ª ed. Vozes, Petrópolis, RJ. 2008.