ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: IMPACTOS DIRETOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO NO DESEMPENHO DO SAERS

Larissa Daiane Pujol Corsino dos Santos [1]

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui dimensão central do desenvolvimento profissional docente e, quando organizada a partir das necessidades concretas da escola, pode aproximar formação, pesquisa e prática pedagógica. Essa perspectiva desloca a formação de um modelo predominantemente transmissivo, no qual conteúdos e procedimentos são definidos externamente, para uma concepção em que os professores participam da identificação dos problemas, da construção das alternativas e da avaliação das ações desenvolvidas no contexto de trabalho. Em Imbernón (2001, 2010), a escola aparece como espaço privilegiado para a formação permanente, sobretudo quando os docentes assumem papel ativo na análise e na transformação de sua prática.

Esse debate ganha particular relevância diante da presença das avaliações externas no cotidiano das redes públicas de ensino. No Rio Grande do Sul, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) produz informações sobre o desempenho dos estudantes que podem subsidiar o planejamento pedagógico. Entretanto, os resultados de avaliações em larga escala não constituem, por si mesmos, explicação suficiente para os processos de ensino e aprendizagem. Seu potencial formativo depende da interpretação pedagógica dos dados, da articulação com outras evidências e da capacidade da escola de transformar informações quantitativas em questões investigáveis e ações contextualizadas.

A pesquisa que fundamenta este artigo foi desenvolvida durante o ano letivo de 2021, em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul, com profissionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da coordenação pedagógica e da equipe diretiva. Trata-se de um recorte da dissertação intitulada *A formação continuada e a autonomia*

[1]Docente efetiva do Magistério Público Estadual da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC/RS. Doutoranda do curso de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Franciscana (UFN), corsino.l@edu.pucrs.br.

docente: estratégia de ação para autoafirmação e liderança, defendida no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana em 2022. Na investigação original, participaram dez profissionais: um diretor, um coordenador pedagógico e oito professores dos Anos Iniciais. O percurso articulou entrevista semiestruturada, dois questionários, relatos de experiência, observação e registros do processo formativo e análise documental, tendo a pesquisa-ação como estratégia metodológica central.

O problema que orientou a dissertação foi: como construir uma formação continuada e permanente que resgate no professor o exercício da pesquisa concentrada em sua unidade de trabalho, contribuindo para sua identidade profissional, autoafirmação e liderança no desenvolvimento da escola? Para este artigo, o recorte é delimitado à relação entre a formação centrada na escola, a apropriação pedagógica das propostas do *Aprende Mais*[2] e a leitura dos resultados do SAERS de 2021. A delimitação é necessária porque a dissertação possui escopo mais amplo, voltado à formação docente, autonomia, identidade e liderança.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar como a formação continuada em serviço, organizada mediante pesquisa-ação e articulada às necessidades do coletivo docente, contribuiu para a ressignificação dos espaços formativos e para a leitura pedagógica de informações relacionadas à avaliação externa, discutindo sua relação contextual com o desempenho apresentado pela escola no SAERS de 2021. A relevância do estudo não está em atribuir causalidade direta entre a intervenção e o indicador externo, mas em compreender os processos pelos quais formação, colaboração, investigação da prática e uso pedagógico de informações podem articular-se em uma experiência escolar localizada.

O artigo está organizado em quatro movimentos. Inicialmente, descrevem-se os procedimentos metodológicos da investigação. Em seguida, apresenta-se o referencial teórico que sustenta a formação centrada na escola, o desenvolvimento profissional docente, a pesquisa-ação e a gestão democrática. Na terceira parte, discutem-se os achados em três categorias analíticas: a ressignificação dos espaços-tempos formativos e

[2] Programa de Formação Continuada oferecido pela Secretaria Estadual de Educação, voltado para professores do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais. Tem como objetivo trabalhar em cima das fragilidades pedagógicas identificadas nos estudantes da rede estadual após o longo período sem aulas presenciais devido à pandemia. "A formação [...] está organizada em 4 Ciclos, cada ciclo com dois encontros síncronos (lives) quinzenais e um período assíncrono" (Santos, 2022, p. 86).

o fortalecimento da colaboração; a apropriação pedagógica das propostas formativas e das informações produzidas pelas avaliações; e as repercussões percebidas no trabalho docente em relação aos resultados do SAERS; culminando, na sequência com a apresentação das considerações finais, com destaque para as contribuições e os limites do recorte.

METODOLOGIA

Trata-se de um recorte de pesquisa qualitativa, de caráter crítico-dialético, desenvolvido por meio de pesquisa-ação em uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul (Santos, 2022). A investigação ocorreu durante o ano letivo de 2021 e envolveu dez participantes: um diretor escolar, um coordenador pedagógico e oito professores que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em regência ou em outras funções no segmento. A seleção contemplou profissionais diretamente envolvidos na organização e na vivência das atividades formativas.

O percurso metodológico foi organizado em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se entrevista semiestruturada com a direção e a coordenação pedagógica. Em seguida, os professores responderam a dois questionários disponibilizados por meio do *Google Forms*. O primeiro continha 18 (dezoito) questões de múltipla escolha e buscava identificar percepções e necessidades relacionadas à formação e à produção intelectual docente; o segundo continha 11 (onze) questões, também de múltipla escolha, e incidia sobre participação e efeitos percebidos durante o desenvolvimento das atividades. Ao final do processo, os professores participantes produziram relatos de experiência sobre o percurso realizado[3].

A intervenção formativa articulou os modelos indagativo ou de pesquisa e de formação centrada na escola, propostos por Imbernón (2001). Antes da implementação das atividades do *Aprende Mais*, os professores discutiram suas necessidades, retomaram documentos institucionais e estabeleceram relações entre as propostas formativas da mantenedora e o contexto da escola. Entre abril e julho de 2021, os encontros ocorreram predominantemente de forma on-line, em razão das condições sanitárias e das circunstâncias registradas na pesquisa. A partir de setembro, as

[3] Cf. SANTOS, L. D. P. C. dos. *A formação continuada e a autonomia docente: estratégia de ação para autoafirmação e liderança*. p. 61-118.

atividades do Aprende Mais foram acompanhadas e discutidas pelo coletivo, que procurou relacioná-las à realidade do segmento e às necessidades identificadas.

Os dados foram produzidos por meio de análise documental, entrevista, questionários, registros do processo formativo e relatos de experiência. Na dissertação, a análise de conteúdo de Bardin (2006) foi utilizada como apoio para a organização e interpretação do material empírico. Para este recorte, os achados foram reorganizados em três categorias analíticas definidas a partir da aproximação entre os objetivos do artigo, os registros produzidos durante a intervenção e os resultados da análise desenvolvida na dissertação: (1) ressignificação dos espaços-tempos formativos e fortalecimento da colaboração; (2) apropriação pedagógica das propostas formativas e das informações produzidas pelas avaliações; e (3) repercussões percebidas no trabalho docente e relação contextual com os resultados do SAERS.

Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE nº 41184620.4.0000.5306 e realizada segundo a Resolução CNS nº 510/2016. Os participantes foram convidados e, após o consentimento livre e esclarecido, participaram das etapas previstas. A dissertação registra riscos mínimos relacionados a eventual desconforto, cansaço ou constrangimento e informa a possibilidade de recusa ou abstenção sem prejuízo ao participante.

A análise aqui apresentada preserva o caráter localizado da investigação. Não se pretende generalizar estatisticamente os resultados para a rede estadual nem estabelecer relação causal entre a intervenção formativa e o desempenho no SAERS. O procedimento adotado consiste em interpretar conjuntamente os registros qualitativos da formação e os documentos de avaliação, distinguindo os achados diretamente produzidos pelo processo de pesquisa-ação das informações externas utilizadas para contextualização.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação continuada, neste estudo, é compreendida como processo de desenvolvimento profissional que não se reduz à atualização de conteúdos nem à participação episódica em cursos. Gatti (2010) chama atenção para problemas relacionados à fragmentação das políticas e práticas formativas e para a necessidade de considerar as condições concretas do trabalho docente. García (1999, 2009), por sua

vez, amplia essa compreensão ao trabalhar com a noção de desenvolvimento profissional docente, entendida como processo contínuo de aprendizagem, reconstrução de saberes e transformação articulada às experiências profissionais. Dessa forma, formar-se não significa apenas receber novos conhecimentos, mas produzir relações entre conhecimento, experiência, contexto e ação pedagógica.

Em Imbernón (2001, 2010), essa discussão ganha uma dimensão institucional e contextualizada. A escola não é apenas o lugar onde conhecimentos produzidos externamente são aplicados; pode constituir o próprio espaço de investigação e produção de conhecimento profissional. Entre as possibilidades apresentadas pelo autor, destacam-se o modelo indagativo ou de pesquisa e o modelo de formação centrada na escola. No primeiro, professores identificam problemas, recolhem e analisam informações, realizam mudanças e voltam a produzir dados para refletir sobre os efeitos das ações. No segundo, a organização escolar é tomada como unidade de mudança, envolvendo diagnóstico, planejamento, participação e reconstrução da cultura institucional.

A perspectiva de Imbernón (2009; 2016) dialoga com Tardif (2012), para quem os saberes docentes são plurais e se constituem em diferentes fontes e relações, incluindo saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Considerar os professores como sujeitos que produzem saber implica reconhecer que a formação precisa estabelecer diálogo com aquilo que eles vivem, interpretam e constroem no cotidiano. O conhecimento acadêmico, nessa perspectiva, não perde sua importância; ao contrário, passa a funcionar como instrumento de problematização e análise da experiência, em vez de ocupar sozinho o lugar de definição das respostas pedagógicas.

Pimenta (2002) contribui para esse debate ao problematizar uma compreensão meramente instrumental da reflexão docente. A reflexão sobre a prática ganha densidade quando articulada à teoria e à análise crítica das condições em que o trabalho se realiza. Por isso, a pesquisa-ação apresenta-se, neste estudo, não apenas como procedimento técnico de coleta e intervenção, mas como possibilidade de aproximar investigação, reflexão e ação. Tripp (2005) caracteriza a pesquisa-ação educacional como estratégia para que professores e pesquisadores utilizem a investigação com vistas ao aprimoramento do ensino. Na experiência analisada, esse movimento foi organizado em torno de diagnóstico, planejamento, ação, observação e reflexão.

Outro eixo relevante é a gestão escolar democrática. Lück (2012, 2013) compreende a escola como organização social dinâmica, constituída por relações entre sujeitos e por processos de participação. Nessa perspectiva, a formação docente não pode ser dissociada da cultura institucional: a maneira como a gestão acolhe as contribuições dos professores, organiza tempos coletivos e compartilha responsabilidades interfere nas possibilidades de colaboração e desenvolvimento profissional. A autonomia, portanto, é entendida de modo relacional: envolve capacidade de decisão, participação e responsabilidade, articuladas às finalidades coletivas da instituição.

A relação com a avaliação externa também precisa ser compreendida a partir dessa mediação. Os resultados do SAERS podem produzir informações úteis para o diagnóstico, mas não substituem a observação dos estudantes, a análise das produções escolares, o conhecimento dos professores e a compreensão do contexto. Nesse sentido, a avaliação externa é tomada neste artigo como uma das fontes de informação que podem integrar processos de investigação da prática. A questão central não é fazer da formação um treinamento para o exame, mas discutir em que condições informações externas podem ser apropriadas pedagogicamente pelo coletivo escolar.

Essa articulação entre formação, pesquisa, gestão e avaliação permite compreender a especificidade do recorte. O interesse da pesquisa não está em apresentar uma relação linear entre uma intervenção formativa e um resultado numérico, mas em analisar um processo no qual os professores passaram a discutir coletivamente propostas formativas, relacioná-las ao contexto da escola e refletir sobre evidências de aprendizagem. O indicador do SAERS integra esse cenário como dado documental e contextual. A análise precisa, portanto, preservar a distinção entre os resultados efetivamente produzidos pela intervenção e os resultados externos que coexistiram temporalmente com ela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam uma transformação principalmente processual e cultural na maneira como os professores se relacionavam com a formação continuada. Segundo Santos (2022), em vez de tratar a formação apenas como conjunto de atividades externas a serem cumpridas, o grupo passou a utilizá-la como espaço de

discussão, interpretação e decisão. Esse movimento esteve associado ao apoio da equipe gestora, à organização de encontros coletivos e à articulação entre conteúdos recebidos da mantenedora e a realidade da escola.

Com referência à primeira categoria de análise sobre ressignificação dos espaços-tempos formativos e fortalecimento da colaboração, o diagnóstico registrado na dissertação indicou que os professores identificavam limitações nas formações tradicionalmente ofertadas, sobretudo quando organizadas de maneira distante das necessidades da escola. O primeiro questionário mostrou convergência dos docentes em torno da necessidade de diálogo com a equipe gestora, flexibilidade e possibilidade de compartilhar ideias e avaliações em reuniões pedagógicas, com complementação a distância quando necessária. Também apareceu, de modo recorrente, a valorização da colaboração entre pares e do reconhecimento do professor como produtor de conhecimento.

A intervenção procurou transformar as reuniões em espaços de investigação. O planejamento passou a incorporar problemas trazidos pelos próprios professores, leituras, análise de experiências e construção conjunta de propostas. Na perspectiva de Imbernón (2001, 2010), esse movimento aproxima a formação das condições reais do trabalho e desloca o professor de uma posição predominantemente receptiva para uma posição participativa. A mudança, portanto, não se restringiu ao conteúdo das reuniões; envolveu também a forma de participação dos sujeitos na definição das pautas e na interpretação dos problemas.

A relação entre autonomia docente e gestão democrática constituiu outro elemento relevante. Segundo os dados da entrevista, a equipe diretiva reconheceu a necessidade de ouvir os professores e considerar suas experiências na definição das atividades. A participação não significou ausência de coordenação, mas compartilhamento da responsabilidade pelo processo formativo. A autonomia, nesse contexto, foi compreendida de modo relacional e coletivo, vinculada à possibilidade de argumentar, propor, decidir e assumir responsabilidades no interior da instituição.

Os relatos produzidos ao final do percurso reforçaram a percepção de pertencimento e utilidade do processo formativo. Os professores destacaram a possibilidade de discutir práticas, necessidades e propostas com os colegas e de levar questões do cotidiano para o coletivo. Esse achado dialoga com Tardif (2012), ao reconhecer os saberes experienciais como componente da profissionalidade docente, e

com Lück (2012, 2013), ao situar a participação como elemento da organização escolar. A formação, assim, passa a ser compreendida como processo coletivo de produção de sentidos sobre o trabalho.

Avançando para a categoria seguinte, baseada na apropriação pedagógica das propostas formativas e das informações de avaliação, um segundo achado diz respeito à maneira como o grupo passou a lidar com as propostas do Aprende Mais. Na experiência relatada na dissertação, as atividades encaminhadas pela Secretaria Estadual de Educação não foram tratadas como roteiro delimitado. Os professores buscaram relacioná-las ao Projeto Político-Pedagógico, ao Regimento Escolar, aos objetivos do segmento e às situações observadas em suas turmas. O material externo, portanto, foi tomado como objeto de leitura e discussão, aliado do planejamento realizado no interior da escola.

Essa mediação permite distinguir apropriação pedagógica de mera execução. Nos ciclos do Aprende Mais, os docentes conversaram sobre leitura, literatura, oralidade, produção, análise linguística, projetos e letramento matemático, relacionando os materiais formativos às características dos estudantes e às possibilidades didáticas do segmento. A dissertação registra que essas atividades foram discutidas nas reuniões pedagógicas e relacionadas à organização e à realidade da escola, considerando que a apropriação ocorresse, portanto, por meio de interpretação, adaptação e diálogo com os saberes construídos pelos profissionais.

A avaliação externa também foi considerada no interior desse processo de mediação. Os resultados e informações disponíveis foram relacionados a outras evidências do cotidiano escolar, de modo que o indicador pudesse suscitar perguntas sobre a aprendizagem sem substituir o acompanhamento realizado pelos professores. Essa perspectiva é coerente com o modelo indagativo de Imbernón, no qual problemas são identificados, informações são reunidas e analisadas e as decisões pedagógicas são revisitadas. O dado numérico ganha sentido quando integrado a perguntas sobre o que os estudantes sabem, quais dificuldades apresentam e quais estratégias podem ser revistas.

Nesse ponto, a pesquisa-ação contribuiu para aproximar informação e decisão. Cada ciclo formativo não terminava na recepção de um material ou na leitura de um resultado, visto que procurava produzir conversa, interpretação e encaminhamento. Essa característica é relevante porque impede que a avaliação externa seja reduzida a

classificação. Logo, os dados permitem afirmar que a avaliação passou a ser discutida em um contexto de maior participação e investigação pedagógica, ao mesmo tempo em que o estudo comprovou seu sustento nessa mediação, com base na suficiência que explica as mudanças nos resultados dos estudantes.

Considerando a última categoria de análise, em vista das repercussões no trabalho docente e relação contextual com os resultados do SAERS, o terceiro conjunto de efeitos desta pesquisa envolve as expansões percebidas no trabalho docente e os resultados da escola no SAERS de 2021. Na avaliação apresentada nos anexos da dissertação, os Anos Iniciais alcançaram percentual total de 93% no SAERS 2021. O mesmo documento registra, por ano e componente, 92% em Língua Portuguesa e 94% em Matemática no 2º ano; 93% e 85%, respectivamente, no 3º ano; 81% e 86% no 4º ano; e 86% e 88% no 5º ano. No resultado total registrado, após a intervenção proposta pela pesquisa-ação com base nos modelos de Imbernón, a escola aparece com 93%, enquanto a rede estadual aparece com 79% de rendimento aproveitado.

O achado mais consistente é a coexistência temporal entre a intervenção, as mudanças percebidas pelos participantes e um desempenho expressivo da escola na avaliação externa. Essa distinção é importante porque preserva o valor dos dois conjuntos de evidências sem confundi-los. De um lado, os dados qualitativos documentam participação, reflexão, colaboração, pesquisa e contextualização das propostas formativas. De outro, o documento do SAERS registra resultados quantitativos referentes a 2021. Assim, consiste à análise científica colocá-los em diálogo, com transparência e associação de sua práxis.

Outro resultado relevante foi a culminância do projeto em um encontro de socialização dos saberes docentes. Professores dos Anos Iniciais compartilharam suas experiências com outros segmentos da escola, ampliando a circulação das discussões. Esse momento materializou um princípio presente nos modelos de Imbernón: a formação não se encerra no indivíduo, mas pode alcançar a cultura institucional quando conhecimentos, decisões e experiências circulam entre os profissionais. O movimento de socialização também reforça a dimensão coletiva da autonomia, entendida como capacidade de participar da produção e da transformação do trabalho escolar.

Os relatos dos professores reforçaram ainda a percepção de que a formação possibilitou maior participação, reflexão sobre a prática, incentivo à pesquisa e criatividade na utilização dos materiais. A dissertação registra que os participantes

passaram a reconhecer a possibilidade de adaptar propostas da mantenedora à realidade local. O resultado assume um caráter relevante para o debate sobre desenvolvimento profissional porque mostra que autonomia não significa rejeitar políticas ou materiais externos, mas criar condições para analisá-los criticamente, selecionar o que é pertinente e reconstruí-los de acordo com as necessidades pedagógicas identificadas.

Em síntese, os achados indicam que a formação centrada na escola, perfilada por Imbernón (2001), criou condições para que os professores se reconhecessem como sujeitos do processo formativo, desenvolvessem práticas de colaboração e atribuíssem significado pedagógico às informações disponíveis. O SAERS, nesse contexto, embora apareça menos como finalidade da formação, tornou-se uma das fontes de informação mobilizadas no processo de investigação da prática. A contribuição do recorte está, portanto, na descrição de um modo de organizar a formação com foco na escola, empenhando-se futuramente na demonstração de uma relação causal entre formação e desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou um recorte de uma pesquisa-ação desenvolvida em 2021 com professores dos Anos Iniciais de uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul, buscando compreender a relação entre formação continuada centrada na escola, apropriação pedagógica das propostas do Aprende Mais e leitura dos resultados do SAERS. Os achados permitem sustentar que a formação organizada a partir da realidade institucional favoreceu a participação docente, o compartilhamento de experiências e a transformação das reuniões pedagógicas em espaços de reflexão, planejamento e investigação.

A contribuição mais consistente da experiência não está em uma relação automática entre formação e elevação de indicador, mas na construção de um modo de trabalhar coletivamente. A pesquisa-ação possibilitou que os professores participassem da identificação de questões, da interpretação de informações, do planejamento e da avaliação das ações. Esse processo dialoga com Imbernón, Tardif, Pimenta, García e Lück ao compreender o professor como sujeito de saber e a escola como espaço de desenvolvimento profissional. A formação ganha densidade quando o conhecimento

acadêmico e os saberes experienciais entram em relação com os problemas concretos do trabalho.

Quanto ao SAERS, a documentação apresentada na dissertação registra 93% como resultado total da escola e 79% como resultado total da rede estadual no mesmo material. Os dados são relevantes como evidência contextual do desempenho da instituição após a inferência sobre o efeito da pesquisa-ação. O resultado foi interpretado em conjunto com a heterogeneidade observada entre anos e componentes e com as evidências qualitativas produzidas durante a formação.

A análise também evidencia que a utilização de propostas externas pode assumir caráter formativo quando os professores dispõem de espaço para interpretá-las, contextualizá-las e reconstruí-las. No caso do Aprende Mais, os encontros coletivos constituíram espaço de discussão das atividades e de relação com a realidade escolar. Esse movimento contribuiu para deslocar a formação de uma lógica de mera execução para uma lógica de apropriação pedagógica, na qual os docentes exercem julgamento profissional e compartilham decisões.

Para fins de sugestão de progresso na formação continuada e contínua em serviço, o presente artigo indica a necessidade de pesquisas comparativas ou estudos de acompanhamento que articulem indicadores externos, avaliações produzidas pelas escolas, registros de planejamento e observações da prática. A agenda permitiria compreender em que condições a formação centrada na escola se sustenta ao longo do tempo e como mudanças de gestão, rotatividade de profissionais e alterações nas políticas educacionais interferem em sua continuidade.

Conclui-se que a formação continuada ganha densidade quando deixa de ser verticalizada e centralizadora nas camadas gestoras e passa a constituir processo de investigação compartilhada. Ao deslocar o docente do papel de mero executor de ordens externas para a posição de intelectual reflexivo e gestor do seu desenvolvimento profissional, a escola reconfigura sua cultura organizacional e reafirma sua função social. Nessa perspectiva, a avaliação externa pode ser incorporada criticamente ao trabalho pedagógico, desde que seus dados sejam interpretados no interior de uma rede mais ampla de evidências e decisões. A experiência analisada sugere que o fortalecimento do coletivo docente e da cultura colaborativa na/da/sobre a escola constitui condição relevante para que a instituição educacional transforme informações

em conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico em ação, perfilando a complexidade da aprendizagem a seus indicadores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Brasília, DF, 2016.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SANTOS, L. D. P. C. dos. **A formação continuada e a autonomia docente**: estratégia de ação para autoafirmação e liderança. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFN-1_5203d09198902dc456caf9b0047fdb7c

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.