

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E
LINGUAGENS

Luiz Felipe de Almeida Martins de Vasconcelos

FORMAÇÃO CONTINUADA À PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO:
Impactos no ensino e na autonomia pedagógica.

Curvelo
2025

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E
LINGUAGENS

Luiz Felipe de Almeida Martins de Vasconcelos

FORMAÇÃO CONTINUADA À PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO:
Impactos no ensino e na autonomia pedagógica.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pós-graduação Lato sensu Ensino de Ciências Humanas e Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, do Campus Curvelo, como parte do requisito para obtenção do título de Pós-Graduado em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens

Orientadora: Me. Regina Márcia Oliveira de Almeida

Curvelo
2025

V331f Vasconcelos, Luiz Felipe de Almeida Martins de.
Formação continuada à professores da rede pública de ensino: impactos no ensino e na autonomia pedagógica / Luiz Felipe de Almeida Martins de Vasconcelos. – 2025.
40 f. : il.
Orientadora: Regina Márcia Oliveira de Almeida.

Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens, Curvelo, 2025.
Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Formação continuada do professor. 3. Ensino público. 4. Ensino e aprendizagem. 5. Mediação pedagógica. I. Almeida, Regina Márcia Oliveira de. II. Título.

CDU: 37.026:377.8



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO.

No dia **22 de Maio de 2025**, na sala de reuniões do prédio administrativo, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG, campus Curvelo, reuniu-se às 17:00 horas, a Banca Examinadora, designada pela Coordenação do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Humanidades e Linguagens e constituída pela professora Orientadora **Ms^a. Regina Márcia Oliveira de Almeida** e pelos professores **Dr. Adriano Valério Resende** e **Dr. Gustavo Henrique Barbosa** para examinar o trabalho do aluno **Luiz Felipe de Almeida Martins de Vasconcelos**, sob o título **A FORMAÇÃO CONTINUADA A PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: Impactos no ensino e na autonomia pedagógica**. A Prof^a. Orientadora Regina Márcia Oliveira de Almeida, como Presidente da Banca Examinadora, declarou aberta a sessão, passando a palavra ao candidato para que expusesse seu trabalho de conclusão de curso. Terminada a exposição, a Presidente passou a palavra aos membros da Banca Examinadora, que iniciaram a arguição na seguinte ordem: Prof. Dr. Adriano Valério Resende e Dr. Gustavo Henrique Barbosa. Terminada a arguição, retirou-se a Banca Examinadora para deliberação. De volta ao recinto, a Presidente deu conhecimento ao candidato de que seu Trabalho de Conclusão foi **APROVADO**, com **NOTA 80** e no prazo de 30 dias, deverá incluir as sugestões da Banca. Nada mais havendo a tratar, a Presidente declarou encerrada a sessão, cujas atividades são registradas nesta Ata, a qual assina juntamente com os outros membros da Banca Examinadora.

Prof^a. Ms^a. Regina Márcia Oliveira de Almeida
Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Adriano Valério Resende
Membro da Banca

Prof. Dr. Gustavo Henrique Barbosa
Membro da Banca

Dedico este trabalho a todos os familiares, amigos e colegas de sala que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que eu chegasse ao fim deste ciclo. Dedico também à minha companheira, Sarah Rocha Firmo, que foi fundamental em toda essa jornada.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus pelas conquistas realizadas, com saúde, fé, perseverança e bom ânimo.

Agradeço também à orientadora da monografia, professora Me. Regina Márcia de Oliveira Almeida, pela paciência e dedicação ao longo desta etapa.

Aos colegas de curso e aos professores que fizeram parte dessa trajetória, deixo minha gratidão.

Estendo meus agradecimentos a todos os profissionais da instituição — sejam efetivos ou terceirizados — que contribuíram para a realização do programa de pós-graduação.

RESUMO

Este presente trabalho, intitulado como “Formação Continuada à professores da Rede Pública de Ensino: impactos no ensino e na autonomia pedagógica”, pretende discutir a importância e o impacto da educação continuada à professores do ensino público, quanto a maior autonomia e, por consequência, melhore o desempenho do processo de ensino e aprendizagem. As informações foram adquiridas por meio de pesquisa bibliográfica a partir de artigos, revistas, dissertações, teses, leis, diretrizes e programas federais. Com a pesquisa, foi possível compreender que a educação continuada, quanto voltada para uma formação crítica e reflexiva, tende a contribuir para maior autonomia dos professores, gerando maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é de suma importância, no processo de formação continuada e nas atividades do dia a dia, a troca de informações entre profissionais e conhecer bem a realidade do território e a comunidade em que o profissional atua. Também foram encontradas ações governamentais para a promoção da melhoria da formação inicial e permanente na educação.

Palavras-Chave: Formação continuada; autonomia pedagógica; ensino público.

ABSTRACT

This article, entitled “Continuing Education for Public School Teachers: Impacts on Teaching and Pedagogical Autonomy,” aims to discuss the importance and impact of continuing education for public school teachers in terms of greater autonomy and, consequently, improved performance in the teaching and learning process. The information was acquired through bibliographic research in articles, journals, dissertations, theses, laws, guidelines, and federal programs. Through the research, it was possible to understand that continuing education, when focused on critical and reflective training, tends to contribute to greater autonomy for teachers, generating greater effectiveness in the teaching and learning process. In addition, it is extremely important, in the continuing education process and in daily life, for professionals to exchange information and to have a good knowledge of the reality of the territory and community in which the professional works. Government actions to promote the improvement of initial and ongoing education training were also identified.

Keywords: Continuing education; pedagogical autonomy; public education.

LISTA DE TABELA

Tabela 1.1 – Trajetória da educação no Brasil desde 1500	25
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DNCs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SEB	Sistema de Ensino Brasileiro

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. Educação Continuada em seu conceito.....	12
2.1 Educação Continuada e Formação crítica.	13
2.2 Educação continuada e processos de formação de professores	15
2.3 Formação Continuada e possibilidades práticas.....	19
2.3 As configurações da educação continuada a professores no Brasil.....	25
3. A formação continuada para professores na perspectiva da LDB 9394/96	32
3.1 Novas perspectivas acerca da educação continuada e os impactos para a formação continuada de docentes no Brasil, a partir do Decreto Nacional de 2025	33
4. Considerações finais.....	36
5. Referências	38

1.0 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um processo permanente que busca ampliar os saberes e aperfeiçoar práticas pedagógicas no exercício profissional. Tal formação inicia-se após formação inicial e tem como pretensão garantir melhoria no ensino e na qualidade da aprendizagem. Segundo Nóvoa (1995, p.26), “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão”. Nesse sentido, a formação continuada permanente, como o próprio nome revela, não se esgota em si mesma e deve ser contínua, uma vez que vivemos em uma sociedade em constante transformação e de culturas diferentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.393, 1996), em seu artigo terceiro, inciso VII - traz a valorização do profissional da educação escolar. Tal lei também assegura em seu artigo 62-A, parágrafo único, a garantia da educação continuada no próprio local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior. Além disso, no artigo 67, revela que os sistemas de ensino devem promover a valorização da educação e, em seu inciso II, garante o aperfeiçoamento profissional continuado permitindo, inclusive, licença remunerada para tal.

É salutar dizer que, ao se atualizar, o educador também se valoriza e, como salienta Nóvoa (1992), contribui para o desenvolvimento de habilidades do exercer profissional diário em sala de aula.

Por isso, neste trabalho, buscou-se identificar os impactos na formação continuada a professores do ensino público, considerando sua importância na autonomia e na capacidade de transformação.

O processo pelo qual a educação continuada se estabeleceu no Brasil, não foi um processo educacional linear. Nesta seara, podemos dizer que houve avanços e retrocessos, e que a qualidade da educação continuada está intimamente ligada a política de seu tempo.

Este trabalho tem como objetivo evidenciar os impactos da educação continuada no ensino e na autonomia pedagógica, contribuindo para ampliação e discussão sobre o assunto, uma vez que foca na educação continuada de professores da rede pública de ensino.

Além disso, objetiva-se: o que se compreende por educação continuada? Qual o seu impacto na formação de professores e sua autonomia? Como está configurada a formação continua a professores do ensino público brasileiro?

Para este trabalho, foi realizado pesquisa bibliográfica qualitativa que:

[...] tem a sua relevância reconhecida no que diz respeito ao estudo das relações sociais, levando-se em conta principalmente a pluralização da vida em sociedade que tem como consequência as mudanças sociais aceleradas. No que tange às ciências sociais, é fundamental a análise baseada nos preceitos da pesquisa bibliográfica, sendo extremamente relevante seu uso de forma particular na educação. (Brito, Oliveira, Silva, 2021. p. 4) apud Flick (2004):

Sendo assim, considerando que vivemos em uma sociedade dinâmica e que isso reflete em todas as esferas da vida em sociedade, inclusive na educação, faz-se necessário identificar os processos sociopolíticos, culturais e históricos do objeto estudado e delimitar como ele se apresenta em determinado recorte histórico. Dessa forma é possível compreender o processo de mudança e o porquê da nova configuração desse objeto. Diante disso, é possível dizer que se trata de uma pesquisa atual e que poderá contribuir academicamente para compreensão do fenômeno estudado.

Este trabalho utilizou de livros, artigos, revistas, teses e dissertações para compor a base teórica, destacando Nóvoa (1992), Garcia (1999), Silva (2007) e Farina e Benvenutti (2024). Salientando que esses autores buscaram analisar o processo de educação continuada a professores de forma crítica e dialética.

Também, para compor este trabalho, foram usadas Leis, planos, diretrizes e projetos educacionais disponibilizados por governos. Destacando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024 (Brasil, 2014) e o novo programa Mais Professores para o Brasil, de 2025.

Além disso, este trabalho foi dividido em duas partes, a primeira apresenta a conceituação do que se configura como educação continuada e sua importância levando em consideração as suas possibilidades e os entraves em um recorte sócio-histórico. Na segunda parte, busca compreender a dinâmica atual no Brasil, de como está configurada as propostas de educação continuada e as projeções para ela.

Doravante, esta pesquisa buscou responder tais questionamentos que não se encerram, mas são possibilidades de vislumbramento acerca do tema no recorte temporal, baseando-se da década de 80 até os dias atuais.

2.0- Educação Continuada em seu conceito

A educação continuada, como o próprio nome já diz, é o ato de desenvolver-se em um processo contínuo, a partir de uma formação inicial. Tal formação, pode ser fornecida por instituições de ensino, pelo Ministério da Educação (MEC), secretarias de educação, congressos, simpósios, encontros e oficinas, seja de forma virtual ou presencial. Nesses processos, objetiva-se ampliação do escopo teórico-metodológico e prático-operativo dos educadores, a fim de que contribua de forma efetiva na sala de aula, levando em consideração a especificidade profissional, o tempo e o espaço, desde que contribua para a reflexão e mudança para a melhoria do processo do ensino e da aprendizagem.

Chimentão (2009) elucida em seu artigo ao dizer que:

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. (Chimentão, 2009, p.3).

Conforme Nóvoa (1992), a formação continuada está intrinsecamente ligada ao exercício profissional, possibilitando a reflexão, o compartilhamento de ideias e ações inovadoras, em um processo crítico-reflexivo e coletivo. De tal maneira, que possibilite repensar a efetividade das práticas utilizadas e corrigi-las após análise rigorosa para que tenha maior êxito no que se pretende.

Imbernón (2010), comunga com Nóvoa (1992) e acrescenta, ao dizer que a formação continuada deve promover a reflexão dos professores, bem como sua autoavaliação sobre o seu fazer profissional em sala de aula. Ainda segundo ele:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação [...] (Imbernón, 2010. p. 47).

Para além disso, Imbernón (2010), destaca que a educação continuada incentiva o desenvolvimento não apenas profissional, mas também pessoal, que pode reverberar em todo o contexto escolar, não só alunos, como, também, a instituição de ensino e a comunidade ao entorno. E reforça quanto ao conhecimento teórico e prático:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a

ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (Imbernón, 2010, p.75).

Em síntese, o processo de formação continuada visa ter o professor como sujeito da formação dentro do seu contexto escolar, de forma colaborativa, crítica, reflexiva, a partir do desenvolvimento metodológico e de práticas que privilegie a troca de informações, discussões de casos e situações, investigando e analisando possibilidades de ação para buscar soluções aos desafios diários no dia a dia escolar, no exercer da práxis profissional, visando atingir os resultados satisfatórios. Sendo assim, diante de uma realidade em constante mudanças, com novos desafios, a educação continuada é tida como processo sistemático e necessário.

2.1 – Educação Continuada e Formação Crítica

A educação continuada à professores tem sido um tema bastante discutido e é cenário para lutas ideológicas e disputas políticas. De acordo com Alferes (2011), as primeiras tentativas de promover educação continuada no Brasil, datam do início dos anos 60, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP em conjunto com Cursos de Aperfeiçoamento de Instituto Educacionais do Rio de Janeiro. No entanto, tais cursos foram considerados insatisfatórios e não atendiam as demandas escolares. Somente na primeira metade dos anos 80 que ocorre maior abertura política, na qual se intensificam e surgem movimentos educacionais em prol de avanços científicos em seu campo.

O Ministério da Educação (MEC), em sua publicação no Livro Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Brasil, 2005), evidencia esse processo quando revela que desde os anos 80, buscou-se com maior intensidade a ruptura com a ideia tecnicista estabelecida à época, o que culminou em debates voltados a formação do professor em seu carácter sócio-histórico, buscando compreender a realidade de cada contexto, com olhar crítico e reflexivo. Dessa forma, tais mudanças, permitiram inferir transformações da escola, da educação e toda a comunidade escolar. Assim:

Com esta concepção emancipadora de educação e formação, o movimento avançou no sentido de buscar superar as dicotomias presentes na formação acadêmica entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, acompanhando a escola na busca da democratização das relações de poder em seu interior e na construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no âmbito da escola emergiu a concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (Brasil, 2005. p.11).

Nesse cenário, aflorou mudanças no campo educacional que foram significativas e inovadoras, não só por parte dos professores ou dos trabalhadores da educação. Outros movimentos e categorias, contribuíram para aprovação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, no ano de 1996 (Brasil, 2005, p.12).

Cabe ressaltar que a primeira LDB brasileira é datada de 1961 e ao decorrer dos anos passou por mudanças devido embates políticos e a realidade histórico-social de cada época. A aprovação da Constituição Federal de 1988, teve papel central na reformulação da nova LDB, assim como destacam Carvalho e Rosa (2020)

O novo texto de diretrizes e bases da educação brasileira deveria então contemplar essas novas realidades e contexto sociais. Na prática, a versão final aprovada para o texto da LDB/96, de fato, deixou de contemplar muitos interesses das diferentes bancadas legislativas. O grande ponto de destaque esteve mesmo em relação à Constituição Federal de 1988, uma vez que de fato a proposta da LDB iniciou após a promulgação da Carta Magna. Inevitável, portanto, que fosse concebida uma LDB baseada em princípios e garantias constitucionais. (Carvalho; Rosa, 2020, p. 297-298).

Sendo assim, é necessário frisar que, com a eclosão de movimentos sociais de diversos segmentos surgiram ou vieram à tona, várias correntes teóricas, de cunho crítico ou não, principalmente na década de 80. Tal efervescência de movimentos teóricos reverberou na formação inicial de professores. Soma-se a isso, o entendimento que as antigas teorias e metodologias já não bastavam para atender as novas demandas escolares e era preciso reformular o conjunto teórico-metodológico para atender as tendências educacionais. Nesse sentido, Silva (2007) destaca:

[...] a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e socioepistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira, já que entendemos que todo e qualquer processo situa-se historicamente no contexto em que está inserido política e culturalmente. (Silva, 2007, p.98).

Isto é, diversas correntes teóricas constituíram a formação continuada no Brasil, algumas convergindo, já outras iam em direções opostas. Todavia, diante de uma realidade dinâmica e em espaços diversos e singulares, tais correntes teóricas objetivavam pensar em modelos de educação e sociedade.

2.2 Educação continuada e processos de formação de professores

O processo de ensino passa por diversas questões que vão além da técnica, e é um processo complexo que está intimamente ligado ao contexto cultural, social, histórico,

econômico e político. Para além disso, instituições, alunos e professores apresentam dinâmicas complexas no dia-a-dia do contexto escolar. Dessa forma, Freitas (2007) apresenta que:

O desenvolvimento de diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – só se torna possível por meio do processo de construção e reconstrução de conhecimento, o que depende de condições de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva. O conhecimento prévio dos alunos, a crença na própria capacidade, a disponibilidade para aprender, o sentimento de pertinência ao grupo de colegas e a valorização dos saberes escolares são algumas condições subjetivas que explicam por que (SIC), a partir de um mesmo ensino, há sempre lugar para a construção de diferentes níveis de aprendizagem. (Freitas, 2007 p.12).

Sendo assim, é possível inferir que o aluno não é neutro, ele traz consigo uma bagagem sociocultural, cabe ao professor, analisar o conhecimento prévio do aluno, bem como sua herança cultural a fim de fomentar o compartilhamento de experiências e vivências que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Também é importante que o aluno se sinta parte desse processo e se sinta acolhido e ouvido, fomentando a participação junto aos colegas e a interação entre eles. Além disso, contribuir para que o próprio expanda suas crenças quanto a sua própria capacidade de aprender.

Todo esse processo é dinâmico e contínuo, e passa pela construção e reconstrução do conhecimento, o professor precisa “[...] construir e consolidar caminhos que permitam a conquista, pelo professor, de autonomia nas dimensões social e pedagógica.” (Freitas, 2007, p.15). Pois, é nela que o professor consolida e materializa uma educação de qualidade.

Todo esse processo de ensino, necessita que o profissional compreenda a realidade que o cerca e esteja em constante atualização. É preciso ter conhecimento teórico-metodológico que faça sentido na aplicação do contexto escolar. É nessa mesma linha de pensamento que (Albuquerque; Ferreira; Leal, 2007) realçam a importância da contínua aprendizagem de professores visto as dinâmicas educacionais:

O reconhecimento de que o professor exerce uma atividade profissional, de natureza pública, implica a percepção de que o desenvolvimento profissional permanente constitui uma necessidade intrínseca à sua atuação, ou seja, é, simultaneamente, um direito e uma condição de nova cultura que se pretende afirmar. Nessa direção, várias estratégias de ação precisam ser projetadas com a finalidade específica de desenvolver novos rumos para formação continuada. (Albuquerque, Ferreira, Leal, 2007, p.18).

Ainda de acordo com os autores (2007), a formação continuada, no âmbito da prática profissional, está ligada intrinsecamente ao acompanhamento pedagógico, a avaliação das ações periodicamente desenvolvidas e a identificação das demandas de formação.

Freitas (2007, p.26) contribui ao salientar que “[...] a formação continuada não deve ser confundida com ações pontuais ou extensivas de formação, cujos efeitos são bastante limitados e discutíveis.” Também trabalha a ideia que mesmo que os cursos ofertados, como minicursos, oficinas, dentre outros, tenham em seu objetivo apresentar novas ideias e sensibilizar professores, esses, não compõe a educação continuada. E esclarece:

A formação continuada não tem caráter suplementar à formação inicial. Não se trata de “suprir carências” ou “corrigir as deficiências” dos professores em exercício. É esse tipo de pressuposição que é responsável pela dissonância entre os avanços obtidos nas áreas de conhecimento e o que acontece no terreno concreto das escolas. A formação continuada precisa ser convergente com a “cultura escolar” (Freitas 2007, p.26).

Para Nóvoa (1992), a formação continuada objetiva estimular a ótica crítico-reflexiva que desencadeie meios para o pensamento autônomo e facilite as dinâmicas de uma formação autoparticipativa. Para além disso, a formação continuada não se restringe ao profissional “[...] implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992. p.13).

Assim sendo, constata-se que a prática deve estar atrelada a teoria para que o professor obtenha maiores êxitos quanto ao direcionamento do processo metodológico. Nesse processo, o professor é visto como aquele que cria e recria, que reflete, avalia, que busca alternativas no ambiente escolar, levando em conta toda a diversidade cultural do setor, como acrescenta Garcia (1999) revelando que:

[...] o objectivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhe permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes. Por isso, algumas das estratégias pretendem ser como **espelhos** que permitam que os professores se possam ver reflectidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional. (Garcia, 1999, p.153,154). (negrito original)

Nóvoa (1992), parte da ideia que a formação continuada passa pela experimentação das novas práticas pedagógicas, novos ensaios e modos de trabalho. E, essencialmente, pela reflexão crítica sobre a sua utilização. Nesse sentido, a formação continuada passa por investigação articulada as práticas de ensino:

A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem...investindo-as do ponto de vista da sua transformação

qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento. A formação (continuada) implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. (Nóvoa, 1992. p.20). (grifo original)

A formação continuada não se encontra isolada, ou apenas focalizada na promoção de professores, ela é parte integrante do território, da realidade da cultura local. Sendo assim, as ações inovadoras devem levar todo esse contexto em consideração para obtenção de resultados mais positivos.

Garcia (1999) reflete e contribui em seus estudos quando revela que:

[...] a actividade de desenvolvimento profissional não afecta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspectores, quer pessoal de apoio, etc. Deste modo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto de desenvolvimento da organização em que trabalham (Garcia, 1999, p. 137) Apud (Dilon-Peterson, 1981).

Para além disso, Freitas (2007), acredita que os programas de formação continuada são estratégias positivas para o desenvolvimento quando fomentam a “imaginação pedagógica”. E nesse sentido, o “ensino reflexivo” torna-se eixo essencial na formação.

A intenção, nesse caso, é construir uma “epistemologia da prática”, centrada no saber e na “reflexão” produzida pelo professor ao se defrontar com situações de incerteza e conflito vividas, cotidianamente, por meio da análise de sua própria prática...Em outros termos, nos marcos da formação do professor como profissional reflexivo, a habilidade requerida é a interação inteligente, criadora e autônoma do docente com os problemas singulares e complexos da sua sala de aula, abordados por um diálogo reflexivo com determinadas situações problemáticas (Freitas, 2007, p.22).

Dessa forma é possível avaliar que autonomia está intrinsecamente ligado a ação e análise crítica das ações, refletindo sobre os porquês de pensar e executar tal ação. “Só há reflexão quando o pensamento se volta sobre ele mesmo e se interroga não só sobre seu conteúdo particular, mas sobre o seu pressuposto e o seu fundamento.” (Freitas, 2007, p.23). Isto é, é preciso identificar e analisar criteriosamente a própria prática e qual o fundamento teórico que levou a execução daquela prática. Entretanto, só essa ação e reflexão, não dará conta de suprir todas as demandas no processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido, Freitas (2007), acrescenta que a formação reflexiva a professores:

[...] não deve ser vista como fórmula mágica capaz de resolver os desafios e os problemas encontrados na prática pedagógica. O fundamental é que as instituições encarregadas da formação profissional dos professores tornem essa reflexividade coletiva possível, materializando-a concretamente. Os programas de formação devem ser pensados/organizados para estimular os professores a interrogar o discurso e a prática hegemônica sobre a educação, e não para “pensar pelos professores” (Freitas, 2007 p.23,24).

Dessa maneira, é possível perceber que necessário a escola fomenta os profissionais a atuarem e pensarem de forma conjunta, debatendo criticamente e rompendo com o pensamento hegemônico.

Silva (2007) compactua com o Freitas (2007) ao dizer que, no processo de formação de professores, deve haver trocas de saberes, projetos articulados e reflexões conjuntas. É nesse sentido que ele indica como metodologia de formação alguns dispositivos como “estudo compartilhado; planejamento e desenvolvimento de ações conjuntas; estratégias de reflexão da prática; análise de situações didáticas; entre outros.” (Silva, 2007, p.98-99). Além do processo de reflexão da ação e nos processos da ação, é necessário estar ancorado na análise emancipatória-política para que os professores possam refletir sobre seu contexto social, político, econômico e cultural. Dessa maneira, é preciso que os professores se disponham a compartilhar experiências uns com outros a fim de que possam aprender novas práticas e métodos, assim como compartilhar ações realizadas frente a situações desafiadoras.

Retomando a Nóvoa (1992, p. 13) no que diz à respeito da educação continuada “[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada.” Nessa perspectiva, Freire (1996) comunga com o autor ao dizer que a formação permanente de professores é imprescindível para reflexão crítica sobre o exercer profissional. Faz-se necessário, a partir da prática executada, abstrair e refletir sobre a própria prática e modificá-la no concreto real no intuito de melhorá-la para atender o que se deseja. Além disso, “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase de confunda com a prática” (Freire, 1996. p.40), e de tal maneira, aproxime ao máximo a teoria e prática, ou seja, em sua práxis.

Aprofundando tal concepção, Freitas (2007), discorre sobre o objetivo da educação continuada, que é:

[...] principalmente, desenvolver o pensamento reflexivo, o formador deve apresentar, ou sistematizar com os professores em formação, problemas que

exijam solução reflexiva. Dessa forma, o problema tem que possuir valor funcional, partindo de contextos problemáticos reais, concretos e significativos; ser motivador e desafiador; e ser formulado de maneira clara e precisa. (Silva, 2007, p.105).

A formação continuada permite que o professor avance em suas múltiplas dimensões quer seja técnica, metodológica, cultural. Para que esse possa agir criticamente na esfera ético-política, contribuindo com a condução dos alunos, auxiliando-os a desenvolverem o pensamento crítico e reflexivo.

Todavia, a melhoria no ensino não está somente ancorada na formação continuada e na reflexão crítica dos professores, ela também passa pelas condições de trabalho oferecidas a esses educadores. Para Garcia:

[...] o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e colectivamente. [...] o desenvolvimento profissional ao aumento de recursos não apenas económicos- embora também – mas materiais e pessoais nas escolas para facilitar um desenvolvimento profissional que se aproxime dos problemas e preocupações dos professores. (Garcia, 1999, p.145).

É possível observar que a formação continuada, para efeitos práticos, necessita também de uma estrutura que forneça possibilidade de mudança. Para tanto, se fazem necessários recursos financeiros, físicos e estruturais, além de melhores condições de trabalho aos professores e demais profissionais, um espaço positivo e acolhedor aos alunos.

2.3 Formação Continuada e possibilidades práticas

Segundo Farina e Benvenutti (2024), a teoria acadêmica por si só não é suficiente para os professores de formação inicial e continuada, a teoria deve estar aliada a prática, possibilitando o rompimento do ensinar básico e da ideologia dominante. Para tanto, as autoras destacam que é preciso ceder espaço para maior conhecimento prático e que faça sentido na sala de aula e acrescentam:

Torne-se necessário aprender a viver em um ambiente de diversidade que é, sem dúvidas, um dos principais desafios do mundo contemporâneo e, portanto, da educação. Reconhecer-se no trabalho que se está realizando é o início da aceitação e de uma prática docente que faça sentido não somente para os professores, mas para toda a sociedade, em que as mudanças ocorrem em uma velocidade avassaladora. (Farina.Benvenutti, 2024, p. 45).

Nesse sentido concluir que, é de fundamental importância, que o profissional da educação conheça o espaço que está inserido, observando ao máximo as singularidades para melhor exercício profissional de sua práxis, de tal maneira que esse entendimento possa contribuir com propostas curriculares que sejam mais significativas e que contribuam para uma efetiva melhoria da prática educacional.

A formação permanente não deve ser apenas um amontado de teorias a serem repassadas, ela deve agregar novos conhecimentos práticos. Sendo assim Farina e Benvenuti (2024) apresentam alguns modelos e teorias existentes acerca do tema:

- I. **Modelo de formação em serviço** – que busca desenvolver o profissional por meio de sua prática docente, no próprio ambiente de trabalho, refletido sobre a prática e buscando soluções para os desafios diários.
- II. **Modelo de formação por projetos** – Tem o intuito de promover a aprendizagem via projetos de colaboração, ou seja, professores se unem para elaborar e executar projetos pedagógicos.
- III. **Formação a partir do aprendizado reflexivo** – Partindo das reflexões de Nóvoa, as autoras destacam que nesse processo, os professores precisam ser incentivados a reflexão sobre a prática de forma crítica e, para tanto, as discussões podem ser realizadas em grupos, via supervisão pedagógica e de forma individual. Também é incentivada a troca de experiências de práticas que obtiveram bons resultados, como também, valoriza a pesquisa, investigação, e ações inovadoras no âmbito escolar
- IV. **Formação Baseada na prática pela prática** – consiste em conectar a teoria no dia a dia, observando na prática as intervenções de colegas e análises de casos.
- V. **Colaboração em pares** – Novamente partindo de Nóvoa, as autoras revelam que nessa forma, os professores trocam experiências em meios informais, em grupos de estudo e de projetos colaborativos.
- VI. **Formação contínua contextualizada** – Ainda com base em Nóvoa, nesse processo, a formação deve ser adaptada ao contexto em que se encontram os profissionais, levando em conta as necessidades da comunidade escolar, as especificidades dos alunos, o espaço sociocultural e o ambiente educacional.
- VII. **Desenvolvimento de competências sociais e emocionais** – Para além das habilidades técnicas, destacam-se a necessidade de habilidades sociais e emocionais frente a situações de maior complexidade, sendo interpessoais e de bem-estar dos profissionais.

Diante dos modelos e teorias apresentadas, é possível inferir que a articulação e discussões dos professores, pode contribuir significativamente para ações e intervenções que contribuirão para melhoria no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Além disso, a partir desses modelos e teorias, bem como outros mecanismos, as autoras discorrem:

Os professores são incentivados a adaptar as teorias educacionais à realidade específica de suas escolas e alunos, considerando suas necessidades, culturas e características individuais. Essa abordagem mais flexível e contextualizada permite que os educadores se tornem agentes de mudança em suas próprias salas de aula, promovendo um ambiente de aprendizagem mais engajador e significativo.(Farina; Benvenuti, 2024. p.49).

Desse modo, ao exercer a práxis profissional, o professor precisa conhecer a realidade que está inserido, observando as configurações comunitárias, modo como vive, cultura, tradições e até mesmo as características dos alunos. Partindo desse entendimento, compreendendo as necessidades do território, as ações práticas terão maior êxito, uma vez que terá maior receptividade e participação dos alunos e comunidade.

Também é importante salientar que são criadas novos modelos teórico-metodológicos, com novas abordagens e técnicas constantemente. Sendo assim, a atualização profissional é imprescindível para uma educação atual de qualidade dado seu recorte de tempo.

Ao estar inserido em programas de educação permanente, o profissional da educação tem a oportunidade de repensar seus conhecimentos e atualizar sobre práticas pedagógicas mais exitosas. “Eles podem aprender sobre novas metodologias de ensino, estratégias de avaliação, uso de tecnologia educacional e abordagens inclusivas [...]” Farina, Benvenuti (2024, p.52).

A formação continuada está no dia a dia do professor, quando este executa uma ação, reflete o resultado da ação e altera o que for necessário para maior alcance dos objetivos educacionais. Também é sabido que é importante compartilhar práticas com outros professores, seja por grupo, pesquisas, encontros e até mesmo conversas informais, a fim de potencializar práticas pedagógicas com resultados cada vez mais satisfatórios.

Também é na troca de informações e ações colaborativas que os professores podem fortalecer os vínculos profissionais, e a partir daí, contribuir com ideias, reflexões, críticas construtivas, empatia e melhor compreensão das peculiaridades da comunidade ao entorno. Além do mais, pode fortalecer os profissionais para reivindicar melhorias como espaço físico,

recursos tecnológicos, salários, ou até mesmo otimizar recursos de forma mais assertiva, dentre outros.

Nessa vertente, Farina e Benvenuti (2024), acreditam que a melhoria na educação passa necessariamente pela formação continuada de qualidade e, partindo do pensamento, as autoras (2024) apud Teixeira (1956), revelam que a formação continuada não deve ser hierarquizada, mas sim colaborativa. É importante pensar em uma abordagem mais horizontal na formação dos profissionais, distanciando de métodos tradicionais com hierarquia e centralidade. As autoras também acreditam que:

[...] ao permitir que os professores participem ativamente do processo de formação, sentindo-se valorizados e ouvidos, aumenta-se o engajamento e comprometimento com o aprendizado e o aprimoramento contínuo, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino. (Farina, Benvenuti, 2024. p53).

Todavia, as autoras (2024) salientam que a abordagem colaborativa ou de comunidade não são as únicas formas de processo de formação e não dão conta de todas as demandas. Os outros métodos de formação continuada são de suma importância para uma formação mais diversificada, rica e até mesmo que possibilite a combinação entre elas para um maior alcance de práticas exitosas.

Também é importante ressaltar que a formação dos docentes não deve atentar a ser meramente conteudista, mas sim promover a sensibilidade e a empatia para com alunos para compreender suas necessidades, assim como habilidades, interesses e formas mais eficazes que facilitem o ensino e a aprendizagem. Dessa forma:

Os professores se tornam mais do que transmissores de informação, tornam-se incentivadores do aprendizado contínuo e o processo educacional se torna mais significativo aos alunos, o que contribui para o desenvolvimento de indivíduos críticos e autônomos, o que é importante para o processo educacional.(Farina, Benvenuti, 2024. p.54)

O processo de ensinar é dinâmico e de trocas, ao compartilhar informações, os professores também se desenvolvem. Segundo Freire (1996), a educação possibilita a construção da autonomia dos alunos, sem perder de vistas os valores culturais e seus conhecimentos prévios, valorizando a individualidade de cada educando. O autor também revela que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 25).

Para que todo esse processo seja acessível e prático, é preciso considerar como parte fundante a articulação entre instituições de formação, docentes, profissionais da educação,

escola e comunidade. Tal articulação pode ser realizada por meio de parceiras, projetos, programas e ações pedagógicas a fim de atender as demandas de cada local, de forma que faça sentido as intervenções na comunidade escolar.

Sobretudo ao refletir sobre o papel da escola, é possível observar que não se trata apenas de lugar de formação, é um local de convivência, de manifestação, de questionamentos e até mesmo da perpetuação de estruturas sociais mas, também, com possibilidade de transformação societária. A escola pode proporcionar ao aluno habilidades que o permita ter maior criticidade e entendimento do mundo. Além disso, na escola, o convívio com outros indivíduos é de suma importância para sociabilização, o que permite melhor compreensão quanto aos valores, deveres e direitos dos outros.

Além disso, as autoras destacam que “a aquisição de conhecimento é um processo que depende também do envolvimento social, em que a interação e as trocas de experiências ocorram simultaneamente” (Farina, Benvenuti, 2024, p.58). Dessa forma é possível concluir, que o diálogo e ações colaborativas são de suma importância na formação continuada, uma vez que a partir das trocas de experiências, os professores melhoram suas habilidades no seu exercer profissional. Para tanto, é necessário que exista locais em que os professores possam ter essa vivência.

Em síntese, Farina e Benvenuti abordam a ideia de uma formação docente mais abrangente, segundo elas, devem desenvolver:

[...] reflexão a respeito da prática pedagógica, trabalho em equipe, diálogo com outros profissionais e uma compreensão da diversidade cultural e social dos alunos. Além disso, os professores precisam ser incentivados e apoiados para se engajarem em uma aprendizagem contínua ao longo de suas carreiras, a fim de se manterem atualizados com as mudanças na sociedade e na educação. (Farina, Benvenuti, 2024. p. 60)

Todavia, as autoras (2024) reconhecem que há defasagem na formação de professores, chegando por vezes ser “precária” e “insuficiente”, alinha-se a isso a sobrecarga e a dificuldade em conciliar a teoria com prática.

Partindo do entendimento da educação como emancipadora e voltada para a produção de conhecimento, Farina e Benvenuti (2024) destacam que é necessário apoio em conjunto dos diversos setores da sociedade:

A ideia de uma práxis educativo-coletiva significa que a transformação da sociedade e da educação não pode ser alcançada apenas por meio de ações, mas requer a colaboração e a participação ativa de várias pessoas, grupos e comunidades individuais, o que denota um esforço coletivo para compensar e reconstruir o sistema educacional existente, com base em valores

humanizadores, emancipadores e de qualificação. (Farina. Benvenuti, 2024,p. 61).

Outra questão importante a ser trabalhada trata-se das organizações que oferecem os programas de educação continuada, elas precisam estar atentas as necessidades reais dos professores, sendo flexíveis para maior adesão destes. De nada adianta implementar programas e projetos que não sejam viáveis ao público-alvo.

A falta de recursos destinados à educação continuada também é um grande entrave para efetivação desse processo. O que pode resultar na perda de acesso às tecnologias e novos métodos de ensino, assim como atualizações relevantes e aprimoramento de habilidades. Segundo Farina e Benvenuti (2024, p. 65) “[...] a falta de recursos financeiros também pode dificultar a contratação de especialistas externos, a participação em conferências, a aquisição de materiais didáticos e recursos tecnológicos”. Sendo assim, para real efetivação de uma educação continuada na esfera pública, que atenda as necessidades de uma sociedade em constante movimento passa, necessariamente, por financiamento de algum ente federativo.

Cabe ressaltar que ao investir em modalidades de formação continuada dos professores, aprimora-se também toda a comunidade escolar, pois os docentes estarão mais aptos a utilizar novas práticas pedagógicas ou melhorar as que já estão em uso, atraindo os alunos para serem mais participativos e atuantes no seu processo de aprendizagem.

É importante ter consciência que não serão todos os professores que estarão dispostos a participarem das modalidades de formação continuada, uma vez que entendem que sua prática já é o suficiente. Todavia, “É importante oferecer programas de qualidade, com suporte contínuo, materiais relevantes e oportunidades de colaboração entre professores” (Farina e Benvenuti, 2024, p.66) o que pode resultar em melhor adesão de profissionais que estejam mais relutantes a inserção em programas dessa natureza.

Nessas condições, as intuições de ensino precisam se preparar para possíveis desafios e entraves, sendo assim promover incentivos para maior adesão dos professores, seja para obtenção de melhorias salariais, de carreira, de bonificações, ou outras formas que sejam atrativas aos docentes e estes se sintam motivados e, conseqüentemente, valorizados.

Também é de suma importância a promoção da cultura e a valorização da formação continuada, atrelada a valorização e reconhecimento do profissional. Para tanto, as políticas educacionais precisam prever medidas para que a educação continuada seja parte do exercer profissional, tendo o apoio de intuições e dos entes federativos.

Em resumo, a formação continuada de qualidade demanda recursos financeiros e estruturais, conhecimento das reais necessidades dos professores, entendimento das possibilidades e realidades dos profissionais para maior adesão destes profissionais, além de política voltadas para esse tema, espaços para debates, diálogos, projetos colaborativos, parcerias, acesso a novas tecnologias e métodos de ensino e valorização dos docentes.

No próximo subcapítulo, a pesquisa preocupou-se em compreender a trajetória de como a educação continuada foi pensada a nível nacional. Desta forma, realizou-se o resgate de ações governamentais que tinha como finalidade o processo de educação continuada.

2.4 As configurações da educação continuada à professores no Brasil.

Os dados históricos da educação no Brasil junto à formação continuada estão substancialmente entrelaçadas, de forma complexa e imprescindível em relação à formação do sistema escolar no país. Pensando nisso, Farina e Benvenuti (2024, p.30, 31), elaboraram um quadro apresentado a trajetória da educação, de forma resumida, partindo do ano de 1500.

Período Histórico	Legislação Relevante
Colônia (1500-1822)	Não Havia uma estrutura educacional formal. A educação era fornecida por meio das missões jesuítas e destinada principalmente à catequização e à formação de funcionários coloniais.
Império (1822-1889)	1827: Lei Geral do Ensino – Criou as primeiras escolas de nível primário e secundário no Brasil.
	1834: Ato Adicional - Transferiu a responsabilidade pela educação primária para as províncias brasileiras.
	1879: Reforma Leôncio de Carvalho – Estabeleceu o ensino gratuito e obrigatório para crianças de 7 a 14 anos nas escolas primárias.
República Velha (1889-1930)	1891: Constituição – Estabeleceu a laicidade do ensino público e a liberdade de ensino.
	1891: Reforma Benjamin Constant – Criou o ensino técnico-profissional e introduziu as primeiras escolas normais para a formação de professores.
Era Vargas (1930-1945)	1934: Constituição – Reconheceu a competência da União para legislar sobre a educação e estabeleceu a gratuidade do ensino primário.
	1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário – Instituiu a obrigatoriedade do ensino secundário e a criação de escolas industriais e técnicas.
Pós-Era Vargas (1946-1964)	1946: Constituição – Consolidou a responsabilidade compartilhada entre União, estados e municípios no financiamento e na administração da educação.
	1961: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024) – Estabeleceu as bases para a organização do sistema educacional brasileiro.
Ditadura Militar (1964-1985)	1964: Golpe militar – O período foi marcado por intervenções governamentais na educação e censura em instituições de ensino.
	1971: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.5.692) – Reformulou o ensino secundário e introduziu a educação profissionalizante.
Redemocratização	1988: Constituição – Reconheceu a educação como direito de todos e dever do

(1985-atualidade)	Estado, estabeleceu a gestão democrática nas escolas e estabeleceu a criação de um plano nacional de educação
	1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394) - Atualizou a LDB anterior, reforçou a descentralização do ensino e a valorização dos profissionais da educação.
	2014: Plano Nacional de Educação – Estabeleceu metas e estratégias para a educação brasileira até 2024, incluindo a universalização do acesso à educação básica e a valorização dos professores
	2017: BNCC – Base Nacional Comum Curricular –Estabeleceu os conhecimentos, as competências e as habilidades que todos os estudantes da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. A BNCC serve como referência para a elaboração dos currículos escolares em todo o país.

Fonte: Pesquisa organizada pelas autoras (Farina, Benvenuti, 2024).

Diante do quadro, é possível observar que um marco importante para educação na década de 80 e 90 foi a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A medida em que esses marcos regulatórios vão se estabelecendo, ao longo do tempo, o Estado passa a priorizar o ensino e implementar ações para o fortalecimento da formação inicial e continuada, buscando maior amplitude no setor educacional e melhorias nas condições de trabalho, conforme apresenta a Rede Brasil:

O desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, além de planos de cargos e salários que promovam maior profissionalização. Isso requer que a formação, inicial e continuada, seja pensada como elementos articulados ou momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor. Nessa ótica, o MEC vem, por meio da Secretaria de Educação Básica, elaborando planos e projetos para a implementação da política de qualificação não só dos professores como também dos demais trabalhadores em educação. (Brasil, 2005, p. 20).

Neste sentido, a Rede Nacional de Formação Continuada, criada em 2004 e ativa nos dias atuais, cria diversos programas visando a melhoria na formação inicial e continuada a professores da rede pública, principalmente nos primeiros anos da educação básica, como por exemplo: PROINFANTIL, o PROFORMAÇÃO e o PRÓ-LICENCIATURA.

Essa Rede apoia-se nos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com o Sistema de Ensino Público e a participação e coordenação da SEB/MEC. Identificando as necessidades de cada território, seja do estado, município ou Distrito Federal e dando o suporte necessário para a formação, seja ela a distância ou semipresencial.

A Rede Nacional de Formação Continuada (Brasil, 2005 p.27) apresenta os seus objetivos:

- I. Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada; Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação;
- II. Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- III. Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes a Rede Nacional de Formação Continuada;
- IV. Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;
- V. Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica;
- VI. Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

Assim, a Rede Nacional de Formação Continuada, objetiva a promoção de professores crítico-reflexivos, incentivando ações coletivas e atuantes na transformação do ensino e da aprendizagem e na transformação do espaço escolar.

Em 2013, foi criado o Plano Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Lei 12801/2013, articulada a Rede Nacional de Formação Continuada, ampliando ainda mais o seu escopo. Esse programa teve como objetivo central a alfabetização das crianças até no máximo aos oito anos de idade ou até o terceiro ano do ensino fundamental da rede pública de ensino naquele ano.

O PNAIC buscou qualificar professores efetivos da educação municipal e estadual, que, após a qualificação, torna-se orientadores e coordenadores locais, sendo responsáveis pela formação de professores nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ações essas integradas entre MEC, Secretarias Municipais e Estaduais de educação, com as Universidades Públicas. Nesse sentido foram realizados encontros no qual foram analisadas as particularidades de cada território e foram executadas ações visando a melhoria do processo de educação. De acordo com Viana (2017), além das trocas de experiências, sanar dúvidas, observação dos resultados das ações desenvolvidas, os encontros buscavam promover

discussões e observações dos resultados do trabalho em sala de aula, com atividades inovadoras e estratégias que estimulassem a reflexão.

Viana (2017) discorre que:

O curso de formação seguiu a estrutura de outro curso em anos anteriores, o PróLetramento, que também tinha como base a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais. O PNAIC funciona em parceria entre o Ministério da Educação- MEC e Secretaria de Educação Básica- SEB, as Instituições de Ensino Superior- IES, e os Sistemas de Ensino- SE. O MEC/SEB coordenam as políticas de formação continuada em articulação com os SE e as IES, estas instituições estão vinculadas à Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, que tem a função de realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação (Viana, 2017, p.17) Apud (Brasil, 2012).

Dessa maneira, é possível observar que uma das principais funções do MEC neste processo é a articulação com universidades e secretarias de educação, além de fornecer suporte quanto aos materiais didáticos, tecnológicos para a formação de docentes.

Em relação aos materiais do PNAIC, Viana (2017) revela que são compostos por 8 cadernos, sendo um destinado ao direito da aprendizagem da criança, um sobre conceitos matemáticos a serem ministrados nos três primeiros anos da alfabetização, um sobre jogos, um sobre matemática inclusiva, um sobre educação no campo e os outros destinados para cada unidade do curso. Salientado que há, também, discussões curriculares, teóricas e da concepção sobre a alfabetização.

Partindo disso, a autora entende como positivo o PNAIC no tange a formação continuada, uma vez que entende que esse processo se torna trivial no fazer educacional.

A formação do professor deve ser de forma contínua, pois diariamente o alfabetizador se depara com diversas situações em sala de aula que requer conhecimentos elementares, e os encontros propiciará que este possa tirar dúvidas e refletir sobre os conflitos que surgem a cada dia, que devem ser trabalhados. Uma importante forma de superação das dificuldades é a oportunidade de os educadores discutirem com outros profissionais e expor suas inquietudes a cerca da metodologia, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Este processo oferece a participação de cursos presenciais com estudos e atividades diversas com os orientadores. (Viana, 2017. p.18)

A formação continuada a professores da educação básica contribui para a melhoria do ensino e amplia a visão crítica-reflexiva uma vez que é construída coletivamente e suas ações são observadas na prática no cotidiano escolar, possibilitando alterações, ou até mesmo eliminação, de ações educativas que não atingiram o resultado esperado. Em contrapartida, ações positivas serão repassadas levando em conta as possibilidades de cada local.

Outro processo importante na consolidação da importância da formação continuada a professores é a aprovação da Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do ensino fundamental. O documento traz a participação popular através do Conselho Nacional da Educação (CNE) e, sobretudo, o autoaperfeiçoamento na educação em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que por sua vez é baseada na Constituição Federal de 1988.

É salutar explicitar que, as DCN's são normas obrigatórias para a educação básica, fixados pela CNE, de acordo com cada etapa e modalidade, como por exemplo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Cada etapa apresentam diretrizes curriculares próprias, objetivando a promoção da equidade e da aprendizagem. Dessa forma, a formulação das DCN's:

[...] constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB. (Brasil, 2013, p. 9).

É parte integrante das DCN's os princípios, procedimentos, critérios que serão base para que sejam alcançados os objetivos da Educação Básica e devem ser observados em sua aplicação prática no contexto escolar. Dentre os objetivos da DCN's, a formação continuada a professores e profissionais que atuam na educação, o documento apresenta que é necessário “orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.” (Brasil, 2013. p.10).

As DCN's são baseadas na LDB, documento este, que também traz em seu artigo terceiro a importância da valorização do profissional atuante na educação escolar, pois a valorização do profissional, também é a valorização da escola, como uma forma de cooperação mútua essencialmente ligadas. Nesse sentido, as DCN's evidenciam "O significado de escola aqui traduz a noção de que valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental." (Brasil, 2013. p.57).

Com relação a formação inicial e continuada, as DCN's elencam domínios indispensáveis para a atuação da docência, partindo da resolução do CNE/CP nº 1/2006:

- I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (Brasil, 2013. p. 57).

Entende-se que é necessário que os profissionais da educação estejam aptos a promover educação para além da escola, na promoção de uma educação cidadã que reflitam sobre suas práticas pedagógicas, para que possam contribuir para a melhoria educacional, além de ser atuante nas decisões e na indicação de ideias, projetos, dentro outros processos no âmbito educacional.

Conforme as DCN's, o professor também precisa "saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento", também se faz necessário "conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando". (Brasil, 2013. p. 60). Além disso, Brasil (2013) apud Miguel Arroyo (2000), identifica que professores da educação infantil e fundamental precisam ser especialistas em infância, assim com os professores do ensino médio, em adolescência. E que tal proposta redimensione os cursos de licenciatura e de formação continuada.

A formação inicial e continuada dos professores, precisa ter como norte, a construção de um projeto sociopolítico e ético, voltados para a construção de uma nação "soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais." Brasil (2013, p.60). E, para tanto, faz-se necessário pensar em um projeto político-pedagógico que oriente e introduza tais previsões como:

- I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante;

II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva;

III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação. (Brasil, 2013.p. 60).

Assim sendo, a formação inicial e a continuada devem contribuir para criação identitária dos profissionais e uma relação autêntica entre instituição de ensino e o aluno, uma vez que cada território possui suas singularidades. Além disso, promover a autonomia do docente em suas ações pedagógicas seja coletivas ou individuais. Outro fator importante é a análise da qualidade de ensino para que os cursos de formação inicial e continuada atendam as diretrizes e demandas educacionais governamentais.

3. A formação continuada para professores na perspectiva da LDB 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é de suma importância à educação do país, pois apresenta as diretrizes gerais da educação no Brasil, seja na esfera pública ou privada. Logo, é fundamental que quem trabalha na área de educação ou pesquise sobre, tenha conhecimento sobre ela.

A lei apresenta em seu artigo primeiro, no que tange a educação, a seguinte redação:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (Brasil,1996).

Isto é, a educação não se esgota na sala de aula, ela está intimamente ligada ao seu entorno, ao processo cultural, familiar, territorial, ao contexto sociopolítico, em diversas esferas da sociedade. Além disso, no segundo inciso, destaca que a educação escolar deve estar vinculada ao trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Em relação a formação continuada, tema central desta pesquisa, a LDB de 1996, traz em seus princípios no artigo terceiro, alguns tópicos que ajudam na compreensão da importância dela para assegurar uma educação de qualidade, dentre eles:

- I. A liberdade, que trata sobre ensinar, aprender, pesquisar, divulgar arte, cultura e o saber;
- II. A valorização do profissional da educação escolar, sendo assim, permitindo o desenvolvimento do profissional a partir da atualização via educação permanente.
- III. A vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, possibilitando um ensino para além da sala de aula.

De acordo com a LDB (Brasil, 1996), fica regulamentado, em seu artigo 63, que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis.

Já no artigo 67, apresenta que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais, dessa forma, um de seus tópicos, trata o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Brasil, 1996).

Todavia, o Brasil vive nos dias atuais uma escassez de novos professores, como também a permeância no setor, dos profissionais já formados. Diante desse cenário e projeções futuras indicando falta no quadro de professores no ensino público, visando modificar esse cenário, o governo federal criou o Programa Mais Professores, o qual será abordado no próximo capítulo.

3.1 Novas perspectivas acerca da educação continuada e os impactos para a formação continuada de docentes no Brasil, a partir do Decreto Nacional de 2025.

Em 14 de janeiro de 2025 (Brasil, 2025), foi sancionado pelo presidente em exercício, o senhor Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto 12. 348, tomando com base o artigo 84 da Constituição Federal de 1998, ao qual concede o direito do chefe de estado de sancionar, promulgar e fazer leis, bem como expedir decretos e regulamentos para sua fiel execução, e em consonância com a leis vigentes, sendo assim, foi criado o Programa Mais Professores Para o Brasil.

O Programa tem como foco promover e valorizar a qualificação do magistério da educação básica e a docência no país ancorados no Ministério da Educação. Tal programa foi articulado com base em projeções demonstrando grande probabilidade de falta de educadores da rede de ensino público que, segundo Maciel (2023), apontam para um déficit de 235 mil professores até o ano de 2040, na rede de ensino. Esse déficit, segundo o autor, pode ser explicado por algumas razões, dentre elas, destacam-se:

[...] diminuição da procura dos jovens pelos cursos de licenciatura; alto índice de desistência da profissão nos primeiros anos de carreira; iminente aposentadoria de muitos educadores em atividade e baixa atratividade da docência, fruto do pouco reconhecimento social e da remuneração insuficiente. Fenômenos estes que não comportam solução isolada, exigindo ações articuladas. (Maciel, 2023. p.1)

Dessa forma, é primordial que sejam elaboradas condições que atraiam novos estudantes de licenciatura e melhorias para que os professores permaneçam na profissão, com incentivos, melhores salários, condições de trabalho, dentre outros.

Além disso, é necessário promover educação inicial de qualidade, bem como programas sólidos de educação continuada que contribuam para um real aprimoramento

educacional. Nesse sentido, o Programa Mais Professores, em seus princípios, apresenta em seu inciso I, a melhoria da qualidade na educação e no inciso IV, a valorização e a qualificação dos professores da educação básica. Assim, é possível inferir que o Programa Mais Professores compreende que a melhora na qualidade do ensino, passa necessariamente pela formação e aperfeiçoamento contínuo dos professores.

No que se refere a educação continuada, tema central deste texto, em suas diretrizes, no inciso IV, o programa apresenta a intenção de estabelecer parcerias para a qualificação e a valorização do magistério na educação básica no Brasil.

Na seção IV, que trata da formação docente, fica instituído, em seu Art.21 que, conforme o portal do Programa Mais Professores, o MEC, por meio de suas secretarias e instituições públicas de ensino, ofertarão cursos de acordo com o perfil regional dos profissionais, o que demonstra a preocupação em atingir as diversas realidades e especificidades da educação do país.

O Programa Mais Professores, poderá estabelecer parcerias intersetoriais e com sistemas de ensino para o desenvolvimento de valorização e benefícios aos professores, bem como promover valorização individual profissional por critérios definidos pelo MEC.

Além disso, o Programa Mais Professores Para o Brasil pretende beneficiar, segundo reportagem da TV Cultura, Manso, (2025), em valor estimado, 2,3 milhões novos professores trabalharão em 178 mil escolas públicas pelo país, atingindo cerca de 47 milhões de estudantes. Esse programa também inclui a Prova Nacional Docente visando selecionar profissionais mais aptos ao exercício.

Já o estudante egresso especificamente nos cursos de licenciatura, que tiverem bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), receberão bolsa de R\$ 1050,00, podendo sacar de imediato R\$ 700, 00 reais e o restante será depositado em conta poupança que poderá ser sacada após o aluno formar o curso e atuar em escola pública. Também receberá bolsa no valor de R\$ 2100,00, além do salário, professores que atuarem em zonas rurais e regiões do norte e nordeste por dois anos. Todas essas ações visam evitar a escassez de professores na educação e a melhoria na qualidade do ensino.

A formação continuada propicia a transformação dos educadores, uma vez que instigam a crítica, a reflexão, pesquisas, troca de informações, atualização sobre novas tecnologias e metodologias de ensino. Nessa perspectiva, Chimentão (2009), vai dizer:

[...] a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos,

tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional. (Chimentão, 2009, p. 03)

Logo, é possível analisar que o Programa Mais Professores, tomando com referências as rápidas transformações tecnológicas e comportamentais de cada geração, se faz de suma importância. Todavia, o Programa precisa estar alinhado com a realidade de cada território e com práticas que realmente modifiquem a realidade local.

Para Chimentão (2009), cada professor possui sua subjetividade pessoal e profissional, assim como toda escola tem suas particularidades, história e filosofia, mas que é possível combinar fatores que possam levar a uma qualificação minimamente com maior eficácia.

Ainda conforme Chimentão (2009), muitos programas de formação continuada tem gerado desinteresse dos educadores por não contribuírem com práticas reais para o desenvolvimento profissional e não abarcar as realidades das escolas e suas especificidades.

Chimentão (2009, p.5) diz que a educação continuada “não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas”. É preciso alinhar a teoria à prática profissional, a partir dela, estabelecer conexões em um processo valioso da práxis do fazer profissional. Sendo assim, a autora conclui:

A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, consequentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se. (Chimentão, 2009, p. 5).

Em síntese, os desafios para o presente e o futuro da educação são muitos, desde o desinteresse dos jovens para exercer a profissão de professor e a permanência de quem já atua. É preciso que haja melhores condições de trabalho, remuneração, espaço físico, acesso a tecnologias e até mesmo fomentar prestígio da profissão frente à sociedade. Além do mais, é necessário investir na formação inicial e continuada de qualidade que atendam minimamente os anseios da realidade profissional.

4.0 Considerações Finais

A educação continuada é um processo permanente, que possibilita a partir de uma formação inicial, desenvolver práticas a serem utilizadas em questões escolares no cotidiano, partindo de uma reflexão crítica sobre a própria prática, sendo possível de forma individual, em grupo ou em pares. Também é de suma importância compreender a realidade da comunidade escolar ao entorno, para melhores intervenções, buscando sempre a melhoria do ensino e da aprendizagem.

A educação continuada, quando pensada de forma crítica e reflexiva, permite que o professor compreenda as mudanças que ocorrem em uma sociedade em constante transformação, possibilitando desenvolver métodos ou melhorar os já existentes, propondo novas ideias, planejando novas ações e compartilhando intervenções para que alcancem resultados satisfatórios ou que possam ser melhorados a partir das discussões. Nesse sentido, a educação continuada possibilita maior autonomia ao professor, podendo afetar positivamente não só nos alunos, mas na escola como um todo e até mesmo na comunidade.

Instituições de ensino e Estado, tem função primordial nesse processo, ao promover e facilitar que os professores tenham esse espaço para discussões e compartilhamento de ideias, bem como estrutura física, ambiente favorável e recursos, sejam financeiros, humanos, dentre outros.

É importante salientar que a educação continuada não é um processo para suprir carências da formação inicial, e que nem todo curso ofertado é considerado como educação continuada, pois precisa atender as demandas escolares, levando em conta a realidade de cada território e promover a reflexão da prática profissional. O professor também tem a possibilidade de promover a crítica e a reflexão nos alunos, auxiliando-os no processo de formação cidadã e na busca por emancipação.

No Brasil, a partir da Carta Magna de 1988 e da LDB de 1996, fica evidente a necessidade de promoção da educação continuada à professores com programas, diretrizes, projetos, decretos, todavia, a realidade apresenta diversos entraves para a formação inicial e a continuada, mesmo que projeções atuais indicam um déficit de professores formados ou

exercendo a profissão. Os desafios são muitos, desde baixa remuneração, carga excessiva de trabalho, adoecimento físico e emocional, violência, falta de estrutura física, dentre outros.

É salutar destacar que muitos professores buscam se atualizar, mesmo diante as dificuldades do contexto escolar, para promover ações da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os professores ao se atualizarem e fazerem o movimento crítico-reflexivo, também se transformam e são agentes de transformação.

Além do mais, é possível refletir que a formação continuada ofertada hoje no Brasil, necessita de mudanças para que, de fato, possam maximizar a formação dos professores. Governos precisam investir em locais apropriados e destinar recursos para que os professores possam ir a esses espaços, e que, de fato possam refletir sobre a prática. Também é necessário incentivar e fomentar a educação permanente através de reconhecimento e premiações de práticas adotadas, além de garantir melhores condições de trabalho e pesquisa.

Por fim, é de suma importância que haja mais pesquisas pois se trata de um tema extremamente relevante que reverbera na formação não só profissional, mas também cidadã e está intimamente ligado a cultura, modos de viver e de até mesmo de pensar, principalmente em relação ao ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Márcia Aparecida. A formação continuada de professores. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá – PR, 2011.

ALBUQUERQUE, E.B.C; FERREIRA, A.T.B; LEAL, T. F. Formação continuada de professores. — 1 ed., 2 reimp. — **Autêntica**, Belo Horizonte 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)].Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 21/01/2025.

BRASIL, **DECRETO** Nº 12.358, DE 14 DE JANEIRO DE 2025. Dispõe sobre o Programa Mais Professores para o Brasil.

Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12358-14-janeiro-2025-796897-publicacaooriginal-174105-pe.html#:~:text=Dados%20da%20Norma-,DECRETO%20N%C2%BA%2012.358%2C%20DE%2014%20DE%20JANEIRO%20DE%202025,para%20o%20Brasil%20%2D%20Mais%20Professores.>> Acesso em 23/01/2025.

BRASIL. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, 1996) 7ª edição, Senado Federal. Brasília – DF 2023. Disponível em www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf>, Acesso em 23/01/2025.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 23/01/2025.

BRASIL. MEC. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica:Objetivos Diretrizes Funcionamento. Brasília 2005. Disponível em <<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>> Acesso em 24/01/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <
<
https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf> Acesso em 24/01/2025.

BRASIL. **RESOLUÇÃO** Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. disponível em: <
<
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em 24/01/2025.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA. B. A. A Importância Da Pesquisa Bibliográfica No Desenvolvimento De Pesquisas Qualitativas Na Área De Educação. **Cadernos da Fucamp**. v.20, n.44, p.1-15/ 2021.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer, **O Significado Da Formação Continuada Docente**, 4º Congresso Norte Paraense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina-PR, 7 a 10 de julho de 2009.

CARVALHO, L.G.; ROSA, R. Gomes. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-NORMATIVA DA LDB E A NECESSIDADE DE ADEQUAR O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO AO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA. **Res Severa Verum Gaudium** v. 5, n. 1. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Alexandre Simão de. O desafio da formação de professores no século XXI: competência e solidariedade. Formação Continuada de Professores: questão para reflexão. **Autêntica**. Belo Horizonte MG, 2007.

FARINA, I.; BENVENUTTI, D.B. **Formação Continuada de Professores: Perspectiva Humana e Emancipatória**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

GARCIA. Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora, LDA. Porto – Portugal, 1999.

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

MACIEL, Rubenigue. Apagão Docente: jovens de afastam da profissão. **Revista Educação**, ed. 291, 06 de fevereiro de 2023.

MANSO, Maria. “Mais Professores para o Brasil”: iniciativa promete bolsas e bônus para futuros docentes. **Jornalismo TV Cultura**. 24 de Janeiro de 2025, São Paulo- SP. Disponível em <

<https://www.youtube.com/watch?v=8vGeDHcIdng>> Acesso em< 23 de fevereiro de 2025>.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Editora Dom Quixote, Lisboa – Portugal, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. Formação Continuada de Professores: questão para reflexão. **Autêntica**. Belo Horizonte MG, 2007.

VIANA, Kemle Senhorinha Rocha Tuma. A contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC para a melhoria do índice de desenvolvimento da educação básica- IDEB. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, vol. 3, núm. 3, pp. 17-31, 2017.