

## **A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA JURÍDICA: A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA À IMPERIOSA NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Lucilene Aparecida Pereira Marques de Carvalho

### **RESUMO**

O trabalho discorre sobre a regulamentação da Educação Básica. Atendo-se as exigências legais e educacionais, à educação qualitativa, formação e especialização docente, equipe gestora e comunidade participativa alinhadas as propostas pedagógicas, com alunos aptos à exercerem sua vida e direitos social plenamente e inclusiva. Baseou-se nos autores: Freire (1996) e CF (2017). A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória, pesquisa bibliográfica, analisado vários autores que versam sobre o tema, à coleta de dados, aferindo as exigências legais no ramo da educação, da formação docente, dos currículos escolares e suas legislações pertinentes. Conclui-se que a legislação, orientações e parâmetros educacionais, visam a melhoria profissional e didática em prol da aprendizagem eficaz.

**Palavras-chave:** Regulamentação. Educação Básica. Formação Continuada.

### **ABSTRACT**

The work discusses the regulation of Basic Education. Meeting the legal and educational requirements, qualitative education, teacher training and specialization, management team and participatory community aligned with the pedagogical proposals, with students able to exercise their life and social rights fully and inclusive. It was based on the authors: Freire (1996) and CF (2017). The methodology used was exploratory research, bibliographic research, analyzed several authors dealing with the theme, data collection, assessing the legal requirements in the field of education, teacher training, school curricula and their pertinent legislation. It is concluded that the legislation, guidelines and educational parameters, aim at professional and didactic improvement in favor of effective learning.

**Keywords:** Regulation. Basic Education. Continuing Education.

Bacharel em Direito. Especialista em Libras. Conciliadora/Mediadora Judicial do TJSP.  
Email: luc\_ape@hotmail.com.

**Recebido em: 13/05/2022 - Aceito para publicação em: 05/11/2022**

## INTRODUÇÃO

Em uma breve análise histórica do direito à educação verificar-se-á que ela foi de forma expressa declarada a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, reafirmado em diversos momentos. Diversos são os meios de instrumentos internacionais que calam a questão qualitativa do aprendizado, sendo o mais atualizado deles a Declaração das Nações Unidas para o Milênio, adotada (CABRAL; DI GIORGI, 2012).

Uma maioria de tratados e acordos internacionais tem o Brasil como subscritor em decorrência de que a educação é tida como direito fundamental e assim consagrado pela Constituição Federal de 1988 como segue: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

De acordo com a lei brasileira esse direito à educação abarca os pais, o Estado, a comunidade e os próprios alunos, porém é obrigação do Estado garantir tal direito, especialmente quando diz respeito à qualidade. Portanto, a qualidade da Educação Básica é um direito que requer uma ação positiva do Estado.

Sobre o assunto para Silveira (2006) ressalta que a CF/88, ao estabelecer os deveres do Estado com a educação, declarou expressamente que “o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” e que o “não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, CF/88, art. 208, §1º e 2º). Com esta declaração, todos os cidadãos têm o direito de exigir do Estado o cumprimento de seu dever com relação à prestação educacional.

A motivação da escolha do assunto em questão foi pautada em entender melhor todo o arcabouço regulamentador da iniciação com a prestação educacional por meio da Educação Básica até imperiosa necessidade de manter uma lei para a formação continuada, por exemplo, pois muitas vezes o docente somente com a formação inicial não está “totalmente” preparado para lidar com as adversidades e modernidades em sala de aula, especialmente na Educação Básica que alguns cuidados maiores se fazem necessários. Ressalta-se ainda que a Formação Inicial e a Formação Continuada, embora distintas, há entre elas, uma relação de interdependência, pois a Formação Continuada deve servir de base para “repensar” e “complementar” a Formação Inicial, com o objetivo de melhorar continuamente o desempenho do docente e na perspectiva do crescimento intelectual do mesmo.

Face às assertivas acima, importa dizer que o objetivo geral do presente trabalho foi discorrer acerca da regulamentação da Educação Básica. Ressaltando ser de grande valia a elaboração da pesquisa sobre a importância dos cursos oferecidos à formação continuada dos docentes da rede pública e os seus reflexos dentro do ambiente escolar, na sua aplicação e desenvolvimento em sala de aula, a qualidade que este proporciona na formação do aluno. A importância em aprender e reaprender novas técnicas, novas metodologias de ensino, para que consiga acompanhar de forma sistemática a evolução constante do processo de ensino, porém o que se pretende

buscar é a resposta sobre o aproveitamento dos cursos e como ocorre relação do conteúdo ensinado com o seu trabalho diário.

Quanto aos objetivos a metodologia utilizada foi a exploratória, pois este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007). Essas pesquisas podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso (GIL, 2007). Optou-se neste trabalho pela pesquisa bibliográfica.

De acordo com Gil (1996), a pesquisa bibliográfica será desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Dentre os autores pesquisadores para a constituição conceitual deste trabalho, destacaram-se Almeida (2004), Candau (1999), Freire (1996), Ricotta (2006). Visando atender aos objetivos propostos o trabalho fica assim dividido além desta seção: a seção 2 comunica a fundamentação teórica levantada através do estado da arte do tema. A Seção 3 descreve a metodologia de pesquisa adotada. E as seções 4 e 5 apresentam, respectivamente, os resultados e as conclusões da pesquisa”.

## **2 Desenvolvimento**

### **2.1 Educação Básica e a Formação Inicial**

Como afirma Freire (*apud* Silva, 2010, p.06) não há docência sem discência, pois a prática educativa faz muitas exigências que acabam gerando diversos saberes. A docência exige, por exemplo, rigor metódico, pesquisa, criticidade, reflexão sobre a prática, respeito aos saberes dos educandos, apreensão da realidade, consciência e inacabamento e compreensão de que a educação é antes de tudo, forma de pronúncia e de intervenção no mundo.

Nessa concepção, a formação de professores é algo complexo, pois não depende apenas dos conhecimentos ou de experiências sobre ensino e aprendizagem ou até mesmo de como organizá-los mas abrange também um filtro dos mesmos conhecimentos e das experiências vivenciadas pautando-se em valores, atitudes e disposições pessoais conferindo a cada professor um estilo pessoal e singular (BOLFER, 2008).

Também em breve apartado, pode-se dizer que a formação docente implica em reelaboração dos saberes dados pelos cursos, feita com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como também, posteriormente adquiridas no desempenho da atividade profissional. Para essa elaboração, concorrem também os valores e atitudes, e os diferentes traços de personalidade docente (SANTOS, 1998).

Para Imbérnon (2006, p.65): “é na formação inicial que o futuro docente deve adquirir as bases para “poder construir um conhecimento pedagógico especializado”. Imbérnon explica que os cursos de formação devem fornecer aos futuros docentes

uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, que permita aos mesmos “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários”.

No entanto, apesar de todo o incentivo existente acerca da formação inicial muitas vezes há a necessidade do desenvolvimento profissional ser realizado por meio da formação continuada considerando que muitos professores dão início à carreira da docência sem questionamento sobre o real significado de ser professor e a instituição não desenvolve assim, efetivamente, processos formativos (LIMA, 2004).

Segundo Gatti (2009) a formação de professores no Brasil está sendo feita, na maior parte das vezes, pelas instituições isoladas de ensino superior, não pelas universidades, e o ensino ocorre em condições precárias com pessoal de qualidade questionável. Há certa inércia nas universidades com relação ao repensar as licenciaturas, mesmo naqueles cursos cujo corpo docente tem como objetivo o ensino.

As instituições de ensino superior são responsáveis pela formação dos professores, assim como pela sua educação continuada.

## 2.2 Organização da Formação dos Professores na Perspectiva do seu desenvolvimento profissional

De antemão e baseando nos dizeres de Tardif (2012) importa elencar que estudo sobre a questão da organização de como formar um docente/um professor permite perceber que não se trata somente de uma questão de percurso, de logística, mas também e simultaneamente de maneira subjetiva ao tratar do processo de constituição de professores como ele bem argumenta:

A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. [...] Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (TARDIF, 2012, p.228).

Ao exercer sua atuação, principalmente, como professor na Educação Básica, ele toma algumas decisões face às situações que aparecem a ele no cotidiano e a fim de que isso aconteça precisa de conhecimentos que vão além dos seus saberes técnico científicos. Além disso, ele precisa ter um “jogo de cintura” para estabelecer relações com o espaço escolar e com todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Exatamente nesse momento em que fica estabelecida uma “base de conhecimentos” que se alia a teoria à prática e que o professor adequa sua formação às exigências do cotidiano (VENTRE, 2016).

Nesse sentido dá sua contribuição Almeida:

Dar conta de gerir o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da qualidade social exige um profissional que: a) domine a área específica de

conhecimento na qual ele aprofundou seus estudos e domine os saberes didático-pedagógicos, necessários na mediação de sua relação com os alunos e o conhecimento; b) assumam de maneira responsável os compromissos éticos e as responsabilidades da profissão; c) participe da gestão coletiva da escola e partilhe os aspectos coletivos do trabalho docente; d) coordene sua formação contínua na perspectiva do seu desenvolvimento profissional, reconfigurando sua identidade profissional individual e coletiva; e) estabeleça boas relações com os colegas e outros profissionais da área, com alunos, pais e a comunidade (ALMEIDA, 2004, p.174).

Depreende-se de tal afirmação que a fim de que o professor dê conta com perspicácia e todos os desafios que apareçam a ele no cotidiano é preciso que ele esteja em constante processo de formação. Essa formação constante pode ser desde o momento em que ele está estudando, preparando suas atividades, preparando suas provas, trabalhando para a próxima reunião pedagógica que acontecerá. Como afirma Almeida (2004, p.174): “Entender dessa maneira a formação do professor [...] significa também reconhecer que o processo de aprender se prolonga durante toda a carreira docente”.

Também Almeida (2004) explica que o desenvolvimento profissional dos educadores deve estar articulado com todas as pessoas com responsabilidades acerca de melhorias na escola, sejam eles gestores, coordenadores, pessoal de apoio etc. Pois, segundo Almeida (2004, p.174): “o desenvolvimento profissional do professor e a melhora institucional escolar são duas faces da mesma moeda”.

Vai mais além a autora explicando de forma afincada a afirmação anterior:

Assim o desenvolvimento profissional tem como aspecto essencial uma política de formação de professores e requer uma série de condições que têm sido ignoradas ou insatisfatoriamente resolvidas pelas políticas educacionais em nosso país como: carreira docente, jornada de trabalho, salário, condições de trabalho, bem-estar dos professores, espaços coletivos para se enfrentar as questões educacionais e profissionais etc (ALMEIDA, 2004, p.174).

O desenvolvimento profissional do docente também não quer dizer que está atrelado ao desenvolvimento pedagógico, porém, não pode estar alheio às condições que envolvem o contexto de trabalho. Precisa ser entendido em uma visão mais abrangente, abarcando tanto as condições sociais, econômicas históricas em que os docentes estão inseridos no contexto educacional, como também, as condições para que a formação continuada se configure no contexto (SANTOS; POWACZUK, 2012).

Também pode-se dizer e com embasamento no estudo de Santos (2011) que o desenvolvimento profissional docente é um processo que se conquista ao longo dos anos de docência. Tais demandas colocam os educadores em constante processo de busca de respostas que podem ser capazes de adequar esses educadores às exigências dos caminhos e descaminhos da profissão docente na atualidade.

### 2.3 A Pedagogia e a Formação Continuada

Em seu estudo, Romanowski (2011, p.14906) traz à tona o seguinte questionamento: “de fato o curso de Pedagogia ao limitar o tempo dedicado às disciplinas de

fundamentos para a compreensão, da psicologia do desenvolvimento, dentre outras favorece o saber fazer”? Complementa ainda o autor: “Em relação aos atuais desafios da Educação Básica tais como a formação para a inclusão, para a diversidade cultural, as propostas dos cursos se manifestam tímidas, não vão além da oferta do curso de LIBRAS, nos cursos de Licenciatura”.

A reflexão da autora é quanto ao tempo que se gasta com disciplinas meramente teóricas em que de fato tenham uma reflexão. A autora ainda tem como respaldo suas pesquisas expressando que os cursos de licenciatura não assumiram identidade própria além de manter uma relação com o bacharelado de diversos sentidos, além disso, as propostas da formação muito dificilmente incluem inovações na articulação com as atuais demandas da Educação Básica tais como a inclusão, a diversidade, a violência, na verdade o que se tem é uma formação centrada, exclusivamente, no domínio de conhecimentos específicos e teóricos (ROMANOWSKI, 2011).

Como acentua a autora:

As dissonâncias acentuam a desvalorização dos processos de formação do professor em contradição à crescente expansão do valor da educação como processo universal, contínuo e permanente, condição para a vida social e para o desenvolvimento dos grupos sociais e da vida econômica. Assim, a formação para a compreensão da totalidade é uma meta não concretizada, a passagem de tomar consciência dos professores sobre profissionalidade constituída na prática da docência, que passa do estado de “determinada pelo sistema” para “determinar-se como professor” está longe de ser realizada. O desafio vai muito além da expansão do número de matrículas e da reformulação das propostas curriculares e dos processos formativos (...) (ROMANOWSKI, 2011, p.14907).

Depreende-se da afirmação acima que os cursos são, muitas vezes, provenientes e um contexto histórico repleto de crises de consumo, políticas, flexibilização do trabalho, não há tempo para pensar em formar professores.

Em meados dos anos 60 e 70, políticas centralizadoras investiram na “moldagem” de um perfil profissional afinando aos anseios capitalistas, privilegiando o papel meramente executivo do professor, tal mecanismo implicou no empobrecimento e desvalorização da categoria profissional. Quanto mais o pensamento e a experiência pessoal do professor foram excluídos, mais ele permaneceu impossibilitado de estabelecer a relação entre a teoria e a prática. Nos anos 80, falou-se muito em capacitação, aperfeiçoamento educacional permanente e, no final dessa década e início de 90, o termo formação continuada propaga-se no cotidiano escolar (FIORENTINI, 2003).

A formação continuada não pode ser concebida como acumulação (de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos e técnicas), mas sim por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (ALMEIDA, 2012).

Conforme estudo realizado por Geglio (2015) trazem que quanto à formação continuada dos professores da Educação Básica, há algumas ofertas de cursos disponibilizados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Tais cursos são direcionados à formação continuada/complementado do educador justamente da

Educação Básica. O primeiro é o chamado “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial”, que além de órgãos governamentais também tem a parceria de Universidades Públicas para a execução: “[...] aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, na modalidade à distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) [...]” (BRASIL, 2012 *apud* GEGLIO, 2015, p.235). Sendo o segundo um programa relacionado à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) que almeja a capacitação dos educadores em tal modalidade, que também depende da iniciativa das Universidades Públicas para o desenvolvimento da oferta. Por fim, a terceira e última oferta é promovida pela UAB (Universidade Aberta do Brasil) de Educação para a Diversidade, em parceria com as Secretarias Municipais e também Estaduais. Verifica-se, assim que não somente as Universidades Públicas estão comprometidas nessa tarefa mas também as Secretarias tanto municipais quanto estaduais.

O professor não pode ficar preso em apenas um método de ensino, mas sim, estar em constante reciclagem, pois quase todos os dias surgem novos tipos de abordagens de ensino (devido à novas tecnologias e até mesmo a novas culturas dos indivíduos). A visão que se tem da formação continuada como complementar, supre deficiências da formação inicial. Precisamos ter presente que a formação inicial constitui o primeiro estágio da formação continuada, a qual deve acompanhar o profissional durante toda sua carreira e auxiliá-lo a construir sua identidade profissional (ALMEIDA, 2012).

Tal fato serve de sinalização para o fato de que não adianta somente a implementação de processos que formem os professores (seja inicialmente ou continuamente), pois não é somente “formar” o professor meramente para ministrar determinados conteúdos. Como bem lembrado por Garcia sobre o assunto, a formação vai além disso:

“[...] deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula. Os professores precisam ser preparados para atuar de maneira colaborativa. Para isso, eles devem sentir-se parte da escola, um trabalhador com local específico de atuação, não alguém que atua em várias escolas e não sabe exatamente onde é seu local de trabalho, que não tem uma identidade com seu locus laboral. Portanto, não basta somente massificar a formação continuada do professor, pois é preciso também criar mecanismos de valorização do seu trabalho (GEGLIO, 2015, p.236).

Pôde ser percebido certa atenção do Governo Federal com olhos para a Formação de Professores da Educação Básica, mas ainda não são iniciativas tão sólidas a ponto de prepararem os educadores para adversidades mais conflituosas, pois tais iniciativas são pautadas em aspectos técnicos de formação apenas.

#### 2.4 Relação entre Formação Docente na Educação Básica e a Qualidade de Ensino

Conforme aponta Tavares (2013) em seu estudo a qualidade da atuação do educador tem relação direta com a qualidade de sua formação, bem como ao desempenho da gestão, condições físicas e materiais da escola. Afirma Tavares (2013, p.230): “Na verdade não há qualidade no ensino sem professor de qualidade”. Com a mudança da sociedade, as transformações do mundo e as novas tecnologias, acontecem

mudanças também no âmbito escolar. As relações de trabalho na área educacional têm sofrido diversas transformações com o passar dos anos.

Como afirma Freire (1979, p.20): “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio de todos e aos quais todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”. Portanto, a formação do professor deve estar em constante processo de atualização para melhoria de seu desempenho e desenvolvimento de seus alunos em sala de aula.

Na concepção de Moran são diversas as variáveis que contribuem eficazmente para que o ensino da qualidade seja uma realidade:

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas; Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los; Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal (MORAN, 2000, p. 14).

No entanto, ainda que o professor tenha um papel relevante para a maximização da qualidade na educação, não é o único elemento que contribui para que isso aconteça como preconizado por Gatti; Barreto e André:

Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores. Contudo, ainda é grande a distância entre o que deveria ser e o que de fato é. Na realidade todas essas variáveis mencionadas pelas autoras supracitadas, ainda não são postos em prática. Falta um projeto articulado de formação docente e de trabalho nas escolas, com política bem estruturada, organizada e planejada. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 15).

Em decorrência da ausência dessa estrutura, dessa falta de planejamento, acontece uma distância acentuada da profissionalização do docente da Educação Básica como deveria ser com a realidade do trabalho executado. Ademais, eles muitas vezes são responsabilizados pela ineficácia do sistema de ensino, pelos resultados infrutíferos e ainda têm que trabalhar, muitas vezes em condições precárias e não obtém a devida valorização.

Então na verdade e em resumo, há sim uma estreita relação entre a formação do docente, seja ela inicial ou continuada e a qualidade de ensino, embora na concepção de Gatti e Barreto a formação continuada tende a oferecer de forma mais plena e contínua, novas habilidades nos novos contextos como explicam:



É aquela que deve acontecer no momento em que o educador em serviço atualiza seus conhecimentos, reflete sobre sua prática, adquire novas habilidades, novos ensinamentos para lidar com a sua prática e torná-la mais significativa. Enfim, é aquela que oferece aos professores possibilidades de além de atualizá-los, também qualificar e mudar a ideia, ou seja, oferecer-lhes referenciais teóricos que lhes deem oportunidades de compreender, discutir e refletir mais sistematicamente a complexidade do ato de ensinar como sujeito político, que possam intervir e contribuir para transformar uma realidade contraditória em que vivemos. Essa formação é indispensável para o desenvolvimento e atualização de um profissional que desempenha suas funções com competência e responsabilidade, principalmente diante da realidade que temos, na qual a cada dia surgem novas informações e se propagam com muita velocidade através do mundo da tecnologia, assim sendo, é necessário que o professor esteja atento às mudanças que ocorrem nos diversos campos do conhecimento e que interferem diretamente na sua prática pedagógica, independentemente, da área de conhecimento em que ele atue, de qual modalidade ou nível de ensino (GATTI; BARRETO, 2009, p.91-2).

Em suma, tal afirmação quer dizer que o educador precisa realinhar sua prática pedagógica, para criar possibilidades que instigam os alunos à aprendizagem, sendo assim, ele deve contemplar a sua prática pedagógica com o uso das tecnologias. Contudo, o ponto de partida fundamental é a quebra das fileiras dentro da sala de aula, num paradigma tradicional o que é contemplado é o processo de repetição que leva a decorar os ensinamentos que muitas vezes não tem significado para os alunos no processo de ensino aprendizagem, que ao final terá como resultado a **qualidade no ensino**.

### 3 Conclusão

Face ao objetivo ora proposto, pode-se dizer que ele foi cumprido, concluindo-se que tanto a Formação Inicial quanto a Formação Continuada são tidas como imprescindíveis para uma Educação de Qualidade. Acrescendo-se o fato de que uma não pode ser compreendida de maneira desvinculada da outra, no entanto, os cursos deveriam primar mais pela articulação da teoria com a prática, de conhecimento efetivo sobre o que se passa no contexto escolar.

Além disso, as dificuldades encontradas no exercício do professor aumentam a cada dia, pois além das atribuições que este profissional sempre teve, outras são exigidas, tais como serviços burocráticos, serviços atrelados à coordenação pedagógica somando-se às essas dificuldades recursos pedagógicos limitados ou ausentes, salas superlotadas, problema acentuado referente à disciplina, falta de apoio da família.

O desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, mas que valorizem o saber-fazer, que reconheçam o processo de vir-a-ser dos sujeitos que buscam conhecimento. A mudança de uma sociedade confusa, conflituosa deve ser pretendida pelos educadores, que acima de qualquer papel tem nas mãos os mecanismos necessários para a conscientização dos sujeitos que participam de toda essa dinâmica e que se encontram abertos para o crescimento intelectual.

A formação continuada tem um papel fundamental para a aprendizagem dos professores e quando a mesma se desenvolve como parte do desenvolvimento

profissional dos professores não somente gera contribuição para a constituição dos saberes daqueles como também permitem aos mesmos qualificar suas maneiras de ensinar e também geram contribuição à configuração da própria profissão docente. Pode-se dizer ainda que a formação continuada constitui uma maneira de democratizar o acesso aos avanços ocorridos nos campos de atuação dos professores e fortalece os mesmos fazendo os docentes capazes de discutir, analisar e repensar a própria prática.

Ficando como sugestão para trabalhos uma pesquisa empírica na Educação Básica de um determinado número de escolas a fim de levantar se os professores que nelas atuam possuem formação continuada.

## Referências

ALMEIDA, Maria Izabel de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a08.pdf>>. Acesso em: 21 abr.2019.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de.; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.

**Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em: 21 abr.2019.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre a prática docente**: estudo de caso sobre a formação continuada de professores universitários. 237 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba/Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, SP, 2008. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdigi/pdfs/2006/LWFMJKHNXBBS.pdf>>. Acesso em: 15 jul.2019.13

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 29 abr.2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**, Lei 9.394/96.

CABRAL, Karina Melissa; DI GIORGI, Crisiano Amaral Garboggini. O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 116-128, jan./abr. 2012.

FIORENTINI, Dario. **Formação de professores**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEGLIO, Paulo César. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-231.pdf>>. Acesso em: 20 abr.2019. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

\_\_\_\_\_. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.14

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Coral Revista**, v.20, n.2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a6.htm>>. Acesso em: 15 jul.2019.

MELLO, GUIOMAR NAMO DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo Perspec., São Paulo, v.14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jul.2019.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. IN: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marco T.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas – SP. Papyrus Editora. 2000 - (Coleção Papyrus Educação). RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhora qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação Inicial de Professores: implicações com a Educação Básica. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2011. Disponível em: < [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5198\\_2844.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5198_2844.pdf)>. Acesso em: 21 abr.2019.

SANTOS, E. G. A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da educação básica: a tessitura de redes de relações entre escola e universidade. **Projeto de Tese**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

SANTOS, Eliane Galvão dos Santos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n.2, p.38-53, 2012. 15

SANTOS, Luciola Licínio de Castro Paixão. **Dimensões pedagógicas e política de Formação Continuada**. 1998. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/cape/tessitur/revista/01.htm>>. Acesso em: 15 jul.2019.

SILVA, Osmair Benedito et al. **Não há docência sem discência:** reflexões a partir de um trabalho de formação continuada de professores no município de São Carlos, São Paulo. Disponível em: <[http://gpeqsc.com.br/sobre/trabalhos/2010/XV%20ENDIPE\\_Osmair.pdf](http://gpeqsc.com.br/sobre/trabalhos/2010/XV%20ENDIPE_Osmair.pdf)>. Acesso em: 15 jul.2019.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educ. rev.**, Curitiba, n.spe2, p.233-250, 2010. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-0602010000500014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0602010000500014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 abr.2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, Marialva Rossi. **Ética na avaliação do trabalho docente.** IN: GATTI, Bernardete Angelina. (Org.). O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas- SP. Autores Associados, Fundação Carlos Chagas. 2013.

VENTRE, Denise Estafor. **A docência diante dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos.** 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <[http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6715/2/DIS\\_DENISE\\_ESTAFOR\\_VENTRE\\_COMPLETO.pdf](http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6715/2/DIS_DENISE_ESTAFOR_VENTRE_COMPLETO.pdf)>. Acesso em: 15 jul.2019.