

Formação docente e situações de trabalho: tendências em teses e dissertações no contexto amazônico

Resumo

Dentre as principais tendências que caracterizam a formação docente nos últimos trinta anos, destaca-se a formação realizada ao longo do exercício profissional, ou em situação de trabalho. Os conceitos utilizados são diversos, conforme a orientação teórica de quem os utiliza, sobretudo aqueles que se aproximam dos processos de mercantilização da educação. Um dos termos mais utilizados é o de formação continuada, conceito polissêmico que apresenta diversos entendimentos; outro é a formação em serviço, considerada, dentre outras características, a de menor custo. Têm em comum a premissa de que a formação docente se dá continuamente, seja em âmbito escolar ou não, além de processos formativos que apontam para a socialização profissional em situações de trabalho. Identificar como essas tendências se manifestam no contexto amazônico é a nossa intenção, pois a diversidade na organização social e econômica se intensifica e contribui para a inibição das oportunidades educacionais. Para tal, utilizar-se-á a metodologia do estado do conhecimento, a partir de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, temas recorrentes, principais ausências, além das bases teórico-metodológicas. Os resultados apontam para uma diversidade conceitual nas produções analisadas, o que indica que se trata de um conceito com várias acepções, que têm em comum, nessas produções, a continuidade dos processos formativos, que sofrem modificações nas relações entre formação e trabalho docente.

Palavras-chave: formação docente; socialização profissional; Amazônia; formação continuada; desenvolvimento profissional.

Arlete Maria Monte de Camargo

Universidade Federal do Pará –
UFPA – Belém/PA – Brasil
acamargo@ufpa.br

Flávio Nogueira do Nascimento

Secretaria Estadual de Educação do
Maranhão – Godofredo Viana/MA –
Brasil
flavionn@ufpa.br

Glenda Caroline Meireles da Costa Rodrigues

Secretaria Municipal de Belém –
Semec – Belém/PA – Brasil
glendameireles@gmail.com

Para citar este artigo:

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; NASCIMENTO, Flávio Nogueira do; RODRIGUES, Glenda Caroline Meireles da Costa. Formação docente e situações de trabalho: tendências em teses e dissertações no contexto amazônico. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 220-248, maio/ago. 2024.

DOI: 10.5965/1984723825582024220

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825582024220>



Teacher training and work situations: trends in theses and dissertations in the Amazon context

Abstract

Among the main trends that have characterized teacher training over the last thirty years is training that takes place during professional practice, or in a work situation. The concepts used are diverse, depending on the theoretical orientation of those who use them, especially those that are close to the processes of commercialization of education. One of the most commonly used terms is continuing education, a polysemic concept that has different meanings; another is in-service training, considered to be the least expensive, among other characteristics. What they have in common is the continuous training of teaching professionals, whether in schools or not, as well as training processes that point to professional socialization in work situations. Our intention is to identify how these trends manifest themselves in the Amazonian context, since the diversity in social and economic organization is intensifying and contributing to the inhibition of educational opportunities. To do this, we will use the state of knowledge methodology, based on theses and dissertations produced in stricto sensu postgraduate programs in education, recurring themes, main absences, as well as theoretical and methodological bases. The results point to a conceptual diversity in the productions analyzed, which indicates that it is a concept with various meanings, which has in common in these productions the continuity of training processes, which undergo changes in the relationships between students and teachers.

Keywords: teacher training; professional socialization; Amazonia; continuing education; professional development.

Formación docente y situaciones laborales: tendencias en tesis y disertaciones en el contexto amazónico

Resumen

Entre las principales tendencias que han caracterizado la formación del profesorado en los últimos treinta años se encuentra la formación que tiene lugar durante la práctica profesional, o en situaciones de trabajo. Los conceptos utilizados son diversos, dependiendo de la orientación teórica de quienes los emplean, especialmente los que están próximos a los procesos de mercantilización de la educación. Uno de los términos más utilizados es el de formación continua, concepto polisémico que tiene diferentes significados; otro es el de formación en servicio, considerado entre otras características como el menos costoso. Lo que tienen en común es la formación de los profesionales de la enseñanza que tiene lugar de forma continuada, en la escuela o fuera de ella, así como los procesos de formación que apuntan a la socialización profesional en situaciones de trabajo. Nuestra intención es identificar cómo se manifiestan esas tendencias en el contexto amazónico, ya que la diversidad de la organización social y económica se intensifica y contribuye a la inhibición de las oportunidades educativas. Para ello, utilizaremos la metodología del estado del conocimiento, basada en tesis y disertaciones producidas en programas de postgrado stricto sensu en educación, temas recurrentes, principales ausencias, así como bases teóricas y metodológicas. Los resultados apuntan a una diversidad conceptual en las producciones analizadas, lo que indica que se trata de un concepto con varios significados, que tiene en común en estas producciones la continuidad de los procesos de formación, que sufren cambios en las relaciones entre alumnos y profesores.

Palabras clave: formación del profesorado; socialización profesional; Amazonia; formación continua; desarrollo profesional.

1 Elementos introdutórios

A relação entre os processos de escolarização e o mundo do trabalho está na gênese da constituição da escola elementar. Isso se acentuou na idade moderna quando se ampliou a demanda por um maior número de pessoas que pudessem dominar operações básicas do letramento em face à reorganização da produção artesanal, naquele momento de surgimento da manufatura. Dessa forma, foram introduzidos elementos que ainda existiam timidamente no que havia em termos de escolarização, com a ampliação dos conhecimentos a serem ensinados que seriam úteis à sociedade em transformação naquele momento histórico.

Na contemporaneidade, vem se enfatizando ainda mais a necessidade de ampliar a formação docente para além da formação inicial, o que decorre de uma preocupação ainda maior com a preparação da população para enfrentar os desafios decorrentes da reestruturação produtiva e o domínio das chamadas novas tecnologias de informação e comunicação. Assim é que, dentre as principais tendências que caracterizam a formação docente nos últimos trinta anos, destacam-se: aquela realizada ao longo do exercício profissional (Gatti, 2017), formação em serviço, que ocorre durante o exercício profissional para os professores e com os professores (Rodrigues; Camargo, 2023); formação permanente, humanista e problematizadora (Freire, 1996), processo formativo que ocorre em situação de trabalho (Correia, 2003), desenvolvimento profissional, que procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais — e também como pessoas (Marcelo, 2009, p. 15), além de formação ao longo da vida (Canário, 2003), dentre outras possibilidades.

Em relação à formação continuada, conceito recorrente a partir da década de 1990, autores como Davis *et al.* (2011) identificam dois grupos que orientam o processo de formação continuada no Brasil, o primeiro centrado na figura do professor e outro centrado na equipe pedagógica da escola, que prioriza a formação dentro do espaço escolar envolvendo a direção, a coordenação e os professores. Sobre o assunto, Torres (1998) afirma que, a partir da década de 1990, a formação docente, inclusive no Brasil, voltou-se principalmente para a “*capacitação em serviço*”, considerada uma forma de barateamento da formação, que tem contribuído para tornar esse processo cada vez

mais aligeirado e esvaziado teoricamente, com uma preocupação em responder rapidamente aos desafios encontrados no trabalho pedagógico, subsidiando o professor do ponto de vista prático (Contreras, 2012).

Os conceitos utilizados são diversos, conforme a orientação teórica de quem os utiliza, e assumem a preocupação em explicar a aproximação entre o mundo da formação docente e o mundo do trabalho; nas últimas décadas, o discurso oficial é afetado sobremaneira por essa preocupação, o que contribui para torná-lo hegemônico, e considerado a solução dos problemas sociais e educacionais para vários setores como os organismos internacionais, ministérios da Educação, secretarias, e muitas vezes acadêmicos, dentre outros. Tem em comum a necessidade de dar continuidade ao processo formativo docente, seja em âmbito escolar ou não, e que muitas vezes apontam para a formação concomitante ao desenvolvimento de situações de trabalho.

Identificar como essas tendências se manifestam do ponto de vista teórico e metodológico em teses e dissertações no contexto amazônico, além de indicar as principais presenças e ausências, é a nossa intenção; um dos aspectos que podem interferir é a diversidade existente na organização social e econômica da região amazônica, o que contribui para a inibição das oportunidades educacionais.

2 Procedimentos teórico-metodológicos

Sob a perspectiva adotada no Projeto Pesquisa em Educação na Amazônia: História, Política, Formação de Professores e Diversidade Cultural, que se volta para a análise da constituição do campo científico dos eixos que o integram, no caso o campo da formação de professores, entendemos que existem elementos comuns entre os estados que abrangem a região, já que se trata de estados que apresentam características que os aproximam. Além de seu bioma e sua posição estratégica, existem elementos comuns do ponto de vista da extensão territorial, econômico e social.

Há elementos que decorrem da ação institucional, mas que não se restringem a tal, já que é preciso considerar o mundo das pessoas que circunscrevem os processos educativos. De forma objetiva, com base nas definições do projeto de pesquisa já mencionado, procuramos situar a pós-graduação *stricto-sensu* em educação nos estados

selecionados para aprofundar a pesquisa: Amapá, Pará e Roraima, localizados na região Norte brasileira.

Para tal, consideramos ainda que o campo científico ocorre em meio às disputas, e mediante múltiplas determinações e conflitos (Bourdieu, 1983). Sobre o assunto, Morosini (2015) indica ainda que a produção científica é sempre complexa, marcada pelas relações interdisciplinares, além de apresentar múltiplas relações de envolvimento.

Em relação ao campo da formação de professores, tivemos como base estudos já desenvolvidos por André (2010), Marcelo García (1999), Camargo, A., Andrade e Camargo, L. (2022); Rosa, Rodrigues e Nascimento (2021) e Zeichner (2009) apontam características que contribuem para a configuração do campo, como a definição de modelos de pesquisa, metodologias e tópicos de pesquisa considerados prioritários; desenvolvimento de uma infraestrutura mais sólida para a pesquisa sobre formação docente com vistas a apoiar a implementação de uma agenda de pesquisa; desenvolvimento de redes de pesquisa, formação de pesquisadores educacionais; pesquisa focada nas conexões entre características do professor, formação, aprendizagem e práticas docentes, dentre outras.

Camargo, A., Andrade e Camargo, L. (2022) realizaram o mapeamento de instituições de educação superior que dispõem de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* na área da educação na Amazônia e cujo cenário aponta para uma realidade assimétrica em relação a outras regiões, bem como na sua própria.

Em trabalho apresentado na Reunião da ANPEd Norte sobre os programas de pós-graduação em educação na Região Amazônica, Rosa, Rodrigues e Nascimento (2021) identificaram 13 programas com linhas de pesquisa¹ voltadas especificamente para a pesquisa sobre formação de professores. Isso não significa que o tema da formação de professores deixe de ser contemplado na produção científica desses programas.

Abaixo, o quadro 1 desses programas na atualidade.

¹ “Linha de pesquisa representa temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si”. (LATTES/CNPQ s. d., s. p.).

Quadro 1 - Programas acadêmicos de Pós-Graduação em Educação nos estados do Amapá, Pará e Roraima em 2023

Instituição de ensino	Área	Modalidade	Curso	Ano início
Universidade Federal do Pará (UFPA). PPGED	Educação	Acadêmico	Mestrado e Doutorado	2003 2008
Universidade Federal do Pará (UFPA). PPEB	Educação	Acadêmico	Mestrado e Doutorado	2015 2023
Universidade Federal do Pará (UFPA). PPGEDUC	Educação	Acadêmico	Mestrado	2014
Universidade do Estado do Pará (Uepa)	Educação	Acadêmico	Mestrado e Doutorado	2005 2019
Universidade Federal do Oeste do Pará	Educação	Acadêmico	Mestrado e Doutorado	2014 2023
UFPA, UFOPA, UEA, UFT, UFAM, UFAC, UNIFAP, UFRR e UNIR ²	Educação	Acadêmico	Doutorado	2020
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)/ Universidade Estadual de Roraima (UERR)	Educação	Acadêmico	Mestrado	2014
Universidade Federal do Amapá (Unifap)	Educação	Acadêmico	Mestrado e Doutorado	2017 2023

Fonte: Sítio das IES, out. 2023.

Como se pode verificar, esses estados contam com cursos de mestrado e doutorado, sendo que a maior incidência se dá no estado do Pará com maior número de mestrados e doutorados. Destaca-se ainda que o ano de 2023 representou um ganho para essa região, uma vez que foram aprovados novos cursos de doutorado na área.

Neste artigo, recorreremos à metodologia do estado do conhecimento (Morosini; Khols-Santos; Bittencourt, 2022), a partir de teses e dissertações produzidas no período de 2005 a 2020. Morosini e Fenandes (2014, p. 102) definem estado do conhecimento:

[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

² Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), primeiro Doutorado em Educação em Rede do País.

Essas autoras entendem que, com base em critérios e levantamentos sistemáticos, é possível chegar a uma “melhor amostra”, analisar a produção científica de um determinado campo, bem como identificar, definir categorias ou temáticas e evidenciar e analisar as tendências mais significativas.

Após traçarmos um breve cenário da pós-graduação no contexto analisado, bem como de algumas implicações que contribuem para tal, deu-se início ao desenvolvimento da metodologia do estado do conhecimento, identificadas as categorias e subcategorias utilizadas, sua distribuição por IES, objetivos, bases teórico-metodológicas adotadas, dentre outros.

Em uma visão inicial da literatura sobre o assunto, encontramos assim as seguintes terminologias: formação continuada, em geral a mais recorrente, formação em exercício, formação em serviço, formação permanente, desenvolvimento profissional, dentre outras. É a nossa intenção esclarecer quais terminologias são as utilizadas com mais frequência e quais as bases teórico-epistemológicas que permeiam sua compreensão.

3 A formação docente e situações de trabalho: o estado do conhecimento em teses e dissertações

Tem sido recorrente a referência ao fato de que o mundo do trabalho vem exigindo desenvolvimento de habilidades que implicam o domínio das chamadas novas tecnologias de informação e comunicação, bem como a redefinição dos conteúdos a serem priorizados, que devem abranger, além da inserção das novas tecnologias, outras demandas, como a capacidade de trabalhar em equipe, liderança etc. O novo contexto societário passa a demandar mudanças nos processos de formação profissional, o que se acentua a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996, direcionada para o sistema educacional brasileiro.

Ganha força a ideia de educação permanente, bem como o confronto entre o processo de escolarização e das situações formativas que se desenvolvem fora dos espaços educativos formais, com a valorização dos componentes curriculares que se direcionam para a prática educativa, o que autores denominam de recuo da teoria. É de se esperar que essas orientações que extrapolam o currículo propriamente dito tenham

influenciado a produção científica do campo da formação de professores, o que se verá a seguir. Procuramos, então, responder à seguinte questão: qual o panorama das produções científicas em teses e dissertações, publicadas nos estados do Amapá, Pará e Roraima, entre os anos de **2005** e **2019**, que discorrem sobre a formação docente no exercício de sua atuação?

A estratégia de busca no repositório Plataforma Sucupira (2005-2019) levou em consideração a revisão narrativa da literatura já mencionada, identificada em levantamento prévio pelos pesquisadores e demais integrantes do projeto de pesquisa. Foram considerados os seguintes descritores: formação docente; formação continuada; formação em exercício; formação permanente; exercício, desenvolvimento profissional e formação centrada na escola. O quadro 2 a seguir demarca os cruzamentos realizados.

Quadro 2 - Cruzamentos de busca

CRUZAMENTOS	
1	Formação docente OR formação AND continuada
2	Formação docente OR formação AND exercício
3	Formação docente OR educação AND permanente
4	Formação docente OR situa'ções AND trabalho
5	Formação docente OR desenvolvimento AND profissional
6	Formação docente OR formação AND serviço
7	Formação docente OR formação AND centrada na escola

Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

A tabela 1 construída a seguir expressa as ocorrências identificadas na Plataforma Sucupira (2005-2019), na qual ficam evidentes as nomenclaturas utilizadas nas teses e dissertações selecionadas.

Tabela 1 - Teses e dissertações sobre formação docente no período de 2005-2019

Cruzamentos	Número inicial de achados	Teses e dissertações	Atende u aos critérios		Final		Total produções
			T	D	T	D	
Formação docente OR formação AND continuada	29	29	00	25	00	25	25
Formação docente OR formação AND exercício	03	03	00	01	00	01	01
Formação docente OR educação AND permanente	00	00	00	00	00	00	00
Formação docente OR situações AND trabalho	00	00	00	00	00	00	00
Formação docente OR desenvolvimento AND profissional	15	15	00	03	00	03	03
Formação docente OR formação AND serviço	05	05	01	04	01	04	05
Formação docente OR formação AND centrada na escola	02	02	02	00	02	00	02
Total	54	54	03	33	03	33	36

Fonte: Plataforma Sucupira. Elaborada pelos autores, 2023.

A análise da tabela evidencia que, das 54 ocorrências (número inicial de achados), 36 atendem aos critérios selecionados. A maior ocorrência foi no item Formação docente OR formação AND continuada, com 25 ocorrências, o que expressa a sintonia com uma terminologia muito utilizada atualmente. Em seguida, vem o item Formação docente OR formação AND serviço, com cinco ocorrências, seguido de três ocorrências no item Formação docente OR desenvolvimento AND profissional e duas ocorrências no item Formação docente OR formação AND centrada na escola. Com nenhuma ocorrência, destacam-se Formação docente OR formação AND exercício, Formação docente OR educação AND permanente e Formação docente OR situações AND trabalho, o que sugere uma maior aproximação conceitual com os documentos e políticas oficiais vigentes que ora se referem à terminologia formação continuada e em alguns casos formação em serviço.

Importante destacar que esses trabalhos se referem a programas, projetos específicos de responsabilidade das diferentes esferas que integram o sistema educacional; chamamos atenção para o fato de que a regulação dos recursos destinados à formação docente, após a LDB nº 9.394/1996, passou a ser prioritariamente realizada pelo Fundef, depois transformado em Fundeb (Gatti; Barreto; André, 2011). Na perspectiva de explicitar a base teórico-metodológica dos trabalhos selecionados, passaremos agora a explicitar os referenciais utilizados preferencialmente pelos autores, como se verá a seguir.

Em sua tese sobre o Projeto Escola Cabana e a formação continuada, estudo de caso realizado na Secretaria Municipal de Belém, Ferreira (2005) utiliza, dentre seus referenciais, Demailly (1992), que distingue as seguintes possibilidades de formação continuada, universitária, formativa-contratual, interativo-reflexiva e a forma escolar, assim definidas:

Forma universitária - profissionais constroem e difundem de maneira personalizada saberes teóricos, numa relação pedagógica liberal; a forma formativa-contratual: contratos, comerciais ou não, cruzam entre si à volta da transmissão de saberes de natureza diversa; o modelo interativo-reflexivo: os professores mobilizam apoios técnicos para a elaboração colectiva de saberes profissionais; a forma escolar: pessoas contratadas por uma instância dispendo da violência simbólica legítima [...] transmitem aos formandos e formadores um conjunto de saberes (Demailly, 1992, p. 145).

Demailly (1992) faz ainda os seguintes destaques: a forma universitária teria uma maior eficiência em uma formação individual e a forma interativo-reflexiva, adequada para o desenvolvimento do trabalho de equipe, busca de soluções das dificuldades encontradas pelo próprio grupo em suas interações e na construção dos saberes profissionais. A definição das modalidades formativa-contratual e a forma escolar seria próxima de modalidades como as que envolvem as parcerias público-privadas, em que se contratam quadros externos à escola, às redes de ensino, para orientar o processo de formação docente, conforme analisado por Pereira (2022).

Com relação à pesquisa em tela, a autora, Ferreira (2005), destaca que a formação continuada docente é ponto-chave para a consolidação do projeto Escola Cabana, mas enfrentou dilemas e desafios no sentido de organizar de forma mais contínua as

formações, aproximando o foco das realidades das escolas, buscando resgatar de forma mais consistente o professor como sujeito histórico do processo educativo.

Silva (2009), em sua dissertação de mestrado, procura investigar o discurso do professor sobre a formação continuada, seus significados e sentidos na prática docente; toma como referência Nóvoa (1999), autor relevante no campo da formação docente, o qual defende que o aprender contínuo é essencial na profissão de professor e se concentra em dois pilares: a pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente nas seguintes situações: como aluno (educação de base), aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada).

Para Silva (2009), os professores não se percebem sujeitos e demonstram nos discursos a angústia, quando não conseguem estabelecer a relação entre a prática e a teoria; manifestam um descompasso entre o que falam os palestrantes e a realidade da sala de aula. Noronha (2009), por sua vez, na dissertação de mestrado “A Formação Continuada em Serviços no Discurso das Professoras da EJA, em Escola Municipal”, utiliza como referência em sua análise Zeichner (2008), o qual defende a necessidade de reflexão permanente na formação continuada, que teria surgido como uma reação contra a concepção dos professores como técnicos, que reproduzem o conteúdo elaborado por outros setores, o que contribui para que esses se tornem participantes passivos do processo de formação docente. A autora aponta ainda a Hora Pedagógica como um momento formativo importante de reflexão para o desenvolvimento profissional na docência da EJA.

Vieira (2010), em sua dissertação, “Formação Continuada do Professor: um estudo das contribuições do Programa Conhecer para Acolher para a prática pedagógica inclusiva”, utiliza essa nomenclatura respaldada em Marin (1995), para quem são as ações que têm como objetivo as aquisições do conhecimento por meios formais e informais de forma consciente e contínua, almejando a mudança na práxis. Em se tratando da educação inclusiva, essa demanda é maior pelo fato de os professores não possuírem conhecimentos e experiências necessárias imprescindíveis para que a inclusão possa de

fato ocorrer. A reflexão é apontada como necessária para uma postura mais participativa e mais efetiva em seu contexto profissional, com uma maior sensibilidade.

Na dissertação de mestrado “A formação continuada de professores para o fortalecimento dos direitos dos povos do campo à educação: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia paraense”, Conceição (2010) manifesta a compreensão de que o Programa, ao pautar-se por uma proposta educacional diferenciada, voltada para o atendimento de sujeitos do campo, deve, estrategicamente, utilizar-se da formação continuada de professores, a fim de trabalhar os elementos específicos do pressuposto educativo que envolvem o ensino fundamental, além da qualificação social e profissional na perspectiva da agricultura familiar. Destaca duas categorias que fundamentam o programa: 1) inovação pedagógica; e 2) formação continuada de professores em serviço. Destacamos a primeira com base em Fullan (2000), que define inovação como um processo multidimensional, o qual não se caracteriza por ser um fim em si mesmo, mas um meio para transformar o sistema educacional; já a segunda considera a escola o *locus* em que emergem as discussões sobre as práticas pedagógicas.

Na dissertação de Silva (2011) sobre a formação continuada de professores no Programa Escola Ativa, voltada para a investigação dessa política em escolas multisseriadas, diferentes autores são utilizados e defende-se que os movimentos sociais exijam a definição de critérios em suas políticas e nas instituições públicas para a formação específica de profissionais, entre eles docentes, para que haja garantia do direito público à educação dos povos isolados, como é o caso da educação do campo, e que assumam a especificidade da formação docente que atua junto a essa população. Outra compreensão se respalda em Molina (2009, p. 193), a de que as escolas do campo, entendidas como espaço de formação permanente, constituem-se como um território em disputa, e de construção de espaços contra-hegemônicos que possam contribuir com a tarefa de construção da emancipação das classes trabalhadoras do campo.

A escola do campo e a formação docente são igualmente pesquisadas na dissertação de Guimarães (2011), “Programa Pró-Letramento: a formação continuada de professores nas escolas multisseriadas do campo no Planalto em Santarém/PA”; com base em Falsarella (2004), a formação continuada é entendida como processo

ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional e, em sentido restrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento docente, que visa incentivá-lo pela ação, reflexão e interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo a sua autonomia profissional. A autora indica a necessidade de uma política de formação continuada voltada aos professores do campo, em especial, os das turmas multisseriadas e considera que o Pró-Letramento não foi proposto para atender às especificidades das escolas multisseriadas, constituindo-se, assim, a única formação recebida na ocasião por esses professores.

A formação continuada docente no Pró-Letramento é igualmente estudada por Luz (2011), que chama atenção para o fato de que seu desenvolvimento, assim como outros programas, é feito de forma aligeirada, pouco fundamentada teoricamente, descontínua e descontextualizada. Segundo Hypólito (2009), trata-se de uma formação utilitarista e pragmática, voltada para o saber executar. Além disso, as professoras cursistas do Pró-Letramento não têm contado com condições adequadas de trabalho, carreira, remuneração que favoreçam diretamente os processos de formação docente.

Na sua dissertação de mestrado, Gomes (2012) reafirma a importância da formação continuada aos professores que atuam no PROEJA, na Escola Tecnológica de Abaetetuba, considerada ainda tímida, “tanto no que diz respeito aos incentivos do Estado, quanto aos encontros de formação continuada em serviço”, que necessitam se constituir em processo sistemático e institucional. O seu referencial inclui diferentes autores que lhe possibilitam entender que os processos de formação continuada vêm contribuindo para diminuir barreiras, como as que se observam com as melhorias no ensino-aprendizagem, na relação com os estudantes e na percepção dos docentes como o próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Destaca-se ainda a importância de não se restringir esse processo à perspectiva profissional, mas de incluir a dimensão pessoal igualmente necessária para a sua formação humana, para a perspectiva profissional, e que permita entender o docente de forma mais ampla, de formação humana.

Na dissertação de mestrado defendida por Sousa (2014), essa entende que a formação docente deve estar centrada na escola, na qual o coordenador pedagógico (Placco *et al.*, 2012) tem uma contribuição primordial. Apesar dessa constatação, no momento da pesquisa, observa-se que essa formação decorre da soma de esforços e

compromissos individuais e coletivos dos sujeitos que integram as instituições educativas, visto que pouco dispõem de fatores extrínsecos que lhes assegurem sustentação.

Pereira (2015), em sua dissertação, investigou a formação continuada no município de Belém, em projeto promovido pela Secretaria Municipal, o Projeto Expertise. A autora inferiu que existe aproximação teórico-metodológica da formação continuada com uma tendência fundamentada na racionalidade técnica que vê os professores como práticos, tecnólogos do ensino, com a implementação da lógica de desempenho em torno do estabelecimento de metas, com atribuições de responsabilidades exigidas para além das condições de trabalho disponibilizadas pela Secretaria de Educação.

Valente (2015) produziu a dissertação sobre a formação em serviço de professores de português, com a utilização de categorias centrais do materialismo histórico-dialético. Apresenta uma avaliação positiva do programa pelos egressos e mostra que, mesmo com alguns elementos contraditórios evidenciados no currículo do curso, os formandos conseguem re-enunciar ou recontextualizar o discurso do Estado numa perspectiva mais emancipatória e de empoderamento.

Rodrigues (2016) dá continuidade à pesquisa sobre formação em serviço junto aos egressos de Curso de Letras; os resultados revelaram que esses se encontravam, em sua maioria, em atividade e os demais foram aposentados logo em seguida ao término do curso. Destaca, ainda, as contribuições para a vida profissional, os saberes revelados e as práticas exercidas a partir do curso, momento em que esses avaliam de forma positiva o curso e os impactos causados na vida.

Costa (2016) estudou, em sua dissertação de mestrado, “Formação continuada de professores: um estudo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental no município de Moju no ano de 2014”, que o referido curso apresenta resultados que apontam para uma avaliação positiva pelos egressos e que, mesmo com alguns elementos contraditórios evidenciados na materialização do curso, os cursistas elencaram diversos pontos contributivos, tais como: a ênfase dada à questão das problemáticas ambientais vivenciadas no município de Moju. A autora aponta ainda que, como o curso foi ofertado na modalidade a distância, esse atendeu à necessidade do público-alvo, a relevância do material de apoio pedagógico e valorização do campo da educação ambiental, apesar de outros aspectos considerados insuficientes como internet

de qualidade para materialização da proposta curricular do curso e a ausência de infraestrutura voltada para a prática de atividades educativas emancipatórias.

Vasconcelos (2017) investigou “A Formação Continuada de Professores na perspectiva da política de educação integral no município de Santarém-PA” e constatou que, até aquele momento, os docentes não haviam recebido formação continuada para trabalhar nas escolas de tempo integral e que essa formação acontecia nas reuniões pedagógicas, entre os pares ou através de capacitações fornecidas pela SEMED.

Na dissertação de mestrado de Nascimento (2017), “Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada”, por iniciativa do governo federal apresentou entre os seus resultados, na avaliação das cursistas, mudanças nas concepções de criança, educação infantil e papel do professor/a, bem como contribuiu para modificações em suas práticas pedagógicas, contemplando-as em suas funções de professoras, coordenadora e diretora.

Carneiro (2017), em sua dissertação intitulada “Formação Inicial de Professores de Ciências em Serviço”, aponta no curso realizado na modalidade em serviço, a partir da análise baseada na vivência dos egressos e das percepções que esses manifestaram, relacionadas à seja durante a licenciatura, as contribuições para a vida profissional, os saberes revelados e as práticas exercidas a partir do curso, avaliado de forma positiva, bem como os impactos causados na vida profissional para a carreira docente, além de sua vida pessoal.

“A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR”, defendida por Freires (2017), indica que sua formação trouxe consequências positivas para sua vida pessoal, profissional. Apesar de aspectos críticos, o curso não considera suas experiências docentes e não faz uma articulação adequada entre teoria e prática, formato intensivo, desconsiderando acontecimentos da sala de aula da educação básica que poderiam subsidiar a formação teórica e possibilitar a ressignificação e problematização da prática.

Já Oliveira (2017), em sua dissertação intitulada “Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de

ensino de Belém – Pará”, indica que a formação realizada provocou mudanças nas concepções de criança, educação infantil e papel do professor/a, bem como contribuiu para modificações em suas práticas pedagógicas, contemplando-as em suas funções de professoras, coordenadora e diretora.

A construção da identidade docente nos Institutos Federais (IFRR), organização institucional criada após a aprovação da LDB é estudada por Santos (2017), e considera que as ações de formação continuada contribuem para o desenvolvimento de práticas reflexivas, além de consolidar sua identidade docente. Essas ações, no entendimento da autora, precisam ser melhoradas para garantir uma maior participação de todos, ao mesmo tempo em que é necessário um maior envolvimento/engajamento desses docentes no sentido de compreender em profundidade a lógica estabelecida por essa nova institucionalização, ponto fundamental na construção da sua identidade.

Palheta (2017), na dissertação intitulada “O plano de ações articuladas (PAR) em cinco municípios paraenses: as implicações na formação continuada de professores”, percebeu diferentes contradições no processo de elaboração, planejamento e acompanhamento desse plano, mas ao mesmo tempo possíveis avanços aos municípios paraenses. Em relação à formação continuada, o autor percebe uma estreita relação com a elevação dos indicadores educacionais nos municípios paraenses que apenas aderiram aos programas de formação docentes criados pelo MEC, ao lado de um crescente aumento na responsabilização dos professores em relação aos resultados educacionais. Pode-se igualmente perceber o fortalecimento da lógica gerencialista que marca as recentes políticas educacionais.

Castro (2017), em “A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: da valorização à precarização do trabalho de professores”, defende o entendimento de que formação continuada está sendo desenvolvida, exclusivamente, por meio de programa de treinamento e atualização com objetivos bem delimitados, que priorizam alguma área de conhecimento e carregam consigo similaridades quanto aos aportes teóricos e metodológicos.

Souza (2019), com a dissertação, “A formação continuada de professores de educação física na rede municipal de Ananindeua/PA: contradições e perspectivas nos

caminhos para emancipação”, afirma que as ações de formação continuada pela Secretaria de Educação se orientam pelo Plano Municipal de Educação, em uma rede de relações em que interferem questões operacionais, pois a equipe responsável pela organização não possui recursos e infraestrutura própria para o desenvolvimento das ações. No que diz respeito à questão pedagógica, as teorias e concepções que fundamentam os projetos precisam estar alinhadas às ideias postas nessas propostas, já que os professores que frequentam essas ações as percebem ora de maneira compreensiva, ora de maneira mais crítica, por sentirem que não contribuem em todos os aspectos de sua formação.

A educação ambiental e a formação continuada no município de Capitão Poço-PA é o foco da dissertação de Melo (2018), que aponta a relevância da formação continuada através de cursos, dada a inexistência dessa temática na agenda do município. As práticas desenvolvidas nas escolas do município ainda estão ligadas ao viés conservador da educação ambiental, contrastando com as proposições críticas, evidenciando-se como ações pontuais em determinadas datas comemorativas. Envolvem, igualmente, questões relacionadas ao trabalho docente, como a instabilidade na carreira, rotatividade de professores, problemas estruturais-físicos no ambiente escolar.

Outro município foco de estudo sobre as políticas educacionais é Cametá, estudado por Silva (2018), que, como Palheta (2018), toma o PAR como sua referência. Os resultados da pesquisa sinalizam a importância do PAR como importante ferramenta de planejamento da educação municipal que direciona as ações no âmbito pedagógico e da gestão da educação. No pedagógico, dentre outros aspectos, destacam-se as formações continuadas que constam como um dos critérios para a qualidade do ensino, embora os cursos estejam condicionados a responder as exigências do Ideb como parâmetro de qualidade, o que sinaliza uma formação fundamentada na capacitação instrumental e técnica.

Tanto Amador (2019), quanto Amaral (2019) tomam a formação continuada centrada na escola como seu objeto de estudo. No primeiro caso, o autor indica que a formação contínua de professores, centrada na escola, pode ser uma agenda possível nos contextos escolares como forma de reflexão da práxis, tendo em vista a melhoria da prática pedagógica dos professores, especialmente quando o projeto de formação

continuada de professores integrar o Projeto Político Pedagógico da Escola, tal formação tende a ser contínua e sistemática, promotora de uma cultura formativa. Aponta ainda para a necessidade de a formação contínua de professores partir das necessidades formativas dos professores e da escola, o que possibilita a melhoria da sua prática pedagógica.

Já Amaral (2019), que estudou o trabalho do coordenador pedagógico com relação à formação docente, constata que esse é complexo no que tange às condições de trabalho, tendo em vista a precariedade da estrutura física e pedagógica das escolas, além de pouca autonomia pedagógica para desenvolver um trabalho formativo colaborativo com os docentes e que esses coordenadores pouco se reconhecem como formadores quando desenvolvem nas escolas ações formativas, sobretudo as relacionadas ao processo de inclusão escolar.

Souza (2019) dá continuidade aos estudos sobre formação continuada e o trabalho da Formação Pedagógica, desta feita, nos Institutos Federais, em Roraima. A amplitude das atividades desempenhadas pela CP perpassa sua especificidade, mas enfrenta muitos desafios frente à rotina diária do setor, bem como sua importância dentro da instituição, já que o coordenador pedagógico, que está à frente desse trabalho, atua no acompanhamento e assessoramento pedagógico. A atuação nesse setor exige conhecimentos pedagógicos de formação acadêmica, e intencionalidade planejada nas práticas pedagógicas reveladas através da representatividade discursiva dos sujeitos.

Reis (2019), em estudo sobre a formação continuada na Escola Bosque, experiência inovadora no município de Belém, aponta para a necessidade de uma maior articulação entre os entes federativos e as instituições formadoras, com vista à adoção de programa de formação continuada condizente com as especificidades educacionais regionais e articulado com cada contexto e esfera governamental. Isso possibilitaria manter as singularidades, a autonomia e as necessidades dos professores e alunos, para que a definição dos parâmetros de formação não ocorresse somente em nível nacional, o que é desejável.

Silva (2019) investigou o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa (Fullan; Hargreaves, 2001), no Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON/UFOPA. O estudo evidenciou o desenvolvimento dos seus participantes à

medida que adotaram a colaboração no processo de construção de pesquisas e práticas e também a reflexão e investigação sobre a prática. Promove o compartilhamento de aprendizagens; impulsiona a postura investigativa na interface entre a escola e a universidade e incentiva o amadurecimento pessoal e profissional. O estudo também apontou desafios quanto à ampliação da postura investigativa relacionada à produção escrita e à colaboração permanente entre a universidade e a escola.

Silva (2019) procura investigar a formação continuada de professores de Educação Infantil em Paragominas/PA. Constata que a formação contribui para a melhoria da prática do professor, e que a alavanca do processo educacional não está associada apenas ao desenvolvimento da formação continuada, mas a outros fatores de ordem social, política, econômica e cultural, que acabam influenciando o andamento do processo educacional. Observou pouco tempo destinado à formação e que a falta de escuta dos professores, no que tange às temáticas estudadas na formação, são aspectos que inviabilizam o percurso da formação continuada.

Araújo (2020) estudou o PNAIC no que diz respeito à formação continuada e às práticas avaliativas desenvolvidas em Cametá/PA. A autora aponta que a formação docente continuada e a avaliação educacional em larga escala estão estritamente relacionadas, coadunadas para promover a qualidade da educação pela elevação dos resultados educacionais no Ideb. Assim, as estratégias avaliativas tendem a moldar o trabalho dos professores por meio do PNAIC, já que este se centra na prática de ensino, justificando-se como elemento de aprimoramento do ensino-aprendizagem na alfabetização e letramento de crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental.

Rodrigues (2020) tem como foco de investigação, em sua tese de doutorado, a formação docente no Curso de Pedagogia ofertado pelo Parfor em municípios paraenses, Belém, Marituba e Vigia. Constatou ser o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA uma iniciativa formativa emergencial que funde formação inicial e continuada (FIC) em um mesmo processo formativo; concilia as modalidades presencial e EaD de ensino; eleva o nível acadêmico dos professores em exercício nos anos iniciais de escolarização da rede pública paraense, historicamente excluídos de processos de FIP no âmbito do ensino superior público universitário e contribuiu para a melhoria da prática dos professores, configurando-se em potencialidades.

Considerações finais

As teses e dissertações analisadas apresentam uma diversidade de temáticas, muitas delas originadas a partir de inquietações vividas pelos seus autores, que muitas vezes pertencem às redes de educação básica. É o caso dos estudos sobre experiências alternativas de formação, consideradas inovadoras, como foi o caso da Escola Cabana, desenvolvida no município de Belém, na década de 1990, em um movimento de renovação acontecido em outros municípios governados pelo Partido dos Trabalhadores. Os pesquisadores procuram avaliar políticas de formação docente, já que, conforme evidenciado, há um forte incentivo ao desenvolvimento da formação docente após a LDB nº 9.394/1996.

Essa preocupação se manifesta através de pesquisas sobre formação continuada, que constam como um dos indicadores da qualidade do ensino; caso das pesquisas sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR - conjunto de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, com vistas ao cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação, em 2007), Pró-Letramento; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Em relação a esse último, voltou-se para professores em atuação no ciclo de alfabetização, turmas multisseriadas e multietapa. Destacamos ainda pesquisas sobre a iniciativa federal em Cursos de Aperfeiçoamento de professores em atuação na educação infantil, já que perdurou por muito tempo a formação docente de nível médio.

Outra preocupação diz respeito à formação docente para viabilizar a inclusão de crianças das classes populares, com deficiência, além do trabalho docente em classes multisseriadas, formação para atuação junto à população de jovens e adultos, que envolve igualmente o problema do acesso e permanência dessa população. Essas temáticas em geral são consideradas críticas em nossa região, seja pela sua ausência, ou uma preocupação maior em viabilizar ações correlatas.

Nessa perspectiva, inúmeras produções dizem respeito à necessidade da formação docente para atuação nas escolas do campo, o que é considerado por muitos como uma necessidade premente, já é uma realidade encontrada frequentemente no contexto amazônico. Pode-se dizer que os trabalhos nessa concepção apontam para a necessidade

de uma formação docente que propicie “a ação, reflexão e interação com seus pares”, o que lhes possibilitaria o aperfeiçoamento de sua prática e a apropriação de saberes com vistas a sua autonomia profissional.

Tema recorrente, o da formação em serviço para o trabalho pedagógico, tem sido estudado a partir de diferentes entendimentos, como a formação docente através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, criado pelo governo federal em 2009, voltado para a oferta de cursos de licenciatura e de cursos ou programas especiais, nas modalidades presencial e a distância, dirigidos aos docentes em exercício na rede pública de educação básica.

Existem trabalhos que consideram o Parfor como formação em exercício, formação em serviço ou formação inicial. Sobre esse último, discordamos desse entendimento, já que se trata de professores que já têm uma formação anterior para a docência, seja em nível médio, ou em nível superior, não se constituindo em um programa voltado para habilitar esses professores, que já atuam nas redes de ensino.

Há ainda pesquisas voltadas para a formação de professores de conteúdos específicos, caso dos professores de Letras, Educação Física, ou de uma organização acadêmica específica, caso dos Institutos Federais, além da utilização das chamadas Tecnologias Digitais, educação ambiental, educação integral, demandas que decorrem de exigências ou políticas incentivadas pelas instâncias federais, municipais, que, em geral, apresentam um descompasso entre a oferta e a implantação das políticas.

Outra recorrência é a de teses e dissertações que se voltam para a compreensão dos significados que os professores têm sobre a formação continuada. Destaca-se ainda o tema da profissionalização docente, que ora caminha em relação à valorização docente, ora à precarização de trabalho docente.

No que diz respeito à produção sobre o campo da formação de professores, a maior incidência de trabalhos é nos programas de pós-graduação da UEPA e da UFPA, com sede em Belém; apenas cinco trabalhos incidem em universidades fora desse eixo, a UFOPA, a UERR e o PPGEDUC, do Campus de Cametá/UFPA. Tal incidência reflete a consolidação teórica e acadêmica dos pesquisadores desse programa, número de bolsas de pesquisa, projetos desenvolvidos em cooperação, redes de pesquisa, elementos

destacados pelos autores que investigam o campo científico. Isso requer políticas que incentivem a ampliação e a distribuição de programas de pós-graduação em instituições públicas, dada a relevância da oferta pública em uma região com indicadores sociais ainda insatisfatórios.

Nos próximos dez anos, espera-se uma ampliação significativa das dissertações e teses, com políticas que possam compensar as assimetrias existentes, com um ambiente político e acadêmico favorável, dada a contínua necessidade de investigar a formação docente, considerando o universo existente, formação docente e populações tradicionais, como indígenas, quilombolas, assentados, ribeirinhos, além de outros temas mais gerais como a relação entre a formação docente e as parcerias público-privadas.

A nosso ver, a constituição do campo da formação de professores na Amazônia, deve estar prioritariamente alicerçada por uma base teórica e metodológica que possa contribuir para a formação de intelectuais orgânicos (Voza, 2019) e a aplicação dos conhecimentos técnicos e científicos comprometidos com a região e com a população que nela habita.

Referências

AMADOR, Judenilson Teixeira. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Tesejudenilsonteixeiramador.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

AMARAL, Míriam Matos. **O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na Escola Inclusiva em Belém-PA**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TESEMiriamAmaral.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 17 set. 2021.

ARROYO, Miguel. Política de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BEZERRA, Giselle Cristiane Pinto Moreira. **Formação continuada docente na escola para o uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo sobre a Escola Amazônica - Ananindeua/PA**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2015. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/09/giselle_cristiane_pinto_moreira_bezerra.pdf. Acesso em: 20 jul.2023.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ANDRADE, Antonia Costa; CAMARGO, Leila Maria (orgs.). **A constituição do campo científico sobre formação de professores no contexto amazônico**. Curitiba: CRV, 2022.

CANÁRIO, Rui. A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e uma política. In: CANÁRIO, Rui et. al. **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p. 189-207.

CARNEIRO, Mônica Amélia de Oliveira. **Formação inicial de professores de Ciências em serviço**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2017. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/10/Monica_Amelia_de_Oliveira_Carneiro.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima. **A formação continuada de professores para a afirmação dos direitos dos povos do campo à educação: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2010. Disponível em:

https://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/04/darinez_de_lima_conceio.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Parte II - Modelos de professores: em busca da autonomia profissional do docente p. 97-206).

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, José Alberto et. al. **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p. 13-41.

COSTA, Deyse Danielle Souza da. **Formação continuada de professores: um estudo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental no município de Moju no ano de 2014**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/8683>. Acesso em: 21 jul. 2023.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira et al. Formação Continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2021.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de formação docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do programa de formação continuada**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2007/DIANA_dissertacao.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRES, Amanda Caroline Soares. **A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8648>. Acesso em: 26 jul. 23.

FULLAN, Michael **El Cambio educativo: guía de planeación para maestros**. México: Trilhas, 2000.

GATTI, B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

GOMES, Maria Rosilene Maués. **Formação continuada:** dimensão da prática pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores do Proeja. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2012. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/06/maria_rosilene_maués%20gomes.pdf. Acesso em 19 jul. 2023.

GUIMARÃES, Waldenira Santos. **Programa pró-letramento:** a formação continuada de professores nas escolas multisseriadas do campo no Planalto em Santarém/PA. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2011. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/05/waldenira_santos_guimaraes.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

LUZ, Iza Cristina Prado da. **Política de formação continuada de professores:** a repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2910/1/Dissertacao_PoliticaFormacaoContinuada.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 4 out. 2022.

MELO, Cilane da Silva. **Formação continuada de professores em educação ambiental:** o curso de extensão em educação ambiental, escolas sustentáveis e com-vida no município de Capitão Poço-PA, processos e resultados. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10893>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo - UFMG. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Educação do campo:** desafios para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 185-198.

MOROSINI, Marília Costa Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Cidade, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 23 set. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; KHOLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**. Curitiba: CRV, 2021.

NASCIMENTO, Flávia Costa do. **Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9497>. Acesso em: 23 jul. 2023.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. **Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola**. In: FRANCO, Creso.; KRAMER, Sonia. (orgs.). **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 214-244.

NORONHA, Rosa Maria Lopes. **A formação continuada em serviço no discurso das professoras da EJA, em escola municipal**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2009. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/03/rosa_maria_lopes_noronha.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

OLIVEIRA, Marcia de Fátima de. **Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém - Pará**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9510>. Acesso em: 23 jul. 2023.

PALHETA, Luís Fernando. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) em cinco municípios paraenses: as implicações na formação continuada de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10902>. Acesso em: 24 jul. 2023.

PEREIRA, Mary José de Almeida. **A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o Projeto Expertise sob o olhar dos professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/DissertaMary.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

PEREIRA, Mary José Almeida. **Formação Continuada de Professores do Estado do Pará via relação público-privada: uma análise do Projeto Trilhas do Instituto Natura em Benevides-Pará**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. Disponível em <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TeseMARYJOSE.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023

REIS, Larina Gabriela Lima dos. **A formação continuada dos professores dos anos iniciais da escola bosque: limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1208> . Acesso em: 27 jul. 2023.

RODRIGUES, Glenda Caroline Meireles da Costa; CAMARGO. Arlete Maria Monte de. Formação docente em serviço. MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO; Arlete Maria Monte de; CABRAL; Maria Da Conceição Rosa; ABREU, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante; COSTA; Maria da Conceição dos Santos; PEREIRA; Mary Jose Almeida; SOUZA; Michelle Borges de. **Glossário. A Internacionalização da Educação:** os organismos internacionais e a formação docente. Campinas, Mercado das Letras, 2022, p. 301-304.

RODRIGUES, Lanna Karina Araújo de Lima. **Formação de professores em serviço:** um estudo avaliativo junto aos egressos do Curso de Letras. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/10/lanna_karina_araujo_de_lima_rodrigues.pdf. Acesso em: 22 jul. 2023.

ROSA, Ana C. F.; RODRIGUES, Glenda Caroline Meireles da Costa; NASCIMENTO, Flávio Nogueira. Produções acadêmicas dos programas de pós-graduação em educação na Amazônia paraense: o visível e o oculto nas abordagens sobre a formação de professores. In: REUNIÃO ANPed NORTE, 3., 2021, Palmas. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: RBE, 2021. p. 01-08.

SANTOS, Maria Eliana Lima dos. **Formação Continuada e as contribuições para a construção da identidade dos docentes do IFRR Campus Boa Vista a partir dos pressupostos da institucionalização dos IF.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6186582. Acesso: 22 jul. 2023.

SILVA, Alessandra Neves. **O desenvolvimento profissional docente em uma comunidade acadêmica colaborativa:** uma análise do Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON/UFOPA. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/363>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVA, Francisca Janice. **Formação continuada de professores de Educação Infantil em Paragominas/PA.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/Francisca-Janice-Silva.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVA, Kelle do Rosário Braga. **A formação continuada docente no contexto da política de educação de Cametá/PA:** as implicações do Plano de Ações Articuladas (PAR) no período de 2007 a 2014. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018. Disponível em: <https://ppgeduc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2016/dissertacoes2016/kelle.pdf> . Acesso: 26 jul. 2023.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Programa Escola Ativa política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2011. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/05/helen_do_socorro_de_araujo_silva.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

SILVA, Marcos Antônio. **O discurso dos professores sobre a formação continuada: significados e sentidos na prática docente.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2009. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/03/marcos_antonio_silva.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

SILVA, Michelle Castro. **A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: da valorização à precarização do trabalho de professores.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9499>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SOUSA, Léiva Rodrigues de. **A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2014. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/08/leiva_rodrigues_de_sousa.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

SOUZA, Cristian Rafael Silva. **A formação continuada de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ananindeua/PA: contradições e perspectivas nos caminhos para emancipação.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11893>. Acesso em: 28 jul. 2023.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, p. 173-191.

VALENTE, Luís de Nazaré Viana. **A formação de professores de português em serviço: repercussões e elementos contraditórios.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8531>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VASCONCELOS, Milka Oliveira de. **A formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no Município de Santarém – Pará.** 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/266>. Acesso em: 22 jul. 2023.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. **Formação continuada do professor:** um estudo das contribuições do Programa Conhecer para Acolher para a prática pedagógica inclusiva. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará Belém, 2010. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3390>. Acesso em: 18 jul. 2023.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2023.

Recebido em: 09/11/2023
Aprovado em: 27/04/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 25 - Número 58 - Ano 2024
revistalinhas@gmail.com