

A produção científica na Amazônia brasileira sobre os programas de formação continuada nas teses e dissertações e os desafios propostos no campo da formação de professores

Resumo

Este estudo objetiva analisar a formação continuada de professores como objeto de pesquisa nas teses e dissertações na produção científica na Amazônia brasileira no período de 2010 a 2020. Para isso, utilizamos como metodologia o estado de conhecimento a fim de se elucidar, nas pesquisas, os desafios enfrentados nesse campo. Dentre eles, podemos destacar a necessidade de lidar com a diversidade presente na região, considerando as diferenças culturais, socioeconômicas e geográficas, além da extensão territorial da Amazônia, que se configura como obstáculo para a implementação abrangente e contínua de ofertas de formação continuada. Essa reflexão permitiu pontuar, a partir das pesquisas, as recomendações e indicativos para melhorias e construção de políticas públicas aos diferentes níveis governamentais. Concluímos que essas políticas devem ser inclusivas, contextualizadas e levar em consideração estratégias eficazes para se alcançar uma ampla cobertura territorial.

Palavras-chave: produção científica; formação continuada; Amazônia brasileira.

Mary Jose Almeida Pereira

Universidade Federal do Pará –
UFPA – Belém/PA- Brasil
maryjosejose5@gmail.com

Gabriela Milenka Arraya Villareal

Universidade Federal do Pará –
UFPA – Belém/PA- Brasil
gaby_mil@hotmail.com

Eduarda de Assunção Pacheco

Universidade Federal do Pará –
UFPA – Belém/PA- Brasil
eduardaassuncaopacheco@gmail.com

Para citar este artigo:

PEREIRA, Mary Jose Almeida; VILLAREAL, Gabriela Milenka Arraya; PACHECO, Eduarda de Assunção. A produção científica na Amazônia brasileira sobre os programas de formação continuada nas teses e dissertações e os desafios propostos no campo da formação de professores. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 249-279, maio/ago. 2024.

DOI: 10.5965/1984723825582024249

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825582024249>



Scientific production in the Brazilian Amazon on continuing education programs in theses, dissertations, and the proposed challenges in the field of teacher training

Abstract

The study aims to analyze the continuous training of teachers as an object of research in theses and dissertations in scientific production in the Brazilian Amazon in the period from 2010 to 2020. For this, the state of knowledge will be used as a methodology in order to elucidate the challenges in research faced in this field. Among these challenges, we can highlight the need to deal with ethnic diversity present in the region, considering cultural, socioeconomic and geographic differences, in addition to the territorial extension of the Amazon, which represents an obstacle to the comprehensive and continuous implementation of continuing education offers. This reflection made it possible to point out recommendations and indications for improvements and crafting of public policies at different government levels. From the research we conclude that these policies must be inclusive, contextualized and must take into account effective strategies to achieve broad territorial coverage.

Keywords: scientific production; continuous training; Brazilian Amazon.

Producción científica en la Amazonía brasileña sobre los programas de formación continua en tesis, disertaciones y los desafíos propuestos en el campo de la formación de docentes

Resumen

El estudio tiene como objetivo analizar sobre la formación continua de profesores como objeto de investigación en tesis y disertaciones en la Amazonía brasileña en el período de 2010 a 2020. Para ello, se utilizará como metodología o estado del conocimiento con el fin de dilucidar en las investigaciones los desafíos enfrentados en este campo. Entre los desafíos, podemos destacar la necesidad de lidiar con la diversidad presente en la región, considerando las diferencias culturales, socioeconómicas y geográficas, además de la extensión territorial de la Amazonía, que se configura como un obstáculo para la implementación incluyente y continua de ofertas de formación continua. Esta reflexión nos permite señalar, a partir de investigaciones, recomendaciones e indicaciones para mejoras y construcción de políticas públicas a los diferentes niveles de gobierno. Concluimos que estas políticas deben ser inclusivas, contextualizadas y considerar estrategias eficaces para lograr una amplia cobertura territorial.

Palabras clave: producción científica; formación continua; Amazonía brasileña.

Introdução

Na atual sociedade globalizada e que valoriza o conhecimento, ainda que cada vez mais o conhecimento prático em detrimento do teórico, faz-se mais do que necessário discutir a formação de professores, questão que não fica isenta de debates. Como nos diz Saviani (2000, p. 45), “é preciso o olhar crítico e reflexivo sobre as políticas de formação docente, na atual realidade é exigência numa sociedade tão desigual. Particularmente, a partir dos anos 1990, a prioridade dos governos tem sido a inserção do país no mercado globalizado”.

Na abordagem exposta por Saviani (2000), fica claro que a realidade social e econômica imprime um caráter a todas as suas práticas e à educação em particular. Assim, os problemas como a desigualdade e a subordinação da educação à economia influenciam as concepções e práticas educacionais, razão pela qual se deve manter um olhar crítico e sempre atento às políticas educacionais, assim como o fazer diário em espaços concretos como a sala de aula.

Existem desafios postos à formação continuada, tais como propostas de formação de intelectuais urbanos que sejam técnicos e aumentem a competitividade e, conseqüentemente, o capital. Frente a isso, contrapõe-se a “pedagogia da autonomia”, de Freire (1996), como princípio que orienta a educação libertadora com as condições necessárias de professores e educandos para o seu desenvolvimento e a reflexão sobre sua realidade.

Também está planteado o problema da escola como *lócus* privilegiado de formação e desenvolvimento da prática docente e local de produção de conhecimentos, mas que não pode escapar à reflexão das condições materiais e das condições de trabalho dos professores que são precarizadas e intensificam uma lógica gerencial da educação que tem a reduzido a uma infinidade de tarefas, relatórios, pressões por avaliações externas e por exigências da parceria das escolas com o setor privado (Hypolito, 2010). De tal modo, Diniz-Pereira (2015) orienta para a indissociabilidade entre a teoria e a prática docente, mas também entre a formação e o trabalho docente. Deixa evidente as necessidades de análise e debate acerca da formação continuada de

professores e faz críticas às pesquisas produzidas em contextos diferentes da realidade nacional, visto que muitas vezes são aplicados os resultados sem uma leitura crítica.

Assim, o objetivo do nosso artigo é fazer um levantamento de teses e dissertações produzidas na Amazônia brasileira entre os anos 2010 e 2020 sobre formação continuada de professores. Mas para alcançar esse objetivo, recorreremos ao método do Estado de Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014) e apresentamos, como estrutura do trabalho, inicialmente, uma análise da produção científica sobre a formação continuada na Amazônia para melhor compreendermos as características e o processo de produção científica da região amazônica.

Descrevemos então o passo a passo do caminho metodológico utilizado que é o Estado do Conhecimento. Assim, na seção seguinte, são analisadas as categorias que surgiram do levantamento de teses e dissertações sobre formação continuada na região amazônica brasileira entre 2010 e 2020 com base no referencial teórico e nos resultados, bem como propostas feitas pelos pesquisadores. Finalmente, apresentam-se as considerações finais deste trabalho de pesquisa e análise da produção científica sobre a formação continuada de professores.

1 A produção científica sobre a formação continuada na Amazônia

A formação de professores na Educação Básica é um tema de extrema relevância no cenário educacional brasileiro, especialmente a partir da década de 1990, quando reformas promovidas pelo Estado, alinhadas à ideologia neoliberal, impulsionaram a privatização do ensino superior (Neves; Andrade, 2022). Isso gerou reflexões essenciais de professores e pesquisadores sobre a formação docente, que se tornaram parte integral dos debates locais, regionais e nacionais, conduzidos por universidades e associações de docentes.

Essas reflexões resultaram em dispositivos legais, regulamentações e diretrizes nas políticas educacionais brasileiras, influenciadas por orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (Silva Junior; Abreu, 2022), o que levou a um aumento significativo na expansão das instituições de ensino superior privadas no país. Porém, é fundamental destacar que, dada a vasta extensão territorial e a diversidade

socioeconômica, cultural e geográfica do Brasil, a expansão do ensino superior deve considerar as diversas dimensões locais e regionais, além de critérios geográficos (Camargo, 1997). Isso é particularmente relevante na região amazônica, que abrange nove estados e apresenta características únicas, como sua biodiversidade e população.

Apesar da importância estratégica da Amazônia para o Brasil, a região continua a ser marginalizada em termos de políticas públicas, incluindo investimentos insuficientes em ciência, tecnologia, educação e formação de professores (Camargo *et al.*, 2021). Dadas as especificidades da região, como sua vasta extensão e diversidade cultural e ambiental, é crucial que as políticas de formação de professores considerem as particularidades da Amazônia.

A região amazônica brasileira é incomparável em termos de biodiversidade e cultura, abrigando cerca de 10% de todas as espécies conhecidas no mundo e diversas comunidades indígenas, cada uma com sua língua, costumes e tradições únicas (Freire, 2004). No entanto, a região enfrenta desafios significativos, incluindo barreiras geográficas, infraestrutura precária e falta de formação de professores, especialmente em comunidades remotas.

No campo da educação, é comum que a formação de professores siga abordagens tradicionais que não levem em consideração as realidades amazônicas e ignorem a riqueza cultural e ambiental da região. Contudo, a pesquisa acadêmica sobre a formação de professores na Amazônia cresceu consideravelmente desde a década de 1990, impulsionada pela pesquisa colaborativa que integra pesquisadores de diferentes regiões e grupos de pesquisa. Isso aconteceu em resposta às mudanças na universidade brasileira, que passou por reestruturações devido à lógica neoliberal.

Estudos recentes, como o de Pereira e Pacheco (2022), analisaram a produção acadêmica relacionada à Amazônia brasileira, com foco no trabalho docente. Já o de Andrade e Camargo (2022) enfatizou a necessidade de se contextualizar a pesquisa em educação na Amazônia, considerando aspectos históricos, políticos e socioeconômicos. Eles destacaram como a região foi afetada por interesses políticos e econômicos, muitas vezes excluindo as camadas desfavorecidas da sociedade.

Portanto, a formação de professores no século XXI deve ser vista como um processo contínuo ao longo da vida, que engloba não apenas a formação profissional, mas também questões relacionadas ao trabalho docente, condições de trabalho, carreira e formação humana. Mediante a influência do capitalismo na educação, resultando no conceito de “professor gerenciado”, ressaltamos a importância de políticas de formação de professores sensíveis às realidades regionais e culturais, especialmente na região amazônica brasileira.

2 Metodologia

A metodologia para a construção deste estudo foi a do Estado do Conhecimento (EC) em duas perspectivas: identificação dos objetos de pesquisas sobre a formação continuada de professores; e análise das recomendações e dos indicativos para melhorias dessas políticas/programas de formação continuada dos diferentes níveis governamentais apontadas pelos pesquisadores.

O EC “é identificação, registro, categorização que leva à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). Além disso, ele fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maiores explorações. Para a construção do EC, existem alguns passos, os quais seguimos neste trabalho, com base em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Definimos então a **pergunta**: quais os objetos de pesquisas nas teses e dissertações na Amazônia brasileira sobre formação continuada de professores, e as recomendações/propostas dos pesquisadores para melhorias desses programas/projetos no período de 2010 a 2020?; e ainda o **objetivo** do EC: analisar os objetos das pesquisas que tratam da formação continuada de professores e as possíveis contribuições dos pesquisadores para melhoria dessas políticas.

Como base de dados, a pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, mediante estes descritores de busca: Formação de Professores/Formação Docente. A pesquisa foi realizada nos meses de agosto e setembro de 2020. No primeiro passo, a construção da Bibliografia Anotada consistiu na busca de trabalhos pelos

descritores na base definida, os quais encontramos um total de produções nos programas de pós-graduação em todos os estados da Amazônia Legal: 2.819. Desse, somente 155 teses e dissertações tratavam da formação continuada de professores, correspondendo a um percentual de 5,5%.

Após isso, a busca no banco de dados foi construída a partir da leitura flutuante do resumo, o que permitiu a organização da Bibliografia Anotada, organização dos trabalhos encontrados em uma tabela com ano, autor, título, palavras-chave, resumo e conclusões (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 65). O segundo passo, que consistiu na construção da Bibliografia Sistemizada, exigiu leitura mais criteriosa de todos os trabalhos com elaboração de uma tabela e análise dos trabalhos que seriam o corpus da pesquisa. Isso porque “[...] na Bibliografia Sistemizada pode haver menos trabalhos que na Bibliografia Anotada, porém salienta-se a importância de manter a numeração inicial, ou seja, o rótulo estabelecido para cada trabalho na tabela da Bibliografia Anotada” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 124).

Seguimos, então, para a construção da Bibliografia Categorizada que é a etapa de Categorização. Nela, utilizamos como base a tabela construída na etapa da “Bibliografia Sistemizada” e realizamos uma análise um pouco mais aprofundada do conteúdo dos resumos, metodologia, objetivos e resultados das pesquisas selecionadas. Desse modo, o principal objetivo é realizar o que podemos chamar de “agrupamento” das produções por temáticas, as quais podemos denominar de “Categorias” (Santos; Morosini, 2021, p. 124) (Quadro 1).

Concluimos, com as bibliografias propositivas, a etapa em que refinamos a análise realizada anteriormente e utilizamos como base, principalmente, o material organizado na etapa da “Bibliografia Categorizada”. Para a Categorização, foi realizada a leitura mais aprofundada das pesquisas, a fim de encontrarmos as unidades de registro para compor as categorias, para a construção do EC. A fonte primordial da pesquisa foram as teses e dissertações dos programas de pós-graduação da região da Amazônia Legal (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Maranhão e Mato Grosso) no período de 2010 a 2020.

Quadro 1 - Categorias analíticas

Categorias analíticas	Teses	Dissertações	Total
Formação de professores, políticas e/ou programas do governo federal, ou municipais, estaduais e as repercussões na prática pedagógica	02	41	43
Formação continuada em contextos específicos	03	26	29
Formação continuada e as tecnologias de comunicação e informação	01	10	11
Formação de professores para Educação Inclusiva e do Campo e relações étnico-raciais	02	18	20
Formação continuada e o coordenador pedagógico	01	05	06
Formação continuada do professor iniciante	01	09	10
Formação continuada do professor formador	01	01	02
Mestrados Profissionais e Formação Docente	00	02	02
Formação de professores, concepções e estado da arte	02	30	32
Total geral	13	142	155

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no levantamento de teses e dissertações sobre formação continuada de professores na Amazônia brasileira (2010-2020).

Na última etapa do EC, foi construída a Bibliografia Propositiva, momento em que avançamos buscando inferências propositivas diante dos dados analisados, tais como as contribuições dos pesquisadores em relação às propostas de programas e de projetos de formação continuada no que tange a melhorias de tais políticas de formação.

3 Análise da produção científica sobre formação continuada docente (2010-2020) na Amazônia brasileira

3.1 Formação de professores, políticas e/ou programas do Governo Federal, ou governos municipais, estaduais, e as repercussões na prática pedagógica

Os governos, nas distintas esferas de atuação, criaram programas destinados à formação docente continuada, que foram objeto de estudo nos programas de pós-graduação da região amazônica brasileira, pelo que temos um total de 43 pesquisas realizadas sobre essa temática, das quais 41 são dissertações de mestrado e duas são teses de doutorado. Entre os principais apontamentos feitos pelos pesquisadores nas suas teses e dissertações sobre os programas de formação continuada de professores e a política de formação em sua relação com a prática pedagógica, temos valorações de aspectos positivos e negativos, os quais resumimos no decorrer deste artigo.

Desse modo, um dos principais apontamentos feitos em relação aos programas de formação continuada de professores é a contextualização da formação na realidade local e na concretude da escola. Nesse sentido, Reis (2019) estudou a formação continuada dos professores com foco no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Outro exemplo é a dissertação de Madureira (2018) que, no estudo do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita – ALFAMAT e suas repercussões em sala de aula, assinala uma subordinação dos conteúdos da formação aos requerimentos das avaliações em grande escala e uma descontextualização do universo cultural e do real significado da formação.

Um outro desafio indicado é a valorização da voz dos professores como sujeitos da formação, como é o caso do estudo de Rocha (2016), cuja pesquisa sobre o PNAIC, desenvolvida em Palmas-Tocantins, aponta uma valoração positiva do programa por ter melhorado a concretização das capacidades reflexivas e promovido a troca de saberes entre os pares. Desse modo, assinala que essa melhoria da prática docente foi representada pela influência do PNAIC.

Outra questão analisada é a relação entre teoria e prática na formação continuada de professores. Essa tensão está sempre presente nos processos formativos e ainda com mais relevância nos programas de formação continuada dos professores por ter um planejamento essencialmente realizado por esferas do poder público, mas, às vezes, em parceria com o setor privado (Vaz, 2016). Assim, Silva (2014) analisa mudanças no campo didático-pedagógico e do ensino-aprendizagem por meio da formação continuada e da produção de conhecimento.

Camargo (2012, p. 10), que estuda o Proinfantil, registra que as práticas “estão permeadas de contradições e conflitos entre teoria e prática”. Ao analisar o Projeto Expertise em Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Belém de formação continuada de professores, Pereira (2015) analisa a racionalidade presente nas formações continuadas.

Importante é a menção que fazem alguns autores sobre as condições de trabalho que podem facilitar ou dificultar o processo de formação continuada, estando entre eles Rocha (2016), que, ao fazer uma relação entre a formação continuada fornecida pelo PNAIC e a melhoria do desenvolvimento profissional docente, baliza, como alguns

obstáculos, a sobrecarga na jornada de trabalho igual às avaliações externas institucionais que pressionam o trabalho docente. Corrêa (2019), na sua dissertação que tem por objeto o PNAIC na Amazônia Bragantina com a particularidade das classes multisseriadas, descreve os desafios das necessidades de formação frente às avaliações de larga escala que dificultam a melhoria e configuram a precarização do trabalho de professores, a não existência de condições materiais para o desenvolvimento das atividades experienciadas durante os encontros de formação, o que acaba por responsabilizá-los pela garantia dos subsídios financeiros para seu exercício profissional e por indicadores de sucesso e/ou fracasso.

Os programas de formação continuada precisam de uma articulação entre as diferentes esferas governamentais, como é apontado por Reis (2019) e também por Ferreira (2017), que relaciona o termo pacto do PNAIC com o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de alfabetização. Freitas Junior (2015), na dissertação sobre a experiência da tecnologia na formação de professores em informática educacional, traz o desafio da articulação entre formação inicial e formação continuada para uma melhor qualificação na formação de professores e sua repercussão na prática pedagógica. Assim, levantamos algumas questões desafiadoras da formação continuada de professores nas teses e dissertações dos programas da Amazônia brasileira. Na continuidade, apontaremos algumas proposições dos autores.

Uma das principais questões levantadas é a importância dos professores como sujeitos da formação continuada. Rocha (2016), por exemplo, enfatiza que os professores têm de ser os sujeitos da formação e não os objetos. Schavaren (2018), cujo objeto de estudo é o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), afirma que esse projeto é descontextualizado e não contemplou as necessidades dos professores, visto que causava confusão e resistência entre eles. Nesse sentido, Schavaren (2018) determina que a formação continuada deve ser feita com base nas necessidades dos professores e socializada entre pares. Sales (2020), por sua vez, salienta que os professores como sujeitos da formação continuada devem ser investigadores da problemática da escola e do processo de ensino e aprendizagem.

Uma outra questão é o local de formação continuada. Martins (2014), baseada no estudo das políticas de formação continuada de professores, afirma que a escola deve ser

considerada como local prioritário para isso. A importância da articulação entre os entes federados para as políticas de formação continuada de professores e sua materialização em programas e projetos é trazida por Reis (2019). Já a integração entre Estado e município vinculada às demais ações planejadas e desenvolvidas pela rede de ensino foi objeto de estudo realizado por Mingareli (2011).

Outras proposições pontuais são a seleção cuidadosa de docentes formadores que conheçam a realidade dos professores sujeitos da formação (Vinente, 2019). Mas um apontamento específico é o questionamento acerca da intervenção privada na formação continuada docente feito por Patrícia (2015), assim como a necessidade de incluir nos programas de formação áreas específicas como a arte (Hoffmann, 2012).

3.2 Formação continuada de professores em contextos específicos

Nessa categoria, encontramos um total de 29 trabalhos acadêmicos, sendo três teses e 26 dissertações. Esses estudos concentram-se em temas cruciais como a formação continuada de professores de Educação Física, trabalho docente e formação em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação ambiental, Educação Infantil e formação de professores para a EJA.

A considerável quantidade de pesquisas na área reflete a demanda crescente por uma abordagem educacional mais adaptativa e inclusiva em diversos contextos. Em um cenário atual, marcado por mudanças sociais, tecnológicas e culturais rápidas, os educadores enfrentam desafios contínuos que requerem uma formação contínua. Sendo assim, as pesquisas destacam a necessidade de superar modelos tradicionais de ensino e enfatizam a importância de preparar os professores para enfrentar esses desafios, os quais destacamos na sequência.

Na Educação Física, foi ressaltada a necessidade de superar o modelo tradicional de formação, priorizando a emancipação humana e aprofundando a construção de conhecimentos e práticas (Souza, 2019). Na EJA, um desafio primordial é lidar com a diversidade nas salas de aula, exigindo abordagens educativas inclusivas e adaptativas (Costa, 2017). Na Educação Infantil, foi destacada a necessidade de um ensino mais

inclusivo e adaptado, especialmente para atender às necessidades de crianças com deficiência (Oliveira, 2017; Nascimento, 2017; Silva, 2019).

As pesquisas na área da formação continuada de professores em contextos específicos também ofereceram uma série de proposições e alternativas para avançar na superação dos modelos tradicionais de ensino. Dentre elas, encontra-se uma abordagem de ensino que transcenda o aspecto puramente físico, visando ao desenvolvimento integral dos alunos (Souza, 2019). Isso inclui enfatizar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, proporcionando uma educação mais inclusiva (Costa, 2017). Também, a adoção de abordagens educacionais mais inclusivas e adaptadas à diversidade dos alunos envolve reconhecer e atender às variadas experiências de vida, habilidades e necessidades educacionais desse grupo específico (Nascimento, 2017; Silva, 2019). Na integração efetiva entre teoria e prática, foi ressaltada a importância de se incorporar aspectos locais nos programas de formação (Costa, 2017), o que visa conectar os alunos mais profundamente com seu ambiente, promovendo um entendimento mais significativo da sustentabilidade.

Sobre valorizar a cultura, história e vivências das crianças como meio de promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas específicas, apresenta-se a pesquisa de Nascimento (2017). Além disso, enfatiza-se a incorporação da teoria histórico-cultural no processo de inclusão, para atender às necessidades diversas dos alunos nessa faixa etária (Oliveira, 2017). As proposições emergentes nas pesquisas representam uma evolução positiva na educação, buscando criar ambientes de aprendizagem que sejam mais adaptáveis, culturalmente sensíveis e focados no aluno como um ser integral. Elas demonstram um compromisso com práticas educacionais que não apenas transmitem conhecimento, mas também fomentam o desenvolvimento global e inclusivo dos alunos.

3.3 Formação continuada e as tecnologias de comunicação e informação

Sobre essa categoria, encontramos dez produções, sendo uma tese e nove dissertações, as quais trazem como objeto de pesquisa central o debate sobre a formação continuada, mídias e educação, letramento digital, processo de ensino e aprendizagem digital para os professores, as tecnologias da comunicação como

possibilidade interdisciplinar, inovações tecnológicas, definições de ciência e tecnologia e os desafios presentes para a educação básica e superior.

Dessa forma, podemos inferir que, em um período de dez anos, o quantitativo de produções sobre as tecnologias de comunicação para a prática docente ainda é tímido diante dos avanços tecnológicos. A educação não pode se furtar de trazer esse debate para os currículos, para a formação continuada e para a prática docente. Segundo pesquisa do relatório da consultoria *AppAnnie*, em 2022, usuários no Brasil passaram, em média, nove horas por dia no smartphone. Indubitavelmente, as tecnologias hoje fazem parte da vida das pessoas.

No entanto, as pesquisas apontam ausência de formação dos professores conectada a esse momento histórico das tecnologias e ressaltam alguns desafios nesse âmbito, os quais são destacados: falta de articulação das políticas docentes e programas de formação em conformar a atenção a quem se destina: aos professores (Quintela, 2013); ausência de consciência sobre o seu processo pelos professores e que as tecnologias podem auxiliar em suas práticas (Silva, 2016); ausência de formação continuada sobre letramento digital (Mesquita Júnior, 2014).

Como são evidentes as fragilidades da escola no que diz respeito à implantação de laboratórios de informática e outros espaços, percebemos que estes ainda não foram entendidos e articulados com os objetivos da aprendizagem (Frozi, 2012). No que tange à autonomia profissional, parte dos sujeitos compreende que ela é ampla e consiste na criatividade e na flexibilidade para o planejamento, enquanto os demais entendem-na condicionada aos aspectos curriculares e à viabilidade de execução (Silva, 2016).

Entretanto, há propostas e alternativas apontadas pelas pesquisas para avanços na formação para as tecnologias voltadas aos órgãos responsáveis pelas ofertas, tais como: necessidade de assegurar, no contexto escolar, condições que levem o professor a realizar uma prática crítico-reflexiva; disseminação de experiências equivalentes em outros programas de formação inicial ou continuada, tencionando fomentar o processo de reflexão junto aos professores (Silva, 2016). Os professores se deixam permear pelas mudanças e pelas formações que proporcionam o letramento digital adequado, não utilizando as tecnologias como um mero atrativo, mas sim como um recurso pelo qual

ocorrerão melhorias significativas na construção do conhecimento (Mesquita Júnior, 2014).

O investimento na formação continuada para o letramento digital contribuirá para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem, bem como para reorientação e aumento de criticidade no vasto rol de conhecimentos prévios dos alunos, trazidos para a sala de aula, provenientes da facilidade de acesso através das mídias digitais (Mesquita Júnior, 2014). Assim, foi sugerida a realização de mais pesquisas, estudos e reflexões capazes de promover diálogos sem fronteiras geográficas ou barreiras sociais, com ajuda do aporte das tecnologias (Tóda, 2018).

Na pesquisa de Frozi (2012), foi citado o uso integrado das TIC para favorecer a aprendizagem e que elas não sejam utilizadas apenas como extensão do livro didático. Assim, a formação continuada deve contribuir com a prática docente. Bezerra (2015), na sua pesquisa, aponta a importância da inovação na oferta de formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais em sala de aula. Dessa forma, ainda encontramos três pesquisas que não deixaram proposições para melhoria nesse sentido, havendo, em suma, uma emergência suscitada pelo contexto tecnológico atual que impulsiona uma revisão dos currículos das licenciaturas, a contemplar conhecimentos nesse âmbito para a formação inicial. Já para a formação continuada, devem ser desenvolvidos programas de formação para os professores que os auxiliem na construção de práticas mediadas pelas tecnologias em sala de aula.

3.4 Formação de professores para educação inclusiva e do campo e relações étnico-raciais

Os estudos realizados sobre a formação continuada de professores em contextos de educação inclusiva e educação do campo revelam a compilação de 20 estudos, incluindo 18 dissertações e duas teses. Refletem, desse modo, uma atenção acadêmica voltada para essas áreas. Esse volume substancial de pesquisas é justificado pela urgência em abordar e reformular práticas educativas em um mundo cada vez mais diverso e multicultural.

Nesse sentido, as dissertações e teses coletadas indicam um esforço para investigar, compreender e responder às necessidades emergentes na educação contemporânea, evidenciando um campo de estudo em plena expansão e transformação. No que se refere aos desafios identificados pelos autores, é evidenciada a natureza esporádica e descontextualizada das formações oferecidas, que muitas vezes ocorrem sem a participação efetiva dos professores na sua elaboração, execução ou avaliação (Anjos, 2018). Na educação do campo, os educadores enfrentam o desafio de confrontar os paradigmas liberais e neoliberais (Borges, 2015).

Os cursos de formação em educação inclusiva mostram-se desconectados da realidade prática e com uma ênfase excessiva na teoria (Silva, 2017). Já a pesquisa de Reis (2013) destaca a falta de preparo dos professores para atender a essa demanda específica, necessitando do fortalecimento da educação bilíngue. Ainda foram apontadas a fragilidade no atendimento a todas as deficiências nas Salas de Recursos Multifuncionais (Silva, 2014), e a necessidade de formação continuada para professores e o envolvimento das famílias na educação de surdos (Santos, 2014).

Esses desafios destacam a complexidade na formação continuada de professores, abrangendo desde a estrutura e conteúdo da formação até as necessidades específicas de educação especial, educação do campo e educação bilíngue. As pesquisas sublinham, então, a necessidade de estratégias de formação mais contextualizadas, práticas inclusivas e colaborativas. Quanto ao quesito das proposições dos autores, Anjos (2018) destaca a sugestão de uma revisão das propostas de formação continuada com o objetivo de contemplar as necessidades formativas dos professores e promover uma educação mais inclusiva. Como solução, foi proposta a adoção da pesquisa-ação e da interdisciplinaridade na formação contínua, com um enfoque especial na transdisciplinaridade (Borges, 2015); igualmente, a necessidade de adaptar a formação à epistemologia da práxis, sincronizando-a com as lutas sociais e as realidades concretas do campo (Silva, 2017), o que visa superar a abordagem de formação superficial e centrada na racionalidade técnica.

Nesse categoria, houve ainda pesquisas que apontaram a importância de se realizar consultas com os professores para identificar suas necessidades formativas, reorientar o currículo nas instituições de ensino superior e criar espaços de reflexão

(Anjos, 2018); revisões curriculares para incluir a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e conceitos de identidade, diferença e alteridade, além do fortalecimento de políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores nessa área (Reis, 2013); políticas públicas para redefinir o *lócus* da formação e adaptar o currículo sob uma perspectiva multicultural crítica (Silva, 2014); atendimentos que satisfaçam às necessidades dos surdos, formação bilíngue para professores e ampliação da reflexão sobre o atendimento escolar (Santos, 2014).

Essas proposições evidenciam um movimento em direção a uma formação de professores mais reflexiva, contextualizada e integrada, abrangendo desde a inclusão de linguagens e perspectivas diversas até a conexão com as realidades sociais e culturais dos alunos.

3.5 Formação continuada do professor iniciante

Os professores iniciantes são, segundo Huberman (2013), aqueles que, após formados, estão no ciclo profissional de entrada na carreira, sendo o contato inicial com o exercício da profissão. É, pois, uma fase de entusiasmo inicial, um período de “sobrevivência” e “descobertas”. Nessa fase, acontece a descoberta da realidade (choque de realidade), o que faz da formação continuada um apoio ao trabalho desse profissional.

Nessa categoria, nas pesquisas realizadas no período de 2010/2020, encontramos dez trabalhos, sendo uma tese e nove dissertações. Esses trabalhos apresentam como objeto de estudo o professor iniciante da escola do campo e sua formação, narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes, possibilidades de autoformação, desenvolvimento profissional do professor experiente ao acompanhar o professor iniciante, práticas formativas sob o olhar de professores iniciantes, formação continuada de egresso realizada pelas universidades.

As pesquisas, nessa categoria, destacam como desafios a ausência de formação continuada direcionada a acolher os professores em fase inicial da carreira (Lorenzton, 2017); a consciência que os professores têm de que necessitam de formação para que possam diminuir os impactos provocados no início de carreira, e que esta, quando

acontece via política pública do sistema de ensino, não tem atendido às expectativas dos docentes (Pereira, 2017); as formações ofertadas têm ajudado a compreender os dilemas da/na prática docente, mas ainda são insuficientes aos anseios do início de carreira (Pereira, 2017; Silva, 2018).

Ainda nessa categoria, os autores apontaram a promoção de uma melhor relação entre os professores iniciantes e experientes nas trocas de conhecimento no interior das escolas (Souza, 2017); práticas formativas de Formação Continuada das redes estadual e municipal de ensino oferecidas a todos os profissionais da escola, não devendo haver apenas formação com foco no professor iniciante e, quanto à Formação Continuada das escolas particulares, essa se encontra adormecida, consistindo apenas em encontros para orientação e tira-dúvidas (Silva, 2014); complexidade que envolve o trabalho do professor no início de carreira e falta de apoio por parte das secretarias (Gomes, 2019).

Como observamos, ainda são ausentes políticas de formação que tenham foco no professor iniciante, o que deveria ser uma preocupação das secretarias. Desse modo, a pesquisa de Curado, Silva e Rocha (2016) mostra que 34% dos professores desistiram da docência em até cinco anos do ciclo profissional.

No entanto, os autores das teses e dissertações citadas neste artigo apresentam contribuições para a implementação de políticas com propostas de permanência, como formação que atenda aos anseios do início de carreira de forma contínua e sistemática a considerar o ciclo profissional (Lorenzson, 2017; Souza, 2014); inserção nas pautas de formação de momentos entre os professores experientes e os professores iniciantes (Souza, 2017); relevância e contribuições do acompanhamento de um professor experiente como forma de apoio nas escolas para professor iniciante (Sousa, 2015).

Ainda nessa categoria, receberam menção nas pesquisas: a formação continuada colabora de forma significativa para os professores aprimorarem seus conhecimentos teóricos e práticos e seu desenvolvimento profissional (Lorenzson, 2017); a importância da universidade por meio dos grupos de pesquisas e projetos de extensão para formação desses iniciantes, minimizando suas dificuldades por meio de um acompanhamento sistematizado e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ambiente escolar, contribuindo, assim, para a constituição da identidade docente desses egressos (Pereira, 2017); emergência de programas de indução profissional que

contemplem a necessidade de acompanhar, apoiar e promover aprendizagens, potencializadas a partir das interações que acontecem no interior da escola (Gomes, 2019); os professores iniciantes têm interesse por formações voltadas para as estratégias de ensino (Silva, 2018); as atividades de formação continuada possuem um grande potencial para contribuir com o desenvolvimento profissional docente e se configuram ainda como uma das necessidades fundamentais dos professores iniciantes para enfrentar os dilemas e desafios presentes nos primeiros anos de docência, mediante o “choque de realidade” (Silva, 2018); relevância de estudo que permitia conhecer os impactos das ações de formação de professores que se desenvolvem na Amazônia, especialmente no que diz respeito aos egressos (Rodrigues, 2016).

As pesquisas evidenciaram que a formação continuada poderá ser uma aliada para a permanência do professor com sucesso em sua vida profissional, principalmente no início da carreira. Outro elemento pontuado foi a necessidade de as universidades articularem de maneira mais profícua projetos de extensão que ofereçam esse apoio aos professores egressos dos cursos, devendo Estado e município se organizarem com um olhar mais humano a esses profissionais no início da carreira dos quais trata esse debate.

3.6 Formação continuada do professor formador

Em relação ao número de trabalhos identificados nessa categoria específica, constatamos a existência de apenas uma dissertação e uma tese. Essa constatação indica que, durante o período de 2010 a 2020, a temática em questão não recebeu uma atenção significativa na pesquisa acadêmica. A escassez de estudos nesse campo sugere que, apesar de sua relevância, o assunto ainda não emergiu como uma área de interesse intensivo entre os pesquisadores. Esse fato pode apontar para uma oportunidade de exploração e desenvolvimento acadêmico mais aprofundado nesse tópico no futuro.

É diante dessa perspectiva que os autores versaram alguns desafios permeados sobre a temática, dentre eles: identidade profissional dos formadores impactada por uma variedade de práticas e processos formativos, o que pode afetar a qualidade do ensino (Amador, 2019); os formadores frequentemente enfrentam a precariedade nas formações, destacando uma lacuna significativa na qualidade e relevância dos programas de formação continuada (Martins, 2015); existe uma necessidade urgente de políticas

públicas mais eficazes e bem direcionadas para a formação de professores em educação inclusiva (Martins, 2015).

Esses desafios destacam a necessidade de uma reformulação e fortalecimento nos programas de formação de professores formadores. Eles apontam para a importância de serem desenvolvidas estratégias de formação mais robustas, atualizadas e alinhadas com as necessidades reais dos educadores e do sistema educacional, garantindo que os formadores estejam preparados para enfrentar as demandas do ambiente educacional.

Então, para superar esses desafios, os autores realizaram algumas proposições: a formação de professores deve ser mais reflexiva e baseada na realidade, considerando diferenças culturais, multiculturalismo e diversidade (Amador, 2019). Deve-se enfatizar a necessidade de uma formação continuada que esteja centrada nas reais necessidades dos professores e da escola, implicando uma integração de formação e pesquisa (Martins, 2015). Ainda precisa acontecer a formação continuada mediante um processo colaborativo que envolva tanto os professores em formação quanto os formadores, estabelecendo uma conexão crítica entre teoria e prática pedagógica. Isso visa criar uma formação desafiadora e enriquecedora, promovendo a melhoria contínua na prática educativa (Martins, 2015).

Essas proposições indicam um caminho para a transformação da formação de professores, destacando a necessidade de programas mais relevantes, interativos e reflexivos. Os autores sugerem uma mudança em direção a uma educação mais contextualizada e colaborativa, que pode, efetivamente, melhorar a prática pedagógica e responder às complexidades do ambiente educacional atual.

3.7 Formação continuada e coordenador pedagógico

As produções sobre formação continuada e coordenador pedagógico representam o total de seis trabalhos, sendo uma tese e cinco dissertações e tiveram como objeto de pesquisa: concepções e práticas formativas da coordenação pedagógica; o papel do coordenador pedagógico frente aos processos de formação continuada centrada na escola; e o trabalho do coordenador pedagógico. As pesquisas mostraram a preocupação de analisar o trabalho do coordenador seja na escola, seja nos projetos/programas, diante

da relevância desse profissional. Mas destacaram como desafios: há coordenadores pedagógicos que não são graduados em Pedagogia, os quais se apropriam dos conhecimentos da Pedagogia para o exercício da sua função (Oliveira, 2015); e a mediação da formação realizada pela coordenação pedagógica com a coordenadora de área sofre influências de determinações externas e internas (David, 2016).

Assim, a mediação feita pelo/a coordenador/a pedagógico/a não é uma tarefa simples, pois o/a profissional faz a formação com o coletivo da escola e depois realiza suas intervenções para que o trabalho aconteça por área de conhecimento (David, 2016). Embora haja um entendimento dos coordenadores pesquisados sobre as suas reais atribuições no espaço escolar, na sua prática pedagógica, existe um processo de intensificação do seu trabalho que tem favorecido a falta de uma maior conscientização desses profissionais quanto ao seu papel. Também foram pontuadas a fragmentação e a falta de perspectiva do trabalho do coordenador pedagógico (Diniz, 2018); as instâncias superiores que ofertam formação que pouco se ativeram às experiências profissionais dos coordenadores pedagógicos; e as formações continuadas para os coordenadores apresentaram um caráter hierárquico, unilateral e escolarizante (Amaral, 2019).

Os desafios enfatizados pelas pesquisas são acompanhados de propostas de intervenção e sugestões para que a formação continuada dos coordenadores pedagógicos não seja descolada da realidade e tenha impacto positivo para esse profissional. Outro elemento importante que observamos foi que as secretarias, sejam estaduais ou municipais, precisam reconhecer e incluir em suas programações formativas a participação desses profissionais como protagonistas de quem vive cotidianamente a realidade e muito podem contribuir para transformações e melhorias da educação. Dessa forma, a pesquisa de Oliveira (2015) propôs evidenciar a importância de um profissional habilitado em Pedagogia para o exercício da função de coordenador pedagógico, ou seja, outro profissional não pode assumir essa função, sem formação para esse trabalho.

Desse modo, a função do coordenador pedagógico necessita estar demarcada na escola e os objetivos mais amplos de formação desse profissional devem estar assentados numa perspectiva de transformação da realidade (Diniz, 2018). Ainda é necessário que existam momentos garantidos de formação nas escolas para que o/a coordenador/a faça suas intervenções (David, 2016). O Coordenador Pedagógico

desempenha, pois, um papel estratégico na condução do trabalho pedagógico colaborativo da escola, especialmente no desenvolvimento da formação continuada centrada na escola inclusiva. Como profissional da educação pública, torna-se necessário que os direitos previstos na carreira profissional que regulam o trabalho do coordenador (dignos salários, adequadas condições de trabalho, formação inicial e continuada) sejam não somente reconhecidos, mas também, cumpridos (Matos, 2019).

O trabalho pedagógico colaborativo não poderá ser um conceito automatizado de os sujeitos trocarem favores em processo de interação na escola. Isso porque o conceito de colaboração abrange um entendimento negociado no qual há a partilha de conhecimentos, de saberes experienciais e de responsabilidades pedagógico-didáticas no exercício da profissão (Matos, 2019). Assim, são importantes cursos de especialização direcionados aos coordenadores pedagógicos (David, 2016).

Portanto, as pesquisas revelaram o quanto o profissional de educação na função de coordenador é imprescindível para a garantia da formação continuada devendo, então, ser considerado nesse processo.

3.8 Mestrados profissionais e formação docente

Nessa categoria são analisadas duas dissertações de mestrado que têm como objeto de estudo os mestrados profissionais e sua contribuição para a formação continuada de professores. Quanto aos desafios propostos pelas pesquisadoras, temos: o problema das condições de financiamento e valorização docente e sua relação com a formação continuada de professores (Silva, 2018) e a formação *stricto sensu* como uma potencialidade contra as formulações simplistas na formação escolar (Mauler, 2019).

Assim, algumas propostas feitas pelas pesquisadoras poderiam ser resumidas em: financiamento para investir na formação profissional dos professores, desde a concepção das políticas públicas, além de ressaltar a importância da pesquisa-ação na formação crítica docente (Silva, 2018; Mauler, 2019).

3.9 Formação de professores, concepções e estado da arte

Na categoria que se refere à formação continuada de professores e às concepções e estados da arte, temos trabalhos de pesquisa concretizados em teses e dissertações que abordam a temática sobre a concepção teórica da formação continuada e os elementos que a compõem, bem como trabalhos de recompilação e análise da produção científica como é o estado da arte. No total, foram levantados 32 trabalhos dessa categoria, dos quais 30 são dissertações de mestrado e duas são teses de doutorado. Esses trabalhos trazem desafios apresentados nos seus objetos de estudo, além de orientações oriundas da pesquisa sobre suas contribuições para melhorar a prática pedagógica. Na continuação, pontuaremos brevemente algumas temáticas propostas pelas dissertações e teses como um desafio teórico de reflexão e prática.

Freitas (2015), que tem a formação continuada e a transformação da prática como objeto de estudo, distingue a questão da autonomia como um ponto importante para a mudança do fazer pedagógico que permita às escolas o desenvolvimento de atividades de formação continuada dentro do espaço escolar e também para proporcionar melhores condições de trabalho e tempo de estudo aos professores. A autonomia toma um sentido freiriano, emancipatório, e princípio pedagógico para a educação libertadora (Freire, 1996). Outras questões pontuadas por Freitas (2015) são o planejamento coletivo, mas, sobretudo, considerações sobre as condições de trabalho dos professores.

Uma questão de vital importância para a formação continuada é a concepção de que tanto os gestores e planejadores da formação continuada de professores quanto os mesmos professores são sujeitos participantes do processo formativo. Assim, Soares (2016), na sua dissertação, apresenta-nos a dicotomia entre duas concepções de formação continuada, uma própria da sociedade do conhecimento, apresentada com a roupagem de temáticas pós-modernas, e, do outro lado, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Monteiro (2015) também problematiza a formação continuada de professores de caráter prescritivo.

Santos (2017), pela sua parte, propõe a discussão sobre a formação continuada de professores e a gestão democrática sob o ponto de vista da qualidade social e da visão da formação continuada como um processo permanente. Uma importante proposição

temática e de análise é apresentada por Lázari (2012) sobre o regime de colaboração (entre entes federados e entre estados da federação) a partir do Plano de Ações Articuladas – PAR. Lázari (2012) concebe a colaboração como um instrumento mediador, mas revela relações de poder entre o Estado e os municípios. Evidencia, também, a falta de uma concepção unificada de regime de colaboração.

Dois são os trabalhos de estado da arte apresentados sobre formação continuada de professores. O primeiro é a tese de Brito (2018), na qual se apresenta um levantamento da produção sobre formação continuada de professores e relações étnico-raciais. Por outro lado, a dissertação de Monteiro (2017), cujo levantamento revela uma maior presença de temáticas específicas de formação continuada, deixando de lado temas como a multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade, as condições de trabalho docente e sua relação com a formação continuada. Até aqui, temos apresentado os principais desafios e propostas teóricas sugeridas pelos pesquisadores que vão além de orientações práticas para se refletir sobre concepções teóricas.

Considerações finais

Este artigo proporcionou uma visão abrangente da produção científica na região amazônica brasileira, focalizando a formação continuada de professores e explorando uma rica diversidade de tópicos e questões. Nossas análises revelaram uma gama de temas, que variam desde abordagens pragmáticas, como o uso de elementos concretos na formação de professores, até discussões profundas sobre concepções teóricas de formação continuada. Além disso, enfatizamos a importância de se considerar o contexto em que essas pesquisas foram realizadas, abrangendo questões cruciais como a formação de professores em áreas rurais, questões étnicas e raciais, bem como inclusão educacional.

Nossa investigação destacou a presença de diversos atores na formação continuada, incluindo coordenadores, professores formadores, professores iniciantes e professores experientes. Salientamos, porém, a necessidade de se adaptar os programas formativos às demandas específicas desses indivíduos e, desse modo, encorajamos uma participação ativa deles em todas as etapas do processo, desde o planejamento até a avaliação.

Identificamos uma dicotomia nas concepções de formação continuada de professores, com algumas abordagens que enfatizam aspectos pragmáticos e outras que promovem uma visão mais holística e crítica da formação. Sendo assim, destacamos a urgência de políticas públicas que sejam sensíveis às necessidades locais e individuais dos professores, e enfatizamos a escola como um espaço central para a formação continuada.

Além disso, chamamos atenção para a carência de programas e projetos de apoio à formação continuada, particularmente em um cenário em constante evolução devido às tecnologias de comunicação e informação. Reconhecemos a importância de se investir na capacitação dos professores para que possam acompanhar essas mudanças. Valorizamos o papel dos coordenadores pedagógicos como protagonistas no desenvolvimento de propostas formativas pertinentes e contextualizadas e sublinhamos a necessidade de se adotarem abordagens inclusivas e adaptativas na formação continuada, especialmente em contextos específicos, como a educação inclusiva e a educação no campo. Porém, isso requer revisões curriculares que estejam alinhadas com as realidades dos alunos e das comunidades.

Por fim, destacamos a falta de atenção acadêmica à formação de professores formadores e instamos a comunidade acadêmica a se dedicar a uma abordagem mais reflexiva e colaborativa nesse campo. Enfatizamos, ainda, a importância de políticas públicas que apoiem os professores iniciantes em seus primeiros anos de carreira, visando garantir sua permanência e desenvolvimento profissional. Concluímos que este artigo ressalta a importância da formação continuada para a melhoria da educação e faz um apelo às autoridades educacionais para que priorizem e invistam nesse aspecto fundamental.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

AMARAL, Miriam Matos. **O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

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 do Estado do Pará, Belém, 2015.

BRANCO, Cristina. Formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática. **Dia a Dia Educação**, Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRITO, Nicelma Josenila Costa de. **Formação de professores e relações étnico-raciais:** estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **A universidade na Região Amazônica:** um estudo sobre a interiorização da UFPA. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 1997.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de *et al.* Formação de professores nos Programas de Pós-Graduação em Educação na Amazônia brasileira. In: SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL, 4, 2021, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: UnB, 2021.

CAMARGO, Rosimeire Dias de. **Proinfantil:** ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2012.

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. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. **Trabalho e formação docente em educação física na educação de jovens e adultos na rede municipal de Belém/PA.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

DAVID, Gleibiane Silva. **A prática da coordenação pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste e de Rondonópolis.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

DINIZ, Camila Castro. **Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão:** em cena o Programa Nacional Escola de Gestores. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2015.

FERREIRA, Marilza Luiz. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a formação continuada e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma escola estadual de Cáceres-MT. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017.

FREIRE, Laura Maria Correa de Sá. Região Amazônica: novas ameaças e possíveis respostas. **Revista da Escola Superior de Guerra**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 44, p. 71-127, jan./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS JUNIOR, José Maria de. **Políticas de tecnologia na educação e a formação de professores:** um estudo da experiência do NIED/SEMEC-Belém-Pará. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FREITAS, Sirley Leite. **Formação continuada e transformação da prática pedagógica:** estudo com docentes de Ensino Médio em Rondônia. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

FROZI, Valtrícia Lucelita. **De contextos do fazer pedagógico:** entre formação continuada e Tecnologias da Informação e Comunicação. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

GOMES, Luciane de Almeida. **Eu, o professor:** um estudo sobre desenvolvimento profissional de professores de educação física em início de carreira. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

HOFFMANN, Traudi. **Formação continuada de arte/educadores nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2009-2010).** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-62.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

LÁZARI, Eliane Siqueira de Medeiros. **Política de formação dos profissionais do magistério da educação básica implementada pelo regime de colaboração a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso, Cáceres, 2012.

LORENZZON, Márcia Roza. **Narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes: possibilidades de autoformação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

MADUREIRA, Nila Luciana. **Programa de Formação Continuada ALFAMAT e sua repercussão sobre o trabalho do professor em sala de aula**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 35, n. 94, p. 15-36, 2015.

MARTINS, Ana Paula de Albuquerque. **A formação continuada de professores da Rede Municipal de São Luís e a organização do ensino em ciclos: uma unidade de educação básica em foco**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

MARTINS, Nayra Suelen de Oliveira. **A identidade profissional do professor formador de professores para a Educação Inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas**. 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

MAULER, Isalú Cavalcante Muniz. **O Mestrado Profissional em Ensino e a formação de professores da Educação Básica: desafios e perspectivas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

MESQUITA JÚNIOR, Sérgio Paulo. **Formação continuada para o letramento digital e sua influência na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Educação de Manaus - AM**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

MINGARELI, Regina Celia Farias. **Políticas de formação da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis - MT (2004 a 2008) e suas contribuições para a formação continuada na escola: dos cursos propostos à visão da coordenação pedagógica**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes. **Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MONTEIRO, Renata Ribeiro. **Professores de língua portuguesa: uma análise das concepções de formação contínua que norteiam os processos de desenvolvimento profissional na escola**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

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.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-126.

NEVES, Maria do Socorro Smith; ANDRADE, Antonia Costa. A formação de professores nos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: o contexto da Amazônia Legal. In: 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. p. 55-74.

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.

OLIVEIRA, Matildes Aparecida Trettel de. **Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

PATRÍCIA, Márcia Ângela. **Programa "além das letras": um estudo sobre a formação de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Ariquemes-RO**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

PEREIRA, Mary Jose 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) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

PEREIRA, Mary Jose Almeida; PACHECO, Eduarda Assunção. Panorama das pesquisas apresentadas nas reuniões científicas regionais da ANPEd-Norte dos anos de 2016 a 2021 sobre a formação de professores na Amazônia brasileira. In: CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ANDRADE, Antonia Costa; CAMARGO, L. M. (orgs.). **A constituição do campo científico sobre formação de professores no contexto amazônico.** Curitiba: CRV, 2022. p. 167-193.

PEREIRA, Oldair José Tavares. **O professor iniciante da escola do campo e sua formação: por entre espelhos.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

REIS, Larina Gabriela Lima dos. **A formação continuada dos professores dos anos iniciais da Escola Bosque: limites e possibilidades.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

ROCHA, Sádía Maria Soares Azevedo. **História e memória de professoras: formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em Palmas/TO.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

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) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

SALES, Clotilde Tinoco. **PNAIC Amazonas: a emergência de novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

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.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHAVAREN, Marcela Bonet Becher. **O Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP): o que dizem professores de matemática do ensino médio de uma escola estadual do estado de Mato Grosso.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto Saldanha da; ABREU, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante. Organismos internacionais e as políticas de formação de professores na produção acadêmica da pós-graduação em educação na região Norte do Brasil. In: 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. p. 75-102.

SILVA, Ângela Aparecida de Souto. **Programa de formação continuada mídias na educação: o diário de bordo como recurso para reflexão crítica na formação do professor-cursista**. 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

SILVA, Cristina de Campos. **Formação continuada: "o Sala de Educador"** como espaço de produção de conhecimento. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014.

SILVA, Cleudilanda Paula Pimenta da. **Formação continuada de professores iniciantes no município de Rio Branco/Acre**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

SILVA, Eva Batista dos Santos. **Observatório da Educação Região Centro-Oeste: trajetória e formação continuada de professores bolsistas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

SILVA, Francisca Janice. **Formação Continuada de Professores de Educação Infantil em Paragominas/PA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; ROCHA Deise Ramos. Mediações, contradições e as condições de trabalho de professores iniciantes: elementos determinantes para a desistência ou resistência na carreira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSOR PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 7, 2021. Sevilha, Espanha. **Anais [...]**. Sevilha: Universidade de Sevilha, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n73a2021-59375>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SILVA, Mendes Solange Lemes da. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

SOARES, Gabriel Henrique Miranda. **A teoria do capital humano e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação de professores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

SOUSA, Rozilene de Moraes. **Professores iniciantes e professores experientes:** articulações possíveis para a formação e inserção na docência. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

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.

SOUZA, Sueli de Oliveira. **Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/escolas:** desafios e necessidades formativas. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

TÓDA, Daniela Tissuya Silva. **A formação dos professores ministrantes do Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC) do estado de Rondônia.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

TOMAZELI, Lenir. **Formação continuada de professores que ensinam matemática no primeiro ciclo:** análise do projeto de estudos e intervenções pedagógicas em uma escola pública de Cáceres – MT. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

VAZ, Marilza Jiacomini Rubinho. **Projeto Sala de Educador em uma escola de Pontes e Lacerda:** política de formação continuada em Mato Grosso. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

VINENTE, Neila Gonçalves. **O PNAIC e a formação continuada de professoras alfabetizadoras:** uma realidade no município de Humaitá - Amazonas. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2019.

Recebido em: 16/11/2023
Aprovado em: 22/03/2024

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