

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA
NA AMAZÔNIA**

MARIA EDILENE PENA BARBOZA

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS E DAS NECESSIDADES NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE
PÚBLICA DE MANAUS DURANTE OS ANOS 2018 A 2021**

**Manaus
2024**

MARIA EDILENE PENA BARBOZA

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS E DAS NECESSIDADES NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE
PÚBLICA DE MANAUS DURANTE OS ANOS 2018 A 2021**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito final para obtenção do título de mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Linha de pesquisa: Redes, Processos e Formas de Conhecimentos

Orientador: Prof. Dr. José Gil Vicente

Coorientador: Prof. Dr. Ludolf Waldmann Junior

**MANAUS
2024**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B239a	<p>Barboza, Maria Edilene Pena Análise das estratégias e das necessidades na formação continuada de professores na rede pública de Manaus durante os anos 2018 a 2021 / Maria Edilene Pena Barboza . 2024 178 f.: 31 cm.</p>
	<p>Orientador: José Gil Vicente Coorientador: Ludolf Waldmann Junior Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.</p>
	<p>1. Políticas Educacionais. 2. Formação Continuada. 3. Estratégias e Necessidades. 4. Saberes Docentes. 5. Rede Pública de Ensino. I. Vicente, José Gil. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>

MARIA EDILENE PENA BARBOZA

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS E DAS NECESSIDADES NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA DE MANAUS DURANTE
OS ANOS 2018 A 2021**


Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), como requisito final para obtenção do título de mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Linha de Pesquisa: Redes, Processos e Formas de Conhecimentos

Orientador: Prof. Dr. José Gil Vicente

Aprovada em: 27 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Gil Vicente (Presidente)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Documento assinado digitalmente

gov.br GISELE GIANDONI WOLKOFF
Data: 20/05/2024 20:12:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Gisele Giandoni Wolkoff (Membro)
Universidade Federal Fluminense – UFF

Documento assinado digitalmente

gov.br LUCELIO DANTAS DE AQUINO
Data: 22/05/2024 10:53:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino (Membro)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos primeiramente a Deus, por me fortalecer e me manter no caminho do bem, pela superação dos obstáculos da vida, por resguardar minha fé!

Aos meus queridos pais: Maria Izete Pena Barboza e Antônio Barboza Filho por estarem sempre ao meu lado. Minha gratidão eterna!

Aos meus irmãos: Eliete, Darclei, Mirlene, Antônio Carlos e Tiago, pessoas muito importantes na minha vida.

Aos Professores, dedico meu agradecimento ao Prof. Dr. Evandro de Moraes Ramos, por me acompanhar nesta jornada de ensino e de aprendizado. Assim como a todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA).

Aos professores da banca de qualificação e defesa deste trabalho: Gisele Giandoni Wolkoff e José Gil Vicente por, gentilmente, aceitarem o convite e pelas contribuições fundamentais no andamento da dissertação, meu muito obrigada!

Ao Prof. Dr. José Gil Vicente pela acolhida, agradeço gentilmente ao aceitar o convite no processo de orientação acadêmica, e acompanhar meu trabalho. Agradeço pela compreensão e colaboração neste processo.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), por acreditar no meu projeto e conceder a bolsa de estudo, ajudou a realizar essa etapa da minha carreira, meu agradecimento.

Quero agradecer ao meu companheiro/namorado, Arnaldo Gama, por sempre ter me ajudado a buscar realizar meus sonhos. Sou grata por tudo que fez e faz por mim. “Obrigada”, e por todo amor, carinho e dedicação a uma boa companhia.

E finalmente agradeço aos meus filhos: Karolina Barboza e Kauã Gama, por estarem sempre comigo, apoiando sempre nessa caminhada, com momentos difíceis e fazendo sempre acreditar e vencer todos os desafios, “gratidão e amor”.

Dedicatória

Aos meus queridos pais,

Maria Izete Pena Barbosa e Antônio Barboza Filho

O presente trabalho é fruto de inúmeras horas de dedicação, aprendizado e superação, e não poderia existir sem o amor, o apoio e os valores que vocês gentilmente me transmitiram ao longo da vida.

Juntos, vocês formam o alicerce sólido que sustenta minhas conquistas. Este trabalho é dedicado a vocês, que me inspiram diariamente a buscar a excelência e a crescer como pessoa.

Com amor e gratidão eternos!

RESUMO

A formação continuada docente no Brasil se depara com desafios multifacetados que impactam diretamente a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Questões como a falta de tempo dedicado à formação, a limitação de recursos financeiros e estruturais, a desconexão entre teoria e prática, a resistência a mudanças por parte dos profissionais e instituições educacionais, juntamente com as influências das políticas educacionais e curriculares, constituem elementos para essa discussão. Foram aplicados questionários semiestruturados aos docentes e realizadas entrevistas com gestores de sete escolas estaduais da zona Norte. Este trabalho tem o objetivo analisar as estratégias e necessidades na formação continuada docente do Ensino Fundamental II, da rede estadual de ensino no município Manaus, no período de 2018 a 2021. Esses instrumentos, não apenas apresentam dados, mas compartilham narrativas em desafios e conquistas. A análise crítica dessas histórias, entrelaçada com teorias sobre saberes docentes, lança luz sobre a jornada formativa continuada dos professores. A partir da pesquisa foi possível observar a falta de personalização dos programas formativos e a ausência de conexão com as demandas específicas da realidade do contexto escolar, comunitário e vivências dos profissionais docentes, assim como os novos cenários formativos, a exemplo do advento da Pandemia da Covid-19 em que os desafios enfrentados, tanto pelos docentes, alunos e instituições exigem a necessidade de profissionais preparados para enfrentar os desafios resultantes desse contexto global, onde as dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas estão interconectadas. Ainda há barreiras a serem superadas. Portanto, torna-se vital promover abordagens flexíveis, alinhadas às necessidades reais dos educadores, e fomentar um ambiente propício à reflexão e ao diálogo, estimulando uma cultura de aprendizado constante. Neste cenário, é fundamental não apenas compreender, mas também valorizar as histórias individuais dos educadores, reconhecendo sua importância na construção de práticas pedagógicas mais eficazes e centradas no docente e no aluno.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação Continuada. Estratégias e Necessidades. Saberes Docentes. Rede Pública de Ensino.

ABSTRACT

Continuing teacher training in Brazil faces multifaceted challenges that directly impact the quality of the teaching-learning process. Issues such as the lack of time dedicated to training, the limitation of financial and structural resources, the disconnection between theory and practice, resistance to changes on the part of professionals and educational institutions, together with the influences of educational and curricular policies, constitute elements for this discussão. Semi-structured questionnaires were administered to teachers and interviews were carried out with managers from seven state schools in the North. This work aims to analyze the strategies and needs in continuing teacher training in Elementary School II, in the state education network in the city of Manaus, from 2018 to 2021. These instruments not only present data, but share narratives in challenges and achievements. The critical analysis of these stories, intertwined with theories about teaching knowledge, sheds light on the teachers' continued educational journey. From the research, it was possible to observe the lack of personalization of training programs and the lack of connection with the specific demands of the reality of the school and community context and the experiences of teaching professionals, as well as new training scenarios, such as the advent of the COVID-19 Pandemic. Covid-19 in which the challenges faced by teachers, students and institutions require the need for professionals prepared to face the challenges resulting from this global context, where social, cultural and technological dynamics are interconnected. There are still barriers to be overcome. Therefore, it is vital to promote flexible approaches, aligned with the real needs of educators, and to foster an environment conducive to reflection and dialogue, stimulating a culture of constant learning. In this scenario, it is essential not only to understand, but also to value the individual stories of educators, recognizing their importance in the construction of more effective pedagogical practices centered on teachers and students.

Keywords: Educational Policies. Continuing Training. Strategies and Needs. Teaching Knowledge. Public Education Network.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

QUADROS

Quadro 1: Dados relativos aos cursos de formação Parfor 2009 a 2022	35
Quadro 2: Fundamento da formação continuada de professores, por autores específicos	42
Quadro 3: LEI N° 13.005/2014/Plano Nacional de Educação - PNE	56
Quadro 4: BNCC, competência e Mobilização de conhecimentos	59
Quadro 5: Formulários preenchidos por gestores e professores.....	105
Quadro 6: Distribuição de escolas estaduais em Manaus, de acordo com a Seduc do Amazonas	107
Quadro 7: SEDUC - AM, Projetos de Formação Continuada - Período 2018 a 2021	122
Quadro 8: Projetos relacionados às tecnologias educacionais e EAD - Período 2018 a 2021.	123
Quadro 9: Projetos intergovernamentais e parcerias de governo	124
Quadro 10: Distribuição populacional por zona no município Manaus.....	126
Quadro 11: Faixa Etária dos Professores que responderam os questionários	127
Quadro 12: Níveis de Formação Escolar dos professores que responderam o questionário	129
Quadro 14: Dificuldades encontradas pelos professores no contexto Pandêmico	135
Quadro 15: Resumo de temas que não foram contemplados na formação docente, segundo as respostas no período estudado	138

MAPAS

Mapa 1: Bairros da zona Norte de Manaus	107
Mapa 2: Município de Manaus, área urbana, por zonas administrativas e bairros	108

TABELAS

Tabela 1: Crescimento populacional de Manaus	111
Tabela 2: Professores por disciplinas que responderam o questionário	128
Tabela 3: Modalidades de formação oferecidas pelo Departamento ou Secretaria de Educação.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS

AM – Amazonas

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Comissão de Educação Básica

CEP - Comitê de Ética na Pesquisa

CEPAN - Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta

EaD – Educação a Distância

EU - Unidade Escolar

FAPEAM - Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNE - Plano Nacional de Educação

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 01: PERSPECTIVAS DE NECESSIDADES E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	21
1.1. Aspectos conceituais sobre a formação de professores	21
1.2. Educação Escolar: notas para reflexão na América Latina e no Brasil	28
1.3. A formação pedagógica do docente no contexto do ensino fundamental: Desafios e possibilidades	32
1.3.1. Prática pedagógica	32
1.3.2. Os professores e a prática docente	37
1.3.2. As tecnologias no contexto educacional	40
1.4. Fundamentos da formação continuada de professores	42
1.5. A necessidade como conceito preponderante na formação continuada de professores	46
CAPÍTULO 2: A POLÍTICA EDUCACIONAL NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES	50
2.1. Breve histórico da política educacional continuada de professores no Brasil e no Amazonas	50
2.2. Políticas de integração nacional continuada, com foco na BNCC	56
2.3. Legislação e práticas norteadoras da educação continuada	61
2.4. Novos cenários da educação continuada	66
2.5. A Educação Formativa em Paulo Freire	71
2.5.1. Aprendizagem significativa na formação continuada	74
CAPÍTULO 3: CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MANAUS	80
3.1. Caracterização de formação continuada de professores na rede estadual de ensino de Manaus	80
3.2. Modelos de formação Continuada e suas especificações	90
3.3. Educação continuada e a Formação do Pensamento social na Amazônia	98
CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	104
4.1. Delimitação da unidade de análise	104
4.2. Fonte de dados	112
4.3. Organização dos dados	113
4.5. O que se esperar do questionário	114
4.6. Aplicação do questionário	116
4.7. Mensuração dos dados	117
5.1. A Zona Norte de Manaus como lócus de estudo e a política educacional sobre formação continuada de professores	120
5.2. Apresentação e análise dos dados	127
5.3. Contextos das análises das estratégias e das necessidade na formação	

continuada de professores da rede pública estadual em sete escolas da zona Norte de Manaus	131
5.4. Abordagem sobre as estratégias e necessidades das atividades do gestores na rede pública de Manaus	142
5.5. Discussão dos dados	150
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
7. REFERÊNCIAS	160
ANEXO A - MANAUS – POPULAÇÃO POR ZONA ADMINISTRATIVA, BAIROS, PERÍODO 2010, 2015 E 2021	172
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO DESTINADO A PROFESSORES	173
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS GESTORES ESTADUAIS DO SETOR DE EDUCAÇÃO	177
APÊNDICE C - NÚMERO ABSOLUTO DE PROFESSORES E DISCIPLINAS, POR TURNO, DAS ESCOLAS PESQUISADAS NO PERÍODO DE 2018 A 2021, NA ZONA NORTE DE MANAUS	179

INTRODUÇÃO

Desde que ingressei no curso de graduação tive preferência pelo tema da formação continuada de professores e os processos formativos, que temos objetivo de contribuir para as discussões e reflexões sobre os estudos das necessidades formativas docentes. Um campo da pesquisa, tanto na prática, como teoricamente no contexto educacional, busca-se por soluções inovadoras, para os desafios, valores, ética, e responsabilidade social, incluindo a criação de políticas públicas eficazes, a promoção de cultura de tolerância e respeito às diferenças, na valorização da educação e do conhecimento.

Inicialmente, é oportuno recordar as grandes mudanças que a sociedade vem modificando ao longo do tempo. Dentre essas mudanças, podemos citar a quantidade de informações que nos são disponibilizadas diariamente e a velocidade de sua propagação por meio de novas ferramentas de comunicação. Sendo assim, vivencia-se um momento em que as informações e o conhecimento são requisitos indispensáveis para a vida profissional. É principalmente mencionar a vida profissional do professor, da importância do significado da necessidade da formação continuada para o exercício da prática pedagógica e, em especial, para a transformação no processo formativo.

Na tentativa de melhor entender o que existe na prática das políticas educacionais, realiza-se um levantamento bibliográfico inicial sobre o tema da formação continuada, as estratégias e necessidades empregadas na formação docente e no âmbito dos professores, o que pode ser observado nos planejamentos de ofertas de cursos, para os anos finais do Ensino Fundamental II da rede pública estadual na capital do Amazonas.

O presente trabalho tem seu foco na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do estado do Amazonas, em especial na necessidade dos cursos de formação voltados aos professores das escolas da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM).

Neste processo de formação inicial de professores, foi criado o Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN) com a finalidade de desenvolver a política de formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação da rede

estadual de ensino. São cursos voltados para capacitação e com a finalidade no desenvolvimento profissional do educador.

Para tanto, as informações de porcentagem de turmas em que os professores têm formação compatível com a disciplina que lecionam somam-se 45.674 é o total de professores da Educação Básica, cerca de 81% destes possuem nível superior de escolaridade (MEC, 2020). Algumas questões emergem na colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), voltadas a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61, Lei nº 9.394¹, assegurando que todos os docentes da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam na educação, observando as atualizações pertinentes em lei posterior.

O levantamento desses dados pelo Ministério da Educação no Brasil revela que a escolaridade média dos professores da Educação Básica avançou, mas ainda há desafios importantes a serem superados. No ano de 2020, pelo menos 86% dos professores da Educação Básica apresentavam escolaridade de nível superior, sendo que 43% fizeram pós-graduação, um aumento consistente de 18,6 pontos percentuais na última década (MEC, 2020).

A discussão da necessidade da formação do professor é emergente, bem como a sua percepção sobre o processo formativo, no avanço científico e tecnológico na necessidade de inovar no que faz necessário melhorar a qualidade e a motivação dos professores em exercício da função, na formação inicial ou formação continuada, as condições de trabalho possam ser melhor observadas e compreendidas. As propostas nos âmbitos estruturados de gestão educacional, na atualidade os objetivos da formação para os anseios de uma sociedade

¹ Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009). I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009); II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009); III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

em mudança e historicamente, tem se mostrado necessária às mudanças no processo formativo educacional.

Conforme destacado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2020, a integração entre teoria e prática nos contextos de ensino e aprendizagem assume um papel fundamental. Dentro desse escopo de atuação, a ênfase na formação de professores emerge como um instrumento valioso para explorar narrativas significativas acerca do processo de aprendizado docente.

É durante essa fase de vivências, repleta de experiências e desafios, que se revela a transição do professor atuante na educação presencial para o contexto da educação a distância. Nesse momento, o educador se depara com uma audiência profundamente conectada à modernidade, onde as tecnologias desempenham um papel importante no contexto das informações nas linguagens educacionais. Este cenário proporciona um ambiente propício para reflexão, adaptabilidade e aprimoramento constante, conforme os educadores enfrentam as nuances específicas dessa mudança de paradigma no processo educativo.

Um das transformações educacionais significativas decorrentes das recentes mudanças tecnológicas, segundo Mill (2008), diz respeito à própria relação social na “sala de aula” (presencial ou virtual), pois o tecido social da sala de aula sofre uma metamorfose proporcional ao nível de mediação tecnológica a qual está submetido. Essas mudanças têm relações diretas com os aspectos psicológicos do educador e do educando.

A formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação, pode ser uma ferramenta importante para garantir uma formação de qualidade e consistente em todo o país (Freitas e Molina, 2019). A formação de professores deve ser realizada em um processo contínuo e que deve estar em sintonia com as demandas do mundo contemporâneo, bem como a ênfase nas competências e habilidades necessárias para o exercício da docência em diferentes contextos. Entre as limitações, para Freitas e Molina, está a falta de articulação entre a Base Nacional Comum da Formação de Professores e outros documentos legais que regem a educação no país, bem como a falta de uma política nacional de formação de professores que possa garantir a implementação das diretrizes estabelecidas na base educacional.

Além disso, Freitas e Molina (2019) aponta algumas ações na Base Nacional Comum da Formação de Professores, como a ausência de uma abordagem crítica sobre o papel da educação na sociedade, a falta de uma perspectiva interdisciplinar na formação de professores e a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre as questões de gênero, conhecimento e inovação em diversas experiências. Também é dada pouca importância para essa discussão no Brasil e as ações estratégicas das necessidades de uma política nacional consistente, efetiva nessa área de formação docente.

As estratégias e as necessidades de formação dos professores como a definição de proposições formativas nas especificidades são pontos para se mensurar as distintas realidades, a fim de traçar o perfil de ações de formação continuada das Secretarias Estaduais ou Municipais para além de distinções administrativas e também possuir dados quantitativos significativos que possam indicar elementos para melhor interpretação das práticas docentes e das motivações e desmotivações para ações atuantes no 2º Ciclo do Ensino Fundamental.

Dessa forma, torna-se viável estruturar as informações e diretrizes contidas na proposta pedagógica dos cursos, considerando também elementos culturais que possam impactar o processo formativo. A pesquisa, de natureza qualitativa e quantitativa, emprega métodos de análise centrados nas expectativas de indivíduos ou grupos. Isso se realiza por meio da técnica de entrevistas aplicadas aos gestores das unidades de ensino, e por questionários direcionados aos docentes. Este enfoque permite não apenas compreender as nuances da cultura educacional presente, mas também captar as perspectivas e contribuições únicas dos envolvidos no processo educativo.

Algumas questões surgem ao pensar nas estratégias e necessidades da formação continuada docente: os processos de formação docente, as configurações sociais, os critérios para desenvolvimento das ações formativas em diversos recursos das reformas e das políticas educacionais, análises e atendimento que os professores apresentam etc. É premente que novas ações possam ser implementadas, seja por meio da promoção de melhorias na reformulação das ações de formação junto aos professores, seja pelos ajustes das necessidades dos docentes e dos objetivos para formação continuada no processo ensino-aprendizado. Neste contexto, afirma Mill (2013) a formação é um campo para investigação sobre processos, sobre a estratégia e a necessidade da formação de professores, que passa

por mudanças sociais impostas pelo processo da globalização e acabam por fazer parte de um campo de disputas e conflitos, tornando os processos educativos complexos.

Nesse sentido, o campo de estudo deste trabalho abrange escolas da Zona Norte da cidade Manaus, uma vez que na referida zona norte comporta 54 escolas, de um conjunto de 254 na capital. Para essa análise foi feito o recorte geográfico em estudo de 7 escolas estaduais do Ensino Fundamental II.

Ao explorar a evolução da formação de professores, nota-se as transformações significativas ao longo das últimas décadas, muito por conta da difusão de possibilidades de comunicação e interação. Este fenômeno tem desencadeado debates abrangentes sobre os currículos educacionais. Torna-se evidente, assim, que na contemporaneidade, as pessoas coexistem de maneira natural com artefatos e processos complexos. Essa observação aponta claramente para a necessidade premente de adaptações no processo de ensino-aprendizagem, à medida que a sociedade se move em direção a um cenário educacional mais dinâmico e alinhado com as complexidades do mundo moderno.

Neste espaço, em que o processo formativo concede elementos que constitui uma identidade, seja nos aspectos sociais, culturais ou históricos, permite conhecer, por exemplo, a história no período colonial do Estado do Amazonas. Naquele período a educação não era uma prioridade para as autoridades portuguesas. Os missionários jesuítas foram os primeiros a estabelecerem as escolas na região, visando a catequização dos indígenas e a conversão ao cristianismo.

No entanto, com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação na região amazônica ficou estagnada por um longo período. Somente no final do século XVIII, com a criação da Capitania de São José do Rio Negro, houve uma tentativa de organizar a educação na região. As escolas eram destinadas aos filhos dos militares e de comerciantes da elite burguesa da região, a exemplo da Escola de Primeiras Letras de Manaus. Em 1791, foi criada a Real Mesa Censória, responsável por avaliar os livros que entravam na região. Em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, houve um impulso na educação em todo o país, inclusive no Amazonas.

A Real Escola de Artes e Ofícios de Manaus, criada em 1816, foi destinada à formação de artesãos e técnicos para atender a demanda da economia local. No entanto, a educação ainda era bastante limitada e não atingia a população em geral. Apenas no final do

século XIX, com a chegada dos missionários salesianos, começou a difusão da educação no Amazonas. Os salesianos fundaram escolas e internatos em diversas cidades da região, atendendo tanto aos indígenas como à população geral. Com a criação do Território Federal do Rio Negro, em 1943, a educação passou a ser um tema de maior preocupação para as autoridades locais. Foram criadas escolas e iniciativas para a formação de professores e técnicos em educação.

No contexto atual, Manaus desempenha um papel fundamental ao abrigar uma abrangente rede de ensino, que atende a uma vasta população desde a educação infantil até o ensino superior, englobando tanto instituições públicas quanto privadas. Ao analisar essa realidade educacional, concentra-se nas áreas de formação como os professores em formação continuada estabelecem conexões com a cultura escolar por meio de suas práticas pedagógicas. Dentro desse cenário, a pesquisa se concentra na interpretação das experiências docentes dos professores, especialmente no contexto do processo de formação continuada. Daí a importância de compreender suas vivências para o desenvolvimento profissional, destacando a interação única entre teoria e prática no contexto da cultura escolar.

A partir desses aportes teóricos-metodológicos, nossa investigação foi realizada através das observações no contexto sociocultural, contudo, os desafios aos educadores, as dificuldades históricas da profissão docente, nas principais questões das atividades das estratégias e necessidades da formação continuada de professores na rede pública estadual de ensino de Manaus.

Desta forma, a partir dessas discussões propomos responder à seguinte indagação: Quais são as estratégias e as necessidades na formação continuada docente presente no ensino fundamental II, na rede de ensino de Manaus no período 2018 a 2021? Ressalta-se, outros questionamentos, tais como: como são ministrados os cursos de formação continuada a professores na área da tecnologia e informação na rede estadual de ensino do município Manaus? A formação continuada docente tem se tornado presente no planejamento do ensino pedagógico? Os cursos de formação continuada aos professores vêm buscando apresentar, aos docentes, as diversas possibilidades pedagógicas que as tecnologias podem oferecer e trazer para sua prática escolar?

Busca-se confrontar a seguinte hipótese: há diferenças convergentes ou divergentes entre a forma de se desempenhar a formação continuada e as ratificações apontadas de formação ao considerar o desejo dos professores.

Portanto, o objetivo geral do trabalho é analisar as estratégias e necessidades na formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental II da rede estadual de ensino no município de Manaus, no período de 2018 a 2021. Quanto aos objetivos específicos são: a) identificar ações e critérios utilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas quanto da formação continuada de professores atuantes no Ensino Fundamental II, na zona Norte de Manaus; b) analisar campos privilegiados na formação continuada de professores em ações de formação continuada da Secretaria de Educação Estadual; c) avaliar as necessidades de formação continuada de professores da rede pública de ensino fundamental II da cidade Manaus e d) Propor indicadores e/ou critérios para formação continuada de professores baseados em análise de necessidades ao considerar a formação no ensino fundamental II.

Nesse contexto, o trabalho inicia com uma introdução abordando o tema, promovendo uma discussão abrangente sobre o processo formativo dos educadores e suas complexidades. Em seguida, o primeiro capítulo, intitulado "*Perspectivas de necessidades e formação continuada de professores*", traça um panorama histórico das iniciativas de formação continuada no Brasil, destacando as principais bases legais que direcionam e respaldam esse processo. Além disso, oferece uma análise teórica sobre a formação de professores, explorando as visões e concepções de teóricos que se dedicam ao tema, abrangendo a educação escolar na América Latina e no Brasil. Dentro desse capítulo, são discutidos os desafios e oportunidades da formação pedagógica docente, assim como suas práticas e processos no contexto das novas tecnologias. Destaca-se também a importância dos fundamentos da formação continuada, com ênfase no conceito de necessidades como elemento central para nortear essa formação. Essa abordagem não apenas enriquece o entendimento teórico, mas também humaniza o processo, ao considerar as nuances e desafios enfrentados pelos educadores em sua jornada formativa.

O capítulo seguinte, intitulado "*A Política Educacional no Universo da Formação Contínua de Educadores*", explora as trilhas metodológicas com o propósito de desvendar os conhecimentos enraizados nos critérios e estratégias adotados pela Secretaria de Educação

do Estado do Amazonas e do Brasil. O foco é identificar as políticas, ações e critérios que orientam a formação continuada dos professores que atuam no Ensino Fundamental II. O capítulo destaca a interligação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os novos panoramas que delineiam a formação contínua, examinando suas implicações específicas no contexto da região Amazônica. Ao fazer isso, busca-se não apenas compreender as políticas educacionais de forma técnica, mas também, humanizar o processo ao considerar os impactos e desafios vivenciados pelos educadores na complexa realidade da região Amazônica. Essa abordagem visa tornar mais palpável e contextualmente relevante a experiência da formação continuada para os profissionais que desempenham um papel crucial no Ensino Fundamental II na capital do Amazonas.

O terceiro capítulo se intitula: "*Caracterização da Formação Contínua e das Necessidades Formativas dos Educadores na Rede Pública de Ensino do Município de Manaus*". Este capítulo destaca não apenas o ambiente de formação, mas também procura apresentar as características do contexto e das pessoas envolvidas no estudo. Inclui a exposição e análise dos dados empíricos coletados junto aos professores e gestores de educação, elementos que serão fundamentais para a discussão sobre os conhecimentos docentes. Além disso, esse capítulo aborda os saberes docentes com base em contribuições de autores renomados, integrando uma discussão atualizada que considera o pensamento social na Amazônia e legislações específicas.

O quarto capítulo aborda os "*Procedimentos metodológicos*" utilizados no processo de coleta de dados, envolvendo a aplicação de questionários semiestruturados aos professores e entrevistas com os gestores das escolas localizadas na zona Norte de Manaus. Detalha os procedimentos necessários para a busca e compilação de informações, delineando a estrutura essencial para a condução do trabalho.

Em seguida, o quinto capítulo, intitulado "*Análise das Estratégias e Necessidades na Formação Contínua de Professores na Rede Pública de Manaus nos anos de 2018 a 2021*", emerge como a fase de apresentar o público-alvo, explorar o perfil desses profissionais e da zona Norte de Manaus. Dentro deste capítulo, são discutidas as estratégias e necessidades educacionais, incorporando as percepções dos gestores e docentes sobre a formação continuada, suas estratégias e necessidades específicas. A análise crítica contribui para a

compreensão profunda dos desafios e das conquistas observados nesse processo. Encerra-se o trabalho apresentando as considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

CAPÍTULO 01: PERSPECTIVAS DE NECESSIDADES E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

1.1. Aspectos conceituais sobre a formação de professores

A formação acadêmica tem se apresentado como um processo de transformação na construção de cursos de formação de professores, decorrentes do crescente processo de atualização na escolarização básica do país (Gatti, 2008, 2009, 2010, 2015; Schön, 1995, 2000; Romanowski, 2007; Nóvoa, 2009; Santos, 2011; Saviani, 1983), possibilitando a formação continuada como campo fundamental para o desenvolvimento profissional de professores na rede pública de ensino. As necessidades de formação podem variar de acordo com as demandas e desafios enfrentados pelos educadores, bem como as mudanças na legislação educacional e nos métodos de ensino, daí a importância de se observar as dinâmicas inerentes a esses processos que são complexos e merecem discussão nos estudos mais especializados.

Algumas das necessidades de formação mais comuns na rede pública de ensino incluem o uso de tecnologias educacionais, a abordagem de temas transversais, como cidadania, diversidade e inclusão, a promoção de práticas pedagógicas mais ativas e colaborativas, a avaliação da aprendizagem, a gestão da sala de aula, entre outras (Galindo, Inforsato, 2008). Na rede pública de ensino, as abordagens nas práticas pedagógicas, segundo Santos (2011, p.305) é caracterizada por informações textuais e audiovisuais, construídas pelo leitor. Dessa forma, a construção do conhecimento requer informações obtidas a partir de fontes vivenciadas pelo sujeito, através de experiências, reflexão individual, bem como, perceber-se a dinâmica da construção do conhecimento. Além disso, é importante que a formação continuada seja uma política institucionalizada e que leve em consideração as características e necessidades dos professores. Isso inclui a oferta de cursos presenciais e online, programas de tutoria, *coaching e mentoring*, bem como a criação de espaços de reflexão e discussão sobre a prática docente.

É neste sentido que o estudo da formação docente emerge como uma importante discussão, no que diz respeito ao processo formativo e contínuo. Esse processo começa na formação inicial do professor, na graduação, em cursos de licenciatura ou programas específicos. Nesta etapa, Nóvoa (2017), faz uma discussão sobre formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo, em que a formação não é apenas profissional, mas de produção da profissão.

Ao longo da sua história recente, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, aplicado nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, concentrados nas escolas e em métodos “aplicados”.

Destaca Lawn (1991) sobre a autonomia das Universidades e das escolas e pela celebração de acordos que traduzem a diversidade de interesses e de realidades institucionais:

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (Lawn, 1991. p.39).

Dessa forma, é fundamental que as instituições ou os gestores públicos invistam na formação continuada dos professores, oferecendo recursos e apoio necessários para que possam se desenvolver profissionalmente e oferecer qualidade no setor educativo, na rede pública de ensino. A formação continuada permite que os professores aprimorem sua prática pedagógica, adquiram conhecimentos e habilidades, aprendam novas metodologias de ensino e atualizem-se sobre as tendências e tecnologias educacionais.

Essa discussão transcorre pela formação continuada de forma que se estabelece nas políticas de formação e conceitos diversos, mas que convergem para o mesmo objeto, podemos citar: formação continuada; educação continuada; formação contínua; formação em serviço; educação permanente; capacitação; reciclagem; treinamento em serviço, entre outros modelos aos padrões dominantes do processo de formação.

Tais conceitos nos remetem à discussão do termo reciclagem, utilizado na área educacional na década de 1980 que transmite a impressão de (re)aproveitar o conhecimento posto em crítica por Nóvoa (1997), esta crítica a utilização desta terminologia na área educacional, é mais contundente na implantação de reformas e/ou novos métodos de ensino,

além disso, “a vulgarização da expressão reciclagem, de grande pobreza conceitual, ilustra bem a prevalência de uma atitude normativa e prescritiva em relação aos professores” (Nóvoa, 1997. p. 226).

Algumas considerações na utilização a respeito de reciclagem como modelo de formação em serviço, são indagações no pensamento que circundam se é possível reaproveitar ou reciclar o conhecimento, colocando-o na prática pedagógica do professor? É receoso, porque o termo reciclagem é bastante utilizado na área industrial para indicar processos de transformações, de material orgânico como do lixo em adubo ou inorgânicas, vidro, alumínio e plástico com fins de reaproveitamento.

Como pondera Marin (1995), o termo reciclagem na concepção como modelo de formação em serviço, também é criticada por ele que assim se posiciona:

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o superficialmente (Marin, 1995. p.14).

Nos apontamentos de Nunes (2021) na discussão sobre conceito de reciclagem, capacitação e treinamento, nas bases conceituais tecnicista taylorista-fordista, apresenta um trabalho no processo formativo através de um treinamento intensivo, mudar ou adaptar-se à prática profissional de docentes. Outros conceitos de análise de capacitação e treinamento de inspirações empiristas, pontuais e pragmatistas articulada, na inclusão da teoria e prática permanente de atualização, o professor não se “recicla”, educador não se “capacita”, e professores não se “treinam”. Portanto, a necessidade de uma proposta de formação inicial, as licenciaturas, o importante desenvolvimento de atividades pedagógicas no processo formativo. Assim, neste campo é notável a discussão de Paulo Freire e sua dialética, no sentido de ressaltar que a Educação é a Hominização do Homem (Nunes, 2021).

O que podemos compreender é que há décadas discute-se o tipo de formação ideal ou necessária do professor, numa demonstração de insatisfação generalizada com relação aos modelos formativos vigentes, principalmente nos cursos de licenciatura e essa prática ainda se faz presente no espaço-tempo. Destaca Nóvoa (2017) esses processos ocorrem na sociedade brasileira, inicialmente nas escolas, que foram as primeiras instituições criadas pelo poder público, como espaço privilegiado para o delineamento e controle da profissão

docente. Por quase um século foram o lócus formal e obrigatório como instituição de formação de professores para atuar no ensino Fundamental e Médio.

Mendes Sobrinho (2006) ressalta esta premissa. O autor apresenta a implantação das escolas normais no Brasil, a partir do século XIX que esteve vinculada ao modelo francês de preparação de docentes, com algumas alterações, e representou um ponto de partida para a escolarização das massas e da criação de um ambiente específico para a afirmação profissional que somar-se-ia a partir da década de 1930, nas faculdades de filosofia, ciências e letras e às universidades, embora tardiamente, como responsáveis pela formação inicial dos docentes brasileiros.

Daí a importância de se olhar para o passado. A história da formação docente no Brasil, de acordo com Gatti (2010) começa com a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos, que foi proposta no final do século XIX, com a criação das escolas normais, que correspondiam, na época, ao nível secundário e, posteriormente, ao Ensino Médio, a partir de meados do século XX.

Ao promover a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental e a Educação Infantil até recentemente quando, a partir da Lei nº 9.394/96, estabelece-se a formação desses docentes em nível superior. É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o ensino secundário, correspondendo hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em cursos regulares e específicos.

No estudo realizado de Silva *et al.* (1991) a formação de professores não tem sido assumida como dimensão institucional de primeira linha, apesar de a universidade manter inúmeros cursos, cuja maioria dos egressos terá como destino o ensino. O professor continua a ser tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão.

É preciso que se analise a situação da formação docente no Brasil, tanto a pré-serviço como a continuada, como nos problemas relativos à formação: cursos de licenciatura oferecidos por instituições privadas, e que funcionam em situação precária; a desconsideração da experiência e do conhecimento que os professores possuem a partir das suas práticas; currículos elitistas e idealistas, etc. São questões da formação de professores,

tanto a inicial como a continuada e necessita ser redirecionada e envolver todos os participantes do processo de formação.

Amplia ainda a discussão Rodrigues Lopes (1991) em que retrata as grandes interrogações na formação docente: a inadequação da integração da relação teoria e prática; a formação, em matéria de duração, conteúdos e ações; a massificação do processo de formação que não permite a personalização e o desenvolvimento de uma ética de profissionalismo; a precária rentabilidade dos custos da formação e do investimento na educação, em geral; a disfuncionalidade dos modelos e tipos de formação, relativamente às especificidades dos níveis de ensino (diplomas e certificados).

Isso nos remete à relação entre teoria e prática, que é um problema recorrente na educação. Muitos professores em formação recebem uma base teórica sólida, mas acabam se sentindo despreparados para lidar com as situações práticas que enfrentarão na sala de aula. Isso ocorre porque muitas vezes a formação de professores é realizada de forma separada da realidade da sala de aula e de suas experiências.

Os estudantes de licenciatura frequentemente têm pouco contato com as escolas e com os alunos (Nóvoa, 2009), e quando têm, não são incentivados a refletir sobre suas experiências, práticas na sala de aula. É importante que as instituições formadoras de professores estejam em diálogo constante com as escolas e professores em exercício, para que possam se adaptar às demandas da pesquisa e fornecer suporte aos professores em formação e em exercício. Daí a importância dos professores aprimorem sua prática pedagógica, aprendam novas metodologias de ensino e atualizem-se sobre as tendências e tecnologias educacionais, com isso, se tornam mais preparados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

O treinamento em serviço e capacitação é outra forma de instrução para a aprendizagem na formação continuada de professores, segundo Marin (1995). O autor apresenta críticas à utilização destes termos visto que houve uma alteração dos cursos e a imposição de modelos e materiais que fugiam à realidade do professor e do aluno.

Ressalta Marin (1995):

A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são consequências desastrosas durante e após o uso de tais

materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização internas das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções (Marin, 1995. p.17).

A formação de professores geralmente se refere a um programa específico de treinamento ou desenvolvimento profissional, que visa melhorar as habilidades e conhecimentos de um professor em uma área específica, seja em relação a um conteúdo curricular, a uma metodologia de ensino, ou ao uso de tecnologia em sala de aula.

De modo geral, as mudanças de concepções na formação continuada, são enfatizadas, com um certo grau de intensidade, sobre a importância da necessidade de formar docentes, como aponta Schön (1995; 2000) ao estabelecer três conceitos que podem ser trabalhados na formação: conhecimento na ação, saber fazer e saber explicar o que se faz; reflexão-na-ação, quando pensamos sobre o que fazemos; reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, análise sobre sua ação. A perspectiva de Schön (1995) que analisa modelos de formação de profissionais na área técnica, a teoria consiste num conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática, na aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Nessa perspectiva, a teoria vem em primeiro lugar no ensino-aprendizagem, no segundo momento acontece a aplicação dessas teorias na prática escolar.

Outras análises de modelo, destaca Schön (2000, p. 105), representam uma tentativa de superar a relação linear entre o conhecimento científico-técnico e a prática escolar. Isso está em volta de compreender como utilizam o conhecimento científico, como enfrentam as situações complexas, singulares, imediatistas e conflituosas da sala de aula, ao considerar que preocupação com aspectos relativos ao relacionamento entre professor, aluno e conhecimento.

Como afirma Nóvoa (199) na discussão da importância de uma formação sólida e bem estruturada para os professores, isso pode ajudá-los no desenvolvimento de práticas coletivas e reflexivas. O que pode contribuir para a emancipação/autonomia e consolidação profissional, visto que os professores assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e participam como protagonistas da implementação das políticas educativas.

Ainda segundo Nóvoa (1991) a formação deste educador:

No fundo, o que está em causa é a possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual ou coletivo), que crie as condições para que cada um

defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projete o futuro desta profissão, que parece (re)conquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio (Nóvoa, 1991. p.28).

O desafio na questão da formação de professores passou a ser um tema discutido em seminários e pesquisas científicas, desta forma, a formação de professores ou continuada desenvolveu-se em um rol de atividades que busca oferecer subsídios para a discussão da atuação do professor.

Sobre essa questão, as universidades têm posto sistematicamente em segundo plano a formação dos professores. Portanto, segundo Gatti (2015), parece que algumas crenças do tipo “quem sabe ensinar” ou “o professor nasce feito” ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças. Para isso, as propostas de programas de formação de professores devem ser baseadas nos princípios da prática reflexiva, da aprendizagem fundamentada em problemas e do trabalho colaborativo. Os programas devem ser projetados para ajudar os professores a desenvolverem suas habilidades de pensamento crítico, aprender a identificar e resolver problemas em sua prática de ensino e colaborar para melhorar seu ensino.

Este autor analisa as mudanças na dinâmica das instituições na formação de professores nos países na modernidade e sua influência na vida cotidiana das pessoas. Zeichner (1995) analisa aspectos das inovações na formação de professores do Reino Unido, Estados Unidos, Canadá e Austrália e defende a formação de professores "ligados a uma perspectiva (re) construcionista social de prática reflexiva” (Zeichner,1995, p.120).

É uma visão de rejeitar as abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos. Com ampla experiência na área e atualmente investigando a formação de professores na sociedade norte-americana, Zeichner reconhece, nessa tendência de formação reflexiva, uma estratégia para melhorar a formação de professores, que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

O Autor faz uma reflexão sobre os planos de aulas desenvolvidos com realidades diferentes da vida social, institucionais e/ou políticas em suas análises. De forma geral são apontamentos sobre a formação: o professor precisa conhecer seu ambiente, ter capacidade de enfrentar as dificuldades, implicações, as diversidades e estrutura educacional, além da

migração das novas tecnologias informacionais e o reconhecimento do valor da educação para o desenvolvimento econômico e social.

Caminha nesta dinâmica Gatti (2010): É preciso criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e de apoio para os professores, assim como os programas de formação de professores devem ser adaptados para atender às necessidades e contextos específicos dos professores.

Assim, o modelo proposto enfatiza a importância do aprendizado contínuo e reflexivo, a rede pública de ensino é fundamental que a formação continuada seja de forma ampla e democrática, garantindo acesso a todos os professores, independente da área de atuação, formação inicial ou tempo de serviço, além disso, é importante que seja contínua e constante. Neste contexto, segundo Rodrigues e Esteves (1993), a formação continuada deve ser avaliada continuamente, verificar se está atingindo o objetivo proposto, a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada. Dessa forma, vem se destacando a necessidade de atualização e aperfeiçoamento constante dos que atuam na educação. Assim, se torna importante destacar a evolução do conhecimento como prioridade em relação aos processos de ensinar, de aprender nos sistemas de uma sociedade em que as transformações ocorrem o tempo todo.

1.2. Educação Escolar: notas para reflexão na América Latina e no Brasil

A educação escolar é um tema de grande importância em todo mundo, e na América Latina e no Brasil não é diferente. A educação escolar é fundamental para o desenvolvimento de uma nação e para o sucesso individual de seus cidadãos. No entanto, a educação escolar na América Latina e no Brasil enfrenta muitos desafios, como a falta de recursos, infraestrutura inadequada, baixa qualidade do ensino e desigualdade social e econômica (Saviani, 1983). Esses fatores têm um impacto significativo na qualidade da educação no Brasil.

A educação escolar na América Latina apresenta desafios e problemas que são comuns a muitos países da região. Algumas das questões mais significativas incluem a falta de acesso à educação, a baixa qualidade do ensino em muitas áreas, pois envolve diferentes

realidades e contextos socioeconômicos, políticos e culturais. Uma das principais questões é a desigualdade no acesso à educação.

No caso brasileiro a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, com garantia de acesso e permanência na escola, além da liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. A Constituição cidadã também prevê a descentralização do ensino, com a responsabilidade compartilhada entre a União, Estados, Distrito Federal e municípios.

Assim prevê o Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição Federal de 1988 ainda prevê princípios básicos de educação para todos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – Comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

Com os avanços estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, a educação escolar no Brasil, ainda enfrenta desafios significativos, como a desigualdade na distribuição de recursos e acesso limitado à educação de qualidade para população mais pobre e vulnerável. No entanto, a Constituição estabelece as diretrizes para a organização do sistema organizacional brasileiro, que é dividida em duas categorias de ensino: Educação Básica e Educação Superior.

Foi somente em 1827 que a primeira Universidade brasileira foi criada, a Universidade de São Paulo, conhecida na época como Faculdade de Direito de São Paulo.

É interessante notar que a criação da primeira universidade brasileira ocorreu apenas alguns anos depois, durante o processo de independência do país. Desde então, o Brasil se tornou um país com uma grande variedade de instituições de ensino superior, incluindo universidades públicas e privadas em todo o país (Saviani, 1983).

Em 1827 outro projeto da Comissão de Instrução Pública foi aprovado. A comissão propunha a criação de escolas de primeiras letras. Apresentado à câmara dos deputados, em 18 de setembro de 1827 e transformando em decreto imperial em 15 de outubro do mesmo ano, tendo sido a primeira lei nacional sobre instrução pública, além de se constituir na única lei geral sobre o ensino primário, até 1946 (Saviani, 1983. p. 27).

Sobre a referida lei, assim se manifestou Geraldo Basto Silva, referindo-se à denominação de “escolas de primeiras letras” em lugar de “escolas primárias”, como previsto na constituição:

Se a denominação de escola primária representaria, política e pedagogicamente, a permanência da ideia de um ensino público suficientemente difundido e realmente formativo, a classificação de “escolas de primeiras letras” simbolizava, antecipadamente, a tibieza congênita que irá marcar a maior parte dos esforços de educação popular durante o Império, e até mesmo na República (Silva, 1969. p.193).

E, após considerar tanto a “falta de uma genuína necessidade de educação escolar”, dado o caráter agrário e escravista da sociedade brasileira no período imperial, como também “a limitação das ideias dominantes em relação à educação elementar” na Alemanha e França, em contraste com o prestígio do ensino secundário, observa o mesmo autor:

Não é de admirar, portanto, que, entre nós, as preocupações educacionais também se deslocassem do problema mais amplo da organização completa de um sistema nacional de educação, que predominara na Constituinte e na fase imediatamente posterior, para aqueles outros que, de modo mais restrito, respondiam a necessidades fragmentárias e específicas: o de um sumário ensino de “primeiras letras”, para as camadas populares das aglomerações urbanas, e os do ensino superior profissional e da criação de algumas instituições de tipo secundário, onde fosse feita a indispensável preparação a esse ensino superior (Silva, 1969, p. 195).

Algumas relações, segundo Saviani, sobre a história do ensino superior no Brasil são marcadas por uma série de contradições e desafios, como a elitização do acesso, a falta de integração entre as instituições e a necessidade de uma formação mais crítica e engajada. Para o autor é essencial que o ensino superior seja visto como uma forma de acesso ao conhecimento, à cultura e à cidadania, e não apenas como uma forma de obter emprego ou

status social. O ensino superior deve ter uma perspectiva crítica, voltada para a transformação social, e para a promoção da justiça e da igualdade observando as regionalidades.

Nos apontamentos de Saviani (1983) a importância da integração entre as instituições de ensino superior, bem como de outros níveis de ensino, às realidades sociais, a integração em diferentes níveis de conhecimento e de integrar as diferentes disciplinas. É a partir da criação de redes e parcerias entre instituições, promoção de políticas públicas, que incentivem a cooperação e colaboração entre as universidades que se espera alcançar um ensino de qualidade. A estratégica nacional para educação e as universidades, depende em grande parte do contexto político, social e econômico, como existem algumas diretrizes que podem ser aplicadas na maioria dos países.

Para essa discussão Saviani (2005) vai buscar entendimento na formação da gênese humana. A educação está centrada na concepção de desenvolvimento da natureza humana que é egocêntrica e utilitarista, que está presente na sociedade capitalista, em que a satisfação dos interesses particulares, satisfaz os interesses comuns.

O autor utiliza dois pontos, citados acima, para entendimento:

O primeiro visa a construir no homem um conjunto de saberes que lhe será útil no decorrer da sua existência, tornando-o apto a operar as dificuldades e as exigências que a sociedade lhe impõe. O segundo quer torná-lo capaz de exercer seu próprio domínio, de modo que reconheça em si a própria liberdade; que transcenda situações e opções de escolhas pessoais tendo em vista o outro, para que possa agir e pensar em conjunto com outros homens (Saviani, 2005. p. 37-38).

Nesta compreensão a educação dialética apresentada não só no sentido de capacitar o homem para prepará-lo na sua existência e sua preservação como ser humano, mas no sentido de valorizá-lo diante de uma realidade concreta no sentido mais amplo: sociais, culturais, econômico, demográfico etc. Isso nos remete a própria existência humana caracterizada pela práxis, uma vez que ela está alicerçada na necessidade e no trabalho e não se torna possível compreender a existência humana sem considerar a realidade objetiva do sujeito. As universidades devem ser incentivadas a desenvolver programas acadêmicos relevantes e atualizados, que atendam as necessidades da sociedade e do mercado de trabalho.

Outra diretriz importante é garantir que as universidades sejam administradas de forma transparente e responsável no processo de ensino e aprendizagem. Isso pode envolver a implementação de políticas e gestão financeira, bem como a promoção de uma cultura, com acesso igualitário à educação, apoio e incentivo à pesquisa para a sociedade. Nessa reflexão, percebemos que as escolas e instituições continuam tendo um papel importante para o desenvolvimento humano, a oportunidade que as escolas têm de possibilitar a construção do conhecimento, mas, no entanto, verifica-se que as escolas pouco mudaram, uma educação reprodutivista, verifica-se que a escola pode ser o centro na atualidade, mas é necessário que acreditemos na possibilidade de encontrar caminhos melhores para os problemas vivenciados no momento.

1.3. A formação pedagógica do docente no contexto do ensino fundamental: Desafios e possibilidades

1.3.1. Prática pedagógica

A partir do discurso pedagógico na sociedade contemporânea, tem sido cada vez mais influenciado por questões sociais e culturais que influenciam na educação. Gatti (2008), além disso, a interpretação do que é uma sociedade contemporânea, considerando-se seus inúmeros paradoxos, sejam de natureza filosófica, antropológica, política, tecnológica e científica, enfim, o discurso pedagógico na sociedade contemporânea está direcionado para desenvolver indivíduos autônomos e críticos, promovendo a diversidade cultural, inclusão e explorar o potencial das tecnologias e trabalhar pela equidade na educação.

Nesse contexto de múltiplas subjetividades, um dos discursos pedagógicos mais importantes na sociedade contemporânea é a ênfase na formação de indivíduos autônomos e críticos, capazes de aprender e pensar por si mesmos, isso significa que os educadores estão buscando desenvolver habilidades e competências profissionais para a vida no século XXI, como capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, comunicar-se e adaptando às novas situações na sociedade. À escola, inserida nessa realidade social, como mediadora entre o sujeito e o contexto social, entre o educando e a cultura, cabe formar as novas gerações com novas formas de pensar e fazer, a partir do acervo cultural de que dispõe no ambiente de múltiplas escolhas de construção e informações.

A escola tem funcionado não apenas como o local de socialização e de subjetivação das novas gerações, de massa de jovens desde da fase pré-escolar de suas vidas, até sua entrada na força e no mercado de trabalho (Green; Bigum, 1995). Cada vez mais é necessário pensarmos de forma diferente, levando em conta um cenário educacional e cultural mais amplo existente, fora do sistema formal de escolarização, já que se percebe um deslocamento do currículo escolar para mídia eletrônica de massa como contexto socializador crítico.

Nessa discussão, Sacristán (2007) fala sobre o cenário atual da formação continuada de professores em que nos movimentamos, em relação à concepção dos conhecimentos específicos no contexto cultural do professor e do aluno.

A ideia de que estamos na “aldeia global” é uma forma de ressaltar a interdependência entre seres humanos, países, povos e culturas, Assim, como fragilidade dos laços que nos unem. De repente, invade a nossa casa um mundo que sabíamos que existia, mais que se mantinha à distância, pelos meios de informação. Agora não apenas sabemos que existe, como nos atinge com sua presença, a de suas aberrações e também a de seus sofrimentos e problemas (Sacristán, 2007. p. 17).

Este cenário na formação pedagógica, em um contexto de mundo globalizado, e que os professores precisam estar preparados para enfrentar esses desafios, fundamenta-se no conhecimento científico/teórico/acadêmico. Assim, requer dos profissionais um perfil com capacidade de criar novas perspectivas e de atender a necessidade do aluno/professor.

A formação pedagógica deve ser centrada em três aspectos: a compreensão dos processos sociais, a capacidade de lidar com a diversidade cultural e a competência técnica para a utilização de recursos tecnológicos. Os professores precisam ter uma compreensão sólida dos processos sociais e econômicos que afetam a educação, a fim de poderem adaptar sua prática pedagógica a um contexto em constante mudança (Sacristán, 2007).

A formação pedagógica deve desenvolver a capacidade dos professores em lidar com a diversidade cultural, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais entre seus alunos. É neste sentido que ao realizar uma investigação sobre a necessidade da formação de professores, sendo percebidas, a importância da competência técnica dos professores em relação ao uso de recursos didáticos e tecnológicos, como uma ferramenta essencial para a prática pedagógica no mundo da globalização na educação.

Também na visão de Pierre Lévy (1993), observa que os conhecimentos dirigidos pelos interesses políticos e econômicos que monopolizam as redes de comunicação [...]. Os conteúdos que se transmite para esses receptores é sempre bem pensado, pedagogicamente dirigido, constituindo um tipo de educação que uniformiza mentes, principalmente daqueles que têm pouco acesso à cultura e educação crítica para o processo de aprendizagem. Assim, no entanto, a escola e seus agentes educativos ainda parecem mais preocupados com suas rotinas de funcionamento, seus ritos de passagem, sua divisão estanque de conteúdos, por vezes parecendo poucos empenhados em perceber a necessidade de se educar para a era da informação no cenário atual.

Mas acompanhemos a ponderação de Pierre Lévy:

É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe, portanto, o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos (Lévy, 1993. p. 86).

No espaço formativo, acompanhar as mudanças na sociedade e se pensar que os meios de comunicação possam trazer novas condições para a aprendizagem, e oferece elementos que constituirão em uma identidade, características sociais, culturais e históricas que permite reconhecer o ser e o fazer, por esta razão busca-se entender o impacto que a formação inicial causa na construção identitária do professor. Assim, a educação é um processo de construção e transformação de saberes entre pessoas e com o conhecimento, desde o conhecimento cientificamente elaborado e didaticamente transposto para mundo escolar, isso faz parte em vários contextos cotidiano com projeto de pesquisa que provoca surgimento de novas profissões relacionadas às atividades que (re) interpretam e divulgam o conhecimento.

A implementação de políticas públicas voltadas para educação, no tocante a formação continuada de professores tem ganhado novos contextos e relevância a partir da década de 2010. Atualmente a plataforma do ministério de Educação MEC/PARFOR² sob o título “Formação continuada para professores” traz elementos para essa discussão. O programa visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço

² Para saber mais sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor/Mec) pode acessar em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>.

na rede pública de educação básica, por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

O Parfor tem os seguintes objetivos, de acordo com o Art. 4:

- I - Fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço;
- II- Oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- III - Estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa.

Iniciativas de políticas públicas como esta podem servir de modelo para entes federados, no sentido de implementação de formação continuada a professores das diferentes modalidades de ensino.

Quadro 1: Dados relativos aos cursos de formação Parfor 2009 a 2022

Cursos	N. Absoluto
Turmas implantadas até 2022	3.043
Matriculados (2009 a 2022)	100.408
Turmas concluídas até 2021	2.892
Turmas em andamento em agosto/2022	153
Professores já formados	60.780
Professores cursando em agosto/2022	7.400
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor/MEC/BRASIL

O Programa revela a importância de ter mecanismos direcionados para a formação continuada de professores. A iniciativa possibilita oportunidade de aprimorar conhecimentos, habilidades e atualizar-se em relação às novas metodologias educacionais, para a melhoria do ensino e da aprendizagem na educação básica, impactando diretamente no desenvolvimento educacional do país.

Outro ponto a se destacar está no âmbito da docência, a qual pode ser entendida de muitas formas. Não é nosso intuito de esgotar todos os seus significados, essa perspectiva da docência como transmissão/recepção de conhecimentos fixos e acabados, uma vez que segundo Mill (2013), adota em grande parte dos cursos de formação docente seu esgotamento, apesar de haver um corpo de pesquisa educacionais que precisam ser melhor compreendidos. Outra crítica a ser mensurada é a memorização e a acumulação de conhecimentos pelos alunos, particularmente os de natureza conceitual, os programas de formação docente, ou seja, pedagogia e licenciaturas, são geralmente compartimentalizados, à moda da “educação bancária”. Ou seja, um modelo que tem por base o depósito de ideias e conteúdo dos alunos. Conceituado por Paulo Freire (1997), este modelo é caracterizado por uma relação entre professor e aluno, educador e educando.

O acompanhamento contínuo da prática pedagógica, além disso, o discurso pedagógico na sociedade contemporânea também tem enfatizado a importância da diversidade cultural e da inclusão na educação. Outro tema importante no discurso pedagógico, que precisa ser discutido é uso de tecnologias educacionais, as ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação, colocadas pelas dificuldades que encontram os professores no exercício profissional, na ausência de formação pedagógica adequada, assim, pode prejudicar a qualidade de formação, uma vez que estes são instrumentos técnicos de avaliação fundamentais para o planejamento e redimensionamento das ações e dos programas.

Essa formação deve também encorajar os futuros professores a refletirem e aprender a partir da própria prática, que a expertise docente não resulta puramente da capacidade de memorizar conceitos e técnicas e aplicá-los indiscriminadamente nas situações da prática, mas do diálogo do profissional com a realidade, mediado pelos modelos teóricos (Shulman, 1987, Schön, 1983). Quer dizer, a expertise profissional advém da prática informada pela teoria e da teoria transformada pela prática, em um movimento contínuo de reflexão e (re) construção de conhecimentos. Por isso que a formação pedagógica engloba um conjunto de

habilidades, conhecimentos e competências que são adquiridos na vivência do dia a dia, na vida acadêmica, na formação continuada e na troca de experiências.

1.3.2. Os professores e a prática docente

A inter-relação ao contexto da formação no desenvolvimento do sujeito na área social e cultural do indivíduo, destacando os elementos intrínsecos, na interação social, na construção da autonomia, a práxis pedagógicas e, sobretudo, o compromisso social de cada profissional dentro de sua área de atuação, ou seja, ao modo como a educação é pensada, realizada e desenvolvida pelo educador.

As percepções e reflexões das experiências profissionais do educador, se refere à prática educativa que articula teoria e ação, em processo de diálogo que transforma a realidade, que deve ser problematizada, ou seja, deve levar as considerações das experiências e os conhecimentos prévios do aluno, estimulando a participação ativa do processo da construção do conhecimento.

As discussões de autores da prática docente, o que se pensar a respeito das práticas neste cenário de (re)construção no campo educacional, profissional e individual, que se relaciona diretamente com a formação do sujeito, uma vez que o processo educativo é visto como processo de construção de identidade, de desenvolvimento de habilidades e competências, e de conscientização sobre a realidade social e cultural.

Lima (2002) apresenta questões importantes quanto às ações docentes e suas concepções, visto que a atividade prática está inserida em qualquer profissão, pois se trata de um método utilizado para execução de determinada tarefa ou rotina. Não sendo diferente do professor, já que este também utiliza a prática e métodos em sala de aula, configurando atividade docente, é ao mesmo tempo, prática e ação.

Nas contribuições da análise de necessidades formativas, tendo em vista compreender a interpretação do processo de ensino e aprendizagem da práxis educativa docente, como espaço formativo importante da sala de aula, da escola, do sistema de ensino.

Pimenta e Lima (2004) voltam os olhares para ação docente:

A ação é uma característica inerente do ser, sendo fundamental para o processo reflexivo da prática, estando ligada à subjetividade do professor. Se o professor possuir a ação bem definida, ele se sentirá motivado para continuar exercendo seus papéis dentro da comunidade escolar e fortalecerá a relação professor-aluno, sociedade-aluno (Pimenta; Lima, 2004, p. 61).

A formação continuada docente no Brasil é marcada pela presença de um discurso da década de 90 e início do ano 2000 (BRASIL, 1996, 1999, 2005) justificado perante a necessidade de inovação, ainda que no espaço educacional percebe-se tais implicações (positivas ou não) pode ser revestida em contributos para o desempenho das funções da educação na contemporaneidade estabelecidas no Art. 2º.

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Diversas questões emergem quando se pensa a educação brasileira e leva-nos a questionar: no atual estágio de desenvolvimento tecnológico, como preparar o “novo” ser humano para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho em sentido pleno? A busca pela resposta a essa pergunta direciona-nos à compreensão das atuais concepções de aprendizagem, de ensino, de gestão e quais materiais didáticos dispomos como suporte ao conhecimento. Mill (2013) justifica que precisa desenvolver plenamente o educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho, assim, para além da perversidade implícita no discurso tecnológico de natureza capitalista, considerando que existe duas características intrínsecas ao desenvolvimento tecnológico de cada época, que se relacionam diretamente com a educação: a capacidade de atingir determinado público e o potencial para articular novos processos cognitivos. Ambas podem ser exploradas benéficamente por educadores, gestores e pelos próprios estudantes, na perspectiva da construção do conhecimento, como forma de estimular a evolução dos processos cognitivos.

Nos apontamentos de Delors (2001) esses elementos estão diretamente relacionados ao perfil do cidadão a ser formado e, por conseguinte, aos pilares da educação. Delors (2001) sistematiza a formação em campos duplos e que se entrelaçam entre si, o estudante do século XXI deveria passar por uma educação sob os pilares: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a viver e conviver com os outros.

A formação inicial precisa ser sólida, que permite ao professor adquirir conhecimento profundo sobre sua disciplina, bem como as habilidades didáticas e pedagógicas. Além disso, é importante que os professores sejam incentivados a buscar constantemente a atualização e a formação continuada. A formação deve ir além da transmissão do conhecimento técnico, e deve incluir a formação de valores, atitudes e habilidades sociais.

Corroborando com o entendimento de Delors (2001), Daniel Mill (2013) a formação de professores para o uso da tecnologia é fundamental aos educadores, os quais devem estar preparados para lidar com as novas tecnologias e que saibam como utilizá-las para melhorar a qualidade do ensino. Para isso, Mill enfatiza sobre os cursos e capacitações para professores, tanto presenciais como online, que têm como objetivo ensinar as principais ferramentas tecnológicas e metodologias de ensino, que podem ser utilizadas em sala de aula. Ele também incentiva os educadores a participarem de eventos e congressos na área de tecnologia e educação, para que possam estar sempre atualizados sobre as novas tendências e práticas educacionais.

As percepções de Mill, voltadas para formação de professores, nos projetos educacionais, utilizando a tecnologia, de forma que possam adaptá-las às necessidades de seus alunos e da realidade de cada escola. A formação de professores é um aspecto fundamental para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, especialmente quando se trata da utilização da tecnologia em sala de aula. Chama atenção a importância de capacitar os educadores e prepará-los para enfrentar os desafios educacionais do século XXI.

A formação continuada de professores a preparação docente não se esgota somente em um curso de atualização, mas “deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua” (Cunha, Krasilchik, 2000). Os autores ressaltam que os educadores devem buscar atualizar e aprimorar as habilidades e conhecimentos ao longo da sua carreira profissional, ao considerar o processo de formação uma constante do desenvolvimento profissional, e não apenas como curso ou treinamentos pontuais. Nesta perspectiva os professores se tornam abertos ao aprendizado e às novas experiências, utilizando a instituição como porta de entrada para novas condições de aprendizado e incentivos. Mostra-se relevante para subsidiar algumas questões sobre a temática, referente a atualização dos professores em relação aos avanços da ciência e da

tecnologia, além de enfatizar a necessidade de os professores desenvolverem competências socioemocionais para lidar com os desafios do dia a dia da sala de aula.

No campo da educação, as novas tecnologias, tem possibilitado novos arranjos educativos no sentido de formação de educadores, tornando-se preponderante em mudanças de percepção de educadores e no processo educativo como um todo, de alunos, corpo docente e pedagógico, por exemplo: as informações e orientações presentes na proposta pedagógica dos cursos, assim, como os elementos de sua cultura que exercem influência neste processo formativo do educador.

1.3.2. As tecnologias no contexto educacional

A forma com que os indivíduos estabelecem suas relações com o mundo tem mudado constantemente a relação entre indivíduo e sociedade, as novas Mídias e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) proporcionam maneiras diferenciadas no que diz respeito às práticas destes indivíduos, sejam em momentos de lazer, de estudo ou de trabalho. O avanço de novas tecnologias tem propiciado à sociedade novas experiências, e que têm sido incorporadas ao dia a dia das pessoas, um simples caminhar agora pode ser cronometrado, assim como avanços significativos na saúde, transporte, na educação (Morin, 1996; Almeida, 2005).

Essas novas tecnologias passam a ter novos conceitos e significados dependendo do seu uso, o que pode ser empregado para contribuições positivas para o ser humano, no sentido da apropriação ou reconstruindo-a, dando novo significado. É o que tem ocorrido na educação, quando voltamos os olhares para formação continuada de professores.

Nos ambientes virtuais, através das mídias interativas, possibilita uma conexão de diferentes áreas do conhecimento e a convergência dos meios na potencialização dos mais variados campos. A interatividade é o ponto chave nesta nova era, focando, principalmente, na participação ativa dos usuários. Esta conexão entre professores e alunos, entre produtores e usuários das mídias sociais, segundo Rafaeli (1988) a internet e os avanços tecnológicos facilitam a interatividade, eles não podem ser confundidos com o aumento da interatividade, principalmente da área da computação. Quanto mais tecnológicos os canais, mais interativos

eles são atrativos para sociedade. Portanto, é uma qualidade do processo de comunicação e informação que não uma característica do meio do qual apresenta.

Considerando este cenário, as tecnologias educacionais fazem uma reflexão importante para o momento atual, em que a convergência das mídias e as novas tecnologias têm gerado desafios na formação, tanto para o campo da comunicação quanto para o da educação. A superação nas diversas áreas em que se refletem acerca de formatos diferenciados para que se estabeleçam novas práticas sociais e culturais é uma constante não somente para os profissionais em formação, mas para os usuários por novidades e na expectativa por serem inseridos neste mundo cada vez mais tecnológico, interativo e participativo. É nesse sentido que a pesquisa apresenta em suas análises, que vão além do tradicional, incentivando ações inovadoras no processo educacional, a partir dos dispositivos tecnológicos com os quais somos todos os dias confrontados por diversas áreas do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Uma das atuais funções do discurso tecnológico é que, na sociedade contemporânea, a relação de saber que engendra poder, é marcada por um conturbado processo de inovações tecnológicas em curto prazo (Mill e Favacho, 2013) em função dessa aceleração das inovações em curto prazo, as relações de saber tornam-se efêmeras à medida que a crítica ao saber tecnológico é substituída pelas facilidades da técnica (inovação). Nesse processo, as pessoas encontram dificuldades para reflexão/digestão das novas informações e para adaptá-la à nossa matriz de pensamento, pois a simultaneidade dos fenômenos e a intensificação das mudanças nos colocam dentro de um vértex, no qual a evolução linear se transformou em re-evolução contínua (Lima, 2013).

Assim, tem sido para o educador os desafios encontrados com os dispositivos tecnológicos, a linguagem nas redes sociais, as práticas da escrita, as diferentes formas de comunicação, bem como, a percepção das mudanças nos processos de comunicação no contexto educacional. É importante estudar as novas mídias e o que elas podem contribuir, tanto para a educação quanto para o processo de comunicação frente às novas práticas sociais e culturais das quais vivemos neste mundo globalizado e com mudanças a todo momento. Não menos importante é fazer com que estas contribuições possam ajudar as universidades, os professores, gestores, alunos e aos comunitários e até mesmo aos leitores de modo geral, continuar avançando na busca pela melhoria e aperfeiçoamento dos nossos processos nas diversas áreas do conhecimento.

1.4. Fundamentos da formação continuada de professores

A formação continuada de professores é um processo essencial para a melhoria da qualidade do ensino. Ela se refere a todas as atividades e processos formativos que ocorrem ao longo da vida profissional do professor, buscando a atualização de seus conhecimentos, habilidades e práticas pedagógicas (Tardif, 2020).

Alguns autores realizam a discussão de conceitos na modalidade do processo formativo, sobre os fundamentos da formação continuada de professores.

Quadro 2: Fundamento da formação continuada de professores, por autores específicos

Modalidade	Processo Formativo	Autor (a)s
Aprendizagem ao longo da vida	A formação continuada de professores deve ser entendida como um processo contínuo, que acontece ao longo de toda a vida profissional do docente	Freire (1998)
Prática reflexiva	A formação continuada deve incentivar os professores a refletirem sobre sua prática pedagógica, identificando pontos fortes e pontos a serem desenvolvidos, e buscando soluções para os desafios enfrentados	Schön (2000)
Inovação e criatividade	A formação continuada deve estimular os professores a experimentarem novas abordagens pedagógicas, metodologias e tecnologias, buscando sempre inovar e aprimorar sua prática	Mill (2013) Lévy (1999)
Colaboração	A formação continuada deve incentivar a colaboração entre professores, possibilitando a troca de experiências e o compartilhamento de práticas pedagógicas bem-sucedidas	Zeichner (1993)
Contextualização	A formação continuada deve levar em conta o contexto em que os professores atuam, considerando as características dos alunos, da escola e da comunidade em que estão inseridos.	Gatti (2009)
Avaliação	A formação continuada deve ser avaliada regularmente, com o objetivo de verificar sua eficácia e fazer ajustes necessários para garantir sua qualidade.	Rodrigues e Esteves (1993)

Fonte: Sistematização da autora (2024).

Diante deste quadro conceitual, a forma como Freire (1998) faz referência ao conceito de aprendizagem ao longo da vida no processo formativo do educador é identificada

como processo que implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto de transformações e aprendizagens.

Em suma, sua obra “Pedagogia da Autonomia”, defende que a aprendizagem não deve ser vista como algo limitado ao ambiente escolar ou a uma determinada fase da vida, mas como um processo contínuo que ocorre ao longo de toda a vida. Ele acreditava que a aprendizagem é uma experiência que pode acontecer em qualquer lugar, em qualquer momento e de diversas formas.

A aprendizagem ao longo da vida é um processo contínuo e dinâmico que deve ser incentivado e facilitado por educadores comprometidos com a emancipação e transformação social. Nessa discussão, um outro entendimento sobre a aprendizagem e a formação continuada, a ser considerada aos fundamentos que implica a noção de uma educação formalizada, de transmissão de conhecimento e/ou valores e aperfeiçoamentos, uma vez que a busca por formação é influenciada pelas necessidades que o meio apresenta ao sujeito.

Neste contexto, nas práticas reflexivas, referem-se ao processo de pensar criticamente sobre as próprias ações, crenças e valores, buscando entender e melhorar o seu próprio desempenho e desenvolvimento pessoal. Isso pode envolver a análise de experiências de trabalho do educador. A formação continuada é importante em todos os setores e profissões e que precisam acompanhar as mudanças nas práticas pedagógicas, nas tecnologias educacionais, além de desenvolver novas habilidades e técnicas de ensino.

As práticas reflexivas e a formação continuada estão relacionadas, ambas buscam promover a reflexão crítica e o aprimoramento constante das habilidades e conhecimento dos profissionais. Na literatura científica no processo de formação de professores, segundo Schön (2000) teoria e prática profissional são compostas por duas dimensões: a dimensão técnica, que envolve a aplicação de conhecimentos, habilidades e técnicas adquiridos através da formação profissional; e a dimensão reflexiva, que envolve a capacidade de refletir criticamente sobre a prática profissional, com o objetivo de melhorar e desenvolver novas habilidades e estratégias.

Nos apontamentos de Schön a prática reflexiva é baseada numa abordagem que incentiva os profissionais a desenvolverem habilidades reflexivas em sua prática profissional, com o objetivo de melhorar a qualidade de seus serviços e aprimorar suas

competências. A reflexão crítica e constante sobre a prática, é fundamental para o desenvolvimento profissional e pessoal de qualquer indivíduo que busca se aprimorar em sua área de atuação.

Seguindo a perspectiva de Mill (2013) o processo de formação, tende a causar um impacto quando nos referimos a inovação, pesquisa e experimentos, novas abordagens pedagógicas, metodologias e tecnologias. A inovação e a criatividade são fundamentais na formação, pois possibilitam aos profissionais ampliarem seus conhecimentos e habilidades de forma diferenciada, tornando-os mais preparados e competitivos no mercado de trabalho.

Quanto a promover a inovação e criatividade, é importante que os programas e cursos oferecidos apresentem metodologias, dinâmicas e interativas, que estimulem a participação ativa dos profissionais. É necessário que as atividades propostas estejam alinhadas com as necessidades e desafios do mercado atual, estimulando o pensamento crítico e a busca por soluções criativas e inovadoras. Considerando a perspectiva de Mill (2013) a formação continuada deve sempre estar atualizada em relação às novas tecnologias e tendências do mercado, pois isso possibilita que os profissionais se mantenham atualizados e competitivos em suas áreas de atuação.

É importante que a formação continuada seja flexível e personalizada, permitindo que os profissionais escolham os temas e atividades que mais se adequam às suas necessidades e objetivos profissionais.

[...] Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (Lévy, 1999. p.158).

Neste aspecto da valorização da diversidade e da troca de experiências entre os profissionais, é importante que os programas ofereçam espaços para a interação e o compartilhamento de conhecimentos entre os participantes, estimulando a construção coletiva do saber e o desenvolvimento de soluções criativas e inovadoras.

Destaca-se também, o processo de colaboração aprimora a prática docente, além de diversos estudos e pesquisas sobre o tema em foco, conforme nos apontamentos na obra de Zeichner (1993) nos pressupostos da colaboração e no processo reflexivo, neste estudo, ao

passo em que se insere neste quadro de referência, a colaboração pode acontecer em diversas formas, incluindo: diálogo crítico; compartilhamento de conhecimentos; reflexão conjunta; desenvolvimento de comunidade de prática; foco nos resultados do aprendizado dos alunos, entre outros apontamento como: colaboração entre professores; parcerias entre escolas; colaboração com especialistas em educação.

É neste cenário, que a colaboração na formação de professores proposta por Zeichner envolve o diálogo crítico, o compartilhamento de conhecimentos, a reflexão conjunta, o desenvolvimento de comunidades de prática e o foco nos resultados do aprendizado dos alunos. Esse processo pode ser uma ferramenta poderosa para aprimorar a prática docente e garantir que os professores estejam sempre atualizados e preparados para enfrentar os desafios da sala de aula.

A contextualização da formação continuada deve levar em conta o contexto em que os professores atuam, considerando conhecer a realidade sociocultural, econômica e política em que os alunos estão inseridos, além de compreender as especificidades da região em que se localiza a escola. No que se refere à contextualização, o professor pode criar estratégias pedagógicas que dialoguem com a realidade dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e relevante (Gatti, 2009. p. 203).

Além disso, no campo da formação de professores, com foco na capacitação que oferece aos professores treinamento e novos recursos, de forma a utilizar os conhecimentos obtidos nos cursos em suas práticas pedagógicas diárias enquanto educadores. Assim, o professor se coloca como uma ação. É fundamental, portanto, que a formação contemple essa perspectiva, ao contexto de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista dos autores, Rodrigues e Esteves (1993, p. 48) pontuam que a formação continuada “[...] pode e deve oferecer mediante os adequados meios de acompanhamento e de avaliação, conhecimentos preciosos para a modificação e o ajustamento de currículos da formação inicial”, esses fundamentos, é possível garantir que a formação continuada de professores seja efetiva e contribua para a melhoria da qualidade da educação.

Com base neste quadro (Quadro 2), entende-se que o saber é construído no cotidiano, nos costumes, na cultura, que se envolvem durante a formação, possibilitando a constituição de novas diretrizes e práticas, cujo ponto de reflexão será a práxis educativa no

contexto da cultura local. Paulo Freire (1995) é um dos autores que defendem que educar é criar cenários, que podem ser recriados, negociados e transformados, assim, a história dos indivíduos envolvidos na experiência, e a sua cultura, implica em compreendê-las para desenvolver uma nova prática pedagógica.

1.5. A necessidade como conceito preponderante na formação continuada de professores

O estudo evidencia a necessidade formativa docente, que emerge como uma importante discussão, no que diz respeito ao fato de o professor ou que se pensa sobre este sujeito que atuam em regiões urbanas no estado do Amazonas, com diferentes situações e contextos educacionais.

Conforme a diversidade cultural, as diferentes necessidades e habilidades, nas mudanças tecnológicas e nas transformações sociais, realizam os cuidados que os docentes necessitam nesse caso, a comunicação e informações que implicam na visão dos sujeitos, alunos e professores, ao direcionar informações. Contudo, observa-se que os recursos necessitam de domínio, exigindo saberes teóricos, práticos, didáticos e metodológicos, corroborando com os investimentos do perfil do profissional docente na formação continuada.

A necessidade é importante e preponderante na formação de professores, pois a formação docente deve estar alinhada com as necessidades e demandas da sociedade. Neste contexto, situa-se através dos fenômenos individuais e coletivos, que abordam elementos centrais, como a comunicação, a cultura e a constituição mental do indivíduo.

Neste cenário da “necessidade de formação de professores”, há algumas questões a serem abordadas sobre: qual o significado na sociedade sobre a necessidade de formação na educação escolar? Qual a importância que têm para o professor a necessidade da formação continuada? Seguimos com alguns apontamentos de autores para a discussão referente à necessidade do processo formativo do educador.

Essas contribuições, nos permite visualizar as formas de conhecimento como também as elaborações dos sujeitos a respeito do que é valorizado, assim, percebe-se que as formas e/ou as metodologias pedagógicas, precisam estar em constante atualização, a fim de acompanhar as mudanças e atender às demandas atuais da sociedade. Quanto ao termo

necessidade da formação contínua, ancoramos nossa discussão nos seguintes autores: Nóvoa (2009), Rodrigues (2006) e Imbernón (2010).

De acordo com Nóvoa (2009) os educadores são agentes fundamentais na geração e no atendimento de necessidades na educação. A formação de professores é um processo complexo e que deve estar em constante diálogo com a realidade social. Nóvoa enfatiza que a formação deve ir além do desenvolvimento de habilidades técnicas e teóricas, e deve abordar também questões relacionadas à identidade profissional e à formação de valores e atitudes.

Esses indicativos, sobre a identidade profissional que o autor destaca, ressalta a importância de uma formação sólida e bem estruturada para os professores e como isso pode ajudá-los a desenvolver uma identidade profissional forte e coerente. A identidade profissional é construída a partir de um conjunto de fatores, incluindo sua formação acadêmica, experiências de trabalho, valores pessoais e crenças sobre a educação.

Corroborando com a discussão, Imbernón (2010) destaca as necessidades da formação de professores em uma sociedade em constante mudança. Segundo o autor, a formação de professores deve contemplar três dimensões: a dimensão pessoal, a dimensão profissional e a dimensão social.

Na dimensão pessoal, a formação deve promover o desenvolvimento pessoal do professor, permitindo que ele reflita sobre sua própria identidade, valores, crenças e emoções, para que possa lidar melhor com os desafios e conflitos que surgem em sua prática profissional. Nessa discussão, Imbernón enfatiza a relação na dimensão profissional, a formação deve capacitar o professor para o exercício de sua profissão, com habilidades e competências que lhe permitam planejar, executar e avaliar atividades educativas de forma eficiente e eficaz.

Um dos pontos que Nóvoa destaca sobre as habilidades e competências, discutida por Imbernón, é a importância de se promover, nos cursos de formação, a atualização para se ter um planejamento das atividades dos profissionais da educação. Ainda segundo Imbernón isso implica a aquisição de conhecimentos específicos sobre a matéria a ser ensinada, bem como sobre as metodologias, estratégias e recursos pedagógicos mais adequados para alcançar os objetivos educacionais.

Neste recorte, na dimensão social, Imbernón apoiar-se, em criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas, fornecendo ao educador possibilidades para uma compreensão ampla e crítica da sociedade em que está inserido, de forma a capacitá-lo a agir como agente de transformação social. Isso implica o desenvolvimento de uma consciência cidadã, a compreensão das relações de poder e a capacidade de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades.

Por sua vez, Rodrigues (2006) se refere na identificação das necessidades de formação. É um processo para o planejamento de implementação de programas de formação continuada, as necessidades são definidas como as demandas, expectativas e problemas que surgem na prática educativa dos professores e que exigem o desenvolvimento de novas competências, habilidades e conhecimentos. Nos pressupostos de Rodrigues essas necessidades podem ser identificadas por meio de diferentes estratégias, tais como: questionários, entrevistas, observação da prática docente e análise dos resultados de avaliações educacionais.

Rodrigues (2006) aponta indicativos importantes para identificar dados sobre a necessidade de formação no processo do planejamento dos programas de formação. Neste contexto, existem influências de fatores tais como as mudanças curriculares, a introdução de novas tecnologias educacionais, às demandas sociais e culturais, e as necessidades individuais dos professores. O autor destaca a importância de considerar a diversidade de perfis de professores e de suas escolas, para que se possa trabalhar com as estratégias de formação sejam adequadas e efetivas.

Na discussão, continuando com os apontamentos de Rodrigues (2006) que defende a identificação das necessidades de formação que envolve um processo contínuo e dinâmico, que deve ser realizado de forma participativa, envolvendo os próprios professores e suas escolas. Nesta identificação de fatores identificado por Rodrigues, que aborda conceito de necessidade de formação, segundo o autor, somente assim, é possível garantir que a formação seja relevante, contextualizada e efetiva para a melhoria da prática educativa.

Essas constatações são apoiadas como base, nas Diretrizes Curriculares Nacionais que destacam a necessidade de o professor possuir uma cultura geral que o situe no mundo

contemporâneo e detenha uma análise sobre a diversidade cultural e as desigualdades educacionais e sociais. (BRASIL, 2013).

Diante disso, aqui foi explicitada do ponto de vista interpretativo, sobre o conceito de necessidade preponderante na formação continuada, que trouxe certas complexidades justamente por abordar os saberes docentes, a necessidade de formação, as diferentes estratégias no planejamento dos programas que atuam, nas atividades para assegurar uma melhor formação intelectual do aluno. Outro aspecto a ser destacado, sobre a capacidade de saber agir com as informações frente às formas adequadas de orientar e acompanhar os alunos na troca de conhecimento, possibilitando compartilhar informações, que podem ser elementos importantes para a construção de conhecimento em sala de aula. Assim, a necessidade de formação didática dos docentes enfrenta demandas em ambientes com recursos limitados, e, sim, com a necessidade de se refletir sobre esse cotidiano, tendo em conta a necessidade de aprendizagens permanentes, visto as suas constantes informações contínuas no planejamento da educação.

CAPÍTULO 2: A POLÍTICA EDUCACIONAL NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES

“Educação Contemporânea”

Nascidos de uma atenta sensibilidade aos desafios de nossa educação e considerando-a como um fenômeno totalmente radicado no contexto social mais amplo, propostas de ação pedagógica mais coerentes com esta visão e fornecem instrumentos teóricos e práticos para uma atuação mais eficiente no trabalho educacional, considerando como tarefa imprescindível para a realização de um válido projeto histórico de transformação da sociedade brasileira.

Dermeval Saviani (1999)

2.1. Breve histórico da política educacional continuada de professores no Brasil e no Amazonas

Neste capítulo, aborda-se a política educacional no Brasil e no Estado do Amazonas, com foco nos desafios da educação, considerando uma análise acerca das relações da dinâmica da legislação do ensino, bem como o contexto histórico das propostas das transformações e das desigualdades no contexto social, que marcam a sociedade brasileira.

Nessa abordagem, realiza-se uma discussão sobre a educação no Brasil, contextualizando a política educacional na formação continuada, com um breve histórico das estratégias e programas destinados a aprimorar a formação, neste sentido, destacamos o ensino e acesso à educação nos desafios das mudanças sociais, abrangendo os aspectos culturais, demográficos, tecnológicos, políticos e econômicos.

O que ocorreu na idade média na educação no Brasil? Esse foi um momento oportuno, como demonstra Saviani (1999) um histórico sobre processo no acesso à educação que não se destinava a população em geral, apenas reservada para os filhos da elite dominante, ligada aos aristocratas e reis, por tanto, não era a população que tinha acesso a escolaridade e conhecimento.

E qual orientação na educação da proposta da política educacional? Nas políticas pedagógicas e nas condições nas colônias, a Igreja foi um instrumento no processo da educação na Idade Média, a grande disseminadora do conhecimento. Nas decisões que eram de caráter universalista³ e elitista: no contexto universalista adotava um plano geral por todos os jesuítas e colégios da região; enquanto a elitista apresentava atendimento diferenciado, favorecendo os alunos já privilegiados na época, perpetuando desigualdades sociais existentes e dificultando a mobilidade social. O estudo fica destinado aos filhos dos colonos e exclui os direitos dos menos privilegiados, a exemplo dos indígenas, o que exige uma abordagem diferenciada na educação para respeitar e preservar suas culturas e línguas.

³Universalista: na religião sectário do universalismo. O universalismo é uma filosofia que defende a ideia de que todos os seres humanos são iguais e possuem os mesmos direitos e deveres. Sectário: quem faz parte de uma seita, doutrina, religião, política ou filosofia; sequaz. Indivíduo que se envolve apaixonadamente ou de modo extremo numa doutrina, religião, política, filosofia etc.: o sectário do partido nos defenderá.

No contexto da educação a de se considerar a imigração jesuíta no Brasil. A historiografia considera a chegada dos primeiros jesuítas com um marco importante no desenvolvimento da educação escolar, liderados por Manuel da Nóbrega e José de Anchieta. A educação começou a ser formalmente organizada e estruturada, tendo como objetivo principal a catequese dos povos indígenas (Ribeiro, 1995).

Segundo Saviani (2008) o ponto de partida da educação escolar no Brasil é datado de 1549, em que os jesuítas seguiam os “Regimentos de D. João III”, rei de Portugal. Tal documento foi editado em dezembro de 1548, em que orientava as ações do primeiro governador geral do Brasil a educação centrada na catequese, cabendo assim, a coroa manter o ensino e enviar verbas para compras de vestimentas dos jesuítas.

Os “Regimentos” de D. João III, de acordo com os registros históricos, foram os primeiros documentos a orientar ações do governador geral do Brasil, Tomé de Souza (1549). Essa foi forma de política educacional do Brasil que tinha como centro a “catequese”, como objetivo organizar o plano de ensino, indicando a converter os povos indígenas com sua fé cristã, iniciando com aprendizado da língua portuguesa e prosseguia com doutrina cristã, em que se destacavam: a música instrumental, a gramática latina e entre outros, destinados a realização dos estudos no ensino superior no continente Europeu e que no novo mundo passou a ser um indicativo de ensino.

Na primeira modalidade de política educacional determinada por Dom João III, destinava recursos financeiros à manutenção dos jesuítas e não a estruturação de unidades escolares, configurando, assim, uma política educacional destinada a colônia a mera manutenção pessoal, revelando assim, a falta de recursos financeiros na política educacional pública. Neste sentido, Saviani (2008) faz uma reflexão histórica das modalidades e condições sobre a política educacional brasileira com várias revoluções, reformas estaduais e política de iniciativa nos estados sobre as estratégias da política de educação.

Na década de XX várias reformas e políticas foram implementadas nos diferentes estados no Brasil. Em 1924 o ideário renovador junto com a Associação Brasileira de Educação, inicia-se o fenômeno da profissionalização no campo educacional, revelando assim, profissionais da educação, ou seja, advindos de outras áreas do campo de estudos, ou mesmo profissionais formados no campo da educação (Saviani, 2008).

Foi a partir desse marco, segundo Debrun (1983), surge o projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que as estratégias foram acionadas pelas elites, em certos momentos, as quais buscaram moldar a educação de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, priorizando a formação técnica em detrimento de uma educação mais humanística e crítica. Por sua vez, Amaral (2019) ressaltou que a educação brasileira passou por um período de divisões de categorias, tendo um ensino médio acadêmico, voltado para aqueles que seguiram para o ensino superior, e o ensino profissionalizante, voltado para os trabalhadores que exerciam jornada de trabalho em diversas áreas.

Nesta divisão a educação reflete uma realidade histórica e estrutural do sistema educacional brasileiro nesse período. O ensino médio acadêmico, de modo tradicional, prepara os estudantes para ingressar no ensino superior, enquanto o ensino profissionalizante tem como objetivo fornecer habilidades técnicas e conhecimentos voltados à pronta inserção no mercado de trabalho (Amaral, 2019). É importante observar que a educação é um campo dinâmico, os participantes dessas mudanças nas mais recentes discussões do ensino, mais flexível e alinhada às necessidades dos estudantes.

Nessa abordagem, busca-se lembrar a nova política educacional que se inaugura com a pós revolução de trinta, nas reformas das escolas superiores, secundária e primária, no marco inicial caracterizada com Francisco Campos, em (1931), e prossegue com as reformas⁴ Capanema, culminando na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Base Nacional, em 1961.

Outro ponto a ser destacado é a Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamentando os níveis e modalidades de ensino, a organização e o funcionamento do sistema educacional, bem como os direitos e deveres dos estudantes e dos profissionais da educação, entre outros aspectos relacionados à educação no Brasil.

Nóvoa (2009), em suas contribuições na área da educação, enfatiza a importância da democratização do acesso à educação, a valorização dos professores, a promoção da igualdade de oportunidades e a formação integral dos alunos, entre outros princípios. Nesse

⁴ Reforma Capanema foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu, dentre elas, a do ensino secundário.

período, tais ideias exerceram um impacto significativo na estruturação e no desenvolvimento do sistema educativo no Brasil. A política educacional continua voltada para os professores a desempenharem um papel crucial na garantia da qualidade da educação, tanto no Brasil como no estado do Amazonas. Essa política busca proporcionar oportunidades de formação, atualização e aprimoramento do profissional aos docentes, visando as oportunidades do ensino e aprendizagem nas escolas.

É neste contexto que a política de educação continuada no Brasil foi sendo impulsionada, seja pela demanda da qualidade da educação, da formação específica, das normativas etc. uma série de fatores e necessidades ao longo do tempo, elementos que contribuíram para o desenvolvimento no país.

É neste contexto que as leis e diretrizes nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) têm estabelecido diretrizes claras para o investimento na formação contínua dos professores, reconhecendo-a como um dos pilares fundamentais para a excelência educacional. Essas abordagens estabelecem a necessidade de investimentos na formação dos professores, reconhecendo-a como um dos pilares do processo para a qualidade da educação. Assim, a investigação da pesquisa fortalece os interesses no processo da formação continuada dos professores, que estão voltados para as políticas públicas em diversas abordagens de estratégias das prioridades de cada sistema de ensino e governo.

Há de se considerar que essas diretrizes não são homogêneas em todo território nacional ao considerar que as políticas públicas podem variar em suas estratégias e prioridades de acordo com os sistemas de ensino e governos locais, como se observa nas unidades de federação e municípios. Neste contexto, o presente trabalho também traz a discussão sobre o grande tema, assim como fortalece o entendimento das políticas de formação continuada dos professores, contribuindo para o aprimoramento do sistema educacional brasileiro.

No discurso ao processo de ensino e aprendizagem e à política educacional voltada à formação continuada, é perceptível nas políticas públicas na área de formação docente no Brasil, por exemplo. As pesquisas associam ainda distância ao fato do planejamento estratégico nas políticas públicas na educação, não contemplar as necessidades formativas dos profissionais da educação, à ausência de critérios para estabelecer, propor e realizar

ações de formação continuada aos docentes. Quando voltamos os olhares para a educação e planejamento no estado do Amazonas, as políticas educacionais continuadas são estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC), responsável por articular ações de formação e capacitação dos professores da rede estadual. Essas ações incluem programas de formação presenciais e a distância, cursos de especialização e atualização, bem como parcerias com instituições de ensino superior, para a oferta de cursos de pós-graduação (SEDUC/AM, 2015).

Desse modo discute a formação docente da educação continuada no interior das políticas de inserção em escolas de ensino básico, mais especificamente buscou compreender como se processam nas escolas, as práticas de formação de professores no interior das políticas públicas de inclusão da Secretaria de Estado do Amazonas. A figura dos coordenadores, professores e formadores participantes da política, buscam os significados que esses sujeitos têm em sua concepção da política pública sobre a formação continuada de professores no universo da formação.

É neste contexto que estão as políticas educacionais. Elas se modificam e podem sofrer alterações de acordo com as prioridades e gestões governamentais. É fundamental acompanhar os documentos oficiais e as ações desenvolvidas pelos órgãos responsáveis. O governo pode ter uma visão diferente sobre a educação e priorizar certos aspectos do sistema educacional com base em suas ideologias, crenças e objetivos políticos.

As mudanças nas políticas educacionais podem ter impactos significativos no sistema educacional, bem como na comunidade escolar, muitas vezes, são objeto de debates e discussões amplas e acaloradas. Essas mudanças podem abranger uma variedade de aspectos da educação, incluindo: investimentos, avaliação e financiamento na formação do educador. Além disso, as diretrizes de acesso aos programas educacionais e a governança das instituições de ensino podem ser objeto de mudanças na política educacional continuada de professores.

É uma discussão que perpassa pela cultura educacional, a qual não é estática e pode evoluir ao longo do tempo com base nas transformações sociais, tecnológicas e políticas. Mill (2013) observa a cultura educacional está relacionada com as tecnologias e propõe um enfoque nas estruturas mentais do homem inserido em sociedades, que marcam e discriminam a expansão do desenvolvimento tecnológico, por exemplo, o surgimento de

novas formas de comunicação resultou na diminuição das fronteiras territoriais e na reconfiguração do espaço e do tempo, o que pode trazer benefícios significativos para a sociedade. Assim nas reflexões de Mill (2013) para aproveitar plenamente os benefícios das tecnologias contemporâneas é necessário possuir determinados conhecimentos prévios, sendo o domínio da escrita, em particular, fundamental, daí a importância de compreender a cultura educacional é essencial para a melhoria da educação e para garantir que as práticas educacionais estejam alinhadas com os valores e objetivos de uma sociedade.

A lógica que se estabelece é a proporcionalidade entre o grau de conhecimento dos indivíduos e as condições de participação da sociedade. O educador não pode ser um mero facilitador, para que isso aconteça é imprescindível uma formação docente dotada de conhecimentos, que busque a valorização do saber humano de maneira que ele seja capaz de promover sua autoemancipação e desenvolvimento social (Freire, 2001, p. 177).

A formação a nível profissional, ressalta-se diversos aspectos quando da formação específica dos professores nas escolas e instituições de ensino. Isso leva em consideração o contexto local, as necessidades dos alunos e as evoluções constantes no campo da educação. Daí a importância para a formação específica dos professores nas escolas e instituições, levando em consideração o contexto local, as demandas dos alunos e as mudanças no campo da educação.

Por isso, é essencial que os educadores recebam o apoio adequado, incluindo formação contínua, reconhecimento profissional e condições de trabalho devidamente apropriadas, para que possam ser adaptadas às necessidades na educação. No entanto, é importante observar a dinâmica dos programas e políticas voltados para a integração entre os profissionais de educação, que têm sido discutidos e implementados para proporcionar uma formação mais abrangente e conectada às demandas do mercado de trabalho.

2.2. Políticas de integração nacional continuada, com foco na BNCC

Discute-se neste tópico as recentes orientações do Estado para formação de professores, com análise na atual resolução 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a

Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica na formação.

Outro ponto a ser abordado é a capacitação de professores e a avaliação do panorama atual da Base Nacional Comum Curricular, que inclui programas de formação continuada ao longo da carreira docente.

Assim é descrita como meta no Plano Nacional de Educação:

Quadro 3: LEI N° 13.005/2014/Plano Nacional de Educação - PNE

Metas no Plano Nacional de Educação: estratégias
16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
16.1 realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
16.2 consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;
16.3 expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;
16.4 ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;
16.5 ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;
16.6 fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Fonte: Plano Nacional de Educação - PNE/2014.

As diretrizes do Plano Nacional de Educação que estabelece universalização do atendimento escolar, e superação das desigualdades educacionais, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação,

soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BNCC torna-se um instrumento nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas de ensino, tanto nos níveis estadual, municipal e do Distrito Federal, bem como para as propostas pedagógicas das instituições escolares. Desempenha um papel central na política educacional da Educação Básica no Brasil e assume um papel de coordenação ao alinhar outras políticas e ações em âmbito federal, estadual e municipal, entre eles à formação de professores, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno da educação no país.

Destaca-se também o papel de importância na superação da fragmentação das políticas educacionais, fortalecendo o regime de colaboração entre as três esferas de governo e estabelecendo padrões de qualidade na educação. Além de assegurar o acesso e a permanência na escola, é fundamental que sistemas, redes e escolas proporcionem a todos os estudantes um nível comum de aprendizagem, tornando-se um instrumento essencial para essa tarefa.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por sua vez, desempenha a função de elaborar e avaliar as políticas educacionais a nível nacional. Incluem-se neste Conselho a Comissão de Educação Básica (CEB), que tem a responsabilidade de abordar questões relacionadas à educação básica no país. Assim são formadas as diversas comissões para discussões de resoluções e pareceres, que ao longo dos anos vão sendo aprovados no âmbito da formação de professores, observando os novos desafios colocados para a formação, diante dos novos desafios enfrentados na área da educação, várias soluções e abordagens foram desenvolvidas por instituições acadêmicas, faculdades, departamentos e centros de educação. Isso tem gerado um debate em torno das diretrizes curriculares para a formação docente, entende-se que desde o início da década de 1990, estudos contínuos em diferentes abordagens relacionadas à qualidade da educação e à preparação dos educadores para lidar com as demandas que surgem nas salas de aula.

Nessa perspectiva, Souza (2000) ressalta que a formação do professor deve estar voltada para o desenvolvimento do ser humano e sua humanização como sujeito ou participante. Isso implica em capacitar os indivíduos a atuarem no mundo e modificá-lo de forma autônoma. Essa formação significa promover o ser humano e torná-lo capaz de

conhecer os elementos de sua situação para intervir na realidade, na prática docente para um novo olhar sobre as diversidades no contexto escolar, assim fica evidente que a formação teórico-prática desempenha um papel fundamental e deve ser objeto de análise e reflexão constante.

Neste momento de adaptação de documentos e leis que regem a estrutura e normas culturais, no contexto social das interações do indivíduo na sociedade, Saviani (2008) endossa as concepções pedagógica que diz respeito à educação na realização da prática da sala de aula, com reflexões do desenvolvimento do ato educativo, inclusive considerando algumas abordagens ao momento histórico das estimativas acerca da história e cultura dos povos tradicionais, durante a colonização do território brasileiro.

Alguns autores (Saviani, 1983; Almeida, 2019) enfatizam o papel do ensino como um instrumento de transformação social, ancorados na perspectiva da compreensão crítica da história e da sociedade. As diretrizes e reflexões voltam-se para as contribuições à “Pedagogia Histórico-Crítica”, em que estão envolta de currículo, pedagogia e a importância da educação como meio de emancipação na formação docente e como enxergam a implementação da BNCC em suas práticas educacionais.

A proposta de Base Nacional Comum para formação de professores, apresentada pelo Ministério da Educação tem como intuito revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para a prática em sala de aula. Isso envolve desenvolvimento do conhecimento pedagógico relacionados aos conteúdos e competências estabelecidas na BNCC da Educação Básica, assim, o objetivo do Ministério da Educação é aprimorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes e ao mesmo tempo reconhecer e valorizar a importância dos professores.

Diante da proposta na formação continuada, é fundamental adotar uma perspectiva sistêmica que inclua a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira. Nesse contexto, alinhamento estratégico e articulação se tornam condições indispensáveis em uma política pública que inclui diversos atores no campo da educação, como o Ministério da Educação, instituições formadoras, conselhos de educação, estados, Distrito Federal e municípios. Cada ente com responsabilidades complementares no que diz respeito à formação de professores (BRASIL, 2018).

Esse conjunto de competências constitui indicadores para se pensar a epistemologia da formação continuada de professores, e contribui para reforçar como se apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na mobilização de conhecimentos.

Quadro 4: BNCC, competência e Mobilização de conhecimentos

BNCC - COMPETÊNCIA	MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS
Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores	Investir na formação integral e continuada de professores para familiarizá-los com os princípios, objetivos e metodologias da BNCC.
Adaptação e Flexibilidade Curricular	Embora a BNCC forneça uma estrutura comum, é essencial permitir que escolas e professores tenham alguma flexibilidade para adaptar o currículo de acordo com a realidade de seus alunos, contextos locais e necessidades específicas.
Infraestrutura e Tecnologia	Garantir que as escolas tenham acesso à infraestrutura e tecnologia adequadas para apoiar a implementação da BNCC.
Abordagens interdisciplinares	Incentivar abordagens interdisciplinares de ensino, onde os assuntos são integrados para promover uma compreensão mais profunda dos conceitos e percepções em suas aplicações.
Avaliação e Monitoramento	Desenvolver ferramentas de avaliação alinhadas com a BNCC.
Educação Inclusiva	Garantir que a BNCC seja inclusiva e atenda às diversas necessidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiências, origens culturais diferentes e estilos de aprendizagem variados.
Engajamento das Partes Interessadas	Envolve várias partes interessadas, incluindo professores, pais, comunidades e especialistas em educação, no desenvolvimento e implementação da BNCC.
Melhoria Contínua	Estabelecer mecanismos de melhoria contínua da BNCC, considerando o feedback de educadores, alunos e demais interessados.

Fonte: Sistematização da autora (2023).

A discussão sobre a sistematização das estratégias na integração da BNCC na educação brasileira, diz respeito à definição dos conhecimentos, habilidades, competências e valores que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação básica, desde a

educação infantil até o ensino médio. A BNCC desempenha um papel orientador na formação dos professores, uma vez que define os conteúdos e objetivos que devem ser trabalhados em sala de aula, isso envolve o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, a avaliação formativa, atividades práticas e experimentais, integração de disciplinas e ambientes de aprendizagem ativos.

Dessas competências e mobilização de conhecimentos, Nóvoa (2009) discute o quão importante para educador a atenção e disponibilidade para formação e desenvolvimento profissional de professores entre teoria e prática. Os cursos de formação, com atenção aos currículos e conteúdos específicos na área de conhecimento ou interdisciplinares, bem como, se discutem sobre os conteúdos relacionados na área de formação das políticas públicas e gestão da educação.

Por sua vez, as avaliações e o monitoramento, podem ajudar na aprendizagem, permitindo verificar o progresso dos alunos em relação aos objetivos e competências estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2019), além de identificar desafios e áreas que necessitam de aprimoramento na educação. Inclui-se nessa discussão a educação inclusiva presente na BNCC, o que implica na promoção de que todas as instituições de ensino devem estar preparadas para acolher e atender a diversidade de alunos, respeitando suas características individuais e oferecendo suporte para que todos possam alcançar os objetivos de aprendizagem propostos.

A inclusão no contexto da educação é abordada por Silva (2013). Sobre a sociedade inclusiva, é apresentada em uma discussão sobre a relação entre currículo escolar, tecnologias e redes sociais, buscando possíveis benefícios decorrentes de uma temática contextualizada, em um cenário de complexidade social, que traz implicações na forma de aprender e na própria função social da escola. Neste sentido, aprender a viver juntos favorece a autoestima, a responsabilidade no envolvimento das pessoas, bem como a sua participação no desenvolvimento sustentável do planeta, em todos os níveis.

Isso abrange o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão. Esses desafios são postos aos educadores, que há vários anos enfrentam diversos problemas ao lidar com a diversidade, sem estarem devidamente preparado aos ambientes escolares e formação nesta atividade, diante disso, há um conjunto de necessidades e capacidades decorrentes de reflexões sobre as possibilidades de benefícios, vantagens ou limitações da incorporação de

informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem e que merecem ser temas de abordagem futuras e que o presente trabalho não aborda com mais acurácia, mas merecem especial atenção.

2.3. Legislação e práticas norteadoras da educação continuada

A legislação e práticas norteadoras da educação continuada são fundamentais para garantir a formação e o desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação, incluindo professores, gestores e demais atores envolvidos no sistema educacional (BRASIL, 2013). A educação continuada busca aprimorar os conhecimentos, habilidades e competências dos profissionais, possibilitando uma atuação mais qualificada e eficiente nas práticas educacionais.

A educação continuada refere-se ao processo de aprendizado e aprimoramento contínuo de profissionais após a conclusão de sua formação inicial. É uma abordagem que visa atualizar conhecimentos, adquirir novas habilidades e se manter atualizado em um campo específico de atuação. A legislação e práticas relacionadas à educação continuada de professores e educadores são fundamentais para garantir a formação, atualização e desenvolvimento profissional desses profissionais ao longo de suas carreiras. A educação continuada visa aprimorar o conhecimento teórico e prático dos educadores, capacitando-os para enfrentar os desafios da sala de aula.

As legislações e práticas que norteiam a educação continuada podem variar de acordo com o país e o setor em questão, mas geralmente envolvem os seguintes aspectos: a legislação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/1996, em que trata da organização da educação nacional, em seu artigo 8º, onde menciona: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” e seus parágrafos 1º e 2º, cabendo a União a coordenação da política nacional de educação e aos sistemas de ensino a liberdade de organização nos termos da (LDB, 1996).

O Plano Nacional de Educação, de duração decenal, tem como objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino

em seus diversos níveis, etapas, e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

Se o conceito de trabalho é norteado no contexto educacional, como afirma Kuenzer (2007), o principal objetivo da educação é preparar o indivíduo para sua inserção na sociedade, participando ativamente da esfera política, cultural e do universo laboral. Assim, o trabalho pode ser considerado como um princípio pedagógico na educação, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de habilidades práticas, a aquisição de conhecimentos teóricos e o cultivo de uma consciência crítica em relação à sua realidade social e econômica. O trabalho, assim concebido, se revela como uma modalidade de aprendizado que transcende os limites da sala de aula, permitindo que os estudantes apliquem na prática aquilo que aprenderam, conferindo maior significado e contextualização ao conhecimento.

Nesse sentido, Kuenzer (2007) discute que o trabalho como princípio educativo busca promover a formação integral dos estudantes, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício da cidadania ativa e participativa. Valoriza-se o trabalho como uma atividade digna e essencial para a construção da sociedade, incentivando o desenvolvimento de habilidades, criatividade, autonomia e responsabilidade social nos educandos.

Após diversos debates travados, desde as discussões, da valorização do trabalho e a relação na sua realidade social, para atividade do exercício da cidadania na construção da sociedade, também era proposto a efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis na educação.

A garantia do direito de todos por uma educação básica de qualidade, o financiamento constitucional da educação, o fomento de estratégias que pudessem favorecer a universalização desse nível de organização de um Sistema Nacional de Educação único, abrangendo, inclusive, a articulação entre a educação escolarizada e as demais ações educativas.

A LDB/1996 organizou a educação nacional em dois níveis – Educação Básica, compreendendo três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e Educação Superior – e em seis modalidades de educação: Educação Profissional e

Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância, Educação Especial, Educação do Campo e Educação Indígena (Brasil, 1996).

Estabeleceu, a LDB/1996 no art. 35, as seguintes finalidades:

- I) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- II) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando;
- III) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (Brasil, 1996).

O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino, também a relevância da educação a distância como uma modalidade complementar de ensino e da educação continuada, que visa promover a formação contínua dos profissionais da educação. Através da educação a distância, é possível oferecer cursos, capacitações e atualizações para os educadores, de forma flexível e adaptada à sua rotina de trabalho, o que nos leva ao contexto da formação continuada de professores, bem como a função específica da educação.

Para Mill (2013) a função social da educação moderna, tem como um dos objetivos questionamentos: no atual estágio de desenvolvimento tecnológico, como preparar o “novo” ser humano para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho para o trabalho em sentido pleno? A busca pela resposta a essa pergunta direciona-nos à compreensão das atuais concepções de aprendizagem, de ensino, de gestão e de quais materiais didáticos dispõe-se como suporte ao conhecimento (Mill, 2013).

Tais objetivos estão diretamente relacionados ao perfil do cidadão a ser formado. Delors (2001) no bojo dessas mudanças de perfil, para quem o estudante do século XXI deveria passar por alguns pilares na educação: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a viver e conviver com os outros. Na literatura indica também, transformações no perfil do educador, em suma o educador precisa ser mais orientador e menos detentor, no perfil do gestor, mais promotor de participação, além das radicais mudanças tecnológicas.

O estudante do século XXI deve ser um aprendiz ativo, crítico e autônomo, com habilidades para buscar informações, analisar dados, resolver problemas e trabalhar em equipe. Além disso, espera-se que o estudante seja uma pessoa ética, tolerante e com

capacidade de se relacionar de forma respeitosa e inclusiva com os outros. Ele deve estar preparado para lidar com a diversidade cultural e social, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e equitativa.

Ainda se referindo aos pilares da educação, segundo Delors (2001) estabelecer relações de cooperação, presenciais ou virtuais, com instituições formadoras em programas em conjuntos, conduzem também, a desenvolver habilidades digitais e de tecnologia da informação, pois a tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais central em todas as esferas da vida e do trabalho. O uso do computador e da internet e, em especial, as redes sociais virtuais, quando inseridas no currículo escolar, podem ter uma função social inclusiva, podendo ser compartilhada entre muitos indivíduos.

No protagonismo sobre função social inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como destaque a função social, as relações e objetivos, para compreender o funcionamento no contexto das diretrizes na educação, busca garantir que a educação cumpra sua função social de formar cidadãos conscientes, críticos e participativos, contribuindo para a construção de uma sociedade. Desse modo, esses desafios em âmbito interno e externo, aprender a viver juntos favorece a autoestima, responsabilidade e o envolvimento das pessoas, bem como sua participação no desenvolvimento sustentável em todos os níveis.

Cita Delors (2001) a criação de uma cultura de solidariedade como ação estratégica da evolução da sociedade que terá que fazer parte de um projeto amplo da escola. Em especial um cenário das redes sociais digitais que podem contribuir de forma inclusiva, para a aproximação de culturas e ideias nos aportes para a discussão sobre a docência no convívio digital.

As práticas norteadoras que enfatizam o "aprender a viver juntos" têm um papel fundamental na formação integral dos estudantes, favorecendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais nesse repertório de estratégias e conhecimentos das mudanças no decorrer da carreira docente.

Neste contexto estudo do trabalho docente constitui em uma análise que o professor se concentra em aplicar meios e que se comporta como um agente, que atua e precisa

encontrar e dar resultados, neste sentido, os participantes “professores” é quem modela, ajuda, orienta, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos adaptando todo ambiente de trabalho do professor (BRASIL, 1996).

A legislação Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desempenha um papel fundamental ao estabelecer diretrizes e normas que orientam e fundamentam o trabalho docente, influenciando a prática pedagógica, a formação dos professores e a gestão das instituições de ensino. Nos escritos de Melo (1999) em relação aos programas oficiais de formação de professores, o movimento em prol da formação em exercício, ancorado pela nova Lei n. 9.394/96, deu origem aos denominados programas de aperfeiçoamento em serviço. Conforme a perspectiva de Perrenoud (2003), todo esse dinamismo relacionado às novas competências profissionais dos professores da educação básica ressalta a importância de um debate aberto sobre as opções de formação do educador dentro das escolas.

Seguindo a abordagem de Perrenoud (2003), cresce a demanda por um novo desafio no campo docente, que é a competência para lidar com informações, ter a habilidade de pesquisá-las e aplicá-las em contextos que sejam relevantes para o aprendizado.

Como argumenta Saviani (1983) em suas reflexões sobre conhecimento, a construção dos elementos que se desenvolvem e se caracterizam nas impressões imediata na formação, com análise dialética materialista que partem do empírico que a percepção imediata do concreto, a base, a realidade é ponto de chegada do conhecimento. A realidade é o concreto, assim, o conhecimento é uma mediação social, ou seja, surge das interações entre os indivíduos e sua realidade.

A carência de estudos sobre a formação de professores, que também remete uma discussão ainda existente sobre a relação entre a educação e a forma de conhecimentos nas transformações decorrentes do fazer pedagógico imerso no contexto do material didático, avaliação de aprendizagem, comunicação e informação, que são artefatos, que já não pode ser ignorada nas reflexões sobre o ensino e aprendizagem nas práticas pedagógicas contemporâneas. É neste sentido que se propõem buscar e estudar caminhos especiais para evidenciar o valor que pode ser acrescentado na formação do cidadão destes tempos.

2.4. Novos cenários da educação continuada

Os cenários da educação continuada estão constantemente evoluindo para atender às necessidades em mudança da sociedade, dos profissionais e das organizações. Esses cenários da educação continuada refletem a busca contínua por inovação e a adaptação às demandas da sociedade e do mercado de trabalho, garantindo que os profissionais estejam preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Deste modo, na discussão do cenário no uso das informações e comunicação nas escolas, não é tarefa simples, no sentido de formação de professores de referência na modalidade inicial, para os processos de caráter permanente na demanda e necessidade reais, assim, as políticas públicas deveriam estabelecer um processo de diálogo na figura dos professores, gestores e alunos, com contribuições nas ações de planejamento da política de formação. Segundo Castells (2003), ao discutir as transformações da sociedade, as pessoas passaram a se conectar e a compartilhar informações de forma instantâneas, a sociedade, no entanto, entrando no processo acelerado de modernização tecnológica. Castells discute as transformações da sociedade em rede, com uma discussão: o que muda no ensino, na política, no mercado de trabalho e na participação dos cidadãos.

A rede de tecnologias é uma realidade generalizada para vida cotidiana, as empresas, trabalho, a cultura, política e os meios de comunicação. Segundo Castells (2003) entramos numa sociedade digital “não o futuro”, “mas o presente”, e teremos que nos organizar nos cenários de tudo que sabíamos sobre a sociedade, porque estamos em outro contexto.

Alguns dos novos cenários que se têm destacado na educação, são as ferramentas e recursos digitais híbridos, adaptando-se ao ambiente ensino e aprendizagem, oferecendo cursos e programas de formação online e híbridos. Destacam-se o aprendizado personalizado, novas abordagens pedagógicas que buscam atender às necessidades individuais de aprendizado, nas plataformas de ensino online da inteligência artificial e análise de dados para oferecer conteúdo personalizado, adaptando-se ao nível de conhecimento e às preferências de aprendizagem de cada indivíduo.

Lima e Moura (2018) realizam uma discussão sobre a necessidade das atividades profissionais na área da educação em seus diferentes níveis, etapas nas modalidades dentro da formação continuada do professor, destacando que esta, é importante, pois busca

possibilitar a atualização e ou construção de novos conhecimentos, e, principalmente, por ser compreendida como um exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos.

Pelo trabalho de Silva e Gariglio (2013), percebe-se que a proposta de política de inclusão na formação continuada, sofre os mesmos problemas de outras políticas públicas na área, visto que: necessita de melhor infraestrutura tecnológica e de pessoal para dar suporte às práticas de uso nas escolas. Nesta análise, busca-se na implantação de projetos, conhecer a realidade do profissional de educação, que pode desenvolver ações, mas quase nem um diálogo com a realidade dos professores e das escolas a que estão vinculados, associado ao distanciamento entre os órgãos governamentais, que são os propositores das políticas públicas, e das reais demandas das instituições de ensino e dos educadores envolvidos, que acabam comprometendo o processo de implantação de boas ideias nas políticas públicas na formação continuada de professores.

Assim, é necessário que se conheçam as novas tendências educacionais e estejam preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade, pois observa-se que se aplicam verbas sem atingir os reais objetivos ou sem atender às reais necessidades. Os educadores e estudantes continuarão sem a devida formação, por conseguinte, continuarão excluídos das relações sociais estabelecidas em novas práticas de leitura e escrita baseada na internet, que são exemplos das consequências do despreparo de professores e, principalmente, dos estudantes.

Esse espaço e desafios das novas tendências educacionais, entre os participantes que se estabelece como ambiente de aprendizagem na formação continuada, são desafios de cada grupo e das políticas governamentais, como pressões econômicas, acesso à educação, os desafios logísticos na área da educação. Destaca ainda Moura (2018) os desafios na importância da formação continuada dos professores pelos seguintes motivos: Atualização dos conhecimentos, a educação como um campo dinâmico, novas teorias, metodologias e descobertas a serem incorporadas ao ambiente educacional.

A imersão no processo formativo acadêmico e científico, apresentado por Santos (1999) no campo educativo, propõe uma educação de questionamento e informações, pois os objetivos educativos que compreendem a educação para o futuro são a emancipação, a crítica e a cidadania. É preciso criar alternativas ao atual modelo que transforma tudo que vê

pela frente em mercadoria, pois pensar uma nova sociedade requer novas atitudes diante do papel da educação frente ao novo mercado globalizado do conhecimento, para os próprios fins da educação.

Neste sentido, Santos (2005) contribui no campo educacional, em que são questionadas as diversidades culturais, os conhecimentos das classes populares, enfrentar os desafios no contexto educacional, bem como os discursos produzidos dentro e fora do contexto escolar. O atual cenário em que a educação se encontra, os denominados saberes práticos ou saberes advindos da experiência docente, são os conhecimentos ou habilidades que o professor vai adquirindo recurso ao exercer sua atividade.

As diversidades culturais, os conhecimentos e os desafios no contexto educacional, são características que também envolvem as habilidades sociais, aprendizados informais e conhecimentos tradicionais que fazem parte da cultura local. Isso pode ser inferido em possíveis cenários de educação continuada na rede pública do Estado do Amazonas.

Isso pode estar relacionado ao processo de gestão da política pública. Saviani (1999) na sua discussão sobre as políticas do sistema educacional, a cultura política enraizada e suas carências interna e externas no Brasil, permanece e vão tomando iniciativa política sem se levasse em conta as necessidades, as metas indicadas no plano educacional, com isso, organizando uma visão hierarquizada, muitas das vezes assumindo condições e decisões.

Ainda segundo Saviani (2008) sobre financiamento e mecanismo para garantir um padrão de qualidade, e observou a importância de adotar características que tornem a educação responsabilidades de todos e um direito do estado, especialmente, quando a sociedade assume a responsabilidade pela manutenção e garantia pela sua qualidade do compromisso pela educação é uma dinâmica constante dos problemas que se constata na falta de um sistema que atenda os recursos na sua reestruturação do ensino e aprendizagem.

O resultado empírico observado nas reflexões de Saviani é a precarização em forma geral em todo país, visível nas redes físicas, a falta dos equipamentos, nas condições de trabalho, dos baixos salários dos profissionais de educação e análise dos currículos, que apresenta resultados do ensino e aprendizagem na avaliação do sistema educacional. Essas medidas amparadas pelo sistema sintetizam a fragmentação da educação de forma geral do país (Saviani, 2008).

No Estado do Amazonas vale ressaltar alguns fatos como destaca Batista (2006) no setor do ensino: a escola de enfermagem de alto padrão, com possibilidades de nova carreira e criando espírito modernizado, uma esperança no horizonte na construção de escolas de agronomia, odontologia e farmácia, sobre essas questões houve uma decisiva iniciativa para o nosso desenvolvimento cultural, foi a criação do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, instalado nesta capital, e em fase de organização e desempenha um papel cada vez mais importante na pesquisa e desenvolvimento científico (Batista, 2006, p.89).

Ao abordar a cultura amazônica e suas diversas interpretações, conforme citado por Batista (2006), reconhece-se que é desafiador, porém não se concebe outra abordagem para tratar dos assuntos regionais, senão de maneira abrangente aos artistas da época, professores, jornalistas e advogados e outras áreas de alta estirpe, profissionais de rara capacidade.

As considerações na formação da dinâmica político-institucional, socioeconômica, ambiental e cultural, tem estado intimamente ligada à colonização e à economia, entende Batista (2006) para esses recursos das atividades regionais, precisa-se ter um atento especial devido a miscigenação e o desenvolvimento das cidades amazônicas, é preciso ressaltar a consequência de fatores históricos em escolas primárias de ensino, há grandes lacunas aos métodos de ensino, que visam sempre à apresentação de conhecimento, sem cuidarem do aprimoramento moral e da formação dos discentes, outras à precariedade das instalações e infraestrutura. O professorado é a grande vítima, abandonado, desprezado, injustiçado, mal pago, sem estímulo, sem o mínimo de elementos e materiais para exercer seu sacerdócio, explica Batista, que sem estrutura suficiente o educador decai naturalmente em eficiência e em nível mental (Batista, 2006, p.84-85).

Considerando a diversidade étnica e cultural presente na região amazônica, com vista a educação e também apresenta sérios limites na concepção de formação inicial para o trabalho, espera-se que os professores cursistas consigam profissionalizar nos cursos de 40 e 80 horas, visto que, os professores que possuem pouca intimidade com os conhecimentos específicos (tecnológicos) e que não tem uma familiaridade para o trabalho. Neste sentido desperta a preocupação dos próprios docentes em reconhecer a respeito da precariedade dos cursos de formação que são oferecidos. Sobre este ponto dos cursos em formação Gatti (2008) Nos alerta sobre os cuidados que as políticas de formação continuada devem ter nas escolhas de projetos e instituições formadoras.

Nessa perspectiva, Gatti (2008) faz uma discussão que estamos iniciando um novo passo na questão da formação de professores, com o poder público colocando um olhar nesse cenário brasileiro, as condições qualitativas de ofertas com orientações mais claras na direção da qualificação dos formadores, e na sinalização de sua avaliação do recredenciamento institucional (Gatti, 2008, p. 66-67).

Além disso, outro fator relevante que já vem sendo discutido na literatura é a necessidade da educação profissional como formação integral a conciliar com a formação geral e específica, assim, difere de outras políticas voltadas para uso das tecnologias como modelo de capacitação.

Sobre as mudanças das tecnologias virtuais, que se destaca a comunicação e as informações, no impacto no uso e os benefícios das inovações contemporâneas, segundo Castells (1999), nenhuma tecnologia determina a sociedade, mas as condições de desenvolvimento tecnológico, bem como seu estágio de evolução, e o curso da sociedade estão intimamente relacionados a forma em que trabalhamos, e nos informamos. No entanto, novas formas de ensino e aprendizado estão se construindo com o avanço nas ciências, otimizando o tempo e a inovação.

É importante expor a realidade local do estado do Amazonas que se torna uma área de atividades em tempo e espaços essenciais, ou seja, a inovação significa muito importante para o desenvolvimento dos participantes locais, com interesse do desenvolvimento da educação no Estado do Amazonas, assim, o processo da informação e comunicação, ainda, é muito insuficiente nas práticas com as tecnologias ou internet. Ressalta Lévy (1999, p.63), com a existência da relação com o saber na sociedade contemporânea, a comunicação são os maiores portadores de mutações culturais. Isso é particularmente relevante visando fomentar essas mutações culturais na educação e a mudança de mentalidade dos educadores, gestores, estudantes e outros interessados.

O compromisso com a educação e a realidade local do estado Amazonas se torna fundamental quando os educadores, gestores educacionais e formuladores de políticas adotam um olhar de compromisso com a educação e a realidade local, especialmente, ao observar o estado, por meio dos diversos processos que se busca fomentar e fortalecer a capacidade de desenvolver as ideias de liberdade, de justiça social, corroborando para o propósito de uma condição social para facilitar o alcance dos objetivos no ensino.

2.5. A Educação Formativa em Paulo Freire

O simples fato de ensinar algo, como muito se pensa no senso comum, não é uma tarefa fácil na perspectiva da educação formativa como destaca Freire (2002) visto que enfrentamos inúmeras dificuldades no sistema educacional brasileiro. Neste sentido, envolve uma série de procedimentos necessários para alcançar o que se pretende atingir. As relações entre professor e aluno desempenham um papel fundamental nesse processo, especialmente nos cursos de licenciatura. Além disso, é importante considerar como diversas abordagens são aplicadas nas escolas do Brasil, influenciadas pela política educacional do país. A formação dos professores, juntamente com os contextos históricos, sociais e econômicos, desempenha um papel crucial na adaptação dos conteúdos para cada área de ensino, bem como na formação contínua dos educadores.

O fato é que muitas discussões têm sido realizadas a respeito da educação no Brasil, sobretudo no que diz respeito à educação básica. Essa temática abrange não apenas alunos, professores e a equipe pedagógica, mas também os complexos percursos de vida, que moldam os indivíduos, até seu ingresso na sala de aula e para além dela.

Assim, “ensinar exige...” segundo Freire (2002), em sua célebre obra “Pedagogia da Autonomia”, não só ensinar ou dissipar conhecimentos. É algo mais abrangente e singular, que envolve inúmeros fatores. Para Freire (2002) é preciso que se dê autonomia ao aluno, tema, aliás que tem sua centralidade no texto, que de certa forma será realizada pela formação docente conjunta, tendo como reflexão a prática educativa-progressiva⁵, partindo da “ética universal humana”, que deve ser seguida por todos, indistintamente. Enquanto a autonomia é dada ao indivíduo ele passa a se assumir como sujeito histórico e transformador por ter ética, não aceitando transgressões.

Veremos, então, que a função do discurso no ensino e aprendizagem para os educadores, no ensino não se limita à mera transferência de conhecimento, mas sim em criar oportunidades para o desenvolvimento das habilidades individuais de cada pessoa. O ato de

⁵ Freire (2002) ressalta que a educação progressiva é uma abordagem que visa a libertação e a transformação social por meio da educação em que poderão conter as seguintes características: diálogo, conscientização, práxis, problematização, libertação, o que podem capacitar o aluno tornando-os pensadores críticos, ativos e engajados, prontos para enfrentar os diversos desafios sociais e que pode contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

ensinar permite aos alunos expandirem suas mentes e dissipar as incertezas relacionadas ao que está sendo ensinado no momento.

Nos apontamentos de Freire (2002), fica claro que não há aluno sem professor e vice-versa. Existe, de certa forma, uma relação recíproca entre ambas as partes. Enquanto o professor ensina, ele também aprende. O processo de ensino-aprendizagem é um estímulo à criatividade do estudante, um conceito que Freire denomina de "curiosidade epistemológica". Ele enfatiza que a ausência de criatividade e do estímulo à curiosidade resulta em um processo de ensino conteudista e metódico.

Isso representa uma abordagem tradicional de ensino que enfatiza a simples transmissão de informações (conteúdo) de forma sistemática e previsível, muitas vezes seguindo um conjunto fixo de métodos e técnicas de ensino. Uma abordagem conteudista se concentra, principalmente, na entrega de informações aos alunos, ou seja, o professor atua como o detentor do conhecimento, e os alunos são vistos como receptores passivos desse conhecimento. A ênfase está na memorização e na reprodução do conteúdo, sem necessariamente enfatizar a compreensão crítica ou a aplicação prática do conhecimento. Essa abordagem, tende a ser centrada no professor e no currículo estabelecido, com pouca consideração pelas experiências e interesses individuais dos alunos.

Assim, uma abordagem em que referenda o método se refere à aplicação de métodos de ensino e técnicas pedagógicas padronizadas de maneira uniforme, independentemente das necessidades individuais dos alunos. Os métodos podem incluir palestras, testes padronizados, tarefas regulares e avaliações quantitativas. Essa abordagem tende a ser altamente estruturada e não permite muita flexibilidade ou adaptação às diferentes situações de aprendizado dos alunos.

A crítica de Paulo Freire a essas abordagens está relacionada à sua visão de que a educação deve ser mais do que simplesmente transmitir informações de forma mecânica. Ele acredita em um modelo de educação mais libertador, no qual os alunos são vistos como agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem, capazes de pensar criticamente, questionar, e aplicar o conhecimento em suas vidas. Freire (2002) propôs uma abordagem mais centrada no aluno, na qual o diálogo, a reflexão e a ação são elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância de superar abordagens conteudistas e metódicas em favor de uma educação mais participativa e engajadora.

É por meio do despertar crítico do aluno que se tem um ensinar diferenciado. Por outro lado, o aluno deve estar com a mente pronta para receber tais ensinamentos, estar com a mente aberta, não vir com certezas ou com algo pré-estabelecidos, vir com curiosidade, entusiasmo, interesse na pesquisa. Freire já orienta não haver ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino; ao pesquisar algo, obterá novas informações e serão compartilhadas.

É por isso que o autor enfatiza: não há ensino sem pesquisa. Pesquisa-se para conhecer o que ainda não se sabe e comunicar ou anunciar o novo. Outro saber fundamental a experiência educativa é em relação a sua natureza. Como educador é necessário compreender a clareza de sua prática e que o ato de ensinar exige comprometimento? A busca da autonomia vai se constituindo na experiência de inúmeras decisões, que vão sendo tomadas ao longo do tempo. A autonomia enquanto do ser para si, é um processo, é ser. Nesse sentido, a “Pedagogia da Autonomia”, tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão, da responsabilidade e principalmente da liberdade.

O educador não pode negar-se o dever, de na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, bem como sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas fundamentais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com quem devem se “aproximar” do conhecimento. Aprender criticamente é possível por parte dos educandos que vão se transformando em reais sujeitos da (re)construção do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Percebe-se desta forma, a importância do papel do educador, o seu mérito, a vivência da certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é de não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas. Através do “pensar certo” pode-se intervir no mundo e conhecê-lo, ressalta Freire (2002).

A educação representa uma ação de intervenção no mundo e deve ser direcionada a promover transformações sociais. Com o avanço científico e tecnológico perde seu valor quando não atende às necessidades humanas e aos imperativos de nossa existência. Quando uma inovação tecnológica ameaça a subsistência de milhares de pessoas, por exemplo, deveria ser acompanhada por outra que se comprometa em atender às necessidades daqueles afetados pelo progresso anterior. Isso evidencia que estamos diante de uma questão de natureza ética e política, e não meramente tecnológica.

Nesse contexto, a formação dos educadores e educadoras deve insistir na construção do saber necessário e dos fatores ideológicos, da importância do contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. Ressalta-se as propostas de Freire são e serão de vital importância para a sociedade em que vivemos e que os educadores formados ou em formação devem sempre estar atentos ao que se passa à sua volta, aperfeiçoando e refletindo de forma crítica sobre a importância de sua prática pedagógica, colaborando no desenvolvimento integral e saudável do educando, levando sempre em consideração a liberdade, solidariedade e ternura.

2.5.1. Aprendizagem significativa na formação continuada

A prática pedagógica e as relações sociais existentes emergem a uma aprendizagem significativa, na visão clássica de David Ausubel⁶ (1963). Tal conceito se concentra na compreensão profunda e na incorporação ativa de novos conhecimentos pelos alunos. Essa teoria foi desenvolvida na década de 1960 pelo psicólogo e educador norte-americano, David Ausubel e se tornou uma abordagem bastante difundida no âmbito da educação.

Mas o que vem ser essa nova teoria da aprendizagem significativa? Observa-se que não é tão nova assim. As ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo em que o aprendiz já sabe e a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (Ausubel, 1963).

Moreira (2010) observou em Ausubel a importância da:

Aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os

⁶ Descrição da Teoria de Aprendizagem Significativa da David Ausubel, *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*, publicada, em 2000, por Kluwer Academic Publishers, traduzida (*Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*) e publicada, em 2003, por Plátano Edições Técnicas, Lisboa. Esta Teoria pode ser vista em: *The psychology of meaningful verbal learning* (New York: Grune & Stratton) e, em 1968, no livro *Educational psychology: a cognitive view* (New York: Holt, Rinehart & Winston). É descrita em diversas obras de M.A. Moreira (Moreira e Masini, 1982, 2006; Moreira, 1983; Moreira e Buchweitz, 1993; Moreira, 1999, 2000, 2005, 2006; Moreira et al., 2004; Masini e Moreira, 2008; Valadares e Moreira, 2009).

conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2010. p.2).

Tomamos como exemplo um aluno que está aprendendo sobre um novo tópico no contexto escolar, a exemplo do ciclo da água. Esse aluno já pode ter algum conhecimento prévio sobre o assunto, como a noção básica de que a água evapora quando aquecida e se condensa quando resfriada. Neste sentido, o aluno está aprendendo detalhes mais complexos sobre o ciclo da água, como os processos de transpiração das plantas, precipitação e escoamento.

A aprendizagem significativa acontece quando o aluno é capaz de conectar essas novas informações sobre o ciclo da água de forma não-literal e não-arbitrária aos conhecimentos prévios sobre a água evaporar e condensar, como o exemplo dado acima. Isso significa que o aluno não está apenas memorizando fatos isolados, mas está construindo uma compreensão mais profunda e lógica sobre o assunto.

É um processo de interação entre conhecimentos prévios e novos, e que se observa algo interessante que ali ocorre: os conhecimentos prévios do aluno adquirem novos significados ou uma maior estabilidade cognitiva. No exemplo do ciclo da água, o aluno pode agora ver como sua compreensão prévia sobre a evaporação e condensação da água se encaixa em um contexto mais amplo. Os conceitos prévios não são mais isolados, mas estão integrados em uma estrutura cognitiva mais sólida.

Tal exemplificação corrobora com o pensamento de Ausubel quanto à aprendizagem significativa, a qual não se limita a absorver informações de forma isolada; ela envolve a construção ativa de conhecimento, em que os novos conceitos se encaixam e expandem o entendimento existente. Essa interação não-literal e não-arbitrária entre conhecimentos prévios e novos é o que torna a aprendizagem significativa um processo profundo e duradouro, onde o aprendiz adquire um significado pessoal e útil para o aluno (Ausubel, 1963; Moreira, 2010).

De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa superordenada é um tipo de aprendizado no qual uma nova ideia, conceito ou proposição mais ampla se torna a base ou estrutura principal, que envolve e subordina os conhecimentos prévios do aprendiz. Esse tipo de aprendizado não é tão frequente, ressalta o autor. O método de aprendizagem significativa mais comum é o que Ausubel chama de aprendizagem significativa

subordinada, no qual um novo conhecimento adquire significado ao interagir de forma interdependente com um conhecimento prévio que é especificamente relevante para ele.

Vale ressaltar nas interpretações do autor: a clareza, a estabilidade cognitiva, a abrangência, a diferenciação de um subsunçor (ideia-âncora) variam ao longo do tempo, ou melhor, das aprendizagens significativas do sujeito. Trata-se de um conhecimento dinâmico, não estático, que pode evoluir e, inclusive, involuir.

A estrutura cognitiva, uma estrutura de subsunçores inter-relacionados e hierarquicamente organizados com uma estrutura dinâmica, nessa análise, no cotidiano social, há diferenças que marcam pela própria forma de organização das sociedades contemporâneas, que se caracterizam por sociedade urbanas, escolarizadas, que são marcadas pelo conhecimento científico.

2.5.2. Condição integradora da aprendizagem significativa

Em outra análise, Moreira (1982) observa em Ausubel (1963), a reconciliação integradora, ou integrativa. É um processo da dinâmica da estrutura cognitiva, simultâneo ao da diferenciação progressiva, que consiste em eliminar diferenças aparentes, resolver inconsistências, integrar significados, fazer superordenação.

Ao conceituar a "reconciliação integradora", Ausubel descreve o processo cognitivo em que os alunos organizam e reestruturam seus conhecimentos prévios de modo a integrar novas informações de forma significativa. Esse processo ocorre em conjunto com a "diferenciação progressiva", que envolve a aquisição de novos conceitos ou informações.

Assim destaca Ausubel (2003), a *eliminação de diferenças aparentes* significa que os alunos identificam e eliminam aparentes contradições ou diferenças entre o que já sabem e o novo conhecimento que estão adquirindo. Por exemplo, se um aluno já entende o ciclo da água, mas aprende sobre um aspecto específico desse ciclo, ele pode reconciliar essas informações para que se encaixem de maneira harmoniosa em sua compreensão geral; em *resolução de inconsistências* os alunos trabalham para resolver qualquer inconsistência ou conflito percebido entre seu conhecimento prévio e o novo conhecimento.

Isso envolve a adaptação e a harmonização de conceitos que podem inicialmente parecer em conflito; em *integração de significados* os alunos procuram integrar os novos

significados ou informações em sua estrutura cognitiva existente, de modo que os novos conhecimentos façam sentido em relação ao que já sabem. Isso envolve encontrar conexões e relacionamentos entre conceitos; a superordenação refere-se à organização hierárquica do conhecimento, onde os conceitos mais amplos ou abstratos servem como estruturas que englobam os conceitos específicos. Os alunos podem criar superordenação ao organizar o novo conhecimento em relação ao conhecimento prévio, criando uma estrutura cognitiva mais abrangente.

Tal observação realizada em Ausubel remonta a processos complexo pelo qual os alunos moldam ativamente seus esquemas cognitivos para incorporar novas informações de forma coerente e significativa e que vai promovendo a abordagem significativa, em que o conhecimento não é apenas memorizado, mas compreendido e aplicado de maneira profunda e reflexiva.

A teoria de Ausubel aponta para se pensar que o fator isolado de maior relevância para a aprendizagem significativa e inferir sobre os novos conhecimentos é a inferência ao conhecimento prévio do aprendiz. Ausubel ressalta a inferência na assimilação de novos conhecimentos, essa variável seria o conhecimento prévio, ou seja, os conceitos já incorporados à estrutura cognitiva do indivíduo que está aprendendo: o papel do conhecimento prévio é ambivalente. Isso significa que ele pode atuar tanto como facilitador quanto como obstáculo no processo de aprendizagem significativa.

Embora o conhecimento prévio seja essencial para ancorar e integrar novas informações, ele também pode, em certos casos, dificultar a compreensão ou a aquisição de novos conceitos, se não estiver relacionado de forma adequada aos novos conhecimentos a serem adquiridos. Compreender a relevância do conhecimento prévio na aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes que levem em consideração as experiências e o contexto cognitivo dos aprendizes.

Isso nos remete a pensarmos nas indagações realizadas pelo autor: quais seriam as condições para a aprendizagem significativa? Nas abordagens do autor os materiais em si mesmos não têm o potencial de serem intrinsecamente significativos, ou seja, não há um livro, aula, ou problema que seja significativo por si só, pois o significado reside nas pessoas e não nos materiais em si. Para que a aprendizagem significativa ocorra, o aprendiz deve

estar disposto a estabelecer conexões não arbitrárias e não literais entre os novos conhecimentos e o que já sabe. Isso é o que chamamos de predisposição para aprender.

Essa predisposição envolve o desejo e a capacidade do aluno de relacionar os novos conceitos com seu conhecimento prévio, tornando a assimilação de novas informações um processo ativo e envolvente. Em resumo, a aprendizagem significativa não é uma característica intrínseca dos materiais ou das aulas, mas sim uma interação dinâmica entre o aluno e o conteúdo, na qual o aluno desempenha um papel crucial ao conectar e integrar os novos conhecimentos com sua base de conhecimento existente.

Ausubel, assim define duas condições para aprendizagem significativa: material potencialmente significativo e predisposição para aprender. São pontos que devem ser mais amplamente discutidos, assim como nas instituições e pelos atores institucionais, o que pode refletir na falta da presença de subsunçores adequadas para abordar as matérias fundamentais. Muitas vezes, o que foi aprendido de forma mecânica para passar em exames de admissão é rapidamente esquecido ou "deletado". Assim, nas escolas, inclusive as de nível universitário, frequentemente se observa a persistência de práticas antigas, como cópia, memorização, reprodução e posterior esquecimento. Isso pode estar relacionado com as altas taxas de reprovação ou abandono em algumas disciplinas, especialmente aquelas relacionadas às áreas de exatas.

Não se quer aqui dizer que a teoria da aprendizagem está obsoleta, muito menos afirmar tal informação, uma vez que a escola muitas vezes não cumpre sua premissa fundamental de construir sobre o conhecimento prévio dos alunos, questionando-se até que ponto esse conhecimento prévio é realmente considerado. Tal assertiva nos remete a aprendizagem significativa, como proposta, sendo assim, ela ocorre quando novos conhecimentos adquirem significado ao se integrarem com conceitos previamente relevantes que já fazem parte da estrutura cognitiva do aluno.

Moreira (1999) ao observar tal assertiva, ressalta que tal abordagem está alinhada com outras teorias de aprendizagem, que transcendem a simples memorização e mecânica, enfatizando a importância da compreensão profunda e da conexão com o conhecimento existente.

Portanto, esse contexto social, marcado por possibilidades de flexibilização nos espaços e tempos com o uso que fazemos de artefatos com a dinâmica entre sociedade e tecnologia, sabemos que a emancipação e a capacidade crítica nas práticas pedagógicas, fazem-se necessárias, portanto, essa emancipação pela formação do cidadão, pelo acesso propicia uma relação de poder do capital diretamente com o sujeito ou participante que tem uma ligação direta com a subjetividade.

Essa abordagem nos conceitos de Paulo Freire e David Ausubel, pode-se criar ambientes de aprendizagem que promovem a participação ativa dos alunos, estimulam a reflexão crítica e conectam os novos conhecimentos com suas experiências prévias, ao considerar a formação continuada dos discentes. Isso pode contribuir para metodologias inovadoras que capacitam os sujeitos a se tornarem aprendizes autônomos, reflexivos e críticos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo atual de maneira mais eficaz e significativa.

CAPÍTULO 3: CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MANAUS

Ensinar
é um exercício
de imortalidade.
De alguma forma
continuamos a viver
naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre
jamais...

Rubem Alves

3.1. Caracterização de formação continuada de professores na rede estadual de ensino de Manaus

O sistema educacional brasileiro enfrenta alguns desafio complexos para garantir a qualidade da educação, entre as diversas questões estão a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca padronizar os currículos em todo o país,

implementação e gestão de programas e projetos que impactam diretamente a formação dos professores, exigindo que eles estejam atualizados e alinhados com as novas diretrizes (Barreto, 2015), assim compreender como os diversos processos estão presentes na qualidade da educação é um campo importante a pesquisa.

Este Capítulo versa sobre a formação continuada de professor, ao passo que busca fazer uma discussão teórica e metodológica, no sentido de compreender os trabalhos na perspectiva da relação docente na formação, os desafios da educação na modernidade, quanto ao financiamento da educação pública e a gestão dos recursos a ela destinada nos planejamentos das estratégias no ensino. Assim, as discussões estão entrelaçadas no âmbito das políticas educacionais do Estado e do país, incluindo as diretrizes do Plano Nacional de Educação, com olhar direcionado aos programas e projetos de formação continuada de professores e às mudanças das políticas educacionais.

Tem como característica marcante as transformações econômicas decorrentes da globalização, que são resultados e desafios ao ensinar e aprender, por exemplo, nos contextos sociais, políticos, culturais, sofrem efeitos diferenciados. Diante deste contexto, especificamente no campo educacional, o cenário das práticas do ensino e a interdisciplinaridade são elemento construtivo de um processo contínuo de fluxo nos domínios educacionais, psicológicos, sociais, políticos e culturais presentes no mundo social. Sendo assim, surge a discussão sobre construções/reconstruções nas percepções da área educacional.

Neste sentido, o autor Rubem Alves (1994) destaca alguns indicativos de espaços privilegiados nas orientações dos educadores, ampliando caminhos para discutir a importância dos conhecimentos históricos, as experiências, as realidades sociais, com novas formas de pensar e fazer, a partir do acervo cultural que dispõe em momento de oportunidades de processos formativos.

Em seu livro, “A Alegria de Ensinar”, Rubem Alves (1994) destaca a imersão sobre a prática educacional, que aborda uma série de temas relacionados à educação, à aprendizagem e ao papel do professor, ou seja, é importante que o docente tenha alegria de ensinar. É preciso que se tenha relação entre o professor e o aluno no processo educacional, que enfatiza a necessidade de empatia, respeito e compreensão mútua para que o ensino seja mais significativo e produtivo na sua aprendizagem.

A reflexão sobre professor e aluno está envolta de um ambiente propício na construção de conhecimentos e a curiosidade de cultivar a valorização e criatividade na educação e que encoraja os alunos a pensarem de forma criativa e a desenvolverem soluções para os problemas no seu dia a dia.

Rubem Alves (1994) deixa a seguinte reflexão:

Ah!, retrucarão os professores, “a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...” Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam “disciplinas”, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? (Alves, 1994. p. 7).

Uma abordagem renovada no ensino e aprendizagem mediada em uma situação compartilhada, não apenas entre o aprendiz e os diferentes parceiros sociais, mas permeados pela alegria de ensinar, imbuídos de ingredientes que podem despertar interesse e curiosidade dos alunos, tornando um processo prazeroso no ensino da aprendizagem. Essa análise desperta a curiosidade sobre o ensino aprendizagem nas práticas pedagógicas contemporâneas, ratificando apontamentos de Batista (2006) sobre a formação e vivências na educação do ensino na Amazônia.

Segundo Batista (2006) as escolas primárias, que são os núcleos de desenvolvimento no ensino e aprendizagem, apresentam diversas lacunas ligadas ao método de ensino, em que as escolas, propõem quase sempre, a apresentação na formação de conhecimentos, sem tomar conta do cuidado com o aprimoramento moral, da formação do professor, da precariedade das instalações e a vivência dos estudantes, professores e comunidades. Isto pode estar relacionado a implementação da política educacional em detrimento da concentração populacional, das questões socioeconômicas e culturais presentes nos territórios, como no caso do município Manaus.

Batista (2006) ressalta, especialmente em relação à cidade de Manaus, os desafios substanciais associados aos fatores socioeconômicos e logísticos que enfrentam comparações entre a educação em áreas urbanas e rurais. Contudo, o acesso às escolas em áreas urbanas costuma ser mais facilitado, devido à maior concentração de instituições educacionais e a uma infraestrutura educacional mais desenvolvida na região.

O acesso a escolas com maior estrutura e corpo técnico docente, pode ser desigual, com algumas escolas urbanas que proporcionam aos alunos uma base sólida de

conhecimentos, habilidades e competências, preparando-os de maneira abrangente para enfrentar os desafios da vida pessoal, acadêmica e profissional. Por outro lado, outras escolas podem enfrentar problemas como superlotação e falta de recursos, o que pode gerar acesso limitado nas áreas rurais, devido à falta de escolas próximas, enfrentam longas distâncias, percorrem os ramais e as adversidades locais e estão à mercê dos poucos recursos municipais e até mesmo estaduais (Batista, 2006). Tais assertivas funcionam como elementos desmotivadores e dificultam a frequência regular dos estudantes, mesmo aqueles que vivem na zona urbana e que apresentam dificuldade nas atividades ao acesso e necessidade específica que pode apresentar cada região.

As escolas rurais podem enfrentar dificuldades para atrair e reter professores qualificados, além disso, a falta de recursos financeiros e infraestrutura pode afetar a qualidade da educação oferecida nessas áreas. Nessa conexão com a cultura local, a educação em áreas rurais, muitas vezes, precisa ser adaptada para incorporar elementos da cultura local e do modo de vida social da região (Tardif, 2020). Essa realidade envolve os conteúdos dos currículos, no contexto da formação continuada, e pode ser influenciada por políticas governamentais, recursos financeiros e outros fatores que agregam na qualidade do ensino.

A vivência na cidade moderna é marcada por um constante choque de estímulos e informações, segundo Benjamin (1985) à existência, às experiências e às sensações decorrentes da apropriação do espaço urbano, da cultura, da arte e da sociedade cidadina que fazem parte das experiências humanas no contexto da urbe. A cidade é percebida e concebida como um local em constante transformação, onde a modernidade gera uma série de experiências sensoriais intensas e inesperadas na sociedade. A cidade funciona como um ambiente dinâmico das relações pessoas e intrapessoais, as informações produzem uma variedade de vivências, tornando as cidades urbanas fundamentais para a compreensão da interação entre as pessoas e o ambiente urbano.

Desperta os espaços e tempo de cada região, ressalta a ideia de que as janelas e vitrines das lojas nas ruas da cidade podem servir como interfaces entre o interior e exterior, entre o público e o privado, considerando a análise de Walter Benjamin, sobre as experiências, as memória e tempo das cidades que são registrada como lugares de observação e reflexão, onde as camadas de história sobrepõem como a cidade é uma coleção de momentos históricos, no campo educacional, precisamos analisar os deslocamentos

existentes nesse processo da formação continuada no trabalho docente, e ressaltar que a inclusão dos espaços vividos em suas experiências é uma condição necessária, mas não suficiente.

Sobre os espaços vividos, percebidos e concebidos, Djalma Batista (2006) realiza um recorte de estudo em que destaca as décadas de 1920 e 1950. Os elementos sobre a cidade, os espaços, as experiências nele concebida ao público e o que se registrava nesse tempo na região, onde a modernidade produz uma série de experiências na formação do ensino da educação na região Amazônica, com essas referências, são frutos de desafios e implicações do trabalho docente, o atendimento quanto às instalações de escolas públicas na região, a relação do ensino e aprendizagem nesse processo contundente quanto a prática e ensino são elementos ainda a serem superados na região, pois a impressão que se apresenta quanto à educação da Amazônia na primeira metade do século XX são interpretações dos desafios que os professores ainda enfrentam e estão presente.

Os desafios relacionados aos recursos, a infraestrutura, as diversidades culturais e linguísticas, ao acesso à educação, constituem experiências enfrentadas pelos professores, alunos e gestores das unidades escolares. Essas experiências têm o potencial de contribuir para nosso tempo, abrir caminhos, criar, assim, abertura para ser explorada e pensar no presente ampliando para os desenvolvimentos recentes na educação no século XXI no contexto amazônico.

Ao analisar a região, Almeida (2012) destaca a importância de buscar a história e compreender os movimentos sociais que moldam a comunidade. Ele se revela ao abordar o contexto econômico, social, buscando explorar seu significado cultural, especialmente quando ao abordar a comunidade Amazônica, destaca um tempo que são incentivados a condição de ser professor na comunidade, além disso, implica no rompimento de barreiras e superações nos espaços que permite identificar o saber de cada um, gerando o saber coletivo, assim, registrar e reconstruir as diversidades de seus saberes na comunidade.

As comunidades Amazônicas desempenham um papel fundamental nos espaços sociais, sendo as próprias escolas locais, foram inicialmente construídas por moradores, bem como servido como extensões de residências dos professores. Almeida traz para reflexão os acontecimentos recentes da história que é essencial para compreender os movimentos sociais na Amazônia ao longo do tempo, assim como é fundamental compreender os

mecanismos da operação funcional desses movimentos, compreendendo como eles se efetivam, e de que maneira refletem valores no ensino e na aprendizagem.

A efetivação de mecanismos para compreender o ensino e a aprendizagem versa sobre as mudanças que ocorrem no espaço-tempo, quanto na vida social da comunidade. Utilizando as análises de Foucault (1999) como colocar a ideia a causa e efeito, as coisas mudam e toda mudança traz algo de bom ou ruim, de retrocesso, os acontecimentos, algo que surgem inesperadamente, os eventos devem ser contextualizados no tocante a ideia monolítica, determinada, universal do homem, que aos poucos vai surgindo na modernidade, nesse campo fértil, a cultura também se modifica de tal forma que os saberes se constitui, passa por transformações significativas, o que afeta a construção de saberes.

Nas análises de Foucault sobre causas e efeitos, a educação pode contribuir e ampliar os horizontes nos espaços sociais, uma noção da história e do homem na contemporaneidade e de subjetividade na referência ou norma de cada um dos sujeitos do grupo na expressão de suas necessidades. Essa pressa em promover mudanças, segundo Foucault, em transformar e construir novos elementos, muitas das vezes ocorre sem nenhuma compreensão profunda do que está ocorrendo no processo formativo, sem a devida compreensão do contexto, revela a urgência de buscar novos caminhos mesmo que implique desconhecimento do processo em que está ocorrendo.

Portanto, as análises de Foucault em relação à educação visam compreender como as instituições educacionais e os sistemas de ensino, juntamente com as práticas pedagógicas podem ser interpretadas como instrumentos de poder e conhecimento que moldam a sociedade e as experiências individuais. Através dessa perspectiva crítica, é possível refletir sobre como a educação pode ser orientada de maneira mais emancipadora e inclusiva, buscando ampliar os horizontes nos espaços sociais das escolas, instituições, e pensar nas necessidades das regiões, tanto no contexto dos espaços urbanos e rurais.

Daí a importância de abordar as questões sobre a formação continuada de professores no município Manaus, por meio de reflexão crítica sobre o papel do professor da educação na reprodução social. Uma análise sobre os fatos da região e suas características no processo educativo, pensar esses complexos processos que norteiam a formação de professores, com elementos que constituem esse cenário, os desafios e os conflitos

históricos-sociais que a constituíram ao longo do tempo, destacando as experiências, a cultura são relevantes no desenvolvimento contemporâneo.

Batista (2006) em suas análises sobre investigação nos fatos da educação na região Amazônica está envolta dos processos de colonização da região assim como da economia. Durante o período de colonização, as potências europeias exerceram forte influência sobre as culturas locais, impondo seus sistemas educacionais e valores, isso afetou diretamente a forma como a educação foi estruturada na região, moldando-a de acordo com as perspectivas e interesses dos colonizadores, assim como a economia desempenhou um papel crucial na colonização da Amazônia, sejam por meio dos recursos naturais abundantes da região, como o pau brasil, as especiarias, a borracha foram alvos de exploração econômica intensiva. A colonização não apenas moldou o sistema educacional, segundo Batista (2006), mas também teve impactos profundos na cultura local, o processo de formação de educadores, neste contexto, reforça a assimilação cultural e a submissão à lógica econômica do colonizador, formatando assim, a ordem social estabelecida pelos colonizadores, garantindo que a educação servisse aos interesses econômicos dominantes. Os educadores eram, assim, formados dentro de um contexto que perpetuava as estruturas de poder existentes.

Corroborando nessa tessitura sobre colonização e educação, Saviani (2021) destaca que há um processo que caracteriza os traços envolvendo três aspectos que moldaram a realidade social do Brasil: colonização, educação e a catequese. A colonização na formação do sistema educacional foi moldada pela colonização portuguesa, e por outros influenciadores coloniais, os métodos e objetivos da educação no Brasil foram criando desigualdades no acesso à educação ao longo da história. Neste processo, a educação é um meio de conscientização e emancipação para enfatizar a importância da educação como instrumento das desigualdades sociais na sociedade. Um dos aspectos que a catequese teve como impacto na educação foi o controle e assimilação cultural pelos colonizadores.

Michel Debrun (1983) reforça, ao analisar os eixos da política brasileira, a importância de compreender a história, especialmente no que diz respeito aos elementos cruciais da colonização, educação e contexto histórico. Ao adotar uma perspectiva crítica, considera como esses aspectos desempenharam um papel fundamental na realidade educacional e social do Brasil.

Essa eternização de uma realidade política é vista como autorreprodução:

Face à grande diversidade das conjunturas, as forças dominantes reagiram lançando mão de um número limitado de estratégias políticas, sempre as mesmas. Situação essa que permanece ainda hoje em todas as áreas, em que pesem os arranhões que vem sofrendo de modo crescente (Debrun, 1983. p.13).

Ao observar a relação dialética entre a produção de ideologias e a cultura política de uma sociedade, Debrun versa sobre as ideologias formuladas a partir de um referencial simbólico, que é a cultura política compartilhada pelos indivíduos de uma sociedade, fornecendo as condições para sua operação. Ao mesmo tempo, a ideologia atua no sentido de modificar esse referencial simbólico, influenciando-o de acordo com o tipo de dominação que busca estabelecer nas estratégias da cultura política na sociedade brasileira. Essa dinâmica ressalta a interconexão entre as ideias, a cultura política e as práticas sociais, evidenciando como a construção e modificação de ideologias são processos intrinsecamente ligados à dinâmica cultural e política de uma sociedade.

É através dessa elaboração, no entanto, que o que era tão-somente um esboço se transforma, simultaneamente, em ideologia dominante e ideologia da classe dominante, ao mesmo tempo em que se estabelece ou consolida a própria dominação econômica, política e cultural (Debrun, 1989. p.173).

Nessa discussão, sobre a cultura política brasileira nas estratégias de governo desde o período colonial, vem se reverberando para inovar as estratégias de trabalho na sociedade, marcada com o centralismo do poder, que caracteriza a administração colonial, na cultura política brasileira.

Segundo Saviani (2021) a história da educação vem sendo objeto de investigação empiricamente pela análise de algumas relações nos aspectos da realidade social, de forma simples e com os objetivos gerais nos sistemas mediante a categoria mais concreta da realidade investigada. O objeto da investigação, neste caso, são as ideias pedagógicas, a formação e complexidade das relações e determinações próprias da educação brasileira ao longo de sua história.

Neste cenário da história da educação, é importante abordar os desafios e estratégia da educação no Amazonas na formação continuada de professores do Ensino Fundamental, as ideias e as questões da prática pedagógica, com os elementos e atividades de currículo no processo formativo, entender a postura do professor, bem como do seu posicionamento mediante as tecnologias e seu uso na educação, portanto, a educação é muito mais ampla,

em uma sala de aula, ou nos referimos ao sistema de atividades, de currículos, de sujeitos e de processos formativos.

Em se tratando da prática pedagógica, mesmo com a transformação ocorrendo com o uso das novas metodologias e tecnologias, quem efetiva a utilização desse novo aparato tecnológico é o professor, para tanto, esse professor precisa repensar seu papel e deixar de ser um mero transmissor do conhecimento e passar, a ser um orientador e estimulador das práticas docentes (Freire, 2002; Ausubel, 1963), e ainda não podendo se distanciar desses processos sociais e dos efeitos nas disputas dos diferentes valores dos projetos sociais da sociedade.

Por sua vez, Moran (2007) afirma que o professor passa a ser estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, pesquisar, buscar informações mais relevantes daquele momento. Com isso o professor precisa conhecer seus interesses, valorizar o conhecimento prévio do aluno, portanto, a aprendizagem hoje, vai além da sala de aula, além dos muros da escola, e se faz necessário que o mesmo amplie seu conhecimento, seja por meio de pesquisas, de aperfeiçoamento ou curso de formação.

Dessa forma, pode se dizer que o papel da educação é de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados, formais e culturais (Nóvoa, 1992). É crescente a exigência de profissionais formados e capacitados para atender às situações geradas pela demanda de trabalho. Ser gestor, professor, empreendedor, trabalhar de forma colaborativa, aprender de forma autônoma e permanente, são algumas dessas capacidades cada vez mais necessárias, no sentido de construir ou realizar diversas atividades, entre elas a educação.

Nóvoa (1992) objetiva a função docente em que se desenvolveu de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

Nóvoa (2009) observou o processo de construção de modelos profissionais que ocorre, especificamente, a um corpo de saberes e técnicas na formação de professores, entre

esses processos, os quais as impressões são deixadas pelos professores formadores naqueles que passam pelas salas de aula. É relevante a pesquisa que redimensione o foco de investigação, partindo de uma região com suas características e necessidades: por exemplo da relação da região local do estudo, verificando a necessidade do professor mediante o saber científico e educativo no desenvolvimento do processo de aprendizagem contínuo, com análise nas instituições na formação continuada, se está atendendo a necessidade do professor.

Ao analisar as práticas e formação dos formadores que atuam no ensino, é de relevante a compreensão dos processos formativos que ocorrem, como também, se faz fundamental compreender as estruturas construídas, nas categorizações feitas e contextualizações a partir do processo formativo. A formação continuada de professores na rede estadual de ensino de Manaus, assim como em todo o Brasil, é um elemento fundamental para a melhoria dos nossos cursos de pós graduação em diferentes áreas de conhecimento, no entanto, assim como já foi mencionado, observa-se pouca relação à docência do ensino superior para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois necessitamos valorizar as experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor participante.

Em Manaus, a formação continuada de professores é geralmente oferecida por meio de programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC), no processo do ensino fundamental os programas incluem cursos, workshops, seminários e oficinas voltados para o desenvolvimento de competências pedagógicas, onde cada profissional é capacitado de acordo com a sua disciplina na área de trabalho, no entanto, cada instituição de ensino estabelece uma comunicação como esse processo na área da capacitação. Assim, de forma objetiva se complementam no processo da formação.

Outro ponto nessa proposta de formação, são os eventos que são conduzidos por especialistas em educação e abordam diversas áreas do ensino, como didática, avaliação, uso de tecnologias, incentivando os profissionais da educação da rede estadual de ensino para a elaboração de produções científicas que expressam a qualidade do trabalho pedagógico por ele desenvolvidos. O Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN) é uma instituição do Estado que acompanha o desenvolvimento das atividades

nas políticas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, concentrando as principais atividades de formação no Estado.

Algumas considerações sobre o Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN) na modalidade inicial, nas ações de formação e continuada voltadas para os profissionais da educação (gestores, professores, pedagogos e servidores), que atuam na rede estadual de ensino do Amazonas. Em relação às práticas de formação, o CEPAN oferta cursos de capacitação da formação continuada nas diversas áreas do conhecimento curricular elaborados pelo próprio Centro e pelos programas de formação do Ministério da Educação.

Sobre essa questão, Gatti (2008), ao discutir a formação continuada e oferta de cursos, afirma que há uma preocupação dos administradores públicos considerando, a escolha de instituições reconhecida para auxiliar nesse processo na implantação das propostas de formação, cita um fator preponderante nesse processo, assim, as iniciativas dessa natureza em relação às escolhas de projetos e instituições formadoras para o desenvolvimento de cursos na transmissão de saberes, muitas vezes estabelece distância com a realidade escolar.

Portanto, a análise será em outro ponto a se destacar numa abordagem sobre repensar nos projetos uma forte tendência na percepção das propostas, sem ouvir as necessidades dos professores diretamente envolvidos. Neste sentido, visa propiciar às escolas estaduais deste estado oportunidades e condições de atuação, por meio da cultura e atividades educativas e administrativas, observar os projetos no campo da formação de professores, a política de inclusão que oferece uma capacitação para os docentes através dos cursos de formação inicial.

Dessa forma, os projetos das instituições com foco na capacitação docente, pode oferecer aos professores treinamento e pode apresentar como necessidade básica na educação como prioridades, tanto, quanto, para a preparação e qualificação, os cursos portanto, se colocam como uma ação estratégica do governo estadual para ampliar o uso dos recursos pedagógicos nas escolas e instituições.

3.2. Modelos de formação Continuada e suas especificações

A formação de professores se inclui nas mudanças da (re)construção da educação brasileira e desempenha um papel crucial na garantia da formação, no contexto do município Manaus, composto por uma diversidade cultural, ambiental, econômica pujante a formação de professores ganha uma importância ainda maior. É necessário que o ente federado esteja ancorado em políticas públicas direcionadas para este campo, que apresenta desafios enormes, seja pelas questões financeiras, pela dinâmica urbana e a suas características territoriais, empenho e dedicação do corpo docente, na sua estrutura institucional, etc atitudes e ações que possam engajar o corpo técnico docente a capacitar os alunos a prosperar em um ambiente tão diversos quanto o Amazônico, na cidade mais cosmopolita da região.

As análises nos modelos de formação continuada e suas especificações, como se houvesse um termômetro informando os recursos, ações e estratégias, portanto, na medida em que cresce o número de professores formados, a necessidade de infraestrutura e demanda por formação continuada. Alguns estudos apontam para a formação de professores no que diz respeito às concepções, os modelos e as dimensões que refletem o momento histórico da sociedade e suas definições nas escolas. Pois em relação às práticas docentes está sujeita às mudanças. Segundo Schön (2000), esse repertório de estratégias está sujeito a revisões de um processo contínuo, adquirido antes, durante e após a formação docente inicial.

Essa abordagem, é importante em que Schön (1983), faz a discussão de um modelo de construção sobre o conhecimento na ação, está vinculado ao saber/fazer, surge na ação, ou seja, é um conhecimento tácito, a reflexão é baseada nas experiências vividas pelo indivíduo. Já a reflexão na ação é o ato de refletir durante a ação, e a reflexão sobre a reflexão na ação traduz-se como o ato de rever o que fizemos buscando compreender como o ato de conhecer na ação contribui para se alcançar um conhecimento inesperado.

Tal observação remonta os estudos da década de 1960 até 1970 influenciado pelo modelo educacional tecnicista, que foi implantado aos professores (Saviani, 2007) e finalizando com modelo de formação de professores baseado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Sob o mesmo ponto de vista, Gentil e Costa (2011) argumentam sobre a legislação educacional, que evidencia as políticas públicas governamentais no Brasil. Apresenta elementos que podem estabelecer a relação entre a educação e desenvolvimento econômico no mundo do trabalho. Com as reformas educacionais em (1990), o governo brasileiro foca nas reformas educacionais, que emergiram das transformações produtivas do neoliberalismo.

Essa discussão está envolta da educação tecnicista, em que envolve a concepção de organização escolar, o mercado industrial, ancorado no desempenho de aprender fazendo. Essa concepção também enfatiza uma visão instrumental da educação, onde o objetivo principal é preparar os alunos para cumprir funções específicas na sociedade, muitas vezes em detrimento do desenvolvimento de uma consciência crítica e da compreensão das questões sociais e políticas (Libâneo, 1985; Saviani, 1999).

As percepções dos educadores apresentam contribuições significativas para a discussão sobre a formação contínua de professores. Tais perspectivas fundamentam-se em métodos de ensino que se tornam senso comum, entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos segundo Libâneo (1985). Ao analisar o interesse das atividades propostas de trabalho docente, no contexto mais amplo da prática, o estudo aponta uma diversidade de estruturas no desenvolvimento profissional contínuo, o que inclui redes e comunidades de prática, em que os educadores podem compartilhar os conhecimentos e experiências.

O crescimento das ofertas dos cursos educacionais nos últimos anos indica uma nova forma de ensino e aprendizagem. Notadamente, este movimento acompanha a educação na perspectiva das transformações e novas maneiras de elaboração com pouca flexibilidade, em relação a formação continuada. Conciliar a formação com as responsabilidades de ensino pode ser um desafio para o processo formativo, neste sentido, as percepções de ensino na formação continuada nos aspectos elementares do ensino-aprendizagem na atualidade, observa-se diferentes perspectivas e com enfoque diversos na unidade ao trabalho da profissão docente.

A formação do professor são processos complexos e percorrem caminhos no contexto do ensino e da aprendizagem, e que se integram no âmbito do desenvolvimento educativo com suas múltiplas variáveis. Neste contexto mais amplo destaca-se o papel do

professor como um constante aprendiz, envolvido entre a teoria e a prática (Passerino, 2009). Os processos educativos, assim como tantos outros, são influenciados por mudanças e fenômenos ocasionados pela intensificação da globalização que impactam as diversas sociedades e suas culturas.

A sociedade passa por momentos de transformações, inovações, experiências e adaptações dos sujeitos, tais processos ocorrem por conta de mudanças na linguagem, nas tecnologias de informação e comunicação, que aos poucos, estão interligando na atividade educativa. Essa extensão ou comunicação trouxe consigo inúmeros impactos que, por sua vez, atingem diversas áreas sociais, esses encontros de sujeitos e interlocutores ampliam vários significados no processo da comunicação entre o professor e aluno.

Neste contexto social e de novas tecnologias na contemporaneidade, a educação faz parte dessas mudanças, cada vez mais a tecnologia se faz presente no espaço escolar e na formação do professor, seja pelo uso de equipamentos tecnológicos, seja por meio de projetos envolvendo a linguagem ou tecnologia da informação.

Na década de 80 já havia a preocupação de compreender melhor, as definições do uso das tecnologias como ferramentas na sala de aula, e os desafios na formação do professor com o desenvolvimento de aparelhos, máquinas, dispositivos, relacionando-as com o desenvolvimento da humanidade (Reis, 1995). Inclui-se nestes processos a formação continuada de professores, em que passa a funcionar como um termômetro, que indica aos programas de desenvolvimento profissional, se estão realmente melhorando o ensino e o aprendizado da diversidade profissional. Isso perpassa pela adaptação de inclusão de mudanças nas novas práticas de ensino, mesmo após a participação em programas de formação continuada.

Conhecer a cultura escolar e as práticas estabelecidas pode ser um processo demorado, o conceito de aprendizado ao longo da vida é essencial na formação, neste sentido, os professores podem não perceber a importância de ampliar e continuar aprendendo, após a formação inicial, cabe ao professor fazer essa extensão ou comunicação no processo da formação continuada.

A partir desse recorte, Ribeiro (2005) ressalta as multiplicidades de termos e concepções no campo conceitual da formação. Neste contexto de pluralidade cultural e diversidade, as seleções de quem está implementando um dado projeto formativo não ocorre

por acaso, pois está intrinsecamente relacionada com a concepção e a finalidade formativa defendida pelo conjunto, em está inserido em um planejamento e no desenvolvimento, portanto, esta escolha não é meramente técnica, mas sim política e planejada.

Em outra observação Marin (1995); Prada (1997) e Gatti (2008) utilizam-se do conceito de formação continuada no contexto das concepções filosóficas que orientam o processo formativo, recebem influência da região, país e instituições envolvidas, entre outros. Há uma multiplicidade de ações que são realizadas aos limites de cursos estruturados e formalizados, oferecidos após a graduação ou após ingresso no “exercício do magistério”, o que pode levar a atividades pontuais ou mesmo dispersas.

Destaca Gatti (2008) as muitas ações para em prol da formação continuada de professores estão no contexto escolar, das políticas públicas, de eventos etc. que podem contribuir para a formação e qualificação dos docentes, assim destaca Gatti:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.) grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (Gatti, 2008, p. 57).

Essa reflexão iniciou-se em função do descontentamento com a qualidade da educação, muito por conta da “crise da escola” e as novas demandas decorrentes das mudanças sociais e econômicas, influenciadas pelos processos globais e da produção do trabalho docente. As concepções da *práxis* docente se incluem nos métodos utilizados para a execução de determinada tarefa ou rotina, configurando atividade docente.

A ação é vista como uma característica inerente do ser, sendo fundamental para o processo reflexivo da prática, estando ligada à subjetividade do professor. Se o professor possuir a ação bem definida, ele se sentirá motivado para continuar exercendo seus papéis dentro da comunidade escolar e fortalecerá a relação professor-aluno, sociedade-aluno (Silva, 2002).

A unidade escolar representa espaços essenciais a serem ocupados por pessoas que emergem das classes sociais subalternas, conectando-se a problemas e aspirações dessas classes (intelectuais orgânicos) e da classe trabalhadora organizada, ambos mantendo uma

relação recíproca (Saviani, 1986). A escola passa a ser um instrumento de inserção e da elaboração de intelectuais dos diversos níveis, ampliando a concepção de intelectuais, abrangendo não apenas acadêmicos ou especialistas, mas todas as pessoas que adquirem conhecimento e capacidade de reflexão por meio da educação.

Em suas reflexões sobre a realidade da população e as necessidades que orientam as políticas adotadas no sistema escolar, Gramsci (1978) propõe que o objetivo central seja compreender e atender às demandas das camadas populares. Isso implica em promover a formação de "intelectuais orgânicos" conscientes de sua posição de classe e comprometidos com a luta pela transformação social. Esses intelectuais desempenham um papel vital na análise da hegemonia cultural e na compreensão das dinâmicas da luta de classes na sociedade.

Ainda segundo Gramsci a atuação dos intelectuais orgânicos não se limita apenas à análise teórica, mas envolve uma abordagem humanizada, baseada na conexão direta com as experiências e necessidades reais da população. Sua missão é ir além das simples medidas políticas, buscando envolver e representar os membros das camadas populares de maneira autêntica.

Ao reconhecerem as nuances das relações sociais, os intelectuais orgânicos contribuem para a construção e manutenção da hegemonia de uma classe social sobre as demais, não apenas como observadores externos, mas como agentes ativos na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. A compreensão sensível e a participação engajada desses intelectuais são fundamentais para orientar políticas educacionais que verdadeiramente atendam às necessidades da população e promovam transformações sociais significativas.

Gramsci, propõe que se considere a educação nos mesmos termos que se refere ao folclore:

(A educação) “não deve ser concebida como algo bizarro, mas como algo muito sério e que deve ser levado a sério. Somente assim o ensino será mais eficiente e determinará realmente o nascimento de uma nova cultura entre as grandes massas populares, isto é, desaparecerá a separação entre cultura moderna e cultura popular ou folclore” (Gramsci, 1978, p.186-187).

Os termos sobre a educação na escola e na cultura são requisitos que incidem nas necessidades de que a educação popular ganhe maior importância, a fim de que possamos

fixar com clareza os alvos a atingir e tomar as providências cabíveis para que a educação e formação torne-se realidade. Daí a necessidade de encarar as questões educacionais com seriedade, isto é, a necessidade de alteração da composição na atualização das políticas públicas educacionais.

Gramsci (1978) argumenta que as escolas desempenham um papel fundamental na difusão da ideologia da classe dominante. As escolas são parte do "aparelho ideológico do Estado", para transmitir as ideias e valores da classe dominante para as classes subalternas. Isso ocorre por meio do currículo, da cultura escolar e da influência dos professores.

Neste contexto ocorre um confronto, na medida em que as classes trabalhadoras ganham força no âmbito da sociedade. Tais confrontos estão relacionados aos indicativos na ação de uma política educacional com perspectiva de atender a necessidade da escola, do professor com a realidade da comunidade e região, por exemplo.

São desafios que merecem ser vencidos, assim como as propostas de ação pedagógicas devem se apresentar de forma mais coerente com os instrumentos teóricos e práticos, para uma atuação mais eficiente no trabalho educacional. Quando as análises recaem sobre a formação continuada, esta deve ser adaptada às necessidades específicas dos professores e alinhada com as políticas educacionais locais. Além disso, a avaliação contínua dos programas se torna fundamental para garantir que eles estejam atingindo os objetivos desejados e promovendo a melhoria da qualidade da educação.

Ao abordar as inovações tecnológicas e sua relação intrínseca com as inovações pedagógicas, conforme sugerido por Mill (2013), é essencial compreender não apenas os aspectos específicos das tecnologias, mas também a sua interação histórica com os métodos educacionais. Dessa forma, é possível explorar como os educadores percebem e aplicam essas ferramentas ao longo do tempo.

Quanto à cultura educacional, às potencialidades pedagógicas estão relacionadas aos elementos que compõem o setor administrativo do processo educacional, incluindo gestão, ensino e aprendizagem, a qual desempenham um papel crucial nessa dinâmica. Compreender a educação como um elemento dinâmico e dialético, cuja análise de sua incorporação no contexto educacional é essencial em qualquer época ou lugar. Ao explorar essa interação entre educação, tecnologia e práticas pedagógicas, busca-se não apenas

entender as mudanças, mas também promover uma abordagem humanizada que considere o papel vital dos professores e a importância da cultura educacional na construção de um ambiente educativo dinâmico e eficaz.

Ao propor tal tessitura há de se questionar quem é o "novo" ser humano a ser formado na atualidade? Além disso, é crucial indagar sobre a função social da educação na modernidade e como ela concebe sua integração com base em princípios específicos. Essas reflexões conduzem a pensar qual papel a escola desempenha no mundo contemporâneo. Essas questões demandam uma consideração profunda das transformações sociais e globais em curso e como a educação deve se ajustar a essas mudanças. De modo geral, os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada entre os diferentes grupos que atuam no campo dos saberes, em diferentes períodos e contextos, as respostas podem variar conforme a região e a cultura.

Na contemporaneidade, a formação do ser humano vai além da mera transmissão de conhecimento. A formação perpassa pela preparação para enfrentar desafios complexos, como a rápida evolução tecnológica, a globalização, a diversidade cultural e as questões ambientais, a educação visa moldar indivíduos adaptáveis, críticos, criativos, éticos e capazes de colaborar em um mundo interconectado.

Ao considerar esses aspectos, a educação contemporânea busca não apenas fornecer informações, mas também desenvolver habilidades e valores que permitam aos indivíduos não apenas sobreviver, mas prosperar em um ambiente em constante mudança.

São espaços do conhecimento e que podem ser classificados, segundo Lévy (2003): Terra, território, mercadoria e saber. Cada um desses espaços compreende a dinâmica de se comunicar e trocar informações, o que pode resultar na construção de conhecimento, dos recursos e espaços com capacidade de compartilhar os saberes individuais.

Ao explorar as complexidades da formação é importante que se volte o olhar para a região Amazônica. Depara-se com percepções profundas sobre a influência do meio social, a jornada da formação e o desenvolvimento humano. Estamos diante de momentos cruciais que marcam a transição entre gerações, especialmente em comunidades onde os pais não tiveram acesso à educação formal, enfrentando escassas oportunidades e, por vezes, a necessidade premente de trabalhar para prover o sustento familiar.

Os estudantes, como filhos dessas realidades, tornam-se agentes ativos na produção de pesquisas. Essa contribuição não apenas reflete uma análise sociológica profunda, mas também representa um elo vital no tecido da vida que se insere no campo da pesquisa, moldando e transformando-se constantemente no panorama social da ciência.

Essas reflexões destacam a importância atribuída às tecnologias e recursos pedagógicos como ferramentas fundamentais no processo de ensino em ambientes multiculturais. Esses instrumentos desempenham um papel crucial na facilitação da comunicação e interação social. Mais do que simples métodos de transmissão de conhecimento, essas tecnologias tornam-se pontes que conectam diferentes experiências de vida, permitindo a expressão e troca de ideias em um contexto rico e diversificado, como no contexto amazônico e das metrópoles.

Ao considerar a interseção entre formação, pesquisa, e o papel das tecnologias, reconhece a complexidade e a riqueza intrínseca às comunidades amazônicas. É através dessas interações que o aprendizado ganha vida, enraizando-se nas realidades locais e, ao mesmo tempo, alimentando o constante fluxo de mudanças no panorama social e científico, ora, com a modernização das sociedades ocidentais, de cultura que integra produção de saberes e formação baseada nesses mesmos saberes.

3.3. Educação continuada e a Formação do Pensamento social na Amazônia

A educação continuada e a construção do pensamento social na Amazônia envolvem reflexões sobre o valor intrínseco que pode ser acrescentado à formação do cidadão contemporâneo. Destaca-se a importância dos estudos ao considerar as recentes transformações no fazer pedagógico, imerso no dinâmico contexto do ensino e aprendizagem. Esse cenário se configura pela constante incorporação de desafios e possibilidades emergentes, moldando as práticas desenvolvidas nas salas de aula no mundo contemporâneo.

É uma jornada educacional essencial, que reconhece a formação do cidadão e a aquisição de conhecimentos. Ela está intrinsecamente ligada à compreensão profunda das complexidades sociais, ambientais e culturais da região amazônica. Ao fomentar a educação continuada, a discussão volta-se para os educadores e aos cidadãos em formação, o que se

tornam ferramentas para explorar e compreender as nuances do seu entorno, contribuindo para uma participação ativa e informada na sociedade.

O foco recai sobre o papel crucial do educador como facilitador desse processo. Ao abraçar os desafios e oportunidades emergentes, os educadores se tornam agentes de transformação, moldando não apenas o pensamento individual, mas também a construção coletiva do conhecimento e da consciência social. As salas de aula tornam-se espaços dinâmicos de intercâmbio, onde as experiências locais e globais convergem, criando um ambiente propício para o diálogo, a reflexão e a ação.

Bell hooks (2017), em suas reflexões sobre a educação como prática da liberdade, destaca a importância do prazer pela leitura da vida e do compromisso em nutrir o intelecto para os indivíduos tornarem-se acadêmicos, pensadores e contribuidores para o setor cultural, aprendizados que desde cedo absorve-se nas famílias e comunidades.

Nas reflexões de Bell hooks oferece uma perspectiva inovadora sobre a aprendizagem dos professores, propondo que, em diversos contextos, se afastem por um tempo do ensino formal. hooks (2017) enfatiza a construção de relações interpessoais no ambiente de trabalho como um elemento crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ressalta, que a educação tem o poder de transformar as pessoas, sendo responsável pela disseminação do conhecimento. Os professores têm a missão de conhecer cada aluno, compreendendo tudo que for possível para oferecer apoio, aprendendo de maneira contextualizada, considerando a estrutura familiar e as gerações, abordando o aprendizado e a cultura educacional na formação do indivíduo.

Bell hooks argumenta que os professores devem criar ambientes de sala de aula onde os alunos se sintam valorizados como indivíduos únicos. Isso implica estabelecer conexões pessoais, conhecendo as experiências, interesses e desafios dos alunos, adaptando métodos de ensino e conteúdo à realidade e experiência na sala de aula. Dessa forma, a educação se torna um processo mais humano, centrado nas necessidades individuais e no respeito às diversas trajetórias de vida dos estudantes.

Na contextualização de Bell hooks (2017) ir à escola representava uma atividade agradável, de leitura, brincadeiras, um lugar de transformações e de novas ideias e de prazer. A autora defende uma abordagem transformadora da educação, em que professores

conseguem ensinar aos alunos a transgredirem barreiras raciais, sexuais, de classe, dentre outras, até atingirem a liberdade.

Ao descrever sua história de vida como professora e como pessoa negra, Bell hooks (2017) descreve sua percepção do processo educativo a partir das questões de gênero, raça, classe e opressão na sociedade. O meio social inclusivo e as características diversas dos sujeitos funcionam como interseções entre essas identidades para criar ambientes de aprendizado inclusivos e centrada na consciência das questões sociais que reconheça e valorize a diversidade.

Tais discussões estão em volta do trabalho docente e das fragilidades presentes nas matrizes que estão presentes nas universidades em relação à diversidade operacional do formador. As análises e discussões dos projetos revelam uma carência de conhecimento e abordagem diversificada na formação. Ao explorar a contribuição dos estudos culturais na sociedade, destaca-se a importância de conferir relevância à formação, considerando o processo imerso no contexto da comunicação e informações, elementos incontornáveis nas reflexões sobre o ensino e aprendizagem nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Ainda nos apontamentos de Bell hooks, a pedagogia em sala de aula é elemento que agrega valor ao ensino. Este, por sua vez, representa um desafio significativo no sentido de ensinar e transgredir, buscando que os alunos não criem barreiras ao aprendizado, mas sim transformem o processo educacional em outras possibilidades ao considerar a cultura local e o contexto social como parte integrante deste desafio (Bell hooks, 2017).

A partir da abordagem, a importância de reconhecer o papel da família e da comunidade na educação é a formação de um indivíduo. Os professores devem estar conscientes das influências familiares e comunitárias na vida dos alunos, o que contribui para uma compreensão mais profunda das necessidades e desafios individuais durante o processo de formação. Assim, Bell hooks traz reflexões profundas sobre a educação, o fazer pedagógico e os aspectos que emergem na sala de aula, evidenciando o valor que pode ser acrescentado à formação do cidadão contemporâneo por meio de estudos sensíveis e contextualizados.

Não é apenas sobre transmitir conhecimento, mas também sobre contribuir para a formação integral que envolve o desenvolvimento de habilidades interpessoais, respeito,

empatia e valorizar o pensamento crítico do ser humano, estas reflexões são caminhos especiais que podem ser acrescentados na formação do cidadão. Há certos aspectos emergenciais no que concerne a necessidade de se trabalhar a formação inicial do professor para saber discutir os processos de ensino e aprendizado.

Ao se referir sobre a formação do professor, Thich Nhat Hanh (2009) ensina que uma certa atmosfera nasce ao mesmo tempo que um grande mestre. E ele diz:

Quando você [o mestre, o professor] vem e fica uma hora conosco, traz consigo essa atmosfera ... É como se trouxesse uma vela para dentro da sala. A vela está ali; você traz consigo uma espécie de zona de luz. Quando um sábio está lá e você se senta perto dele, senti luz e senti paz (Thich Nhat Hanh, 2009. p. 79).

Assim como as aspirações sobre a integração do ensino e aprendizagem na formação docente-aluno, as conexões estão envolta da teoria e da prática. Uma busca por transformações pode demandar tempo, sublinhando que as estratégias pedagógicas devem reconhecer o conhecimento, que cada um traz da própria vivência, visando aprimorar a aprendizagem coletiva, ou seja, é direcionamento para a autenticidade e da prática pessoal na espiritualidade e no ensino, realçando o papel fundamental do educador na formação integral dos alunos.

Nesse contexto, os olhares vão para as práticas diárias que um professor pode incorporar em suas atividades pedagógicas, evidenciando a interligação entre teoria, análise crítica e ação transformadora. Esses elementos não devem ser dissociados das questões sociais e políticas presentes no cenário educacional. Em sintonia com essa discussão, as percepções dos educadores sobre a importância de formar cidadãos e ter um corpo pedagógico que promovam a compreensão, integração social, encontro e compartilhamento entre gestores, professores, alunos e comunidade. Essas posições justificam o reconhecimento das diferenças sociais e culturais, bem como dos diversos ritmos individuais no desenvolvimento e aprendizagem.

A escola pública exerce importante papel cultural e social, destaca Libâneo (2011) cada indivíduo recebe um atendimento personalizado em diferentes modalidades de conhecimento, e, na perspectiva de Libâneo, a escola pública é o ambiente ideal para atender tanto às necessidades individuais quanto às sociais dos alunos. Ao planejar e implementar projetos e estratégias políticas, há uma sobreposição de análise externa sobre a análise interna dos desafios enfrentados pela educação. A análise pedagógica do ensino abrange uma

variedade de medidas que visam às atividades escolares, questionando o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem.

As expressões descritas por Libâneo (2011) destacam as demandas provenientes da sociedade, do estado, do município e da região, evidenciando medidas adotadas pelos órgãos de gestão pública do sistema de ensino que resultam em consequências, que podem ser benéficas ou prejudiciais, como a organização curricular por ciclos de escolarização, escolas de tempo integral sem a devida estrutura, flexibilização da avaliação da aprendizagem através da progressão automática e a integração de alunos com necessidades especiais em classes regulares, muitas vezes realizada sem planejamento e consideração das práticas de ensino dos professores.

Essas estruturas na organização do ensino, sem a devida preparação dos professores e sem ações específicas de atendimento pedagógico-didático, resultam em medidas que, na verdade, promovem formas de exclusão. Outra perspectiva relevante é apresentada por Libâneo (2012), que ressalta a importância de considerar, além do curso de pedagogia, a contribuição das escolas e dos profissionais atuantes na interface com a educação. Dessa forma, Libâneo (2012) destaca que a prática educacional em diferentes espaços sociais precisa ser analisada em suas manifestações evidentes e implícitas para explicitar a origem dessa desumanização, especialmente no que diz respeito à inclusão das diferenças nos processos educacionais e como essa situação pode ser superada.

Diante disso, é importante realizar reflexões sobre a formação continuada do professor em sua atuação local e suas contribuições no processo de integração de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares na cidade de Manaus. Muitos desses docentes enfrentam o desafio de atuar sem a formação adequada, especialmente no atendimento às necessidades necessárias em salas de aula regulares. Em Manaus, assim como em diversas outras localidades, isso se configura como um desafio crucial que demanda a integração efetiva de alunos, professores, gestores e estratégias pedagógicas inclusivas para assegurar que todos tenham a oportunidade de aprender.

Buscar compreender as práticas sociais inerentes a região em que a escola está inserida é um dos primeiros passos da profissão docente, assim como as dificuldades enfrentadas no processo de formação de professores e estudantes, com reflexos na formação do ensino superior.

Pimenta (2004) traz uma preocupação adicional direcionada ao processo do estágio docente no Brasil, que envolve 70% das instituições e empresas nacionais e internacionais na área educacional. Esse cenário delinea o professor não como um mero técnico, mas como um indivíduo encarregado de executar tarefas definidas por essas entidades, limitando a autonomia e a diversidade dos programas educacionais em diferentes regiões do país.

O Censo Escolar 2021 e o Censo da Educação Superior 2020, apresentam 2,2 milhões de pessoas atuando na educação básica e 323.376 no ensino superior. Estas informações são fruto das pesquisas mais recentes realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As pesquisas sobre a formação continuada para professores da rede pública do estado do Amazonas abordam aspectos e características específicas desse tipo de formação, ainda muito concentrada no Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN). Essa formação busca suprir demandas e desafios enfrentados pelos professores, destacando a importância de aprimorar constantemente as práticas pedagógicas e a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

As dificuldades encontradas na formação continuada de professores refletem a existência de lacunas significativas entre as demandas enfrentadas pelos docentes e os recursos oferecidos em sua formação acadêmica. A complexidade da prática docente contemporânea requer uma abordagem contínua e adaptativa, alinhada às necessidades específicas do ambiente educacional. Observa-se uma crescente necessidade de superar as barreiras entre teoria e prática, proporcionando aos educadores ferramentas relevantes e estratégias eficazes que respondam às demandas reais das salas de aula. Nesse contexto, é crucial um redirecionamento dos esforços para garantir que a formação continuada não apenas preencha as lacunas existentes, mas também capacite os professores ao enfrentar os desafios em constante evolução do cenário educacional contemporâneo.

CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. Delimitação da unidade de análise

O presente trabalho pretende analisar as estratégias e necessidades na formação continuada a docentes do Ensino Fundamental II da rede estadual de ensino no município de Manaus, no período de 2018 a 2021. Partindo deste entendimento, pretende-se fazer uma discussão sobre a necessidade de formação de professores, que tem sido cada vez mais importante nos últimos anos, em resposta às mudanças na sociedade e na educação.

Há algumas ações e critérios utilizados pela secretaria de educação do Estado do Amazonas quanto à formação continuada, assim, os objetivos específicos tornaram-se importantes nessa discussão da análise de dados da investigação na formação de professores, que atualmente envolvem a necessidade e análise das estratégias.

Sendo assim, a análise dos objetivos específicos que nos propomos na discussão teórica em autores renomados no campo da educação e da formação continuada de professores, bem como foi realizado um levantamento de dados ancorados em Hill e Hill (1998; 2000) e Blanchet (1988), os quais indicam entrevistas e aplicação de formulários para buscar identificar os indicativos pertinentes no campo de estudos diversos. Para compreendermos os processos mais complexos que compreendem os objetos do trabalho, foi utilizado questionário aos docentes e entrevistas com perguntas aos gestores das escolas para dirimir as questões do objeto da pesquisa.

A delimitação do campo de estudo volta-se para a zona Norte da cidade de Manaus, onde estão distribuídas 54 escolas da rede pública de ensino, de um conjunto de 254 na capital (SEDUC, 2016). Para os estudos de formação continuada a docentes os dados são apresentados no contexto quantitativa, qualitativa, fonte bibliográfica e observação direta, utilizando recurso de questionários semiestruturados, destinados aos docentes e entrevistas com perguntas aos gestores das unidades de ensino. Tais formulários e perguntas serviram de apoio para a pesquisa, sendo uma das técnicas de coleta de dados, que considera o ambiente natural, como fonte de informação e o pesquisador como principal instrumento (Lüdke; André, 1986).

Ao considerar as 54 escolas na rede de ensino na zona Norte, optou-se por trabalhar sete escolas do Ensino Fundamental II. Neste sentido, a escolha das escolas em pesquisa,

foram delineadas em uma lista do ensino fundamental II, apresentada pela Coordenadoria Distrital de Educação da unidade 6 zona norte de Manaus, assim, destacam-se as escolas com ensino fundamental do (6º ao 9º ano), nas atividades no período matutino e vespertino, abrangendo uma grande relevância em quantitativos de alunos e professores.

Quanto à aderência dos gestores, todos os sete responderam às perguntas, enquanto 70 professores responderam os formulários, o que corresponde a 37,6% do total de 186 professores existentes nas respectivas escolas, ou seja, um recorte considerado muito bom para análise.

Este quadro apresenta uma síntese dos resultados da pesquisa no quantitativo de respostas nos formulários preenchidos por gestores e professores, na modalidade de ensino fundamental nas escolas públicas de Manaus.

Quadro 5: Formulários preenchidos por gestores e professores

Ord.	Escola	Modalidade de Ensino	Professores (formulário)	Entrevista (gestores)
1	EE. Dom João de Souza Lima	Ensino Fundamental /Ensino Regular	11	1
2	EE. Professor Juracy Batista Gomes	Ensino Fundamental, Ensino Médio/ Ensino Regular	9	1
3	EE. Professor Júlio Cesar De Moraes Passos	Ensino Fundamental, Ensino Médio/Ensino Regular, EJA	10	1
4	EE. Osmar Pedrosa	Ensino Fundamental/Ensino Regular	11	1
5	EE. Engº Arthur Amorim	Ensino Fundamental, Ensino Médio/Ensino Regular	10	1
6	EE. Leticio De Campos Dantas	Ensino Fundamental, Anos Finais, Ensino Médio/ Ensino Regular, EJA	10	1
7	EE. Professora Hilda De Azevedo Tribuzy	Ensino Fundamental, Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio/ Ensino Regular, EJA	9	1
Total			70	7

Fonte: Coleta de dados pela autora em agosto/2023

É importante destacar que essa pesquisa foi realizada no âmbito da programação das atividades escolares, com aproximações entre professores e gestores das unidades de ensino, com os estudos cujo foco volta-se para a análise relacionada à formação continuada. Diante deste quadro, apresenta na modalidade de ensino as sete escolas do ensino fundamental, os professores e gestores participantes nos formulários e entrevistas, com quantitativos para a coleta de dados, a partir de análises, e considerando as perspectivas de fornecer materiais e informações capazes de permitir riqueza na descrição dos dados recolhidos, seja por meio de formulários ou entrevistas, outros documentos, que permitam, sobretudo, contribuir para a compreensão do objetivo do processo na coleta de dados.

Assim, com base também em revisão bibliográfica, muito do que se discute sobre os processos de formação continuada, que tem a ver com os processos de trabalho, por exemplo, mais colaborativo entre as instituições e de que forma são trabalhados em suas práticas pedagógicas.

Outra fonte de pesquisa foi da base de dados do Centro de Formação Profissional (CEPAN), subordinado ao Centro de Mídia de Educação do Amazonas. Foram coletados dados sobre os cursos nas diversas modalidades de formação continuada de professores, disciplinas desenvolvidas, quantitativo de professores que realizaram os cursos, ano, professores por disciplina, número de cursos realizados no período. Tais informações foram fundamentais para mensurar os cursos, o número de profissionais que realizaram os cursos, o que contribuiu para a tessitura deste trabalho e melhor entendimento do contexto da formação continuada de professores em Manaus, para o período.

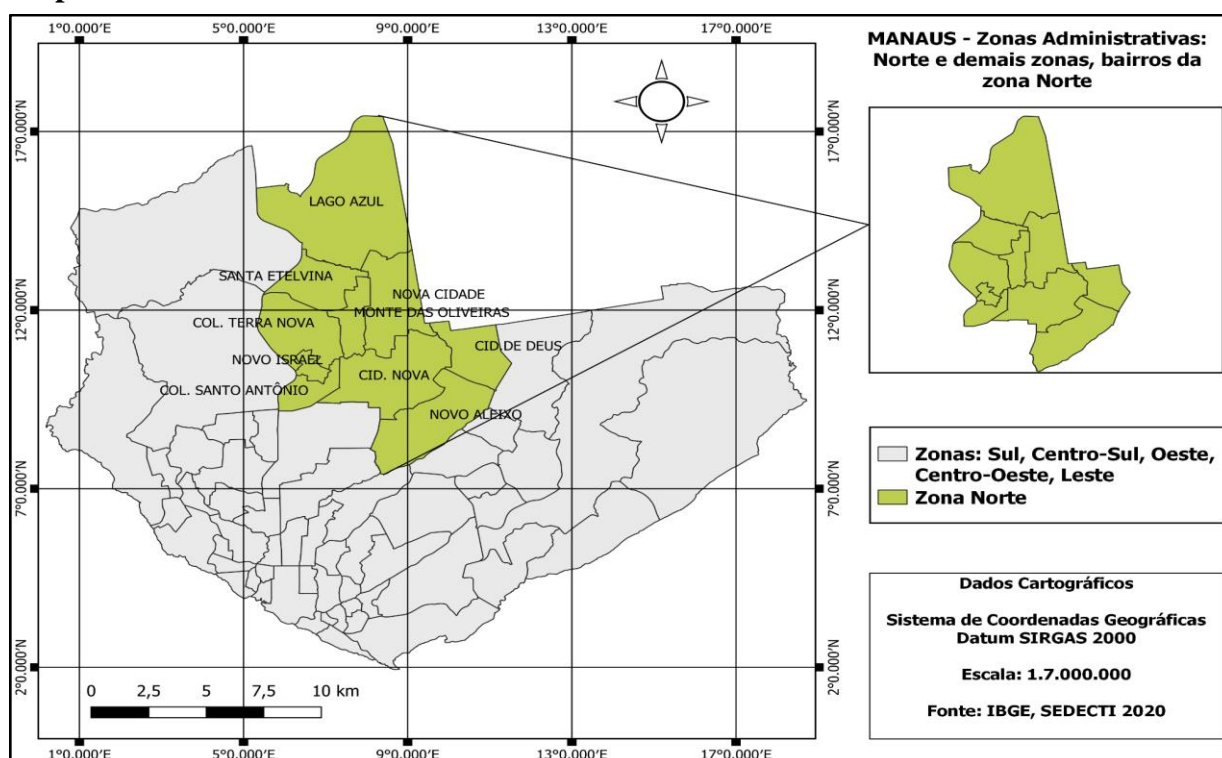
Quadro 6: Distribuição de escolas estaduais em Manaus, de acordo com a Seduc do Amazonas

Zona Administrativa	N. Escolas
Sul	71
Centro-Sul	22
Norte	54
Leste	33
Oeste	33
Centro-Oeste	20
Zona Rural	21
Total	254

Fonte: Seduc-AM, 2016.

É na zona Norte que se concentra a maior população de Manaus, mais de meio milhão de pessoas (501.055) segundo dados do IBGE 2019, assim como o bairro com maior concentração de pessoas: Cidade Nova (146.730 mil habitantes).

Mapa 1: Bairros da zona Norte de Manaus



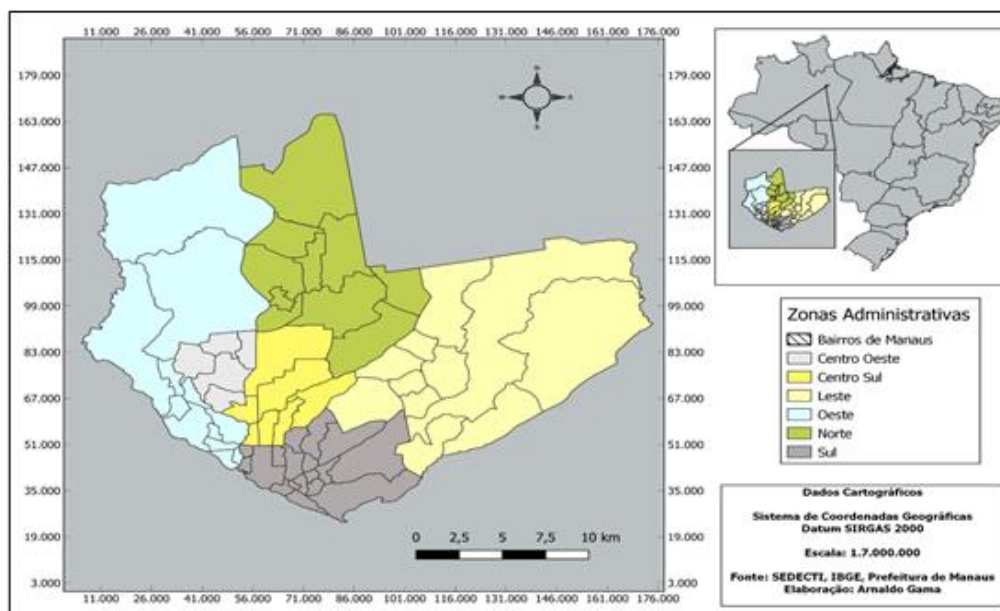
Fonte: Prefeitura de Manaus 2019, IBGE 2020; SEDECTI; Produção da autora (2024).

A zona Norte de Manaus também concentra a maioria das escolas com centros de informática, junto-se a isso, cerca de 222.213 mil alunos matriculados na rede pública

estadual de ensino, destes são do ensino fundamental II, e estão na zona Norte (AMAZONAS, 2020). Daí a importância de estudar, com mais profundidade, como os aportes na educação, ensino-aprendizado, estão sendo realizados pela Secretaria de Educação do Estado, quanto a formação continuada de professores frente aos novos cenários.

Manaus é a principal metrópole da Região Norte do País, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e está distribuída em seis zonas administrativas (Centro-Oeste, Centro-Sul, Leste, Norte, Oeste, Sul), composta por 63 bairros, de acordo com dados da prefeitura de Manaus⁷.

Mapa 2: Município de Manaus, área urbana, por zonas administrativas e bairros



Fonte: Prefeitura de Manaus; elaboração da autora (2023).

Manaus, a capital do Amazonas, está localizada na Região Norte brasileira, ocupando o centro geográfico da Amazônia. O município possui 11.458,5 km², ou seja, 0,73% do território do Estado do Amazonas, que compreende 1.577.820,2 km². Seus limites confrontam-se em: ao Norte, com o Município de Presidente Figueiredo; a Leste, com os Municípios de Rio Preto da Eva e Itacoatiara; ao Sul, com os Municípios de Careiro da Várzea e Iranduba; e a Oeste, com o Município de Novo Airão (IBGE, 2018).

⁷ A Lei n. 1.401, de 14 de janeiro de 2010, da Prefeitura Municipal de Manaus institui 63 bairros no município.

Em outra pesquisa, o IBGE (2022) aponta que a cidade Manaus tem uma densidade demográfica de 181 hab por km² e uma média de 3,27 moradores por residência. A população da cidade de Manaus (AM) alcançou 2.063.547 pessoas no Censo de 2022, o que representa um aumento de 14,51% (taxa de crescimento populacional) em comparação com o censo de 2010. No estado do Amazonas, a população é de 3.941.175, o que representa um aumento de 13,12% quando comparado ao Censo anterior.

Ainda segundo o Censo 2022 do IBGE, que traz pesquisa ampla de coleta de dados sobre a população brasileira e permite traçar um perfil socioeconômico do país e das regiões, Manaus está na 1^a colocação no estado; na 1^a colocação na região Norte; e na 7^a colocação do Brasil (IBGE, 2022). No entanto, Manaus nem sempre foi uma cidade cosmopolita.

No século XVIII a população de Manaus apresentava uma miscigenação instituída por conta dos diversos processos de ocupação do espaço amazônico, que resultaram na quantidade de população miscigenada, com a presença de brancos e indígenas vivendo em ambientes separados (Dias, 1999).

Nos apontamentos de Mascarenhas (1999) o recrudescimento da população urbana na capital do Amazonas em meados do século XX, boa parte da população passou por um processo de afastamento do centro da cidade, passando a ocupar espaços menos privilegiados da cidade, o que a autora vai chamar de discriminação populacional. O estado implementou um discurso da disciplinarização, para que a ordem fosse mantida, muito por conta da falta de infraestrutura, das questões de marginalização e o aumento de casos de doenças, em geral, que se concentravam no Centro da cidade. Foi a partir desses processos que surgiram os primeiros bairros periféricos de Manaus, muito por conta dos “desfavorecidos da cidade” que precisavam ser afastados do centro econômico e alocados em outros espaços, como os bairros Mocó, Colônia Oliveira Machado, Giral, São Raimundo, Constantinopla (Souza, 1977). Bairros, aliás, sem ou nenhuma estrutura para acomodar pessoas, que chegavam com o sonho do eldorado na floresta, e traziam consigo costumes e tradições, os quais não eram bem-vindos pela nova elite burguesa manauara da época.

Em outro contexto, Oliveira e Schor (2008) a construção histórica da cidade Manaus, situada na confluência de dois grandes rios Amazônicos (Amazonas, Solimões e Negro) é marcada pela sua paisagem urbana: a do presente e a do passado recente. Essa origem

remonta a um momento não tão distante e aos processos de colonização portuguesa na região amazônica no século XVII, em que a defesa dos territórios foi marcada pela construção de fortes militares e de missões religiosas. Posteriormente, passou a se formar povoamentos, conseqüentemente, algumas dessas povoações passaram a ser elevadas à condição de vilas e cidades no meio da floresta (Souza, 1997).

Por sua vez, Gama (2023) observa as evidências nas diversidades urbana não só em Manaus, mas na Amazônia, a qual se expressa na sua territorialidade e sua complexidade e especificidade que marcam o território onde a rede urbana específica se estabelece e (re)constrói velhos e novos mundos, inclusive os fronteiriços que acabam por chegar com mais brevidade a capital, impactando-a, principalmente por conta da migração interna. Essas transformações são marcadas pelos efeitos da globalização e do mercado transnacional sobre os diversos atores sociais e dos territórios presentes no contexto da capital, do Estado do Amazonas e brasileiro.

Ainda sobre o período da Belle Époque, a maior parte da população que chegava à capital vinha com o ideal de fazer riqueza, com a opulência do apogeu da borracha (Daou, 2000). No entanto, quando chegavam à cidade eram apresentados a realidade local de exclusão social, principalmente, os advindos do nordeste brasileiro.

Os processos da economia local e as novas dinâmicas da emigração e das questões demográficas em suas integralidades passaram a integrar uma cidade com urbanização concentrada no modelo econômico extrativista do final do século XIX, passando a ter um novo modelo a partir de 1967, com a implantação da Zona Franca de Manaus (Daou, 2000). A capital do Amazonas não apresenta mais o ar bucólico das cidades da Amazônia, mas se dinamiza por meio de novos projetos de desenvolvimento econômico regional, o que tem impactado nas questões políticas estratégicas educacionais, fortemente implementadas na capital do Amazonas.

A Manaus de hoje nada se compara a “*Cidade da Palha*” do período do apogeu da borracha, que marcou toda a Amazônia Ocidental e toda a Amazônia Brasileira. Nascimento (2011) observa que a produção industrial em Manaus, trouxe para a cidade, um forte movimento migratório, principalmente, aumentando a concentração populacional em Manaus, o que dinamizou outras questões sociais e de serviços.

Ocorreram acontecimentos históricos, econômicos, migratórios e demográficos que marcam a formação da cidade de Manaus, destaca Gama (2023):

A mancha urbana do Amazonas, tendo Manaus como cidade *locus*, passa a se (re)construir. Destacam-se alguns acontecimentos relevantes: elevação do Amazonas à categoria de província (1850); elevação da condição de vila a cidade de Manaus (1848). Outros acontecimentos foram também importantes para a transformação da cidade: introdução da navegação a vapor (1853); abertura do rio Amazonas à navegação estrangeira (1866), eventos estes junto com a economia da borracha no mercado internacional, culminaram em uma grande transformação econômica, social, cultural e demográfica para o Amazonas e principalmente, dando uma nova paisagem a cidade de Manaus (Gama, 2023. p. 129).

Foi a partir de 1990 que Manaus atingiu mais de 1 milhão de habitantes, concentrando quase a metade da população do Estado (44%), aumentando assim as demandas de saúde, transporte, educação, segurança etc. Assim, foram surgindo cada vez mais as demandas da sociedade, com impacto das informações e os desafios que são lançados para entender as implicações éticas, e risco nos impactos na educação e na pesquisa.

Tabela 1: Crescimento populacional de Manaus

Censo	Pop.	%
1872	29.334	-
1890	38.720	32
1900	50.300	29,9
1920	75.704	50,5
1940	106.399	40,5
1950	139.620	31,2
1960	175.343	25,6
1970	314.197	79,2
1980	642.492	104,5
1991	1.010.544	57,3
2000	1.403.796	38,9
2010	1.802.014	28,4
2022	2.063.689	14,5

Fonte: Censos demográficos do IBGE (1872-2022).

Outra característica a ser observada no contexto Manauara é a rede urbana, que a difere dos outros municípios brasileiros (IBGE, 2018). O município exerce influência e atrai

moradores de 71 cidades, os quais estão à procura de novos negócios de trabalho, de serviços públicos e de lazer, o que leva o Estado do Amazonas como região de influência principal, segundo o IBGE cerca de 4,5 milhões de pessoas integram ou fazem parte deste grande arranjo (IBGE, 2020).

Manaus possui suas complexidades de estruturas típicas das sociedades urbanas contemporâneas, com nível exigido para participação de incorporação de dispositivos que podem ajudar no desenvolvimento da sociedade. No entanto, sua grandiosidade e recursos disponíveis demonstra que ainda carecem de práticas e políticas públicas direcionadas para educação na inclusão digital, a dialogar nesse processo formativo com a profissão docente (Araújo, 2011).

Outro aspecto a ser observado são os discursos das “estratégias e das necessidades” de incorporação da atualização dos cursos de formação continuada para professores. Mill e Favacho (2013) observam que o discurso das instituições sobre tecnologia e educação ainda precisa aprimorar com as mudanças que a sociedade brasileira contemporânea acredita em discursos salvadores. A partir desse pressuposto, é importante analisar, seja em relação ao trabalho, emprego, seja em relação à educação ou melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Nos estudos das análises de dados, buscam-se também informações, tais como: o processo formativo pode oferecer e trazer ferramentas para ajudar na sua prática escolar? Neste contexto, pretende-se discutir as exigências, as relações técnico-pedagógicas necessárias, e os pressupostos em que o processo ensino aprendizagem de formação continuada de professores, a partir dos processos das necessidades na formação.

4.2. Fonte de dados

As informações básicas serão extraídas de documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM), do site na internet do órgão (<http://www.seduc.am.gov.br/>); do setor Distrital Norte que compreende as questões administrativas junto aos gestores, educadores e corpo técnico das escolas, assim como um questionário semiestruturada aos docentes (Apêndice A) e entrevistas com perguntas abertas e fechadas (ver Apêndice B) com gestores das escolas para dirimir as questões do objeto da pesquisa. Publicações de outras instituições foram acessadas, como o MEC e INEP para

verificação de portarias ministeriais, resoluções e projetos, assim como legislações específicas, na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED).

Por meio dos questionários e entrevistas, que são formuladas as perguntas diretas subjetivas aos professores e aos gestores das escolas, para posterior, análise como estão sendo realizadas as atividades relacionadas a formação continuada de professores na capital do Amazonas, direciona-se para o período de 2018 a 2021.

4.3. Organização dos dados

O trabalho ancora-se em três campos: o primeiro da pesquisa bibliográfica com foco no plano temático proposto. O segundo versa sobre a aplicação dos questionários e entrevistas com professores e gestores, o terceiro campo é a apresentação dos dados e análises deles. Para tanto, propõem-se um estudo direcionado em que se formula os instrumentos e coletas de dados, da seguinte forma: Um questionário semi-estruturado, preenchido pelos professores com perguntas diretas e entrevista realizada com gestores educacionais das referidas escolas, com perguntas abertas e fechadas (Apêndice B). Os procedimentos junto ao comitê de ética foram aprovados sob o CAAE: 66694422.30000.5020, bem como a autora foi aceita como bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam) pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Neste sentido, os dados catalogados por meio de questionários aplicados aos professores das sete escolas da zona Norte de Manaus versão sobre o campo da necessidade de formação continuada de docentes, assim, foi adotada a compreensão dos indivíduos, agrupados por meio da proposta⁸ de Blanchet (1988), em bases de Hill e Hill (2000) e nos apontamentos de Lüdke e André (1986). A partir do cruzamento de informações, ancorados nos formulários que abordam as questões de formação continuada de professores.

A coleta dos dados foi realizada nas sete escolas da rede estadual de ensino da zona Norte de Manaus, no turno matutino e vespertino, considerando o primeiro semestre do ano

⁸ Lüdke e André (1986) afirmam que o ambiente natural é uma valiosa fonte de informações, sendo o pesquisador o principal instrumento na condução da pesquisa. De acordo com Hill e Hill (2000), a elaboração de questionários pode servir como um instrumento eficaz para catalogar fontes de pesquisa. Por sua vez, Blanchet (1988) destaca que a coleta de dados engloba formas e processos de interação social, verbal e não verbal, entre o pesquisador e a fonte de pesquisa (professores), proporcionando a análise do fenômeno em questão, com a mediação ocorrendo predominantemente por meio da linguagem.

de 2023, assim como toda a coleta das informações. O roteiro das entrevistas foi repassado a um especialista em gestão de educação, a qual contribuiu com as perguntas, assim como as orientações direcionadas pelo orientador deste trabalho, seguindo apontamentos de Blanchet (1988).

Para Blanchet a coleta de dados é um processo de interação social, verbal e não verbal, entre o pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. A pesquisa pode ser direcionada a outras formas de coleta de dados de natureza verbal, como entrevista por telefone, via internet ou chat, google formulário.

Nesse contexto, ao longo do período analisado, também destacamos a importância da aplicação dos questionários no processo das entrevistas foram descritivos, realizados de forma que permitam, sobretudo, contribuir para a compreensão do processo metodológico para o estudo das estratégias e análise de necessidades utilizadas na presente pesquisa.

A atuação da pesquisa de campo se deu a partir da aprovação do questionários e outras demandas considerando a autorização do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), uma vez que todas as pesquisas que envolvem seres humanos (individual ou coletiva), que tenha como participante o ser humano, seja, em partes ou na sua totalidade e que envolva forma direta ou indireta, ressaltando ainda o trabalho de dados, informações e materiais biológicos (Res. CNS n.º 466/2012, item II.14) devem ser submetidos a análise de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Considera-se pesquisa envolvendo seres humanos as entrevistas, aplicações de questionários, utilização de banco de dados e revisões de prontuários, entre outras.

4.5. O que se esperar do questionário

Quanto à aplicação do questionário definitivo foi realizada a coleta das informações para o segundo semestre do ano letivo de 2023. A construção das perguntas tem como fonte basilares Hill e Hill (2000), em que mostram que existem pontos importantes nas pesquisas ao utilizar questionários, assim como singularizar necessidades formativas, no campo da educação das séries iniciais do Ensino Fundamental II.

As experiências em sala de aula, preocupa-nos a forma didática como o questionário, quanto a apresentação das perguntas, assim como a clareza, e a síntese que os questionários devem ter, teoricamente. Questionários muitos longos são exaustivos e pouco produtivos e dispensam atenção dos colaboradores da pesquisa, e podem dificultar análises qualitativas mais aprofundadas, daí a importância de procurar um especialista em gestão educacional para ajudar na confecção das perguntas e estruturas do mesmo, para que os mesmos não se tornem monótonos, sem direcionamentos, e ineficaz ao considerar os objetivos específicos do trabalho.

Os estudos são voltados a cursos de curta, média e longa duração de educação continuada a professores da rede estadual, direcionada para o ensino fundamental II e das práticas pedagógicas na sala de aula. A pesquisa permite analisar a obtenção de dados quantitativos e qualitativos, utilizando recurso de questionários, que também podem servir de apoio, sendo uma das técnicas de coleta de dados que considera o ambiente natural como fonte de informação e o pesquisador como principal instrumento (Lüdke; André, 1986).

Na composição do questionário houve a necessidade de apresentação formal de seus objetivos, aos atores indicados. A pesquisadora foi às referidas escolas e orientou com informações básicas da pesquisa, bem como especificar os conteúdos das respostas, uma vez que pode implicar um entendimento claro e ágil das perguntas, de modo que a aplicação do questionário não gere demasiado tempo dos professores e gestores. Estimou-se que o tempo médio do de preenchimento do questionário foi de 6 minutos, assim utilizou-se um quarto de hora (15 minutos) entre a entrega de questionário, possíveis explicações e escolhê-los. Para cada Unidade Escolar (UE) a pesquisadora utilizou o tempo médio de 35 minutos para cada escola quando da apresentação do questionário e entrevista com gestor.

A elegibilidade das perguntas passou por análise de pouca viabilidade de permanência das perguntas, com pouca incidência de respostas, ao considerar no que se refere à objetividade e à clareza das perguntas, o que me conduziu, por exemplo, ao desdobramento do conceito de necessidades e estratégias direcionados em relação a formação continuada dos cursos de formação, já apontadas por Hill e Hill (2000), pois as perguntas abertas se fazem potencializadoras de questões emergentes do cotidiano de trabalho dos professores e, também, quanto às motivações e desmotivações no que se refere às práticas de formação a que lhes são destinadas.

As perguntas fechadas foram configuradas em uma opção de resposta, ou duas ou mais opções. Espera-se maior rapidez e disposição dos professores para finalização deste tipo de pergunta, considerando sua natureza. As perguntas abertas foram pensadas, principalmente, na tentativa de responder à pergunta do trabalho, assim como os objetivos. Essas perguntas vão possibilitar criar um banco de dados para subsidiar a pesquisa em questão, além de outros temas acadêmicos e de gestão escolar para o Estado do Amazonas e do município de Manaus, uma vez que versa sobre os grandes temas: “formação”; “motivações verso desmotivações”; “suportes educativos” frente a formação continuada de professores no campo da Rede Estadual de Ensino no município de Manaus.

Ratifica essa escolha Hill e Hill (1998) em que as perguntas abertas e as perguntas fechadas oferecem dados importantes, em grandes escalas que devem ser observados em conjunto. Esses dados podem trazer inferências sobre opiniões, fatos, atitudes, valores e motivos, o que vai corroborar com a assertiva de Rodrigues e Esteves (1993) quanto aos desejos, expectativas, carências e dificuldades ao analisar os dados coletados por meio deste método de coleta de dados.

4.6. Aplicação do questionário

Os gestores das unidades escolares são o foco das entrevistas no âmbito da educação do município de Manaus nas escolas escolhidas da zona Norte, considerando escolas que possuem o ensino fundamental II. Espera-se não estabelecer contrapontos, mais de: a) identificar ações estaduais da secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC/AM) na formação continuada de docentes e os critérios que possam servir de ações, assim como o de b) identificar campos e áreas que são privilegiadas na formação continuada de professores da rede de ensino do Estado do Amazonas, pertencentes ao município de Manaus no período de 2018 a 2021.

Considera-se, neste contexto, os apontamentos de Estrela (1998) quanto às necessidades formativas dos docentes, não meramente desvinculam do contexto mais abrangente organizacional e pedagógico da formação que lhe é direcionada. De fato, é preciso observar esses contrapontos, em que Estrela (1998) tem ressaltado, no entanto, esses contrapontos acabam por fugir do escopo deste trabalho e voltasse para nossa hipótese: as diferenças paralelas, convergentes e divergentes entre a forma de se desempenhar a formação continuada e as ratificações apontadas de formação, ao considerar o desejo dos

professores em especial na necessidade dos cursos no processo de formação continuada na rede pública de Manaus.

A entrevista ainda possibilitou trazer um perfil dos gestores do sistema de educação do município de Manaus, assim como identificar as dificuldades encontradas pelos gestores no dia a dia da gestão. É importante, bem como a percepção a partir da experiência nesse domínio de investigação da pesquisadora, ao considerar possíveis necessidades de formação, mesmo considerando os gestores como sujeitos foco da pesquisa em questão. Há de ressaltar que os estudos estão ancorados em apontamentos observados no Brasil e que foram objeto de observações para compor este questionário de entrevista (Galindo, 2007; Sicardi, 2000; Marin, 1995).

4.7. Mensuração dos dados

As necessidades de se estudar a formação continuada de professores no contexto educacional tem sua relevância por não se apresentar isoladamente, como algo dotado de significado em si, o que leva buscar entender, como a contextualização tem sua importância de análise e a sua referenciação, como a situação individualizada, assim como os valores, ou padrões desejáveis e desejados em que pode ser mensurado em um futuro próximo (Rodrigues e Esteves, 1993).

Neste ínterim, a necessidade metodológica de buscar indicadores para análises de necessidades que possa atingir os diversos fins e objetivos, no caso deste trabalho, direcionado para as evidências da formação continuada de professores a partir das categorias de análise propostas de Strauss e Corbin (2015), na qual as categorias são retiradas e construídas a partir dos dados coletados. Essa teoria permite que a pesquisadora codifique os dados de um modo mais amplo, trazendo uma série de informações dos fenômenos e discursos dos sujeitos da pesquisa, conhecida como “codificação aberta”.

Ao olhar o passo da codificação, surgem outros processos subsequentes como o da codificação axial, quanto ao relacionar categorias e subcategorias, dentro de suas propriedades e dimensões. A partir daí segue-se a codificação seletiva que é definir a categoria central ou as categorias centrais, bem como as variáveis que as compõem, que representam o tema principal da pesquisa.

Para este trabalho nos orientamos na perspectiva de Rodrigues e Esteves (1993) em que propõem as categorias de análises:

- a. Funcionamento das organizações/instituições;
- b. Expectativas dos indivíduos ou grupos;
- c. Interesses sociais nas situações de trabalho.

Ainda se busca a análise nos apontamentos de Holton (2010) e Kenny e Fourie (2015) em que as necessidades de formação podem ser analisadas a partir da identificação e/ou confrontação de dados de diferentes sujeitos, o que corrobora com a aplicação do questionário e das entrevistas proposta pela pesquisadora. Com tais informações os dados são dispostos no software estatístico Excel para melhor interpretação, além do que será possível auditar esses dados com mais propriedade, assim como a produção de Mapas foram realizadas no Qgis versão n. 3.16.4, software livre para acesso na internet.

Espera-se com essas considerações trazer para discussão, um assunto que ora está presente na realidade educativa dos municípios brasileiros e dos profissionais da educação, assim como observar os processos de formação continuada de professores no período e das necessidades e fundamentos, da importância de ações formativas no percurso da formação e atuação profissional docente.

Na vasta discussão presente, ressaltamos que a formação continuada não separa a necessidade de uma formação inicial, mas para os profissionais que já estão atuando, se faz relevante no campo da educação, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político, impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras e a continuidade. O aperfeiçoamento da formação acontece nos diversos setores e conseqüentemente, nas suas realidades em sala de aula, assim, hoje, a questão da formação e da inclusão digital não está ligada somente ao acesso ao conhecimento, na verdade trata-se da aprendizagem de várias linguagens colaborativas para a compreensão de mundo e de si próprios.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS E DAS NECESSIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MANAUS

Tem ocupado grande destaque na literatura educacional a discussão sobre as políticas públicas na gestão dos sistemas de ensino, a implementação das reformas ao currículo que tem sido identificado como proposta na organização de um reordenamento da educação por meio das instituições que são impostas parâmetros e diretrizes curriculares, nesse sistema nacional de avaliação e programa nacional são identificados. Estão neste ínterim as mudanças ocorridas na economia, meio social e político, bem como processos mais complexos, tais como: a globalização tem se destacado como ampliação do acesso à informação e o neoliberalismo educacional, haja vista a redução de custos no setor.

São a partir desses processos que surge o estudo com objetivo de analisar as estratégias e necessidades de formação continuada dos docentes do ensino fundamental. Assim identificar ações e critérios utilizados pela secretaria de educação no processo de formação de professores na rede pública do Município Manaus a partir da reflexão das estratégias e das necessidades de docentes na zona Norte de Manaus entre o período de 2018 a 2021.

A metodologia utilizada foi por meio de entrevista aos gestores das unidades de ensino e aplicação de questionário semiestruturado aos docentes. Observa-se algumas características de aperfeiçoamento e prática dos profissionais de educação, que a partir das impressões coletadas expõem as dificuldades relacionadas às mudanças no contexto da estrutura social e da práxis da profissão docente.

Os questionários e as entrevistas realizadas são sínteses da dinâmica em que o processo apresenta vantagens em envolver um número elevado de dados em pouco tempo, e tratamentos estatísticos que permitem acesso às necessidades inconscientes dos sujeitos. Assim, também permite identificar as informações detalhadas e direcionadas para as entrevistas na tentativa de orientar as análises dos indivíduos, bem como os dados no contexto do desenvolvimento profissional, conforme ressaltam Estrela, Madureira e Leite (1999).

5.1. A Zona Norte de Manaus como lócus de estudo e a política educacional sobre formação continuada de professores

O estudo sobre a formação continuada de professores no município Manaus pode oferecer percepções sobre a cidade e a formação específica em capacitação dos educadores da região, e como é estruturada pelos departamentos e órgãos específicos responsáveis por planejar, implementar e avaliar os programas de formação aos profissionais da rede estadual de ensino.

Nesses discursos, sobre educação, formação, tecnologias e política educacional, parece passar pela reunião de interesses educacionais, empresariais, econômicos, religiosos etc., como se a receita de um conjunto de prescrições que alteram as subjetividades, e criam um tipo de economia social e de exploração, ou seja, explorando

Na cidade Manaus, assim como em muitas outras cidades ao redor do mundo, os interesses econômicos desempenham um papel significativo no setor educacional. Esses interesses podem se manifestar através das políticas educacionais que ao serem replicadas através das instituições de ensino, neste recorte, os investimentos na formação de professores e no desenvolvimento profissional contínuo na atualização das práticas de ensino e as últimas tendências educacionais nas estratégias do ensino inclusivo.

Assim, Manaus apresenta uma concentração populacional significativa. O tamanho da população de Manaus influencia diretamente a demanda por serviços educacionais. Quanto maior a população, maior é a necessidade de escolas, professores e infraestrutura educacional. Sua grandiosidade de território e população são fatores preponderantes para se pensar o contexto da educação como a implementação de políticas públicas educacionais para a formação continuada de professores, por exemplo. Nóvoa (2009) tece discussão sobre os desafios enfrentados pelos educadores em relação aos investimentos na formação, capacitação, treinamento e aquisição de conhecimento. O objetivo é garantir que as atividades dos indivíduos no processo formativo sejam capazes de dialogar e ampliar as percepções diante das demandas emergentes na sociedade. No contexto educacional diversas variáveis estão envolvidas, incluindo o papel do professor como aluno e suas capacidades de prover um diálogo amplo e reflexivo entre teoria e prática.

Na temática, outro dado levantado foram os conhecimentos específicos do docente como responsável por transcender e transmissão da necessidade de trabalhos mais integrados e menos fragmentados como forma de assegurar uma melhor formação intelectual.

No Brasil, o tema formação continuada de professores aparece como uma preocupação para o Ministério da Educação (MEC) a educação está posicionada em novo ambiente, numa sociedade que se caracteriza pela comunicação e informação, assim, os recursos dos departamentos de políticas de ensino da Secretaria de Educação Básica/MEC, sobre o conteúdo que se transmite para os receptores, e como está o cenário da formação continuada em Manaus, na rede estadual de ensino.

O Ministério da Educação (MEC) lançou a Política Nacional de Formação de Professores no Brasil, na política, que demandou um investimento de aproximadamente 2 bilhões, ano de (2017), abrange desde a criação de uma base nacional docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica. Observou-se por exemplo, que tem se demandado esforços no desenvolvimento de recursos e políticas de incentivo à capacitação de gestores e professores das escolas públicas para seleção com o apoio ao ensino e aprendizagem, assim, cresce cada dia a necessidade de um novo desafio docente que é a competência de trabalhar com as informações, neste sentido, a unidade da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC).

Assim, destaca os crescentes projetos prioritários que compõem e são ofertados a partir de julho de 2021, dando continuidade na programação da formação continuada aos docentes da rede estadual de ensino *Educa+ Amazonas*: Mestre Qualificado; Educação Premiada; Trilhas do Saber; Cepan Digital; Pronto pra Aula; Contraturno Digital; Fazer para Aprender; EduTech; Na Ponta da Língua; Da Escola para o Trabalho; Educação Empreendedora; Escola da Floresta; Fazenda Escola.

Desta forma é possível perceber, como o crescimento da população na região da cidade Manaus, possibilita ter alternativa para atender às necessidades diversificadas e dinâmicas da educação, tendo como suporte os avanços da tecnologia educacional e oferece possibilidades diferenciadas algumas características como: a formação permanente, a

adaptação, a flexibilidade entre outras proporcionam aos estudantes superação de barreiras existentes nas instituições de educação superior.

Quadro 7: SEDUC - AM, Projetos de Formação Continuada - Período 2018 a 2021

Ano	Nome do evento	Modalidade de Formação	Carga Horária
2018	Curso Pós-Graduação Lato Sensu - Letramento Digital/Metodologia da Matemática em Educação Básica	Formato Presencial/Híbrido	390h
2018	Pós-Graduação Stricto Sensu em educação/Geografia/Letras	Formato Presencial/Híbrido	450h
2018	Espaços de Educação Não Formal Amazônicos	Disciplina Ciência Naturais/Formato Presencial	8h
2019	Curso Pós-Graduação Lato Sensu - Letramento Digital/Metodologia da Matemática em Educação Básica	Formato Presencial/Híbrido	390h
2019	Pós-Graduação Stricto Sensu em educação/Geografia/Letras	Formato Presencial/Híbrido	450h
2020	Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial, Alfabetização e Letramento, Línguas Estrangeira: Inglesa e Espanhola, Educação Física, e Gestão de Currículo e Práticas Educacionais	Formato Presencial/Híbrido	390h
2020	Pós-Graduação Stricto Sensu cursos mestrado em História, Filosofia, Matemática, Ciências e Interdisciplinar em Ciências Humanas, Educação e Ciências na Amazônia, e Regulação de Recursos Hídricos	Formato Presencial/Híbrido	450h
2020	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena	Formato Presencial	390h

Fonte: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC).

Os processos permanentes de aperfeiçoamento dos saberes necessários da atividade docente, é hoje, um dos pilares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, além de definir os conhecimentos essenciais da Educação Básica, prioriza a formação inicial e continuada de professores.

Com isto, o ente federado dentre os anos de 2018 e 2019, ofertou vagas nos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, sendo 2.100 na especialização em Letramento Digital e 2.100 na especialização em Metodologia da Matemática em Educação Básica. Quanto aos cursos

de Pós-Graduação Stricto Sensu foram ofertadas 90 vagas: sendo 30 no mestrado em Educação, 30 em mestrado em Geografia e 30 em mestrado em Letras (SEDUC, 2019).

Quadro 8: Projetos relacionados às tecnologias educacionais e EAD - Período 2018 a 2021.

Ano	Nome do Projeto	Modalidade de Formação	Carga Horária
2018 A 2021	Pensamento Computacional; Narrativas Digitais; Robótica Sustentável; ensinando o computador; narro, logo existo! Registrar meu mundo e construir histórias; se meu computador pensasse; Ressignificação da Prática Pedagógica na Escola; Língua Espanhola	Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	-

Fonte: Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta - CEPAN/SEDUC (2021)

O Projeto Capan Digital, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado tem contribuído para a consolidação das políticas educacionais, assim como, contribui para o processo de formação continuada dos profissionais da educação das redes municipais do Amazonas. A base do Projeto fica localizada no Centro de Formação Profissional Padre Anchieta e tem por objetivo desenvolver as atividades formativas relacionadas à oferta dos cursos na modalidade EaD de forma dinâmica, de acordo com a habilidade dos docentes.

Para essa formação o docente passa por diversas etapas como por exemplo, a seleção de professores conteudistas, para o preparo do material nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para a realização do curso. Nessa discussão, o projeto é uma importante ferramenta para a execução das demandas formativas dos educadores do Amazonas.

Quadro 9: Projetos intergovernamentais e parcerias de governo

Ano	Projeto/Curso	Modalidade de Formação	Mês/Carga Horária
2021	Mestre Qualificado	Presencial/AVA (municípios)	15 meses
2021	Educação Premiada	Presencial	-
2021	Trilhas do Saber	Presencial/Semipresencial/E AD	12 horas
2021	Cepan Digital	EAD	-
2021	Pronto pra Aula	Presencial	-
2021	Contraturno Digital	EAD	-
2021	Fazer para Aprender	Presencial/Semipresencial/E AD	-
2021	EduTech	Presencial/Semipresencial/E AD	6 meses
2021	Na Ponta da Língua	Presencial	12 meses
2021	Da Escola para o Trabalho	Presencial/Semipresencial/E AD	12 meses
2021	Educação Empreendedora	Presencial/Semipresencial/E AD	6 meses
2021	Escola da Floresta	Presencial	18 meses
2021	Fazenda Escola	Presencial	6 meses

Fonte: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas SEDUC/CEPAN-2017

Esses desafios aos educadores, mestres qualificados tem como produto o curso de pós-graduação lato sensu “Saberes e práticas para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental: Língua portuguesa e matemática”, que é realizado em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e destinado aos professores e pedagogos das redes públicas do estado. O curso é organizado pela Secretaria de Educação, junto à UEA, para atender as necessidades dos mais de 15 mil professores do ensino fundamental anos iniciais dos 62 municípios (SEDUC, 2021).

Sacristán (2000) observa que esses ambientes modelam e recriam continuamente os processos curriculares, o que possibilita entender o currículo no sistema educativo. É preciso analisar as condições estruturais que dão significado real sobre as necessidades do educador. O discurso se faz em vários contextos pessoais e coletivos, a vida contemporânea demanda abertura para o conhecimento, que pode ser construído em momentos e espaços e em qualquer momento da vida.

Por isso a importância de políticas públicas direcionadas para o lócus deste trabalho. Políticas públicas de ensino para a formação continuada de professores não somente causa um grande impacto na qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas, como também proporciona aos docentes aumento de salário e a promoção de cargos.

Segundo dados do Centro de Formação Profissional Padre Anchieta (Cepan), em 2019, pelo menos 4.200 docentes participaram dos cursos de pós-graduação ofertados pela secretaria em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES). No ano de 2018 a 2021 a secretaria de educação do Amazonas organizou eventos voltados para o planejamento e debate quanto às práticas pedagógicas a serem executadas em cada ano letivo. Isso se ratifica nas jornadas pedagógicas que acontecem no início das atividades de cada ano letivo. São encontros de formação em que participaram os docentes, gestores escolares, coordenadores, pedagogos, apoio pedagógico e todos envolvidos nas atividades.

Isso traz novos relacionamentos entre os meios de comunicação a partir da produção com novas formas de pensar e fazer, no acervo cultural que dispõe na transformação dos processos das identidades sociais que atribuem informações ao sujeito em diferentes capacidades e habilidades pensando sempre na realidade social local.

Nesta categoria, a formação é levada aos docentes da zona urbana, rural e comunidade ribeirinho, através da secretaria de educação de forma presencial e híbrida, seja por meio de evento técnico e transmissão de orientações para ano letivo que se inicia. A transmissão se dá nas escolas da rede estadual com os temas: organização escolar, avaliação de aprendizagem e desempenho nos programas e práticas pedagógicas.

Em outra medida, os profissionais pós-graduados na rede pública de ensino, apresentam um cenário de ajustes, sempre voltados para o letramento digital, formação e capacitação, e a participação de uma parcela significativa da população que se caracteriza por apresentar dificuldades nos conceitos sistêmicos de tecnologia, e são excluídos de

algumas práticas sociais essenciais ao exercício da profissão, considerando que o letramento tradicional, é em geral, um pré-requisito para letramento digital, assuntos pujantes para discussões.

Os programas são focados para qualificação e reconhecimento dos profissionais da educação, assim, as desigualdades e a exclusão se manifestam de maneiras diversas, muito pela observação do contexto social e econômico de cada região, a exemplo do Estado do Amazonas, seja pela sua dimensão continental, pela falta de acesso a rede de comunicação, pelo acesso aos equipamentos de informática (IBGE, 2022).

Assim, a expansão urbana da grande Manaus, nas últimas décadas, a partir do crescimento da grande concentração populacional, impulsionada pela industrialização e migração (Oliveira e Schor, 2008) impactou os serviços, a segurança pública, o transporte, a saúde, a educação etc. A zona Norte é a mais populosa, que mais cresceu na última década em termos populacionais, sendo o mais recente, ocupa a terceira maior área do município de Manaus, no total de 98,76 km² do município e possui vetor de expansão urbana.

Quadro 10: Distribuição populacional por zona no município Manaus

Zona Administrativa	N. Bairros	População			Perímetro (ha)
		Censo 2010	Estimativa Pop. 2015	Estimativa Pop. 2021	PMM/2010*
Centro-Oeste	5	146.284	169.380	185.696	1.799
Centro-Sul	7	138.572	174.428	191.229	3.557
Leste	11	374.320	511.507	560.775	15.568
Norte	10	413.279	572.153	625.259	9.876,84
Oeste	12	239.336	296.581	317.461	12.829
Sul	18	313.042	327.138	358.649	4.708

Fonte: Atualizado de IMPLURB/PMM, 2021, atualização da autora (2023).

* Prefeitura Municipal de Manaus

Quando observado a população a nível de bairros, a concentração populacional está na Zona Norte (625.259 Pop.), seguida da zona Leste (560.775 Pop.) e zona Sul (358.649 Pop.). O bairro da zona Norte com maior concentração populacional é Cidade Nova (151.646 habitantes) e o bairro Novo Aleixo (120.945 habitantes), soma-se a essa concentração os bairros de expansão urbana (Cidade de Deus, Lagoa Azul, Nova Cidade e Novo Aleixo - Ver Anexo A).

Daí a importância de se observar como as práticas escolares, entre as quais, a formação continuada de professores, tem se apresentado no tocante às escolas da rede pública Estadual de ensino de Manaus. As inferências de gestores e docentes observadas nas sete escolas, aqui apresentadas, estão inseridas no contexto da educação na zona Norte de Manaus e refletem como os processos educativos, na formação continuada de professores, ocorrem no período estudado.

5.2. Apresentação e análise dos dados

A pesquisa teve por base a abordagem quanti qualitativa e a categorização das respostas dos docentes e gestores nas unidades de ensino. Na pesquisa foram analisados 70 docentes e sete gestores das sete escolas da zona Norte de Manaus no segundo semestre de 2023.

Deste modo, o grupo docente destaca-se, entretanto, uma proporção do sexo feminino que respondeu o questionário foi de 52% são do gênero feminino, entretanto, corresponde a 48% do gênero masculino dos professores no processo da primeira etapa do roteiro de perguntas aos professores.

Quadro 11: Faixa Etária dos Professores que responderam os questionários

Faixa Etária	N. absoluto	%
18 a 19 anos	-	-
20 a 24 anos	-	-
25 a 29 anos	2	2,9
30 a 34 anos	6	8,6
35 a 39 anos	7	10,0
40 a 44 anos	13	18,6
45 a 49 anos	19	27,1
50 a 54 anos	20	28,6
55 a 59 anos	3	4,3
60 anos e +	-	-
Total	70	100,0

A partir das análises desenvolvidas, os participantes concentram-se na faixa etária de 45 a 54 anos, o que representa 55% do total, uma predominância de professores com meia

idade. Os jovens adultos compreendidos entre 18 a 29 anos parecem ter uma representação relativamente menor na amostra, totalizando apenas 2,9%. O perfil geral revela que a maioria dos professores possuem experiência na área de atuação e conhecem os meandros em que estão inseridos como professores ou gestores.

Em relação a formação (Quadro 11), 11,4% o curso de técnico profissionalizante magistério de nível médio que formam professores para atuarem na educação básica (anos iniciais, ensino fundamental), entre os participantes 37,8% formaram-se em instituições privadas e públicas, com maior concentração nos cursos de licenciatura na área de graduação. Os docentes que concluíram a segunda licenciatura representam 11,4%, neste caso, atuam dentro e fora das áreas de formação, para complementação de carga horária ou atividades relacionadas em aumentar suas chances de conseguir um emprego e, conseqüentemente, a renda.

Neste sentido, as modalidades de ensino destacam as disciplinas apresentadas aos questionários dos professores corresponderam a um quantitativo de dados que apontam as áreas específicas do currículo no ensino fundamental II, nos turnos matutino e vespertino.

Tabela 2: Professores por disciplinas que responderam ao questionário

Modalidade de Ensino	Disciplina	Questionários respondidos	%
Ensino Fundamental II	Língua/ Literatura Portuguesa	13	19
	Educação Física	6	9
	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)	4	6
	Língua/ Literatura estrangeira - Inglês	2	3
	Matemática	13	19
	Ciências	8	11
	História	12	17
	Geografia	9	13
	Ensino Religioso	3	4
Total		70	100

Em síntese observou-se uma presença expressiva por três áreas das disciplinas em língua/literatura e matemática com 19%, dos professores identificados nos formulários com uma abordagem relevante nas disciplinas. Assim, outra presença que exprime a disciplina de história com 17% que apontam a segunda disciplina relevante nos dados apresentados no questionário respondido pelos docentes. Ainda, com 13% das variáveis na modalidade de ensino, a disciplina de geografia evidencia uma importante colaboração nos dados dos resultados da pesquisa.

Os docentes descreveram ter 24,3% finalizado uma especialização, por outro lado, 8,6% afirmam ter concluído um curso stricto sensu (5,9 mestrados e 2,7 doutorados), um percentual ainda baixo ao considerar o número de profissionais em atuação.

Quadro 12: Níveis de Formação Escolar dos professores que responderam o questionário

Níveis de Formação	N. absoluto	%
Magistério - 2º Grau	21	11,4
Licenciatura	70	37,8
Especialização	45	24,3
Mestrado	11	5,9
Doutorado	5	2,7
Pós-Doutorado	-	-
Total	152	100

Observou-se que os docentes (16%) possuem atividades e cursos no contexto institucional ou em outras atividades, como a participação em projetos, por exemplo. Os professores destacam os treinamentos da formação continuada permanente realizado pela escola de aplicação das Universidades do Estado do Amazonas que aponta, práticas nas atividades educacionais que devem priorizar a formação com ações em relação professor e aluno, nesse contexto de formação na aprendizagem baseada no desempenho realizado.

Entretanto, nos apontamentos dos professores se volta à categoria de novos recursos e metodologias curriculares para a demanda das atividades que envolve respostas tais como: metodologias diferenciadas, novas atividades, dinâmicas, informática e novas tecnologias.

A representação da (Tabela 3), nas modalidades de formação presencial e via internet nos cursos de formação continuada, que identifica atividades diferenciadas com nomes de citações segundo os professores por nível de formação e porcentagem em cada categoria nas modalidades de formação oferecidas pela secretaria de educação.

Tabela 3: Modalidades de formação oferecidas pelo Departamento ou Secretaria de Educação

Atividades	Presencial	%	Via internet	%	Total Geral	% Geral
Palestra	58	37,7	16	19,0	74	31,1
Oficina/Workshop	49	31,8	9	10,7	58	24,4
Curso de até 8 horas	24	15,6	46	54,8	70	29,4
Curso de até 8 a 20 horas	11	7,1	6	7,1	17	7,1
Curso de mais de 20h até 60h	7	4,5	4	4,8	11	4,6
Curso com mais de 60h	5	3,2	2	2,4	7	2,9
Outros Eventos	-	-	1	1,2	1	0,4
Total	154	100	84	100	238	100

O aumento expressivo de atividades presenciais (154) e aquelas realizadas via internet (84) destaca a dualidade que permeia a formação continuada. A presencialidade permite interações diretas, trocas imediatas e construção de redes profissionais. Por outro lado, a modalidade virtual propicia flexibilidade, permitindo que os educadores acessem conteúdos e participem de atividades sem as barreiras físicas tradicionais. Contudo, é crucial abordar os desafios da conectividade, garantindo que a formação virtual seja inclusiva e acessível a todos, independentemente de sua localização ou infraestrutura tecnológica.

A distribuição dos cursos conforme a carga horária sugere uma concentração significativa em cursos de curta duração (até 8 horas e de 8 a 20 horas). Essa tendência pode levantar questões sobre a profundidade da formação oferecida e a capacidade de impactar positivamente as práticas educativas. O que se observa é a falta de cursos de maior duração, proporcionando oportunidades mais extensas de aprendizado e reflexão.

Se no universo da pesquisa foram 70 professores que responderam o questionário da pesquisa, isso representa 47% dos professores que atuam nas respectivas modalidades de ensino e disciplina do perfil pesquisado, (ver Quadro completo no *Apêndice C*). O Quadro resumo 13, abaixo, revela que as disciplinas com maior número de professores ainda são: Português, Matemática, Ciências, Histórias e Geografia, mas com observância na proporção de escolas com números de salas de aula.

Adicionalmente, a participação efetiva dos professores (sejam eles efetivos ou não) na pesquisa depende da disponibilidade e aceitação dos dirigentes para a entrega do maior número possível de questionários respondidos. Portanto, a participação maciça dos professores na pesquisa foi condicionada a esses fatores.

A profissão docente é majoritariamente feminina, 66%, em relação a masculina e 34%, o que não se afasta de estudos internacionais e nacionais. Essa proporção reflete resultados de estudos recentes no contexto brasileiro, os quais revelam disparidades de gênero no mercado de trabalho.

Comparadas as proporções de professores por curso e nível de formação, ainda que, evidencia fortemente bem expressivo, a porcentagem de 37,8% dos professores que apresentaram algum indicador de necessidade para níveis de formação que ajuda nas práticas do ensino e didático pedagógicas, o que demonstra que o aperfeiçoamento das práticas de ensino é algo motivador para conduzir de forma permanente o professor à formação contínua.

Deste modo, a percepção sobre a necessidade de formação em ações de formação continuada ao considerar, os cursos de formação oferecidos pela secretaria de educação, ressalta o atendimento plenamente, parcialmente ou nunca, de forma que seja um campo de desejo e melhoria para o professor no exercício da função docente. Observa-se que em função das grandes mudanças ocorridas na educação em orientações e reformas educacionais, parece fundamental salientar ou identificar as necessidades na formação continuada quanto à importância da participação dos professores.

5.3. Contextos das análises das estratégias e das necessidades na formação continuada de professores da rede pública estadual em sete escolas da zona Norte de Manaus

O contexto em análise se volta às sete escolas da zona Norte de Manaus (Quadro 6), todas as escolas estaduais da rede pública de ensino, com foco em professores da modalidade do Ensino Fundamental II, compreendidos entre os turnos matutino e vespertino. Ao total responderam ao questionário 70 professores e os sete gestores das respectivas escolas. Ressalta-se que todas as escolas possuíam, naquele momento da captação dos dados, coordenação pedagógica.

Destaca-se as opiniões dos professores, os quais serão analisados da seguinte forma: O nível de satisfação ou insatisfação em relação às formações oferecidas pelas Secretarias de Educação do Estado; os temas indicados como necessários em ações de formação continuada; as contribuições percebidas das ações de formação continuada para a mudança na prática docente e as motivações ou desmotivações dos docentes para a participação em ações formativas, como a pandemia ofertou a formação continuada de professores, as necessidades e estratégias implementadas na formação continuada.

A partir da observação das respostas aos questionários foi possível compreender a satisfação dos professores, especialmente para as organizações responsáveis pelas iniciativas de formação contínua. Isso ocorre porque essas entidades/órgãos almejam impactar positivamente o cenário educacional. A avaliação do grau de satisfação pode ser explorada por meio de vários aspectos. Ao analisarmos os tipos de formação oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC) os cursos e níveis de formação, juntamente com a experiência profissional dos educadores, observa-se alguns fatores relevantes. Tais cruzamentos de informações nos permite fazer algumas reflexões e considerações:

A SEDUC tem implementado diversas formas de capacitação para aprimorar as habilidades dos professores, sendo a principal variação observada relacionada à duração dessas iniciativas e pelo menos três modalidades: Projetos de formação continuada, Projetos relacionados a tecnologias educacionais e EAD e Projetos Governamentais e parcerias de governo. Quanto aos projetos de formação continuada, no período estudado, 2018 a 2021, houve maior disposição para cursos de especialização e *stricto sensu*, ou seja, curso com carga horária maior, nos formatos híbridos e presenciais (Quadro 7).

Há de se mencionar que os cursos de especialização englobam as diversas disciplinas do ensino fundamental II e médio, com destaque para Alfabetização e Letramento, Línguas Estrangeira (Inglesa e Espanhola), Educação Física, e Gestão de Currículo e Práticas Educacionais. No período pandêmico esses cursos foram realizados de forma híbrida, uma vez que o recolhimento social foi imposto pelo ente federado.

De certa forma o avanço nos cursos de tecnologias foi incrementado por conta da pandemia, com destaque para os anos 2020 e 2021. Os cursos foram disponibilizados nas plataformas de Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), e voltaram-se para o contexto digital: Pensamento Computacional; Narrativas Digitais; Robótica Sustentável, assim descritos: Ensinando o computador; narro, logo existo! Registrar meu mundo e construir histórias; se meu computador pensasse; Ressignificação da Prática Pedagógica na Escola; Língua Espanhola semipresencial.

Com o advento da Pandemia, em 2020-2021, os cursos foram direcionados para o âmbito tecnológico. Apesar de a pandemia ainda estar muito presente no contexto da capital e dos municípios, os cursos foram disponibilizados de forma presencial e remoto e na sua maioria de longa duração, variando de 6 meses a 12 meses.

Para Pimenta e Souza (2021) a pandemia de COVID-19 provocou impactos expressivos na educação brasileira. O fechamento abrupto das escolas resultou na suspensão das aulas presenciais, afetando milhões de estudantes em todos os níveis. Em resposta, muitas instituições migraram para o ensino remoto, porém, desafios como a falta de acesso à internet e dispositivos adequados evidenciaram desigualdades educacionais preexistentes. A saúde mental de alunos, professores e profissionais da educação foi afetada pelo isolamento social e pelas mudanças na rotina escolar. Professores enfrentam desafios significativos na adaptação ao ensino remoto, exigindo a rápida aquisição de habilidades tecnológicas e o desenvolvimento de novas estratégias de ensino.

A suspensão prolongada das aulas resultou em atrasos no calendário escolar, levando a preocupações sobre a recuperação do tempo perdido. A avaliação em ambiente virtual trouxe desafios logísticos e a necessidade de lidar com disparidades nas condições de aprendizado dos alunos, com eventos de maiores proporções, no caso da Amazônia e do município Manaus, que foi fortemente impactado pela doença. Além disso, a crise

econômica impactou as finanças da educação, refletindo-se na infraestrutura, investimentos em tecnologia educacional e programas de apoio aos alunos.

Essas percepções refletiram em expressar o que afetou na participação das atividades de formação continuada dos docentes: 84,3% afirmaram que foram atingidos pela Pandemia da Covid-19, enquanto 15,7% disseram não terem sofrido com a formação continuada no período pandêmico (2020-2021). Isso se revela ao observar os recursos disponibilizados aos professores durante o período da pandemia, uma realidade desafiadora e, em muitos aspectos, preocupante.

A análise desses dados permite uma compreensão mais profunda das condições enfrentadas pelos educadores, trazendo à tona questões críticas relacionadas à infraestrutura necessária para o exercício eficaz do ensino remoto. O destaque vai para a disponibilidade de pacotes de internet via unidade de ensino, onde apenas 10,4% dos professores afirmam ter recebido esse recurso, enquanto a grande maioria, 52,2%, declara não o ter recebido, ainda 37,4% dos professores declararam que os pacotes de internet não funcionaram naquele momento. Isso evidencia uma lacuna significativa na conectividade, fundamental para a realização de atividades remotas.

A dependência da internet própria também aponta para uma realidade em que os profissionais precisam utilizar seus próprios recursos para manter a continuidade do ensino. Tal dependência pode resultar em desigualdades, considerando que nem todos os docentes possuem acesso de qualidade ou condições financeiras para arcar com os custos adicionais.

No que diz respeito a dispositivos como tablets, PCs ou notebooks, a disponibilidade é restrita, com apenas 9% de professores indicando possuí-los, enquanto a maioria, 27%, afirma não ter tido acesso a esses equipamentos, e 64% dos docentes indicaram ter acesso, mas não foram orientados e não funcionou como dispositivo ao acesso adicionais nos recursos pedagógico, como apesar de ter equipamentos de informática no contexto escolar. Essa carência de dispositivos apropriados interfere diretamente na qualidade e eficácia das práticas pedagógicas no ambiente virtual.

Quanto aos recursos utilizados para assistir às aulas, via web, revela a predominância do celular como o dispositivo mais utilizado, representando 44,3% das respostas. Em seguida, temos o notebook, com 26,2%, o computador com 11,5%, e o tablet com menor

participação, 3,3%. A categoria "Outros" compreende 14,8%, com destaque para TV. Essa distribuição de recursos aponta para uma realidade em que os dispositivos móveis, especialmente os celulares, desempenham um papel central no acesso às aulas online. Isso reflete uma adaptação significativa dos docentes, que, muitas vezes, recorrem aos dispositivos mais acessíveis e portáteis disponíveis. A predominância do celular como principal meio de acesso pode trazer implicações importantes para a educação digital. Por um lado, evidencia a flexibilidade e a conveniência dessa tecnologia, permitindo que os professores participem das aulas de qualquer lugar. Por outro lado, destaca os desafios relacionados ao tamanho da tela, capacidade de processamento e a dependência de redes móveis, que podem ser menos estáveis em comparação com conexões fixas e de uso próprio.

Essas afirmativas revelam que a Pandemia teve um impacto significativo na formação continuada dos professores na rede pública estadual manauara, indicando que suas práticas educacionais foram afetadas. As principais questões associadas a essa influência negativa incluem a transição abrupta para cursos online, destacando a limitação de recursos educacionais a distância (EAD) e a falta de apoio institucional para a formação continuada.

Quadro 14: Dificuldades encontradas pelos professores no contexto Pandêmico

Principais Questões Relacionadas à Formação Continuada	Cursos pela Internet, Recursos EAD reduzidos, não há apoio para formação continuada; Falta de interesse em cursos online; Uso de recursos próprios; Falta de tecnologias no ambiente escolar; Falta de continuidade nos cursos; Novas ferramentas tecnológicas.
--	---

Os professores expressaram preocupações sobre a inadequação do sistema educacional para lidar com os desafios impostos pela pandemia, destacando a falta de preparo pessoal, tanto em termos tecnológicos quanto administrativos. A ausência de suporte para a formação continuada, a falta de interesse em cursos online e a necessidade de usar recursos próprios também foram mencionados como obstáculos significativos. Além disso, a falta de tecnologias modernas no ambiente escolar e a escassez de continuidade nos cursos online foram apontadas como fatores que impactaram negativamente a formação dos professores.

A necessidade de adaptação a novas ferramentas tecnológicas e a ausência de suporte de equipamentos modernos na sala de aula foram mencionadas como desafios adicionais.

Em contrapartida, alguns professores relataram que a pandemia não afetou sua formação continuada. No entanto, suas respostas não forneceram detalhes específicos sobre práticas ou aspectos positivos em relação à formação durante esse período desafiador.

Quanto aos horários mais flexíveis para realização de cursos, revela uma possível falta de consideração às condições individuais desses profissionais durante um período pandêmico. A insuficiência de suporte tecnológico pelas instituições, criou um ambiente desfavorável para a adaptação ao ensino remoto. O quadro revelou a urgência de investimentos na infraestrutura tecnológica para garantir a equidade no acesso e suporte aos professores, a falta de recursos essenciais compromete não apenas o desempenho dos docentes, mas também a qualidade do processo de aprendizado dos alunos, ressaltando a necessidade de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

Ao explorar as demandas e aspirações educacionais, torna-se evidente que a compreensão das necessidades de formação, não pode ser dissociada da percepção intrínseca às necessidades dos educadores. Portanto, focar as necessidades formativas implica uma compreensão profunda de seu papel no contexto mais amplo das exigências gerais dos professores, assim, diante da abordagem abrangente conceitual, diversas análises se mostram viáveis.

Neste contexto, a aplicação do questionário está envolta de questões relacionadas aos profissionais que estão em sala de aula, com foco nas necessidades formativas que estão conscientes de suas práticas (Lima e Moura, 2018, Nóvoa, 1995). Esta abordagem busca não apenas revelar essas necessidades, mas também examiná-las à luz dos referenciais com os quais elas interagem.

Outra questão a ser levantada é a busca pela rotinização no trabalho dos docentes se revela na forma como eles se dedicam às diversas atividades, variando em níveis de sucesso, tanto no envolvimento com os alunos quanto na satisfação pessoal relacionada ao ensino e nos insucessos sejam por conta de pouca infraestrutura informatizada e comunicação (internet) seja pelos recursos financeiros e reconhecimento da profissão. No entanto, as múltiplas tarefas evidenciam a intensificação do trabalho docente, agravada pelo desafio temporal e pela automatização de ações que as afastam de uma compreensão mais profunda e consciente das atividades realizadas, bem como da reflexão sobre esses processos e suas necessidades.

Essa intensificação do trabalho docente não otimizado, associada ao automatismo das ações, impede que os docentes tenham uma percepção mais refinada de suas práticas (Schön, 1992). Isso cria uma lacuna perceptível entre a consciência das atividades e as reais demandas de formação, as quais são percebidas no convívio diário com o trabalho escolar. A reflexão que os docentes realizam sobre suas ações, tanto durante as atividades cotidianas quanto em momentos específicos de formação e reuniões escolares, destaca as necessidades reais que emergem na prática e na reflexão sobre a prática.

As percepções sobre essas necessidades de formação em ações de formação continuada refletem da seguinte forma: 68,5% são atendidas parcialmente, 29,6% nunca é atendida e 2% é atendida plenamente. Embora seja uma porcentagem pequena, isso sugere que há casos em que as ações de formação conseguem se alinhar de maneira eficaz com as expectativas e demandas dos participantes, por outro lado, a formação continuada docente do ente federado precisa ser revista e observando as efetivas necessidades docentes (Freire, 2016), ao mesmo tempo que focar em uma abordagem mais personalizada e adaptativa nas ações de formação continuada (Tardif, 2020) visando atender de maneira mais abrangente às necessidades variadas dos profissionais envolvidos.

As discrepâncias entre vivenciar as dificuldades, os dilemas e as carências, e efetivar na prática as formações realizadas e os conhecimentos adquiridos nelas, estão diretamente ligadas às experiências profissionais descritas nos formulários pelos docentes. As experiências vividas pelos docentes moldam diariamente a maneira como exercem a profissão, influenciando tanto a percepção individual em relação às motivações e desejos profissionais pessoais, quanto a percepção coletiva, o que se vivencia na realidade, e institucional que estimula ou limita as iniciativas individuais ou coletivas em busca do desenvolvimento profissional. Ou seja, as necessidades formativas são percebidas pelas professoras de acordo com a representação que eles possuem dessas necessidades, considerando sua bagagem de formação profissional e experiências adquiridas ao longo da vida acadêmica e da presença comunitária (Saviani, Galvão, 2021). Isso possibilita mudanças que, embora não sejam profundas, ainda impactam sua abordagem profissional, mesmo que ao longo do tempo a rotina se expanda no dia a dia de trabalho.

Os dados fornecidos indicam que, a partir das atividades de formação continuada, uma minoria de 3,4% dos participantes afirma uma mudança total em sua prática

profissional. Esse grupo representa aqueles cujas experiências de formação tiveram um impacto transformador significativo em sua abordagem e metodologia de ensino.

A partir das atividades de formação continuada os professores expressam que 69,5%, suas práticas mudaram em alguns aspectos apenas. Isso sugere uma transformação parcial, indicando que embora as atividades de formação continuada tenham influenciado suas práticas em certa medida, ainda há aspectos que permanecem inalterados. Essa dinâmica corrobora com os apontamentos de Freire (2002) que destaca a importância da conscientização crítica e da transformação social por meio da educação. A mudança parcial pode refletir uma evolução gradual nas práticas, influenciada pela conscientização e pela aplicação seletiva dos conceitos aprendidos. A parcela de 27,1% que declara que suas práticas não mudaram sugere que as atividades de formação continuada podem não ter impactado significativamente em suas abordagens pedagógicas. Tal assertiva corrobora com a teoria de Barreto (2015) e Ausubel (1963) que aborda a complexidade da formação e destaca a importância da integração dos conhecimentos adquiridos na prática cotidiana, esses participantes podem enfrentar desafios na aplicação prática dos conceitos aprendidos ou podem perceber que as mudanças requerem uma integração mais aprofundada e gradual.

Existem muitas lacunas na formação docente e a ausência de temas importantes nas atualidades que podem ser de relevância para o ensino-aprendizado de alunos, com destaque para:

Quadro 15: Resumo de temas que não foram contemplados na formação docente, segundo as respostas no período estudado

Grandes temas	Percepção
Libras e Violência Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ● A ausência de uma descrição específica para temas como Libras e Violência Escolar pode resultar em uma abordagem menos aprofundada e prática durante a formação. ● Alunos podem perder a oportunidade de desenvolver competências essenciais em áreas como inclusão e prevenção da violência, afetando diretamente a segurança e a diversidade na escola
Inclusão Social e Tecnologias no Ensino	<ul style="list-style-type: none"> ● A inclusão social é mencionada, mas a relação com tecnologias no ensino não é explicitamente descrita.

	<ul style="list-style-type: none"> ● A integração eficaz de tecnologias pode ser subutilizada na promoção da inclusão, resultando em uma falta de suporte adaptativo para alunos com necessidades especiais.
Cursos de Mestrado/doutorado e Especificamente por Área de Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ● A urgência dos cursos de mestrado e doutorado não é detalhada, e a especificidade por área de conhecimento não é enfatizada. ● A falta de incentivo para avanço acadêmico e a falta de personalização por área podem limitar a expertise do professor, impactando diretamente na qualidade do ensino.
Práticas Pedagógicas e Realidade do Professor/Aluno	<ul style="list-style-type: none"> ● Apesar de mencionadas, as práticas pedagógicas e a realidade do professor/aluno não são detalhadas. ● A falta de uma abordagem específica pode resultar em uma formação menos prática, prejudicando o desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino e compreensão da dinâmica aluno-professor.
Estágio Docente e Conscientização sobre a Estrutura da Escola	<ul style="list-style-type: none"> ● Embora mencionados, não há detalhes específicos sobre o estágio docente e a conscientização sobre a estrutura da escola. ● A falta de ênfase nesses aspectos pode limitar a preparação prática do professor em situações reais de ensino e sua compreensão do ambiente escolar.

Quando se trata de atender aos interesses imediatos, relacionados às necessidades e desejos, direciona a reflexão de maneira abrangente no contexto da formação do sujeito (docente) destaca-se a centralidade e dinâmica integrada nos ciclos profissionais e na aprendizagem adulta. Isso engloba tanto a avaliação de como a formação ocorreu em experiências passadas quanto a maneira como se desenrola no presente e se projeta para futuras formações. Assim, as necessidades se apresentam como uma prática intrínseca à formação continuada em situações de trabalho (Marin, 1995). A partir deste entendimento, reconhecer que a formação não é apenas um processo isolado, mas sim uma jornada contínua que evolui com o tempo.

E quais seriam os principais itens para uma formação continuada docente de qualidade? tais aspirações podem ser suscitadas a partir da observação do questionário. A preocupação predominante se concentra na melhoria da relação professor-aluno (9,3%), evidenciando a importância atribuída à construção de interações positivas dentro da sala de aula. Além disso, temas relacionados à inclusão e suporte a alunos com necessidades

especiais também se destacam (10,5%), indicando um reconhecimento da diversidade de desafios enfrentados pelos educadores no ambiente escolar. A busca por aprimorar conhecimentos e metodologias curriculares reflete a necessidade de atualização e alinhamento com as demandas educacionais contemporâneas (9,6%). A inclusão de temas transversais, como drogas, violência e meio ambiente, destaca a consciência dos professores sobre a importância de abordar questões sociais relevantes em suas práticas pedagógicas junto à comunidade local.

Outro ponto relevante é a expressiva quantidade de indicações relacionadas ao trabalho com as dificuldades de aprendizagem do aluno, sinalizando uma busca por estratégias eficazes para enfrentar desafios acadêmicos. Tal atenção volta-se para o conhecimento das reformas educacionais, o que sugere o reconhecimento da necessidade de compreender e adaptar práticas pedagógicas diante das mudanças no cenário educacional.

Em relação à adequação à realidade sociocultural e ambiental, é preocupante notar que os cursos de formação continuada não evidenciaram conhecimentos adquiridos sobre suas vivências ou no contexto da realidade local. Isso sugere uma lacuna significativa entre o que é ensinado nos cursos de formação e as necessidades específicas desses profissionais, bem como a realidade de suas comunidades.

A formação continuada deve ser sensível às particularidades locais, promovendo uma abordagem contextualizada que valorize as diversidades culturais e ambientais, isso reflete a relação da profissão docente com a realidade escolar e vivências do mundo do aluno. O aspecto da qualidade do desenvolvimento dos cursos também é mencionado, com apenas uma menção à presença de aulas práticas ou em laboratórios. Esse dado ressalta a importância de métodos de ensino que vão além da teoria, proporcionando experiências concretas que enriqueçam a bagagem prática dos professores. Esse enfoque prático é vital para a aplicação efetiva dos conhecimentos adquiridos no contexto educacional.

No que diz respeito ao propósito de proporcionar cultura e conhecimento, a formação continuada não deve ser apenas técnica, mas também culturalmente enriquecedora, preparando os docentes para lidar com a diversidade de perspectivas e contextos que encontrarão em suas práticas educacionais, ou seja, os relatos foram positivos nos formulários.

E o que se observa das estratégias quanto a formação docente? Tal quadro revela aspectos essenciais e desafios significativos no panorama educacional contemporâneo no texto estadual manauara. Pode-se enumerar algumas características que contribuem para a formação docente continuada:

Construção de cursos na realidade do professor e do aluno: a estratégia destaca a importância da contextualização na formação. No entanto, a limitação numérica sugere que tal abordagem ainda não é amplamente adotada. A crítica aqui reside na necessidade de uma integração mais efetiva entre teoria e prática, garantindo que os cursos não apenas abordem a realidade, mas também forneçam ferramentas tangíveis para sua aplicação.

Incentivo financeiro e reconhecimento da profissão: a indicação de incentivo financeiro destaca a relevância do reconhecimento financeiro para motivar os docentes na busca por aprimoramento. No entanto, a dependência dessa estratégia levanta questões sobre a sustentabilidade dessa abordagem a longo prazo e ressalta a necessidade de investimentos institucionais contínuos na valorização dos profissionais da educação.

Uso de ferramentas de tecnologias digitais em sala de aula e cursos com ferramentas tecnológicas: as estratégias voltadas para a incorporação da tecnologia apontam para a necessidade de atualização constante frente aos avanços tecnológicos. Contudo, a distribuição desigual entre ambas as estratégias sugere que, embora reconheçam a importância da tecnologia, os docentes podem não estar recebendo o suporte adequado para sua integração efetiva nas práticas pedagógicas.

Práticas de inclusão e estratégias para práticas sociais e cursos de tecnologias em informática e comunicação: a inclusão é uma preocupação evidente, embora a distribuição numérica indique que ainda há um caminho a percorrer para integrar práticas inclusivas de forma mais abrangente. A abordagem interseccional entre inclusão, tecnologia e práticas sociais é positiva, mas é preciso assegurar que esses elementos se complementam de maneira eficaz.

Políticas públicas direcionadas para formação continuada de professores: a indicação de políticas públicas demonstra o reconhecimento da importância de ações governamentais na promoção da formação continuada de docentes. Contudo, não se

vislumbrou número significativo de implementações sobre o tema, sugere-se que ainda há desafios na implementação e comunicação eficaz dessas políticas.

Capacitação docente e renovação de currículo: a necessidade de capacitação e renovação de currículo destaca a dinâmica constante do campo educacional. Contudo, a baixa frequência dessas indicações ressalta a necessidade de uma mudança cultural mais profunda, incentivando os educadores a buscarem constantemente a atualização e renovação de suas práticas.

As estratégias indicadas pelos docentes refletem um reconhecimento das complexidades e desafios na formação continuada e indicativos para formulação de novas políticas públicas direcionadas para o contexto. Contudo, é necessário um esforço conjunto de instituições de ensino, gestores educacionais e os próprios professores para garantir que essas estratégias sejam implementadas efetivamente, promovendo uma formação que esteja alinhada com as necessidades emergentes na educação contemporânea.

5.4. Abordagem sobre as estratégias e necessidades das atividades dos gestores na rede pública de Manaus

As análises neste tópico, versam sobre as entrevistas e resposta aos (Apêndice B) aplicados aos gestores das sete escolas da zona Norte de Manaus (Quadro 5). Tal abordagem versa sobre as estratégias e necessidades das atividades dos gestores quanto a formação continuada docente, isso envolve, uma análise profunda das responsabilidades, desafios e metas enfrentadas por esses profissionais na gestão educacional.

Os gestores escolares desempenham um papel crucial na administração das escolas, sendo responsáveis por coordenar equipes, gerenciar recursos, implementar políticas educacionais e promover um ambiente propício ao aprendizado (Libâneo, 2013). Entender as estratégias por trás de suas ações e as necessidades específicas que enfrentam é fundamental para melhorar o sistema educacional como um todo.

As entrevistas com gestores escolares proporcionam uma visão detalhada das estratégias adotadas por eles para enfrentar desafios da formação continuada de professores. Isso pode incluir a implementação de programas pedagógicos inovadores, o desenvolvimento de parcerias com a comunidade local, a gestão eficiente de recursos financeiros e humanos, e a busca por soluções criativas para superar obstáculos

educacionais. Além disso, é importante contextualizar as entrevistas dentro do cenário específico da rede pública estadual do município de Manaus. Fatores como a diversidade cultural, socioeconômica e geográfica da região podem influenciar as estratégias adotadas pelos gestores e as políticas públicas direcionadas para formação continuada. A compreensão das demandas locais é crucial para personalizar as abordagens de gestão educacional.

Sobre essa questão, Libâneo (2012) ressalta os espaços institucionais que representa a pesquisa e troca de experiências nesses eventos, que trazem implicações nos planejamentos das estratégias no processo que destaca a gestão escolar, assim, de acordo com os autores, as pessoas ocupam centralidade na escola e por isso, muitas vezes, são consideradas como complicadores e/ou facilitadores do ambiente.

Nessa discussão Schön (1992) corrobora com Libâneo (2012). Os desafios nas escolas não são tarefas simples, voltar os olhares para as práticas pedagógicas é um porte importante. Os gestores entrevistados destacaram a difícil comunicação entre seus parceiros docentes, devido, às dificuldades, anseios, expectativas, (dez) motivações sobre os sistemas e a distância do planejamento estratégico nas práticas escolares, por oferecer processos decisórios e executivo na formação, portanto, nas expectativas dos professores a motivação na vida profissional, assim como a dinâmica de espaço entre os formadores e o formando.

ENTREVISTADO (b): é preciso dar importância na interação entre formadores e formandos. O que está ligado à necessidade de reconhecer o papel das relações interpessoais na motivação dos professores de nossa escola. Daí a importância de colocar o docente nessa compreensão, não apenas do conteúdo acadêmico, mas também do ambiente colaborativo e do apoio mútuo na formação dos educadores.

Neste cenário, Lévy (1993) volta-se para o conhecimento gerado nas escolas e instituições que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em uso moderado da impressão. Portanto, o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos (Lévy, 1993, p. 86). Contextualizando isso com a formação de professores, é possível identificar uma mudança gradual, mas desafiadora, que se propõe a romper com essa tradição. A formação de professores, historicamente, foi influenciada por modelos educacionais que priorizavam a autoridade do professor como detentor do conhecimento, relegando aos alunos a um papel passivo de receptores. Essa abordagem alinhava-se com a tradição mencionada por Lévy, baseada no "falar/ditar do mestre".

No entanto, o autor sugere que abandonar esse hábito antropológico de séculos não é uma tarefa simples e rápida. A mudança na abordagem pedagógica exige uma transformação profunda nas práticas de ensino, na formação de professores e na concepção do papel do educador na sociedade. Essa concepção está nas falas de alguns gestores sobre a formação de professores, nesse contexto, precisa abraçar novas perspectivas e metodologias que promovam a participação ativa dos alunos, incentivam a construção coletiva do conhecimento e explorem as potencialidades das tecnologias educacionais. Isso implica não apenas em fornecer conhecimento técnico, mas também em desenvolver habilidades pedagógicas que permitam aos professores se adaptarem a um ambiente educacional em constante evolução.

A fala de Lévy (1993) revela a necessidade de repensar e reformular a formação de professores, a fim de alinhar-se com os desafios e as oportunidades apresentadas por uma sociedade cada vez mais dinâmica e tecnologicamente moderna. Isso implica não apenas em incorporar novas ferramentas e métodos, mas também em promover uma mudança cultural na educação, abandonando práticas arraigadas e adotando abordagens mais inclusivas e participativas.

A discussão em torno da formação continuada emergiu como um ponto crucial na reflexão. As pesquisas sobre a formação de professores, tanto em termos teóricos quanto práticos, foram notadas por sua influência nos cursos de formação e nos discursos que permeiam essa temática. É interessante observar que, ao abordar o déficit de "formação", destaca-se uma lacuna no conhecimento, evidenciando a carência percebida. Neste princípio, Nóvoa (2009), destaca a ideia de abandonar a dicotomia entre conhecimento teórico e prático, dando ênfase ao valor intrínseco do conhecimento prático dos professores. Essa perspectiva, além de refletir sobre a falta de algo, sugere uma mudança de paradigma, reconhecendo a riqueza do saber que os educadores adquirem na prática diária.

As percepções dos gestores ganham ainda mais relevância ao considerarmos as atuais políticas educacionais no Brasil. A abordagem centrada na aprendizagem ao longo da vida não é apenas uma possibilidade, mas uma realidade concreta (Pimenta, 2004). É preciso observar o que Libâneo (2012) e Schön (1992) enumeram no texto das estratégias educativas contemporâneas, em que se fundamentam no conceito de aprendizagem contínua, reconhecendo que a evolução do conhecimento não é um processo limitado a fases

específicas da vida, mas sim uma jornada ininterrupta. Esses apontamentos fortalecem a tensão em relação à formação nos debates educacionais contemporâneos, que tais reflexões a esse estudo apoiam a interpretação em compreender a respeito das necessidades da formação docente, no entanto, tais assertivas não ocorrem neste contexto:

ENTREVISTA (d): O MEC determinou uma diretriz. Ok, manda para os estados. Os estados decidem quem vão implementar. Ok, quem vai fazer isso é o professor. Mas ele teve essa formação? A escola está preparada com equipamentos ou com pessoal, com recursos humanos adequados para isso? A gestão tem as ferramentas necessárias? Então, esse processo é traumático. Ele é doloroso. E, de certa forma, violento mesmo. Porque a gente tem que fazer as coisas meio que aos trancos e barrancos.

Ao refletir sobre os sistemas educacionais, suas diretrizes legais e as expectativas dos gestores sobre a formação continuada, torna-se evidente um panorama repleto de desafios na gestão e no estabelecimento de critérios para ações estratégicas, não apenas de gestão na ponta final, mas de implementação das diretrizes estratégicas de ação dos planos. Professores, imersos nas demandas legais e nas expectativas, buscam atualizações constantes para se adaptarem a um cenário educacional em constante evolução.

A necessidade de aliar teoria e prática, conforme ressaltado na pesquisa, encontra eco na formação continuada, onde professores podem não apenas compreender as normativas, mas também desenvolver estratégias pedagógicas alinhadas com os planos estratégicos e bases curriculares, mas tais diretrizes, nem sempre se alinham aos anseios da gestão escolar.

ENTREVISTA (g): foi o que ocorreu com a chegada da Pandemia. Nós não estávamos preparados para atuar no contexto formativo tecnológico de toda uma gama de ferramentas que existiam e ainda por cima não sabíamos operá-las, com raríssimas exceções de colegas que atuam em escolas particulares que há algum tempo já vem atuando nas plataformas digitais, como as do google, por exemplo [...] o fato é que nem a gente nem a secretaria estava preparada [...] o que causou um enorme problema de ensino e aprendizado aos alunos e no contexto da formação a nós professores e gestores.

São questões que a globalização apresentou não somente aos professores, mas também aos gestores. Gerir uma instituição de ensino vai além de administrar recursos e cumprir normas legais; envolve compreender as dinâmicas educacionais, as aspirações dos professores e as demandas dos alunos e comunidade, e do corpo técnico. O gestor, ao entender as dificuldades identificadas na pesquisa, pode atuar como um facilitador,

promovendo espaços para a formação continuada, incentivando a troca de experiências e contribuindo para a implementação de ações estratégicas adaptadas à realidade da escola.

A falta de continuidade na formação continuada de cursos para os docentes ao longo dos anos representa um desafio significativo para a gestão docente nas escolas (Trindade e Pereira, 2020). Embora haja uma política estratégica que destaque a importância da interdisciplinaridade e da observância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ausência de continuidade na formação traz implicações substanciais para a efetiva implementação dessas diretrizes.

ENTREVISTA (a): Por mais que o governo apresente audiências e tudo mais para disseminar uma política de base nacional comum curricular, cada unidade tem sua singularidade, o que eu quero dizer com isso? Nós muitas das vezes não participamos desse contexto da formulação da política, vem para o estado e nós apenas vamos fazê-la, simples assim. No entanto, onde é que fica a particularidade da comunidade e seus anseios, a visão de mundo do professor e do gestor? onde nós nos perdemos nisso. Aí é que eu digo que nós não somos ouvidos, mas também não nos preocupamos em observar esses chamamentos para ajudar nessa construção da agenda. Temos que nos ajudar mais.

No âmbito da gestão docente, a ausência de continuidade na formação pode resultar em uma lacuna de habilidades e conhecimentos entre os educadores. Isso pode levar a uma falta de alinhamento na implementação de práticas pedagógicas, dificuldades na colaboração interdisciplinar e, eventualmente, impactar a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Além disso, pode gerar desmotivação entre os professores, pois eles podem perceber a falta de investimento em seu desenvolvimento profissional. A gestão escolar enfrenta o desafio de equilibrar a implementação de políticas estratégicas com a necessidade de oferecer suporte contínuo aos educadores, garantindo que estejam atualizados e capacitados para enfrentar os desafios em constante evolução no ambiente educacional.

No entanto, questões políticas de governo podem influenciar decisivamente nos diversos contextos:

ENTREVISTA (f): eu creio na mudança, nas diversas possibilidades que podem ser implementadas no contexto educativo aqui de nossa escola, e também no sentido geral, mas muitas das vezes nós não somos sequer valorizados com o mínimo, não temos data base atualizada, nossa progressão não anda, agora acabamos de passar por uma greve [...] falta reconhecimento para nós.

As decisões políticas impactam diretamente o financiamento da educação. A alocação de recursos, orçamentos e investimentos em infraestrutura, material didático, tecnologia e salários de professores são determinadas por decisões políticas.

A compreensão desse contexto é fundamental para discutir e implementar mudanças significativas no sistema educacional, bem como, as questões políticas vão para além da função dos programas e projetos nas propostas, a análise de necessidades formativas, a exemplo deste trabalho, serve de apoio à decisão do gestor escolar, no que se refere à escolha e delimitação de campos e áreas reconhecida, correspondentes às demandas das unidades escolares, que são direcionadas ao Centro de Formação (CEPAN), demandas essas, que devem ou deveriam serem incorporadas ao portfólio de cursos de formação.

O conceito expandido, conforme apresentado por Rodrigues e Esteves (1993), destaca as dificuldades e a falta de formação, especialmente no que diz respeito aos conteúdos do currículo. Os participantes da pesquisa revelam como a ação e prática são transmitidas pelos movimentos, enfatizando a necessidade de mudanças em diversos aspectos. Essas assertivas sugerem a compreensão de como as ações propostas pelos movimentos deveriam impactar e provocar transformações em diferentes contextos.

Outro ponto a ser discutido na fala dos gestores são as suas ansiedades no âmbito da formação de pós-graduação. Na grande maioria das vezes, essa formação acontece fora do ambiente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN). Nessa perspectiva Galindo (2007) voltasse para observar os novos espaços de formação docente no Brasil, por exemplo, as pesquisas agregam tal distância ao fato do planejamento não contemplar as necessidades formativas dos profissionais da educação, à ausência de critérios para estabelecer, propor e realizar ações de formação continuada aos docentes.

Com isso, a reflexão dos professores e gestores têm destacado a procura de cursos de pós-graduação e sua formação continuada em outros países, muito com finalidade de formação em mestrado e doutorado, o que revela a falta de apoio das instituições e das agências financiadoras dos programas de formação, revelando que os profissionais docentes querem realizar os cursos de pós-graduação, apesar de apresentar cursos tais cursos, mas de forma rarefeita, com poucas vagas, considerando o grande número de professores que ainda não realizaram tais cursos nas suas respectivas áreas de formação.

Os fatores externos à formação docente, como a escassez de recursos didáticos, limitações no ambiente escolar, questões financeiras e a busca por reconhecimento, contribuem para insatisfações significativas na carreira profissional dos educadores. Muitas

vezes, os docentes se veem compelidos a buscar uma segunda graduação e especialização em áreas adicionais, impulsionados pelas demandas do mercado de trabalho e pela situação econômica vigente. Estudos indicam a existência de necessidades prementes que requerem adaptações e atualizações no processo de formação docente, a fim de atender às dinâmicas do mundo moderno, bem como às demandas financeiras pessoais dos educadores vão sendo incorporados aos ambientes educacionais, que ao longo dessa construção, vão se configurando em formas de agrupamentos que evoluem e se diversificam à medida que se organizam e se sistematizam (Castells, 2003).

O surgimento desses agrupamentos está intrinsecamente ligado às necessidades e às demandas contemporâneas, sendo moldado por influências como a contracultura dos anos 60 (Saviani, 2007). Entretanto, à medida que essas comunidades educacionais crescem em tamanho e alcance, as conexões originais com a contracultura enfraquecem, conforme aponta Castells (2003, p.48). Isso sugere que, embora tenham raízes em movimentos alternativos do passado, as dinâmicas atuais dessas comunidades educacionais, refletem uma complexidade e uma diversificação cada vez maiores, adaptando-se às realidades do mundo contemporâneo.

Portanto, destaca ações que os professores consideram necessária para discussão no contexto nas comunidades educacionais:

ENTREVISTA (e): na gestão escolar, destaca a visão das instituições na formação dos professores, a falta de vivência na sala de aula, as experiências, a inclusão das tecnologias na sala de aula, os recursos, os laboratórios de informática, os temas que não condizem à realidade escolar. Assim, a desvalorização do currículo do professor.

Nesse aspecto, discute Freire (1984) é indiscutível a importância da comunicação para a qualidade do ensino e aprendizagem, por isso, aponta Freire (1984. p. 69): “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Cada um desses espaços compreende a dinâmica de se comunicar e trocar informações, exige considerar os contextos específicos, não apenas o desempenho quanto a utilização dos recursos, mas as condições para que esse profissional reconheça a indução das necessidades docentes e suas relações com as necessidades formativas.

Tais questões em que envolvem a formação continuada docente, sob a perspectiva dos gestores escolares, está envolta da escassez de recursos didáticos, as limitações no

ambiente escolar e as questões financeiras impactam diretamente na capacidade desses gestores em oferecer programas de treinamento para suas realidades. A falta de recursos pode restringir o acesso a materiais atualizados e influenciar a eficácia dos programas de formação.

Mas não é somente isso, como afirma a Entrevista (c):

A questão da formação, claro que não esbarra só nesse problema aí da falta de conhecimento tecnológico, mas tem outras questões também. O próprio desconhecimento da BNCC, atualizações que são feitas. Nós temos hoje uma realidade dura dentro da sala de aula, que é a questão da inserção de alunos na sala de aula com inclusão, melhor dizendo, os alunos com necessidades especiais, os alunos que precisam de um atendimento especializado e às vezes, mesmo que tenha um auxiliar para esse aluno, esse auxiliar não está sempre, ou seja, pelo menos ele não é enviado imediatamente para o aluno que você precisa. Mas quando você fala de uma educação atual, você está falando de tecnologia. A educação atual é tecnológica. Se você não entender que a educação atual é tecnológica, você está completamente fora do momento que nós estamos vivendo. Porque ela é altamente tecnológica. Então, o aluno de hoje precisa dessas ferramentas também. Ele precisa saber lidar com a linguagem de programação, por exemplo, faz parte do nosso cotidiano.

A necessidade de adaptação e atualização no processo de formação continuada é evidente. Os gestores implementam uma política de formação continuada de forma vertical, com pouca possibilidade de ajustar os cursos à realidade local e comunitária. Isso implica um olhar crítico da agenda educativa de governo ou de estado, em uma constante revisão e adequação das estratégias educacionais para garantir que estejam alinhadas com as necessidades reais dos professores.

A pressão enfrentada pelos docentes para buscar uma segunda graduação e se especializar em outras áreas também representa um desafio para os gestores. Eles precisam lidar com a demanda crescente por cursos e programas que ampliem as competências dos professores, tornando a oferta de formação continuada um aspecto crucial da gestão educacional.

5.5. Discussão dos dados

No que diz respeito à apreensão da formação continuada pelos professores, a análise do discurso nos dados provenientes dos cursos de formação continuada, portanto, se coloca como uma ação estratégica do governo estadual para ampliar o uso dos recursos pedagógicos nas escolas. Além disso, percebe-se que as ações estratégicas institucionais não se configuraram como um processo eficaz de formação continuada, deixando de observar as vivências comunitárias dos docentes.

Ressalta-se que a análise de conteúdo da pesquisa foi trabalhada em dois momentos: uma primeira aproximação por meio de questionários e, num segundo momento com dados extraídos por entrevista aplicada aos gestores. Com relação ao tratamento dos dados, foram identificadas, inicialmente, os significados e sentidos dos relatos em relação à análise das estratégias e das necessidades na formação continuada de professores.

As ações de formação desenvolvidas na política de educação formativa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas - SEDUC, apresenta pouco resultado em modificações mais profundas no processo de integração da formação nas práticas pedagógicas dos professores quando observado alguns aspectos: no interior das escolas; no aspecto materiais, de estruturas de equipamentos modernos, de maior apoio de projetos voltados ao contexto comunitário ou local etc. Apesar dos objetivos da formação e da divulgação dos dados oficiais em relação ao alcance da política de formação, a pesquisa realizada demonstra que os professores da rede estadual da capital do Amazonas, na zona Norte, mostram outro lado da pesquisa da implantação dessa política de formação.

As indagações surgidas na coleta de dados, conduzida aos 70 professores e 7 gestores de instituições de ensino em agosto de 2023, evidenciaram repercussões nos cursos de formação. Essas reflexões proporcionam uma visão concreta das práticas e dos programas implementados, especialmente nas escolas examinadas na região Norte de Manaus.

Mesmo diante do contexto na área de formação oferecida pela secretaria, pôde-se verificar que a falta de oportunidades de capacitação em formação para os professores em pesquisa, pelo setor público, parece ainda com demandas específicas nas ações das estratégicas, que concretizam o princípio de colaboração e diálogo com a secretaria de educação.

Os entendimentos apresentados pelos gestores refletem uma variedade de percepções sobre as mudanças necessárias para fortalecer e apoiar as escolas e instituições formadoras. Cada entrevistado destaca aspectos específicos que consideram fundamentais para melhorar as condições de trabalho e promover um ambiente educacional mais eficaz.

Assim, observa-se que:

Entrevistado (a): Destaca a importância de investimentos para melhorar as condições de trabalho, abrangendo aspectos como salários e progressão na carreira, reconhecendo que melhorias nessas áreas são essenciais para atrair e reter professores qualificados.

Entrevistado (b): Saliencia a necessidade de um diálogo mais democrático com os docentes. Isso sugere uma busca por uma relação mais aberta, participativa e colaborativa entre os profissionais da educação e as instâncias decisórias.

Entrevistado (c): Enfatiza a construção de modelos de formação que incorporem elementos do contexto em que os professores estão inseridos. Isso aponta para a necessidade de programas de formação mais contextualizados e alinhados com a realidade dos educadores.

Entrevistado (d): Destaca a importância de que as ações de formação continuada reconheçam os participantes envolvidos. Isso implica em um reconhecimento da experiência e contribuição individual dos professores durante o processo de formação.

Entrevistado (e): Menciona a necessidade de apoio presencial de especialistas nas escolas, especialmente para auxiliar os docentes nas atividades de inclusão social. Isso evidencia a importância de recursos humanos especializados para enfrentar desafios específicos, como a promoção da inclusão.

Entrevistado (f): Propõe a promoção de uma formação na área de comunicação e informação, indicando a importância de orientações claras sobre o uso de recursos tecnológicos nas escolas. Isso destaca a necessidade de atualização e capacitação dos professores diante das demandas tecnológicas modernas.

Entrevistado (g): Aborda a influência de novas formas de gestão pública, com destaque para políticas de governança na área da educação, considerando-a como um palco de negociação. Isso indica uma conscientização sobre a importância das decisões políticas e da participação dos professores nesse processo.

Essas percepções corroboram com essa assertiva Nóvoa (2009) numa reflexão sobre a formação de professores, com análise não apenas profissional, mas provavelmente a área mais sensível das mudanças em cursos no setor educativo, o que compreende, um passado recente: há décadas se discute o tipo de formação ideal ou necessária ao docente.

É preciso também observar as mudanças emergentes globais sobre a formação pedagógica. Os novos cenários exigem a necessidade de os professores estarem preparados para enfrentar os desafios resultantes desse contexto global, onde as dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas estão interconectadas. Essas mudanças perpassam também pelas práticas de formação e as decisões sobre o currículo. Tais perspectivas devem ser elencadas na elaboração e reforma do currículo, e ocorrem fora do sistema escolar. Isso implica que as vozes dos professores, aqueles que estão diretamente envolvidos no ensino, não estão sendo devidamente ouvidas ou solicitadas quando se trata de questões cruciais sobre o processo educacional.

Essa falta de participação dos professores nas decisões sobre o currículo pode resultar em lacunas entre as políticas educacionais e a realidade vivenciada nas salas de aula. A perspectiva crítica sugere que as decisões estão sendo tomadas de forma vertical, possivelmente sem uma compreensão completa das nuances e desafios enfrentados pelos educadores no dia a dia.

A possível ausência de consulta aos profissionais da educação, revela um aspecto preocupante da falta de autonomia e reconhecimento do papel do professor como agente ativo no processo educativo. Isso pode contribuir para uma desvalorização da expertise dos educadores e, conseqüentemente, para a implementação de políticas e práticas que podem não se alinhar completamente com as necessidades e realidades das salas de aula.

O estudo também desperta para os cuidados que o setor público oferece nas parcerias com as instituições, em ações demandadas e especificidades da formação docente com realidade que ofereça suporte e apoio nas atividades docentes. A participação dos gestores

nessa discussão, sinalizam sobre outras abordagens de formação continuada, que possam provocar alterações efetivas nas práticas docentes, além do mais, os professores que se envolvem no processo de formação continuada são autores que exigem considerar a complexidade que envolve o ambiente escolar, isso, tem atraído cada vez mais uma reflexão do desempenho do professor quanto a utilização dos recursos. Nessa discussão, os gestores integram as condições para que esse profissional possa desempenhar suas atividades e funções, assim, como entender todo esse processo de formação continuada.

Quão verdadeiramente essas discussões se traduzem na prática da formação do professor? A proposição de que o professor constrói seu conhecimento profissional baseado nessas discussões levanta a indagação se as estruturas educacionais e as políticas de formação realmente refletem e promovem a aplicação desses conceitos na prática, considerando as complexidades do cotidiano escolar? São questões que ainda devem ser observadas e não comportam no escopo deste trabalho, mas devem posteriormente serem suscitadas para uma análise mais abrangente sobre o grande tema.

Os gestores, ao discutirem a formação continuada, enfatizam a importância dessa prática, destacando também as condições essenciais para a eficácia do profissional educador. A análise crítica das entrevistas revela diversas perspectivas, tais quais: alinhamento com políticas públicas, revisão da ação formativa, considerações sociais e de trabalho, integração de tecnologia, formação via redes sociais, oportunidades em pós-graduação.

A formação continuada de professores nas práticas envolvidas é uma tarefa complexa. Nesse sentido, sugere-se que os processos de formação docente se iniciem idealmente no estágio inicial, mais especificamente no âmbito das políticas públicas de inclusão. Isso implica integrar a formação nos planos estratégicos das atividades, direcionando investimentos para a qualificação e ampliação dos recursos, com foco no aprimoramento dos recursos disponíveis nas escolas. Deste modo, gerenciando os suportes de apoio especializado em auxiliar os docentes na manutenção e manuseio das ferramentas propostas por questões levantadas por professores, que identificam a falta de trabalhar as estratégias com as políticas de governo, que passa a fazer parte do meio das ações governamentais.

Tais concepções corroboram com os objetivos das entrevistas aos gestores em que aprofundam as discussões em relação aos dados analisados, buscando evidenciar as visões

e valores dos docentes, a importância da formação continuada para os professores, assim destacam-se:

As percepções: os docentes percebem que a formação continuada tem relação com o trabalho desenvolvido pelas instituições e escolas, assim, como a infraestrutura, os recursos e as políticas institucionais que pode privilegiar uma dimensão profissionalizante para o mercado de trabalho. Neste sentido, despertando maior interesse nos programas e projetos pelos planos governamentais do estado do Amazonas, que estabelece uma série de metas e resultados a serem alcançados e ampliados, deste modo, a importância da formação começar a ser oferecida a todas as escolas desse nível de ensino com parcerias para o desenvolvimento da pesquisa da rede estadual de ensino.

As perspectivas e princípios: os cuidados exigidos ao abordar a didática em atividades tecnológicas, constantemente introduzidas, levantam preocupações, dada a constante inovação e o elevado volume de informações. Isso implica, segundo os participantes, o reconhecimento do que favorece e estabelece nas dinâmicas de relações pessoais e profissionais, especialmente entre aluno e professor.

A vida contemporânea demanda princípio para os conhecimentos e a participação em momentos e espaços na construção de novas formas de saberes, exigindo práticas didáticas e metodológicas, com isso, corroborando na assertiva dos investimentos em novo perfil profissional docente. A temática da qualificação docente tecnológica ainda é insipiente, trazendo dificuldades de saber lidar com os recursos na escola, no dia a dia e na vida.

A reflexão sobre as necessidades formativas se torna uma ferramenta essencial para orientar e ajustar o percurso formativo do educador, alinhando-se aos desafios e oportunidades presentes em sua prática profissional. Essa abordagem contemporânea busca integrar a experiência passada, o presente dinâmico e as aspirações futuras, criando um ciclo formativo mais adaptado e relevante para as demandas da educação moderna.

Tais dificuldades estão presentes nas metodologias pedagógicas, no dia a dia da sala de aula, e nas representações na área da integração das tecnologias, no processo da formação docente, em diversas áreas da educação, esse fator chama atenção devido aos benefícios significativos para os educadores, preparando-os para enfrentar os desafios contemporâneos

da educação. A incorporação de tecnologia na educação continuada pode ser uma estratégia relevante para a rede pública de ensino no estado do Amazonas. Deste modo, as estratégias de plataformas de aprendizado online, são recursos digitais e ferramentas de comunicação que podem facilitar o acesso dos professores/alunos à oportunidade no desenvolvimento profissional, especialmente em áreas remotas da região, como discute Castells (2003), as condições sociais e institucionais prevalecentes em nosso mundo, o novo sistema tecnológico para de causar desenvolvimento desigual, aumentando simultaneamente a riqueza e a pobreza, a produtividade e exclusão social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa análise, o discurso aqui destacado sobre a formação continuada de professores, demonstra uma reativação de determinados discursos sociais em favor da análise das estratégias e das necessidades na formação continuada de professores na rede pública estadual do município Manaus, Estado do Amazonas. Neste lugar privilegiado os discursos têm explorado uma economia da subjetividade que evidencia ou reconhece o discurso tecnológico que, de alguma forma, apresenta lateralmente na sociedade atual a sua força, ou desejo de estar presente no discurso dos tempos atuais.

É possível perceber os discursos sobre a formação continuada que parece ser uma marca dos tempos atuais, basta ver o sucesso de caráter capitalista dos interesses entre governantes, instituições e indivíduos, não sabemos quanto se perde ou ganha no discurso que se refere aos procedimentos da valorização, satisfação, motivação, condições de trabalho e a liberdade nas suas práticas.

A análise, sob a perspectiva das práticas dos educadores no contexto manauara, parece estar imersa em um discurso que ainda é considerado uma questão crucial, demandando atenção e uma investigação sobre as relações e implicações. Isso parece derivar da produção da subjetividade, envolvendo o indivíduo, ou de uma exploração capitalista sobre o mesmo. Na sociedade contemporânea das últimas décadas, tem sido indicado que esses extremos devem ser evitados. Entretanto, nem sempre essa precaução será observada, considerando a complexidade do trabalho docente, especialmente ao abordar os desafios da educação em uma perspectiva futura. Isso envolve a intersubjetividade e a pluralidade em relação às possíveis mudanças nos conteúdos a serem trabalhados na formação. Nesse contexto, os docentes pesquisados expressam inquietações diante das incertezas que podem ou não ser priorizadas nesse campo do conhecimento.

Uma das características marcantes nessa análise são os ambientes e plataformas que são direcionados aos docentes, com conteúdo condicionados por fatores individual e social de acordo com o sistema na leitura programada de competência e conteúdo. Cada ato ou ambiente é condicionado por fatores sociais, revelando características da sociedade atual, seja pelo valor dominante que tem as informações para as relações produtivas, ou os tipos de saberes, os processos em desenvolvimento e suas inovações, categorias de valor

produtivo, e esse desenvolvimento de novos serviços na educação e ensino, vem se transformando nos setores produtivos da economia, influenciando as vivências diversas.

O ensino e o aprendizado estão posicionados em um ambiente, numa sociedade que se caracteriza por mudanças sociais, principalmente na informação e comunicação, uma gama de informações a todo momento está sendo desenvolvidas por meio de estratégias para um resultado na criação de novos espaços no mercado. Uma gama de volume de informações provoca o surgimento de novas profissões relacionadas a qualificação, e ganham novos espaços nas atividades em que estão ou passam a ser inseridas, abrangendo novas vivências.

Contudo, a abordagem da formação de professores nas observações realizadas não se restringe apenas ao acesso ao conhecimento. A trajetória se revela dinâmica, envolvendo aprendizagens de diversas formas colaborativas. Entende-se que a jornada pessoal e profissional de cada indivíduo desempenha um papel significativo em seu ambiente, contribuindo para o processo de leitura do mundo.

O desafio está no desenvolvimento das relações entre os agentes educativos, no conhecimento, nas estruturas de currículo e política de educação, e também nas práticas dos aspectos do tratamento do clima escolar, da disciplina, da participação, da avaliação e entre outras questões. Em âmbito externo se estabelece relações de cooperação, com outras instituições formadoras, particulares e públicas, e implicada nos programas de assistência social no processo de inclusão social.

Outro ponto a se destacar em relação às estratégias e projetos são as relações na implantação de programas criados pelas secretarias e instituições. As propostas sendo concebidas por grupo de administradores e coordenadores, envolvidos diretamente na formação, deste modo, os professores formadores e os próprios docentes (cursistas), não participam diretamente deste processo. De tal forma, percebe-se um pacote pronto, sem diálogo e/ou consulta nas definições das propostas, assim, o Ministério de Educação (MEC) e Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), planeja, contrata, define e executa de forma verticalizada (pacotes prontos) e sem ouvir os professores diretamente envolvidos no projeto, e como mostra as entrevistas dos gestores respostas dos professores, estabelecendo distância com a realidade escolar.

As estratégias planejadas nas práticas, considera modelos privilegiados pelo Estado na divulgação de novos métodos e orientações como forte caráter que beneficia um viés dos meios de divulgação política; dos modelos de formação continuada, ainda demonstram desinteresse pela valorização do conhecimentos dos professores e suas práticas; da divulgação das experiências realizada pelos docentes, as instituições se importando, com modelos do exterior, que não representam questões reais da prática dos educadores, e que comprometem o sucesso das estratégias adotadas pelo sistema de ensino.

Diante desse cenário desafiador é essencial que o estado, as instituições e escolas sejam fatores para discussão na urgência de medidas na formação continuada voltada à atualização dos profissionais e condições de trabalho que favoreçam o processo educativo na valorização do corpo docente no país. Com esses impactos sociais, há uma preocupação em relação à qualidade do ensino e à estabilidade profissional, com fatores contribuintes nos desafios econômicos e a flexibilidade de gestão em melhorar condições para os professores. A perspectiva da escola que está inserida nessa realidade social e como mediadora entre o contexto social, a educação a cultura, socialização e a subjetivação, cada vez mais é necessário pensarmos de forma diferente, levando em conta um cenário educacional e cultural mais amplo existente fora do sistema formal de escolarização, como contexto socializador crítico.

As parcerias de cursos que acontecem nas sedes das instituições, há portanto, uma distância no contexto da formação docente, com aspectos que merecem a preocupação com os formadores que atuam nos cursos, de forma a conciliar a formação específica com as demandas, necessidades e práticas no mundo do trabalho. Neste sentido, os cursos, portanto, se colocam como uma ação estratégica do governo estadual para ampliar o uso dos recursos pedagógicos nas escolas, buscando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas instituições da rede para o desenvolvimento profissional.

Nos discursos dos docentes, apresentam de forma em concordância com as ideias e opinião semelhante à formação, como destacam: “os professores possam ser ouvidos”, a falta de oportunidade nos cursos de pós-graduação, nesse entendimento, a revisão do formato da ação formativa aos docentes. Esse discurso permite estabelecer metas, tanto em relação à formação de professores quanto à qualificação dos estudantes no aspecto de chamar atenção para as políticas da secretaria ao analisar os caminhos desenvolvidos em

parcerias com entidades que atuam em diversas funções, estrutura, suporte e capacitação de professores.

São inquietações que fazem parte do contexto dos gestores, colocando um olhar mais atento às condições de ofertas de cursos, com orientação mais clara na direção da melhor qualificação dos formandos, assim, uma sinalização da formação de forma integrada ao ensino, e não de forma aligeirada e/ou desvinculada dos conteúdos básicos na literatura com as demandas das necessidades de formação.

Por outro lado, os docentes relataram possuir afinidade com as atividades para além dos compromissos de sala de aula, e demonstram estar de acordo com os objetivos e concepções sobre a sua formação na educação, deste modo, a capacidade de comunicar, se relacionar, expor intenções, é clara, fomentando novas e outras possibilidades de trabalhar, no caso os docentes, surgem outros modos de relação em que experimentam e ousam em suas práticas pedagógicas. Tais práticas estão em volta das necessidades de promover decisões e escolhas de saber lidar, para se tornar melhor na vida e na profissão.

Neste diapasão, as necessidades são filtradas por percepções e representações, muitas vezes de forma inconsciente, buscando cooperar ou responder aos desafios da rotina de trabalho e aos processos que facilitam a prática pedagógica. É evidente que a reflexão na formação continuada não deve se limitar apenas à rotina e seus elementos; ela precisa ultrapassar as barreiras individuais, projetando-se além das capacidades pessoais, para alcançar um nível mais profundo de compreensão.

Num cenário em que Manaus busca uma educação mais alinhada com as demandas contemporâneas, ou pelo menos se tenta, a formação continuada, conectada à análise de necessidades e ao desenvolvimento profissional, é um caminho promissor. Essa abordagem visa explorar as dimensões da reflexão, buscando atender às necessidades formativas de maneira mais precisa e alinhada com as reais demandas que podem limitar ou impulsionar a prática pedagógica.

7. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando J. Computador, escola e vida. São Paulo: Cubzac, 2005.
- ALMEIDA, M. E. B. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 33, n. 121, p. 1053-1072, 2012.
- ALMEIDA, P. C. A. Formação do professor e os conhecimentos da psicologia. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 236-248, 2019.
- ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. 3 ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.
- AMARAL, G. P. Revolução e autocracia burguesa no Brasil: seus reflexos na educação após o golpe de 1964. *Revista Instituto de Políticas Públicas de Marília*, v.5, n.1, 2019.
- AMAZONAS. Plano Estadual De Educação 2020. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_am.pdf. Acesso em: 25 mar. 2013.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Planejamento e Gestão Financeira. Gerência de Planejamento e Execução Orçamentária. Relatório do Plano de Aplicação de Recursos - Par / 2015. Manaus, 2015.
- ARAÚJO, Cristina Carvalho de. Formação Continuada no Cotidiano dos(as) Professores(as) dos Anos Iniciais: Desafios e Possibilidades. Manaus: 2010. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas, 2011. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/pdf>. Acessado em: 24 nov. 2023.
- AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- _____. The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton, 1963.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, nº 62, jul./set. 2015.
- BATISTA, Djalma. Amazônia: Cultura e sociedade. 3ª ed. Manaus: Editora Valer, 2006.
- BENJAMIN, W. Paris, Capital do século XIX. In: KOTHE, Flávio. (org). Textos de Walter Benjamin. Tradução de Flávio Kothe. São Paulo: Ática, 1985.
- BLANCHET, A. Complementations et interpretations d'un interviewer dans l'entretien de recherche: leurs effets sur le discours de l'interviewé. *Paris*, v. 33, n. 4, 1988. pp. 280-288.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Avaliações da aprendizagem, 2019. Disponível em: [-avaliacoes-da-aprendizagem](#). Acesso em: 30 nov. 2023.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Publicada em 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 28 out. 2019.

_____. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 07jan. 2022.

_____. O Ministério da Educação e do Desporto passa a ser denominado Ministério da Educação (Medida Provisória nº 1.799-1, de 21 de janeiro de 1999).

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Brasília: D.O.U. nº 24 de 23.12.96, 1996.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Orientações Gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Orientações Gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2007.

_____. Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005/2014-PNE.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, 2023.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 09 set. 2023.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. Ministério da Educação, 2023. Disponível em: Acesso em: 26 nov. 2023.

CAPES. Manual operativo do Parfor. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/arnal/Downloads/2782014-manual-operativo-parfor.pdf>. Acesso em: 5 out. 2023.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Dênis de (org.). Por uma outra comunicação. Rio: Record, 2003.

CORBIN, J; Strauss A. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory. Thousands Oaks: SAGE; 2015.

CUNHA, A. M. O; KRASILCHILK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência, trabalho apresentado na 29ª REUNIÃO ANUAL ANPEd [sessão Formação de Professores], Caxambu, 2000.

DAOU, Ana Maria. A Belle Époque amazônica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DEBRUN, M. A. A ocultação ideológica: da “ideologia primária” à “ideologia secundária”. In: DASCAL, M. Conhecimento, linguagem, ideologia. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1989.

_____. A Conciliação e outras Estratégias. São Paulo, Brasiliense, 1983.

DIAS, Edinea Mascarenhas. A ilusão do fausto: Manaus, 1890-1920. Manaus: Valer, 1999, p.19.

DELORS. J. Educação: um tesouro a descobrir. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2001.

ESTRELA, M. T. et al. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de Centros de Formação. Revista de Educação, Lisboa, v.7, n.2, 1998. p.129-149.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. Revista de Educação, n.1, v.VII, 1999. p.29-47.

FOUCAULT, M. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Trad. S. T. Muchail.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? Revista BITS, p. 6, maio de 1984.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002/1996.

_____. Política e educação: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. FREIRE,- Paulo ADtica-e-educa.pdf> Acesso em: 03 nov. 2023.

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. P. A educação na cidade. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREITAS, S.; MOLINA, A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. *Pedagogia em Foco*, Iturama, v. 15, n. 13, jan./jun. 2023. p. 62-81.

GALINDO, Camila José. Necessidades de formação continuada de professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado do curso de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara, 2007.

_____. INFORSATO, Edson. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. Revista Interações, 2008. p.80-96.

GAMA, Arnaldo Costa. Violência nos espaços intraurbanos: dinâmica dos homicídios dolosos no território manauara. Tese (doutorado) - Instituto de Políticas Públicas, Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2023.

GATTI, B. A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: SILVA JÚNIOR, C. A. et al. (Orgs.). Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 229-243.

_____. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n.º 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

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

GATTI, Bernadete et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. Estudos e Pesquisas Educacionais. Fundação Victor Civita. 2010, vol.1, Estudos realizados em 2007, 2008, 2009. p. 139-210.

GENTIL, H.S.; COSTA, M. de O. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.20, n.43, Maio/Ago. 2011. pp.267-287.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomás Tadeu da. Tomaz Tadeu da Silva (org.) Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

HANH, Thich Nhat. Corpo e Mente em Harmonia: Andando Rumo à Iluminação (Ed. Vozes) - 2009.

HILL, M. M.; HILL, A. A construção de um questionário. Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconômica: DINÂMIA, 1998. Disponível em: http://www.atencaofarmaceutica.ufpr.br/AF/aluno/turma/docs/gerais/Como_construir_um_questionario.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

Hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

IBGE. Regiões de influência das cidades, 2020 (complemento). Coordenação de Geografia, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101728>. Acesso em: 14 dez. 2023.

_____. Regiões de influência das cidades, 2018. Coordenação de Geografia, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/redes-e-fluxos-geograficos/15798-regioes-de-influencia-das-cidades.html>. Acesso em: 14 dez. 2023.

_____. IBGE CIDADES. População no último censo [2022]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em: 13 dez. 2023.

HILL, M. M.; HILL, A. Investigação por questionário. Silabo: Lisboa, 2000.

HOLTON J. The coding process and its challenges. *Grounded Theory Rev [Internet]*;9(1), 2010. pp.21-40. Acesso em 24 de setembro de 2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2015: relatório de gestão da CAPES, 2013. p. 27.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Continuada de Professores novas tendências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENNY, M., & Fourie, R. (2015). Contrasting Classic, Straussian, and Constructivist Grounded Theory: Methodological and Philosophical Conflicts. *The Qualitative Report*, 20(8), 1270-1289. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss8/9>.

KUENZER, A.Z. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

LAWN, Martin. "Debate Section - The Education and Training of a Profession". *Education Review*, 5 (2), 1991, pp. 34-41.

LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. P.. As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1993.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5349623/mod_resource/content/1/pdf. Acesso em: 23 dez. 2023.

_____. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G.(coord.) Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 2011. P. 107-134.

_____. Democratização da escola pública: pedagogia crítico – social dos conteúdos. SP: Loyola, 1985.

_____. José Carlos. O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

LIMA, Taíssa Santos de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A Formação Permanente de Educadores na Perspectiva Freireana: Uma Análise da Política Nacional de Formação de Professores e a Formação Permanente de Educadores no Município de João Pessoa. In: VIII

Colóquio Internacional Paulo Freire Educação como Prática da Liberdade: Saberes, Vivências e (Re) Leituras em Paulo Freire, 2013.

LIMA, F. O. A sociedade digital: impacto da tecnologia na sociedade, na cultura, na educação e nas organizações. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

LIMA, Francisca das Chagas; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. Revista Linguagens, Educação e Sociedade, ano 2023, Ed. Especial, pag. 242 a 259, dez. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. de (Org.). Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: autêntica, 2006.

MILL, Daniel. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. 2008.

_____. Daniel (Org.). Escritos sobre a educação a distância: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 11-38.

MILL, D.; FAVACHO, A. Do discurso pedagógico ao discurso tecnológico: uma análise sobre suas funções na sociedade contemporâneo. In: MILL, D. Escritos sobre educação: Desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical, 1999. (Documento principal – versão preliminar para discussão interna. Mimeo).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Diretrizes e Bases para Educação Básica 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/órgãos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 03 mar. 2023.

_____. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Disponível em: <http://www.mec.gov.br/parfor/dados/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

_____. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Disponível em: <http://www.mec.gov.br/parfor/dados/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MOREIRA, Marco A. (1999). Aprendizagem significativa. Brasília: Editora da UnB. p.

129.

_____. M.A. (2010) Mapas conceituais e aprendizagem significativa. São Paulo: Centauro Editora. 80p.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

- MORIN, Edgar. O método III/1: o conhecimento do conhecimento. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.
- MOURA, Angela Paula Brevilata. Desafios no Início da Carreira Docente. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Sul de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://www.google>. Acesso em: 8 out. 2023.
- NASCIMENTO, A G. O. Evolução do impacto das mortes por causas violentas na esperança de vida da população de Manaus entre 1980 a 2009. Tese de Doutorado. CEDEPLAR/UFMG. Belo Horizonte, Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/downloads.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, v.4, p.109-139, 1991.
- _____. A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, 2017. p.1106-1133.
- _____. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2009.
- _____. Formação de professores. In: FRANCO, C.; KRAMER, S. (Orgs.). Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores. Rio de Janeiro: Ravel, 1997.
- NUNES, Cesar. Paulo Freire, histórias vividas, lições inesquecíveis. Ebook Paulo Freire, Porto Alegre, 2021.
- OLIVEIRA, J.A; SCHOR, T.V. Manaus: transformações e permanências do forte à metrópole regional. In.: Cidades na Floresta. Org. Edina Castro, Annablume, São Paulo, 2008. pp.59-98.
- PASSERINO, L. Re-pensando a formação de professores: uma experiência na modalidade a distância na disciplina de inclusão e necessidades educacionais especiais. In: Seminário Nacional De Pesquisa Em Educação Especial: formação de professores em foco, V, 2009, São Paulo. Anais... São Paulo: UFES, UFRGS, UFScar, 2009. p.1-19.
- PERRENOUD, P. A divisão do trabalho entre formadores de professores: desafios emergentes In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.). A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 199-220.
- PIMENTA, C. O; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, C. O. SOUSA, S. Z. Avaliação em tempos de pandemia: oportunidade de recriar a escola. Estudos em Avaliação Educacional, v. 32, p. e08274, 8 set. 2021.
- PRADA, Luis Eduardo Alvorada. Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.
- Prefeitura Municipal de Manaus (PMM). PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www2.manaus.am.gov.br/docs/porta/secretarias/fme/Documento.20junho.2015.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

RAFAELI, Sheizaf. Interactivity: From New Media to Communication. In: HAWKINS, Robert; WIEMAN, John; PINGREE Suzanne (org.). *Advancing Communication Science: Merging Mass and Interpersonal Processes*. 1988.

REIS, M. F. *Educação tecnológica: a montanha pariu um rato?* Porto: Porto Editora, 1995.

RIBEIRO, Darcy (1995) *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Madson Rocha. *A formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, em Castanhal Pará: continuidade ou descontinuidade?* Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, mestrado em Educação, São Luís, 2005.

RODRIGUES, A. *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Coleção Ciências da Educação. Porto, 2006.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, LOPES, A. *Modelos de formação de professores*. Lisboa, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXV, n. 2, pp. 43-68, 1991.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e Profissionalização docente*. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpx, 2007.

_____. *Plano do currículo, plano de ensino: o papel dos professores/as*. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez (Org.). *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 233-293.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. *Políticas de formação Continuada para Professores da Educação Básica*. In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero- Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. *Cadernos ANPAE*. São Paulo: ANPAE, v. 11, 2011. p. 01-12.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. *Dermeval [2007]. História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. *D. Educação brasileira: problemas*. In: *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 120-132. (Col. Educação contemporânea).

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

_____. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 246-253.

_____. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

_____. A pedagogia no Brasil: história e teoria, 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Universidade & Sociedade, ANDES-SN, n. 67, p. 36 – 49, jan. 2021.

SILVA, R. H. dos R. Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009). Departamento de Filosofia e História da Educação, Unicamp, Campinas/SP. 2013.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos: In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 77-92.

_____. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

_____. The reflective practitioner: how professional think in action. New York: Basic Books, 1983.

_____. D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC). Educa+Amazonas, 2021. Portal da Secretaria de Educação do Amazonas, 2021, em 03 de fevereiro de 2021. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/educa-amazonas/>. Acesso em: 09 dez. 2023.

_____. Mais de dois mil professores da rede estadual concluem cursos de especialização na UEA. Portal da Secretaria de Educação do Amazonas, 2020, em 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/mais-de-dois-mil-professores-da-rede-estadual-concluem-cursos-de-especializacao-na-uea/>. Acesso em: 03 dez. 2023.

_____. Programas e Projetos. Manaus: 2019. Disponível em: <https://www.google.com/http://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 13 março 2023.

_____. Programas e Projetos. Manaus: 2016. Disponível em: <https://docs.google.com/document/edit>. <http://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 21 agosto 2023.

_____. Secretaria de Educação e Desporto Escolar. Documento Orientador da Educação Mediada por Tecnologias da Educação Básica, 2021.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, p. 1-22, 1987.

SICARDI, B. C. M. Formação Continuada: implicações na dinâmica da sala de aula sob a ótica dos professores. 2000. 93f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

SILVA, C.T.A.; GARIGLIO, J. A. “Formação continuada de professores nas políticas públicas de inclusão digital”. In: MILL, D. Escrito sobre educação e tecnologias emergentes: desafios e possibilidades para ensinar e aprender na contemporaneidade. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, Ezequiel T. da. Os (dez) caminhos da escola: traumatismos educacionais. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, G. B. A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Atualidades Pedagógicas, v.94). 416 p. 1969.

SILVA, R. N. et al. Formação de professores no Brasil: um estudo analítico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; REDUC, 1991.

SILVA, G. B. A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. p. 416. (Atualidades Pedagógicas, v.94).

SOUSA, Jesus Maria. O professor como pessoa. Porto: Asa, 2000.

SOUZA, M. Expressão Amazonense, Editora Alfa-ômega, São Paulo. 1977.

SOUZA, Laura de Mello e. Formas provisórias de existência: a vida cotidiana nos caminhos, nas fronteiras e nas fortificações. in: ____ (Coord.). História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 1, p. 41-81.

TARDIF, Maurice. Saberes docente e formação profissional/Maurice Tardif. 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 7 reimpressão, 2020.

TRINDADE, Izeni de Souza; PEREIRA, Rosimeri da Silva. Políticas De Formação Continuada De Professores No Estado Do Amazonas: Contribuições Para O Debate Regional. Org. Solange Aparecida de Souza Monteiro: A educação em suas Dimensões Pedagógica, política, social e cultural 4, Editora Atena, 2020.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

**ANEXO A - MANAUS – POPULAÇÃO POR ZONA ADMINISTRATIVA,
BAIRROS, PERÍODO 2010, 2015 E 2021**

Zona Administrativa	Bairro	População			Área (ha)
		censo 2010	estimativa 2015	estimativa 2021	PMM2010
Centro-Oeste	Alvorada	67.257	73.790	80.898	553,18
	Da Paz	13.669	17.349	19.020	240,97
	Dom Pedro I	15.338	19.492	21.370	275,78
	Planalto	13.992	18.593	20.384	429,22
	Redenção	36.028	40.156	44.024	300,16
Centro-Sul	Adrianópolis	7.987	10.102	11.075	248,45
	Aleixo	18.432	23.586	25.858	618,34
	Chapada	9.738	12.769	13.999	241,27
	Flores	44.686	54.923	60.213	1311,57
	Nossa Sra. das Graças	14.284	17.261	18.923	211,72
	Parque 10 de Novembro	35.887	47.110	51.648	821,12
	São Geraldo	7.558	8.677	9.513	104,5
Leste	Armando Mendes	20.887	32.302	35.413	307,65
	Colônia Antônio Aleixo	13.800	18.958	20.784	923,82
	Coroado	46.234	58.641	64.289	1031,62
	Distrito Industrial II (b)	-	4.452	4.881	5137,69
	Gilberto Mestrinho	-	63.200	69.288	707,15
	Jorge Teixeira	92.645	128.896	141.311	1557,15
	Mauazinho	15.547	26.903	29.494	748,83
	Puraquequara	5.422	6.687	7.331	4055,69
	São José Operário	103.950	75.558	82.836	543,1
	Tancredo Neves	43.161	55.762	61.133	304,64
Zumbi dos Palmares	32.674	40.148	44.015	251,05	
Norte	Cidade de Deus (b)	-	80.095	87.809	676,76
	Cidade Nova	286.289	138.323	151.646	1419,38
	Colônia Santo Antônio	15.893	20.141	22.081	342,08
	Colônia Terra Nova	47.598	51.472	54.430	943,98
	Lago Azul (b)	-	8.715	9.554	2961,87
	Monte das Oliveiras	27.587	45.861	50.278	401,92
	Nova Cidade	-	68.030	74.582	1044,48
	Novo Aleixo	-	110.320	120.945	1276,78
	Novo Israel	14.285	19.210	21.060	140,14
Santa Etelvina	21.627	29.986	32.874	669,45	
Oeste	Compensa	74.095	86.592	94.932	508,27
	Glória	8.239	10.255	11.243	49,47
	Lírio do Vale	20.490	24.590	26.958	214,01
	Nova Esperança	19.221	24.590	22.153	147,78
	Ponta Negra	2.748	20.207	6.268	2413,04
	Santo Agostinho	15.773	5.717	20.772	149,07
	Santo Antônio	20.097	18.947	24.733	113,15
	São Jorge	24.548	22.560	27.094	320,95

	São Raimundo	16.304	24.714	19.273	112,45
	Tarumã	26.360	32.038	35.124	3928,07
	Tarumã-Açu (b)	-	13.763	15.089	4807,05
	Vila da Prata	11.461	12.608	13.822	66,13
Sul	Betânia	11.639	12.499	13.703	52,51
	Cachoeirinha	18.706	19.353	21.217	197,71
	Centro	28.336	37.892	41.541	426,94
	Colônia Oliveira Machado	12.693	9.713	10.648	140,01
	Crespo	9.373	17.643	19.343	110,11
	Distrito Industrial I	29.120	3.092	3.390	1168,59
	Educandos	15.635	18.107	19.851	82,83
	Japiim	52.643	60.943	66.813	547,63
	Morro da Liberdade	13.046	13.599	14.909	71,37
	Nossa Senhora Aparecida	6.184	7.989	8.758	66,85
	Petrópolis	41.228	47.057	51.590	324,1
	Praça 14 de Janeiro	11.409	11.704	12.832	100,34
	Presidente Vargas	9.738	9.071	9.945	56,7
	Raiz	15.724	16.126	17.679	85,92
	Santa Luzia	8.135	7.426	8.141	27,39
	São Francisco	16.226	19.211	21.062	162,28
São Lázaro	11.368	13.627	14.940	81,73	
Vila Buriti	1.839	2.086	2.287	1004,96	

Fonte: Atualizado de IMPLURB/PMM, 2021, atualização da autora (2023). (b): zona de expansão.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO DESTINADO A PROFESSORES

Esse questionário constitui uma etapa importante no desenvolvimento da pesquisa de mestrado de Maria Edilene Pena Barboza, orientada pelo Prof. Dr. José Gil Vicente, do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O objetivo da pesquisa é levantar as necessidades de formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental II das escolas públicas estaduais da zona Norte do Município da cidade de Manaus.

Os dados coletados serão utilizados apenas para fins de pesquisa, ficando os pesquisadores comprometidos em manter a fidedignidade dos dados e o sigilo quanto ao nome dos sujeitos envolvidos.

Pedimos sua colaboração para o avanço da ciência e da pesquisa educacional comprometida, com as reais necessidades de formação docente condizentes com as especificidades da função.

Roteiro de perguntas aos professores

Questionário

1- Sexo:

- Feminino
 Masculino
 LGBTQIA+

2- Indique o intervalo que corresponde à sua idade:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 15 a 19 anos | <input type="checkbox"/> 40 a 44 anos |
| <input type="checkbox"/> 20 a 24 anos | <input type="checkbox"/> 45 a 49 anos |
| <input type="checkbox"/> 25 a 29 anos | <input type="checkbox"/> 50 a 54 anos |
| <input type="checkbox"/> 30 a 34 anos | <input type="checkbox"/> 55 a 59 anos |
| <input type="checkbox"/> 35 a 39 anos | <input type="checkbox"/> mais de 60 anos |

3- Indique o intervalo de tempo de sua atuação profissional docente

- menos de 5 anos
 de 6 a 10 anos
 de 11 a 15 anos
 de 16 a 20 anos
 de 21 a 25 anos
 de 26 a 30 anos
 de 31 a 35 anos
 de 36 a 40 anos
 mais de 40 anos

4- Qual tipo de escola você frequentou durante sua formação docente

- pública
 privada
 parte em pública, parte em privada
 outra

5- Assinale as alternativas que indicam os níveis de formação escolar por você realizada.

	Magistério - 2º grau
	Licenciatura: Qual:
	Segunda licenciatura:
	Aperfeiçoamento
	Especialização
	Mestrado

	Doutorado
	Pós-doutor

6- Indique a(s) modalidade(s) de formação oferecida(s) pelo Departamento ou Secretaria de Educação do seu município:

Atividade	Presencial	Via Internet
Palestra		
Oficina\workshop		
Curso de até 8h		
Curso de 8h a 20h		
Curso de mais de 20h até 60h		
Curso com mais de 60h		
Outros eventos		

7 - Você considera que suas necessidades de formação em ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação são atendidas:

plenamente	parcialmente	nunca

8- A partir das atividades de formação continuada que você tem participado, você afirma que sua prática:

- () Mudou totalmente
 () Mudou em alguns aspectos apenas
 () Não mudou

Pode informar quais? _____

9- Especifique temas que você considera necessário para serem tratados em ações de formação continuada do professor.

10- Assinale o item que você considera necessário para que haja formação continuada.

Modo de conduzir a aula	
Trabalhar com a indisciplina em sala de aula	
Melhorar a relação professor-aluno	
Ajudar a trabalhar em equipe	
Melhorar sua compreensão e relacionamento acerca das expectativas e participações dos pais na escolaridade dos filhos	
Trabalhar a socialização do aluno	
Trabalhar com o aluno com necessidades especiais	
Trabalhar práticas de inclusão	
Trabalhar com as dificuldades de aprendizagem do aluno	
Aprimorar os conhecimentos e metodologias curriculares	
Trabalhar com temas transversais, tais como: drogas e violência, meio ambiente etc.	
Trabalhar com processos de avaliação	
Conhecer melhor as reformas educacionais	
Outros	

11- O que lhe motiva ou desmotiva participar de ações de formação continuada:

motivações	desmotivações

12. Como a pandemia da Covid-19 afetou/não afetou a sua formação continuada?

() SIM () NÃO

Como afetou?

13. Foram disponibilizados recursos aos docentes no período da Pandemia de Covid-19, quanto sua formação continuada:

Recursos	Sim/Não
Pacote de internet via unidade de ensino	
Usou internet própria	
Tablet/PC/Notebook	
Horário flexível para realizar os cursos	
Nenhum equipamento disponibilizado	
Outros	

14. Qual foi o recurso utilizado para assistir às aulas via web:

Equipamentos	Sim/Não
Computador	
Notebook	
Tablet	
Celular	
Outros	

15. Você considera que seus conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada:

- São adequados à realidade sociocultural e ambiental do local onde vivo e trabalho.
- Tem relação com sua profissão docente.
- São bem desenvolvidos, com aulas práticas, laboratórios etc.
- Proporcionam cultura e conhecimento.

16. Você pode informar um indicativo nas ações estratégias de necessidade na formação do professor/pesquisador.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS GESTORES ESTADUAIS DO SETOR DE EDUCAÇÃO

Esse questionário constitui uma etapa importante no desenvolvimento da pesquisa de mestrado de Maria Edilene Pena Barboza, orientada pelo Prof. Dr. José Gil Vicente, do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O objetivo da pesquisa é levantar as necessidades de formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental II das escolas públicas estaduais da zona Norte do Município da cidade de Manaus.

Os dados coletados serão utilizados apenas para fins de pesquisa, ficando os pesquisadores comprometidos em manter a fidedignidade dos dados e o sigilo quanto ao nome dos sujeitos envolvidos.

Pedimos sua colaboração para o avanço da ciência e da pesquisa educacional comprometida, com as reais necessidades de formação docente condizentes com as especificidades da função.

Roteiro de perguntas aos gestores

Município: _____

1- Há quanto tempo Sr.(a) atua no cargo? _____, e na educação?

2- Onde atuou antes de exercer o cargo?

3- Qual sua formação?

4- Qual o salário do professor atuante no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) no seu município?

5- Qual a carga horária de trabalho do professor deste nível de ensino?

6 – Qual a sua percepção de formação continuada?

7- Como se processa a formação continuada no seu município?

- Estrutura
- Modalidades privilegiadas
- Conteúdos
- Regularidade quanto ao oferecimento
- Período de duração
- Frequência e aproveitamento dos professores nas formações

8- Quais os critérios para a estruturação (planejamento e execução) da formação continuada no seu município?

9- Existe alguma avaliação no município voltado ao aproveitamento dessas capacitações para melhoria do trabalho docente? _____. Se sim, como ela se processa?

10- Como se estrutura o plano de carreira docente no município? Quais incentivos e/ou progressos funcionais possuem os professores no exercício da formação continuada?

11- Quais as dificuldades o Sr. (a) tem encontrado no manejo das suas intenções e possibilidades referente à formação continuada dos professores do seu município?

12. Como a pandemia da Covid-19 afetou/não afetou a formação continuada de professores?

13. Foram disponibilizados recursos aos docentes no período da Pandemia de Covid-19, quanto à sua formação continuada?

Recursos	Sim/Não
Pacote de internet via unidade de ensino	
Usou internet própria	
Tablet/PC/Notebook	
Horário flexível para realizar os cursos	
Nenhum equipamento disponibilizado	
Outros	

14. Qual foi o recurso utilizado para assistir às aulas via web:

Equipamentos	Sim/Não
Computador	
Notebook	
Tablet	
Celular	
Outros	

APÊNDICE C - NÚMERO ABSOLUTO DE PROFESSORES E DISCIPLINAS, POR TURNO, DAS ESCOLAS PESQUISADAS NO PERÍODO DE 2018 A 2021, NA ZONA NORTE DE MANAUS

Ord.	Escolas Estaduais*	Disciplina	Professores	Turnos	Salas	Lab. Informática	Lab. Ciências	Bairro
1	E.E. Osmar Pedrosa	Língua/ Literatura Portuguesa	3	Matutino e Vespertino	22	Sim	Sim	Cidade Nova
		Matemática	3					
		Ciências	3					
		História	3					
		Geografia	3					
		Educação Física	2					
		Ensino Religioso	2					
		Artes	2					
		Língua/ Literatura estrangeira	2					
		subtotal	23					
2	E.E. Dom João de Souza Lima	Língua/ Literatura Portuguesa	3	Matutino e Vespertino	22	Sim	Sim	Cidade Nova
		Matemática	3					
		Ciências	3					
		História	3					
		Geografia	3					
		Educação Física	2					
		Ensino Religioso	2					
		Artes	2					
		Língua/ Literatura estrangeira	2					
		subtotal	23					
3	E.E. Eng. Arthur Amorim	Língua/ Literatura Portuguesa	3	Matutino e Vespertino	18	Sim	Sim	Cidade Nova
		Matemática	3					
		Ciências	3					
		História	2					
		Geografia	2					
		Educação Física	2					
		Ensino Religioso	2					
		Artes	2					
		Língua/ Literatura estrangeira	2					
		subtotal	21					
4	E.E. Júlio César de Moraes Passos	Língua/ Literatura Portuguesa	3	Matutino e Vespertino	14	Sim	Sim	Cidade Nova
		Matemática	3					
		Ciências	2					
		História	2					
		Geografia	2					
		Educação Física	2					
		Ensino Religioso	2					
		Artes	2					
		Língua/ Literatura estrangeira	2					
		subtotal	20					
5	E.E. Lécio de Campos Dantas	Língua/ Literatura Portuguesa	3	Matutino e Vespertino	22	Sim	Sim	Cidade Nova

		Matemática	3					
		Ciências	2					
		História	2					
		Geografia	2					
		Educação Física	2					
		Ensino Religioso	2					
		Artes	2					
		Língua/ Literatura estrangeira	2					
		Subtotal	20			-		
6	E.E. Profª Hilda de Avezedo Tribuzy	Língua/ Literatura Portuguesa	3	Matutino e Vespertino	22	Sim	Sim	Cidade Nova
		Matemática	3					
		Ciências	2					
		História	2					
		Geografia	2					
		Educação Física	2					
		Ensino Religioso	2					
		Artes	2					
		Língua/ Literatura estrangeira	2					
		subtotal	20			-		
7	E.E. Prof. Juracy Batista Gomes	Língua/ Literatura Portuguesa	3	Matutino e Vespertino	22	Sim	Sim	Cidade Nova
		Matemática	3					
		Ciências	3					
		História	3					
		Geografia	3					
		Educação Física	2					
		Ensino Religioso	2					
		Artes	2					
		Língua/ Literatura estrangeira	2					
		subtotal	23			-		

Fonte: Censo Escolar INEP 2022; pesquisa de campo (2023).

*As respectivas escolas possuem salas de aula; laboratório de informática; laboratório de ciências; cozinha; secretaria; biblioteca; sala de leitura; sala professores; sala diretoria; sala pedagoga; sanitário; dependências com acessibilidade; Quadra de Esportes.