

Políticas de formação continuada, trabalho docente e o campo da formação de professores na Amazônia

Continuing education policies, teaching work, and the field of teacher education in the Amazon

Políticas de formación continua, labor docente y el campo de la formación de profesores en la Amazonia

DOI: 10.54901/educa.v9-609

Maria Joselia Mendes das Chagas¹

Yago Rodrigues Cabral²

Felipe Menezes de Abreu³

Adrielly dos Reis Carvalhedo⁴

Elias Ramos Quaresma⁵

Fabricio Nazareno Brito Cardoso⁶

Maciel Rodrigues Gonzaga⁷

Paulo Adriano Maciel da Silva⁸

Paulo Pereira do Nascimento⁹

Rosivaldo de Jesus da Silva Rodrigues¹⁰

Samira Dias Silva¹¹

RESUMO: Este artigo analisa as políticas de formação continuada e suas relações com o trabalho docente na educação básica, com atenção ao campo da formação de professores na Amazônia brasileira. Parte-se do entendimento de que a formação continuada constitui direito profissional, dimensão da valorização do magistério e processo inseparável das condições concretas em que o ensino é realizado. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com análise de legislação educacional, documentos normativos, dados oficiais e produção científica publicada, prioritariamente, entre 2019 e 2026. A discussão evidencia que a Amazônia não pode ser tratada como território homogêneo: distâncias,

¹ Graduanda em Engenharia de Software, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Concórdia do Pará, Pará, Brasil. E-mail: maria.chagas@aluno.uepa.br

² Graduando em Engenharia de Software, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Tomé-Açu, Pará, Brasil. E-mail: yagorodriguescabral@gmail.com

³ Pós-Graduado em Gestão de Tecnologia da Informação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Concórdia do Pará, Pará, Brasil. E-mail: felipe.md.abreu@aluno.uepa.br

⁴ Graduanda em Engenharia de Software, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Concórdia do Pará, Pará, Brasil. E-mail: adrielycarvalhedoca02@gmail.com

⁵ Graduando em Engenharia de Software, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Concórdia do Pará, Pará, Brasil. E-mail: eliasramos.educ@gmail.com

⁶ Graduando em Engenharia de Software, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil. E-mail: fabrito_pa@gmail.com

⁷ Graduando em Engenharia de Software, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Tomé-Açu, Pará, Brasil. E-mail: macielnunesrodrigues8@gmail.com

⁸ Graduando em Engenharia de Software, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Concórdia do Pará, Pará, Brasil. E-mail: paulo.amdsilva@aluno.uepa.br

⁹ Concórdia do Pará, Pará, Brasil. E-mail: prof.cem@protonmail.com

¹⁰ Licenciatura em Matemática, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Concórdia do Pará, Pará, Brasil. E-mail: rosivaldorodrigues@gmail.com

¹¹ Graduanda em Engenharia de Software, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Concórdia do Pará, Pará, Brasil. E-mail: samirads4704@gmail.com

circulação fluvial, sazonalidade climática, desigualdade de conectividade, presença de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e populações do campo exigem políticas diferenciadas, territorializadas e interculturais. Embora a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação, o Decreto nº 8.752/2016 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 estabeleçam bases para a formação permanente, permanecem problemas de descontinuidade, centralização curricular, fragmentação entre universidade e escola, insuficiência de tempo remunerado para estudos e oferta de cursos pouco articulados às necessidades locais. Conclui-se que políticas efetivas devem combinar regime de colaboração, carreira, infraestrutura, formação centrada na escola, redes entre universidades e sistemas de ensino, reconhecimento dos saberes docentes e participação das comunidades amazônicas na definição dos programas.

Palavras-chave: formação continuada; trabalho docente; políticas educacionais; educação básica; Amazônia.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores ocupa posição estratégica no debate sobre a qualidade social da educação básica. No entanto, reduzir a questão formativa à atualização de técnicas, ao domínio de materiais padronizados ou à adaptação individual do professor a reformas curriculares enfraquece a compreensão do problema. A docência é uma profissão relacional, intelectual e pública, realizada em instituições concretas, sob determinadas condições de carreira, jornada, infraestrutura, gestão e participação coletiva. Por isso, a formação continuada precisa ser analisada em conexão com o trabalho docente, com as políticas de valorização profissional e com as desigualdades territoriais que estruturam o sistema educacional brasileiro.

No plano normativo, a Lei nº 9.394/1996 estabelece a valorização dos profissionais da educação, a associação entre teorias e práticas e a formação continuada como responsabilidade dos sistemas de ensino. O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, vinculou formação, carreira, pós-graduação e melhoria das condições de exercício profissional. O Decreto nº 8.752/2016 organizou a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica em regime de colaboração, enquanto a Resolução CNE/CP nº 1/2020 instituiu diretrizes e uma base nacional para a formação continuada. Esses instrumentos revelam avanços, mas não eliminam disputas sobre finalidades, currículo, gestão e financiamento da formação (Brasil, 1996; Brasil, 2014; Brasil, 2016; Brasil, 2020).

A Amazônia amplia a complexidade desse debate. A região reúne capitais metropolitanas, cidades médias, municípios de pequena população, comunidades rurais, escolas em ilhas, territórios indígenas, áreas quilombolas e localidades em que o deslocamento depende do regime das águas. Não existe, portanto, uma única realidade amazônica. O uso do plural

“Amazônias” tem força analítica porque ressalta diferenças históricas, culturais, linguísticas, ambientais e econômicas que devem orientar o desenho das políticas educacionais. Programas concebidos exclusivamente a partir de uma lógica urbana, com calendários rígidos, encontros presenciais concentrados nas capitais ou uso obrigatório de plataformas digitais, podem excluir justamente os professores que mais necessitam de apoio institucional.

A produção científica recente tem mostrado que as oportunidades formativas na região são atravessadas por condições de trabalho e por assimetrias na organização da oferta. Camargo, Nascimento e Rodrigues (2024) identificam, em teses e dissertações amazônicas, uma diversidade de concepções de formação continuada, formação em serviço e desenvolvimento profissional, todas relacionadas à continuidade da aprendizagem profissional em situações de trabalho. Alencar e Costa (2021), ao estudarem uma escola ribeirinha do Amazonas, evidenciam a necessidade de adaptações permanentes diante das secas e cheias. Lima, Lima e Vasconcelos (2020), ao analisarem experiências do PARFOR, destacam que a formação na Amazônia é marcada por deslocamentos, identidades profissionais e exigências de contextualização.

Ao mesmo tempo, as políticas nacionais passaram a enfatizar competências, resultados, evidências e alinhamento curricular. A adoção desses elementos pode contribuir para maior coerência sistêmica, mas também produz riscos quando converte a formação em mecanismo de prescrição e controle do trabalho. Anadon (2023) problematiza a incorporação de racionalidades empresariais ao desenvolvimento profissional docente, especialmente por meio de matrizes, mentorias e protocolos. Nessa perspectiva, torna-se necessário distinguir uma política pública que oferece condições para o professor estudar, investigar e cooperar de uma política que lhe atribui, individualmente, a responsabilidade por problemas produzidos pela desigualdade social e pela precariedade institucional.

Diante desse quadro, o problema que orienta este estudo é: de que modo as políticas brasileiras de formação continuada se articulam ao trabalho docente na educação básica e quais princípios são necessários para que essas políticas respondam às especificidades do campo da formação de professores na Amazônia? A relevância da questão está na necessidade de superar a oposição entre políticas nacionais e particularidades locais. O desafio consiste em combinar direitos comuns a todos os profissionais da educação com estratégias diferenciadas para territórios, povos e modalidades distintas.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar as políticas de formação continuada de professores da educação básica e suas relações com o trabalho docente, discutindo desafios, tensões e possibilidades para a consolidação do campo da formação de professores na Amazônia brasileira.

2.2 Objetivos Específicos

- Examinar os principais marcos legais e normativos brasileiros relativos à formação continuada e à valorização dos profissionais da educação básica.
- Discutir a formação continuada como dimensão do desenvolvimento profissional, dos saberes docentes e das condições de trabalho.
- Caracterizar especificidades territoriais, culturais e institucionais que interferem na formação de professores nas Amazônias brasileiras.
- Analisar contribuições e limites de programas, redes e estratégias de formação, incluindo o PARFOR e experiências de parceria entre universidade e escola.
- Propor princípios e diretrizes para políticas territorializadas, interculturais, contínuas e articuladas à carreira docente.

3 METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e documental. A opção metodológica decorre do objetivo de compreender conceitos, orientações políticas, tensões e evidências produzidas sobre a formação continuada, o trabalho docente e a realidade amazônica. Não se pretende medir causalmente o impacto de um programa específico, mas construir uma interpretação fundamentada sobre o desenho das políticas e suas condições de implementação.

O corpus documental foi composto por quinze referências, organizadas em quatro grupos. O primeiro reuniu legislação e documentos nacionais: Lei nº 9.394/1996, Lei nº 13.005/2014, Decreto nº 8.752/2016, Resolução CNE/CP nº 1/2020 e o resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2025. O segundo contemplou estudos de referência sobre

formação, profissão e saberes docentes, com destaque para André (2010), Tardif (2014) e Gatti *et al.* (2019).

O terceiro agrupou pesquisas sobre políticas de formação, desenvolvimento profissional e programas para professores em exercício, como Anadon (2023) e Vasques e Sarti (2022). O quarto concentrou estudos produzidos sobre ou nas Amazônias, incluindo Lima, Lima e Vasconcelos (2020), Alencar e Costa (2021), Camargo, Nascimento e Rodrigues (2024), Luz e Soares (2024) e Melo *et al.* (2024).

Como critérios de inclusão, priorizaram-se trabalhos publicados entre 2019 e 2026, estudos com foco na educação básica, pesquisas que relacionassem formação ao exercício profissional e produções que abordassem contextos amazônicos. Foram mantidas obras anteriores quando consideradas fundamentais para a constituição do campo ou para o marco jurídico. Excluíram-se textos exclusivamente prescritivos sem fundamentação, materiais de divulgação comercial e estudos sem relação direta com a formação de professores.

A análise foi desenvolvida por leitura temática e comparação entre as fontes, com cinco categorias: a) formação continuada como direito e política pública; b) relação entre formação e trabalho docente; c) territorialidade, diversidade e interculturalidade; d) programas e arranjos institucionais; e) princípios para planejamento, implementação e avaliação. Os dados de Luz e Soares (2024) foram utilizados para elaborar um gráfico de distribuição anual das pesquisas sobre formação de professores que ensinam Matemática na Região Norte, entendido como indicador específico do desenvolvimento do campo acadêmico, e não como retrato de toda a produção sobre formação docente na Amazônia.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental com fontes públicas, não houve participação direta de sujeitos nem coleta de dados pessoais. A interpretação respeitou os limites das evidências: resultados de estudos locais não foram generalizados automaticamente para toda a Amazônia, e os documentos normativos foram analisados como orientações institucionais cuja efetividade depende de financiamento, cooperação federativa e condições de implementação.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Formação Continuada: Direito Profissional e Processo Permanente

A formação continuada pode ser definida como o conjunto de processos pelos quais professores ampliam, revisam e produzem conhecimentos profissionais ao longo da carreira.

Essa definição é mais ampla do que a ideia de capacitação pontual. Inclui cursos, estudos individuais, planejamento coletivo, investigação da prática, acompanhamento pedagógico, participação em redes, pós-graduação, grupos colaborativos e experiências formativas no interior da escola. O elemento central não é apenas a duração da atividade, mas sua capacidade de produzir aprendizagem profissional vinculada às necessidades dos estudantes, da comunidade e do projeto educativo.

Tardif (2014) sustenta que os saberes docentes são plurais e resultam da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Essa perspectiva desloca o professor da posição de simples aplicador de conhecimentos produzidos externamente. A experiência não deve ser romantizada nem tomada como suficiente, mas reconhecida como fonte de problemas, hipóteses e conhecimentos que precisam dialogar com a pesquisa e com os saberes científicos. A formação continuada torna-se, assim, um espaço de mediação entre teoria, experiência, currículo e condições concretas de ensino.

Gatti *et al.* (2019) mostram que a formação de professores no Brasil se desenvolveu sob fragmentações históricas entre instituições formadoras, redes de ensino, áreas disciplinares e níveis educacionais. Na formação continuada, essas fragmentações aparecem quando cursos são oferecidos sem diagnóstico, sem relação com a carreira e sem acompanhamento das mudanças pretendidas. A política torna-se episódica: um conjunto de palestras, oficinas ou plataformas que gera certificação, mas pouco altera a capacidade coletiva da escola para enfrentar seus problemas.

A noção de desenvolvimento profissional procura superar esse caráter episódico ao considerar a trajetória, as fases da carreira, a cultura escolar, os contextos de atuação e a colaboração entre pares. Todavia, o termo não é neutro. Pode designar processos emancipatórios de construção da autonomia ou ser incorporado a modelos de responsabilização individual. Anadon (2023) alerta que matrizes de competências e dispositivos de mentoria podem funcionar como tecnologias de governo quando subordinam a formação a padrões externos e transformam o professor em executor de protocolos. A crítica não implica rejeitar planejamento, avaliação ou acompanhamento, mas defender que tais instrumentos sejam construídos com participação docente, transparência e respeito às diferenças territoriais.

4.2 Trabalho Docente, Carreira e Condições Institucionais

A formação ocorre no interior de relações de trabalho. Jornadas extensas, múltiplos vínculos, deslocamentos longos, turmas numerosas, falta de materiais, rotatividade de

profissionais e ausência de tempo para planejamento reduzem a possibilidade de participação e de apropriação crítica dos conteúdos formativos. Por isso, políticas que ofertam cursos fora da jornada, sem remuneração ou com exigências incompatíveis com a rotina escolar, transferem custos ao professor e aprofundam desigualdades entre aqueles que conseguem participar e aqueles que permanecem excluídos.

A articulação entre formação e trabalho exige que o tempo de estudo seja reconhecido como parte da jornada profissional. O planejamento coletivo, a observação de aulas, a análise de produções dos estudantes e a elaboração de projetos precisam de estabilidade de equipe e apoio da gestão. Sem essas condições, a escola tende a funcionar sob urgências, e a formação passa a competir com tarefas administrativas, correções, deslocamentos e outras demandas. Melo *et al.* (2024), em pesquisa-ação realizada em Manaus, identificaram falta de tempo para planejamento, desvalorização do componente curricular e elementos da cultura escolar como barreiras à inovação. Os autores defendem políticas que considerem os professores pesquisadores de sua própria prática.

Camargo, Nascimento e Rodrigues (2024) ressaltam que, nas pesquisas amazônicas, formação continuada, formação em serviço e desenvolvimento profissional aparecem associados às situações de trabalho. Essa associação é decisiva: não basta levar conteúdo novo ao professor; é preciso modificar os ambientes em que o conhecimento profissional pode ser discutido e utilizado. A unidade escolar deve ser espaço formativo, mas não pode ser responsabilizada isoladamente. Universidades, secretarias, fóruns estaduais, institutos federais e movimentos sociais devem constituir redes de apoio permanentes.

A valorização docente integra remuneração, carreira, concurso público, saúde laboral, participação nas decisões e oportunidades formativas. Quando a formação é usada apenas como requisito para progressão ou como compensação de deficiências atribuídas ao professor, ela perde potência pedagógica. O desafio é construir políticas em que certificação e carreira reconheçam processos relevantes, sem incentivar acumulação burocrática de cursos desconectados da prática e do projeto da rede.

4.3 Marcos Legais e Políticas Nacionais

A legislação brasileira estabelece um conjunto de direitos e responsabilidades que sustentam a formação continuada. O Quadro 1 sintetiza os principais marcos utilizados neste estudo e suas implicações para a educação básica e para a Amazônia.

Quadro 1 – Marcos nacionais relacionados à formação continuada de professores

Marco	Diretriz central	Contribuição para a formação continuada	Desafio de implementação na Amazônia
Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Valorização profissional e formação associada à prática.	Reconhece a formação continuada e atribui responsabilidades aos sistemas de ensino.	Garantir oferta regular em redes pequenas, escolas rurais, indígenas e ribeirinhas.
Lei nº 13.005/2014 (PNE)	Metas de formação, pós-graduação, carreira e valorização.	Integra formação à política nacional de valorização do magistério.	Superar desigualdades regionais e a descontinuidade do planejamento decenal.
Decreto nº 8.752/2016	Política nacional em regime de colaboração.	Prevê articulação entre União, estados, municípios, instituições formadoras e fóruns permanentes.	Transformar colaboração formal em planejamento territorial, financiamento e logística.
Resolução CNE/CP nº 1/2020	Diretrizes e BNC-Formação Continuada.	Organiza dimensões, competências e critérios para programas formativos.	Evitar padronização que apague saberes, línguas, calendários e problemas locais.
Censo Escolar 2025	Produção anual de informações sobre escolas e profissionais.	Permite diagnosticar formação, atuação e desigualdades para orientar políticas.	Aprimorar leitura territorial e combinar dados quantitativos com diagnóstico comunitário.

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (1996, 2014, 2016, 2020) e Inep (2026).

A LDB oferece base geral para associar formação e exercício profissional, inclusive ao prever adaptações para a educação do campo. O PNE amplia essa orientação ao estabelecer metas relativas à formação específica, à pós-graduação e à valorização. Entretanto, a vigência formal das metas não garante sua implementação. Em municípios com baixa capacidade administrativa e forte dependência de transferências, a oferta tende a variar conforme programas federais, convênios e mudanças de governo.

O Decreto nº 8.752/2016 é especialmente relevante ao reconhecer a necessidade do regime de colaboração e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação. Na Amazônia, esses fóruns podem cumprir função estratégica de mapear demanda por município, modalidade, área disciplinar e território, articulando universidades públicas, institutos federais e redes de ensino. Para isso, precisam operar com calendário, dados atualizados, participação docente e mecanismos de financiamento, não apenas como instâncias formais.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020 estabelece que a formação continuada deve estar vinculada às necessidades profissionais, à prática e ao desenvolvimento de competências. Sua

efetividade depende da interpretação adotada pelos sistemas. Uma leitura democrática pode utilizar as diretrizes para assegurar continuidade, coerência e acompanhamento. Uma leitura centralizadora pode reduzir a formação ao treinamento para execução da Base Nacional Comum Curricular e de avaliações. O problema não reside em definir referências comuns, mas em transformá-las em teto curricular e desconsiderar conhecimentos territoriais, línguas indígenas, educação do campo e pedagogias produzidas nas comunidades.

Os dados do Censo Escolar são indispensáveis para o diagnóstico. O Inep (2026) mantém informações sobre profissionais escolares, formação e contexto das escolas, permitindo identificar desigualdades de adequação docente e distribuição territorial. Esses dados devem orientar a alocação de vagas e recursos, mas precisam ser combinados com escutas locais. Uma base estatística não revela, por si, o impacto do transporte fluvial, a interrupção de conectividade, a necessidade de alternância, as formas comunitárias de organização e os saberes linguísticos exigidos para atuar em determinado território.

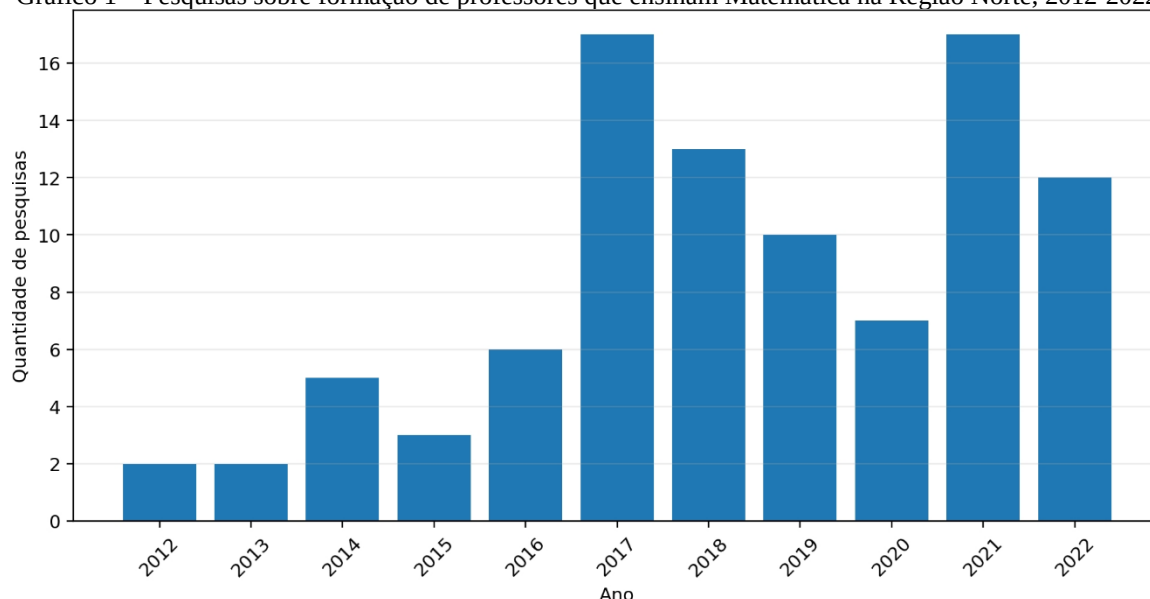
4.4 O Campo da Formação de Professores

André (2010) demonstra que a formação de professores se consolidou como campo autônomo de estudos ao desenvolver objeto próprio, metodologias, comunidade científica, participação dos protagonistas e reconhecimento social. Essa consolidação tem consequências políticas: decisões sobre formação não devem ser tomadas apenas por administradores ou fornecedores de cursos, mas dialogar com conhecimento acumulado por pesquisadores, professores e instituições formadoras.

Na Amazônia, a constituição do campo ocorre em condições desiguais de oferta de pós-graduação, financiamento, circulação acadêmica e acesso a repositórios. Ainda assim, estudos recentes indicam fortalecimento da produção. Luz e Soares (2024) analisaram 94 teses e dissertações sobre professores que ensinam Matemática, produzidas em 23 programas de pós-graduação da Região Norte entre 2012 e 2022. Embora o recorte seja específico, os dados mostram expansão e diversificação do debate, com presença de formação inicial, formação continuada, saberes, desenvolvimento profissional, tecnologias e condições de trabalho.

O gráfico a seguir reproduz a distribuição anual informada pelos autores. Os picos de 2017 e 2021 não devem ser interpretados isoladamente, mas indicam capacidade regional de produção e a necessidade de políticas que mantenham grupos, programas, redes e repositórios ativos. O campo se fortalece quando professores da educação básica participam como autores, pesquisadores e parceiros, e não apenas como objetos de investigação.

Gráfico 1 – Pesquisas sobre formação de professores que ensinam Matemática na Região Norte, 2012-2022



Fonte: Elaboração própria com base nos dados de Luz e Soares (2024).

O fortalecimento quantitativo da produção não elimina lacunas. Luz e Soares (2024) observam predominância de abordagens qualitativas e de estudos de caso, além de menor presença de pesquisas teóricas, estados da arte e investigações autobiográficas. Camargo, Nascimento e Rodrigues (2024) também identificam diversidade conceitual e necessidade de articular formação a situações de trabalho. Esses achados sugerem duas agendas complementares: ampliar a produção sobre políticas e sistemas e aprofundar pesquisas colaborativas que acompanhem processos formativos em longo prazo.

4.5 Amazônia: Território, Diversidade e Interculturalidade

A formação docente na Amazônia deve partir do território entendido como espaço vivido, político e cultural. Distância não significa apenas número de quilômetros. Em áreas ribeirinhas, tempo de deslocamento depende do tipo de embarcação, do nível dos rios, do custo do combustível e das condições climáticas. Em estradas não pavimentadas, o acesso muda entre períodos de chuva e estiagem. Em territórios indígenas, a formação pode exigir uso de línguas próprias, participação de organizações comunitárias e respeito a calendários culturais. Em comunidades quilombolas e do campo, o currículo se relaciona à memória, ao trabalho, à terra e às formas coletivas de vida.

Alencar e Costa (2021) mostram que professores de escola ribeirinha precisam adaptar calendário, práticas e organização escolar às variações de seca e cheia. A ausência de formação específica amplia o esforço individual de adaptação. Uma política adequada não deveria apenas

ensinar estratégias gerais de resiliência, mas assegurar planejamento territorial, infraestrutura, transporte, materiais e espaços de colaboração para que as respostas não dependam exclusivamente do compromisso pessoal dos docentes.

Lima, Lima e Vasconcelos (2020) evidenciam, nas experiências do PARFOR, que a formação é atravessada por histórias de vida, identidades e deslocamentos. Professores em exercício trazem saberes construídos em condições específicas e precisam relacionar conteúdos universitários a problemas reais da educação básica. Vasques e Sarti (2022) observam que programas para professores em exercício operam entre a forma escolar e a forma universitária. Essa tensão é produtiva quando promove diálogo; torna-se problemática quando a universidade ignora o conhecimento profissional ou quando a formação se limita a reproduzir rotinas escolares sem aprofundamento teórico.

A interculturalidade deve ser entendida como princípio de reconhecimento e diálogo, e não como adição superficial de temas regionais. Significa questionar hierarquias entre conhecimentos, incluir autores amazônicos, valorizar línguas e narrativas locais, discutir racismo, colonialidade, direitos territoriais e sustentabilidade, além de preparar professores para trabalhar com currículos nacionais a partir de problemas e referências do território. A política precisa oferecer uma base comum de direitos sem impor uma identidade pedagógica única.

Também é necessário evitar a associação automática entre inovação e tecnologia digital. Plataformas podem ampliar acesso e favorecer redes entre municípios, mas dependem de conexão, equipamento, suporte e desenho pedagógico. Em localidades com conectividade instável, soluções híbridas devem combinar materiais impressos, recursos offline, rádio, encontros por polos e visitas de acompanhamento. A modalidade não pode ser escolhida apenas por redução de custos; deve responder às condições de aprendizagem e de trabalho.

4.6 Programas e Arranjos Institucionais

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) tornou-se referência na oferta de licenciaturas para docentes em exercício. Na Amazônia, sua relevância decorre da presença histórica de professores sem formação específica e da dificuldade de acesso regular às instituições de ensino superior. O programa aproximou universidades e redes, mas sua implementação enfrentou desafios de calendário, deslocamento, permanência, apoio financeiro e conciliação com a jornada escolar. Lima, Lima e Vasconcelos (2020) ressaltam que as experiências formativas carregam marcas do contexto regional e demandam políticas que respeitem as diferenças.

Vasques e Sarti (2022) analisam o PARFOR como espaço híbrido entre a forma escolar e a forma universitária. Professores-alunos não são iniciantes sem experiência; são profissionais que retornam a um curso superior enquanto permanecem responsáveis por turmas e comunidades. A formação precisa reconhecer essa condição, articulando investigação acadêmica, estágio, prática pedagógica e produção de conhecimentos sobre a escola. Quando a organização universitária é inflexível, o programa corre o risco de reproduzir distâncias simbólicas e institucionais.

Além do PARFOR, universidades abertas, especializações, programas estaduais, centros de formação e ações municipais compõem um mosaico de ofertas. O problema recorrente é a falta de continuidade entre iniciativas. Um professor pode participar de cursos sobre alfabetização, avaliação, tecnologia e inclusão em anos sucessivos, sem que exista um plano individual ou coletivo de desenvolvimento e sem que a escola disponha de condições para incorporar o que foi estudado. A política precisa organizar trilhas e ciclos formativos sem transformar a formação em sequência rígida de módulos.

Experiências de pesquisa-ação e grupos colaborativos oferecem outra direção. Melo *et al.* (2024) apresentam formação construída com professores de Educação Física em Manaus, articulando encontros, produção textual, análise da prática e busca de respostas para problemas escolares. O resultado indica potencial para inovação, mas também revela barreiras estruturais. A lição principal é que a formação não substitui política de valorização; ela produz mais efeitos quando acompanhada por tempo de planejamento, reconhecimento do componente curricular e apoio institucional.

Arranjos regionais podem combinar universidades federais e estaduais, institutos federais, secretarias, associações municipais, movimentos sociais e organizações indígenas e quilombolas. Polos territoriais reduzem deslocamentos e favorecem continuidade. Equipes itinerantes podem realizar acompanhamento presencial, enquanto ambientes digitais mantêm comunicação entre encontros. Para funcionar, esses arranjos dependem de governança clara, financiamento plurianual, divisão de responsabilidades e avaliação participativa.

5 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE NA AMAZÔNIA: ANÁLISE E PROPOSIÇÕES

5.1 Da Oferta de Cursos à Política de Desenvolvimento Profissional

Uma política pública de formação continuada não se resume a catálogo de cursos. Ela precisa definir diagnóstico, público, objetivos, governança, financiamento, tempo profissional, modalidades, acompanhamento e critérios de avaliação. A primeira mudança necessária é passar da lógica de oferta para a lógica de desenvolvimento profissional. Na lógica de oferta, instituições disponibilizam atividades e os professores se inscrevem. Na lógica de desenvolvimento, a rede identifica necessidades com participação das escolas, planeja percursos, assegura condições de participação e acompanha processos e resultados.

Esse planejamento deve operar em três níveis articulados. No nível do sistema, são analisados dados de formação, áreas com maior inadequação, rotatividade, modalidades e distribuição territorial. No nível da escola, são considerados o projeto político-pedagógico, os resultados de aprendizagem, a convivência, a inclusão e as demandas da comunidade. No nível profissional, entram trajetória, área de atuação, fase da carreira e interesses do professor. A combinação evita que políticas gerais sejam cegas ao contexto e impede que a formação seja reduzida a escolhas individuais sem relação com as prioridades públicas.

A participação docente é condição de qualidade. Professores devem integrar comitês, fóruns e equipes de elaboração, além de avaliar formadores, materiais e condições logísticas. Essa participação não pode ser meramente consultiva. O conhecimento dos profissionais sobre calendário, transporte, acesso digital e necessidades dos estudantes é indispensável para decisões realistas. Na Amazônia, a participação de representantes indígenas, quilombolas, ribeirinhos e do campo amplia a legitimidade e a pertinência cultural.

5.2 Formação Centrada na Escola e Redes Territoriais

A escola é um espaço privilegiado de formação porque reúne problemas concretos, evidências do trabalho e uma equipe que pode aprender coletivamente. Contudo, “centrada na escola” não significa confinada à escola. O risco do isolamento é reproduzir práticas sem acesso a novos conhecimentos. A proposta mais consistente combina estudo interno, acompanhamento externo e redes territoriais. A universidade contribui com pesquisa e aprofundamento teórico; a secretaria assegura condições, coordenação e escala; a escola formula problemas e

experimenta estratégias; comunidades e movimentos aportam conhecimentos culturais e sociais.

Em municípios extensos, redes por territórios podem organizar núcleos de formação em polos acessíveis. Esses núcleos devem respeitar o calendário das águas e os períodos de maior dificuldade de deslocamento. A alternância entre tempos presenciais e atividades na comunidade pode ser útil, especialmente quando os projetos envolvem pesquisa da realidade local. Materiais precisam ser disponibilizados em formatos leves, impressos e offline, e os encontros presenciais devem ser concentrados quando isso reduz custos sem comprometer acompanhamento.

Mentoria e acompanhamento de professores iniciantes podem integrar a política, desde que os mentores sejam selecionados com critérios públicos, tenham carga horária e formação e atuem de maneira colaborativa. A mentoria não deve servir para vigilância nem para imposição de roteiros. Ela deve apoiar análise de aula, planejamento, relação com a comunidade e inserção profissional. A crítica de Anadon (2023) ajuda a estabelecer salvaguardas contra modelos gerenciais que transformam mentores em agentes de controle.

5.3 Conteúdos Formativos Contextualizados

A contextualização não significa abandonar conhecimentos científicos ou reduzir expectativas de aprendizagem. Significa criar relações entre os direitos de aprendizagem e os modos de vida, problemas e repertórios do território. Programas amazônicos devem incluir educação escolar indígena, educação quilombola, educação do campo, educação ambiental, relações étnico-raciais, direitos humanos, educação inclusiva, alfabetização, multisseriação, tecnologias apropriadas, línguas e culturas locais, além de conhecimentos específicos das áreas de ensino.

A multisseriação merece atenção porque é recorrente em escolas pequenas e rurais. Formações desenhadas para turmas seriadas urbanas oferecem pouca ajuda ao professor que trabalha simultaneamente com diferentes anos. A política deve promover planejamento por ciclos, projetos integradores, avaliação formativa e organização do tempo. Da mesma forma, docentes que atuam em escolas indígenas precisam de formação construída com professores e organizações indígenas, respeitando bilinguismo, autoria de materiais e projetos societários próprios.

A educação ambiental deve superar abordagens genéricas sobre preservação. Na Amazônia, envolve conflitos pelo território, mudanças climáticas, queimadas, mineração, rios,

segurança alimentar e conhecimentos tradicionais. Professores precisam de instrumentos para tratar temas controversos com rigor científico e diálogo comunitário. A formação pode articular universidades, museus, unidades de conservação e organizações locais, produzindo materiais que não representem a região apenas como natureza, mas como espaço de povos, cidades, trabalho e disputas.

5.4 Condições de Participação e Valorização

A condição mais básica para participar é o tempo. Os sistemas devem incluir formação na jornada e organizar substituição quando houver atividades presenciais. Em regiões de deslocamento difícil, diárias, transporte, alimentação e hospedagem são componentes pedagógicos da política, e não despesas periféricas. Sem esse suporte, vagas formalmente abertas permanecem inacessíveis.

A formação deve dialogar com os planos de carreira, mas sem ser reduzida à pontuação. Percursos consistentes podem gerar progressão, certificação e acesso à pós-graduação, desde que existam critérios de qualidade e relação com a atuação. Programas de bolsas são importantes para especialização, mestrado profissional e pesquisa aplicada, sobretudo para professores de municípios distantes dos grandes centros. Também é necessário garantir retorno e permanência na rede, evitando que a qualificação resulte apenas em deslocamento definitivo para funções administrativas ou para capitais.

Saúde e bem-estar profissional integram a agenda. Sobrecarga, isolamento, violência, condições climáticas e precariedade de infraestrutura afetam o trabalho e a disposição para aprender. A formação pode abordar cuidado, prevenção e relações de trabalho, mas não deve psicologizar problemas institucionais. É responsabilidade da gestão reduzir fatores de adoecimento, organizar apoio e assegurar ambientes seguros.

5.5 Avaliação das Políticas

A avaliação precisa ir além de presença, satisfação e número de certificados. Esses indicadores são úteis para gestão, mas não mostram se a política alterou a colaboração, o planejamento, os conhecimentos profissionais e as condições de ensino. Uma matriz de avaliação pode combinar acesso, equidade, qualidade pedagógica, continuidade, aplicação contextualizada e efeitos institucionais.

No eixo do acesso, devem ser analisados participação por município, modalidade, gênero, raça, pertencimento territorial, vínculo e área disciplinar, além de taxas de conclusão. No eixo da equidade, interessa saber se professores de comunidades remotas têm as mesmas condições de participação. Na qualidade pedagógica, avaliam-se coerência, formadores, materiais, relação teoria-prática e autoria docente. Na continuidade, observam-se acompanhamento, redes e integração com o planejamento escolar.

Efeitos sobre estudantes não devem ser atribuídos mecanicamente a uma formação, pois aprendizagem depende de múltiplos fatores. É possível, contudo, acompanhar mudanças em práticas, materiais, avaliações, participação e projetos. Estudos de caso, observação, portfólios, narrativas profissionais e dados quantitativos podem ser combinados. Essa abordagem é coerente com o predomínio de pesquisas qualitativas identificado por Luz e Soares (2024), mas amplia a capacidade de comparação e de tomada de decisão.

O Quadro 2 sintetiza desafios e proposições decorrentes da análise.

Quadro 2 – Desafios e diretrizes para políticas de formação continuada nas Amazônias

Dimensão		Problema	Diretriz proposta		Indicadores de
o		recorrente			acompanhamento
Modalidade	Territorialidade	Cursos concentrados nas capitais e calendários incompatíveis.	Polos itinerância, planejamento deslocamentos	territoriais, alternância e segundo sazonalidade.	Participação e conclusão por território; custos e tempo de deslocamento.
	Trabalho docente	Formação fora da jornada e sem condições de aplicação.	Tempo substituição, planejamento apoio da gestão.	remunerado, planejamento coletivo e	Horas de estudo na jornada; estabilidade das equipes; uso do tempo pedagógico.

Dimensão	Problema recorrente	Diretriz proposta	Indicadores de acompanhamento
Curriculo	Padronização e baixa relação com culturas e modalidades.	Base comum articulada a currículos interculturais e problemas locais.	Participação comunitária; materiais locais; presença de conteúdos territoriais.
Tecnologia	Dependência de conexão contínua de plataformas pesadas.	Soluções híbridas, offline e suporte técnico local.	Acesso efetivo; interrupções; disponibilidade de equipamentos e materiais alternativos.
Governança	Descontinuidade e fragmentação entre entes e instituições.	Planos plurianuais, fóruns ativos e redes universidade-escola.	Financiamento, regularidade, responsabilidades e participação docente.
Avaliação	Ênfase em certificados e satisfação imediata.	Avaliação multimétodo de acesso, equidade, aprendizagem profissional e efeitos institucionais.	Portfólios, observação, projetos, dados de participação e acompanhamento longitudinal.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise bibliográfica e documental.

5.6 Síntese Analítica

A análise permite afirmar que os principais obstáculos não decorrem de ausência absoluta de normas, mas da distância entre diretrizes e capacidade de implementação. O país dispõe de dispositivos legais que reconhecem formação, valorização e colaboração. Porém, a execução sofre com descontinuidade política, financiamento insuficiente, programas de curta duração e baixa integração com carreira e planejamento escolar.

Na Amazônia, essa distância é ampliada por custos logísticos e por modelos nacionais pouco sensíveis ao território. A igualdade de direitos exige tratamento diferenciado: oferecer o mesmo curso, no mesmo formato e calendário, não produz equidade quando as condições de acesso são desiguais. Uma política justa considera transporte, conectividade, língua, calendário, modalidades e participação comunitária.

Outra tensão envolve autonomia e regulação. Sistemas públicos precisam definir prioridades, garantir qualidade e acompanhar resultados. Contudo, a regulação deve criar condições para a reflexão profissional, e não substituir o julgamento docente por protocolos. A formação ganha consistência quando professores analisam evidências, discutem referenciais, experimentam estratégias e justificam escolhas em coletivo.

O campo da formação de professores na Amazônia tem avançado, como mostram os estudos mapeados, mas precisa ampliar circulação, financiamento e incidência sobre as políticas. Pesquisas produzidas em programas regionais devem alimentar diagnósticos de secretarias e fóruns. Em sentido inverso, redes de ensino podem formular questões de pesquisa e compartilhar dados, fortalecendo uma agenda pública orientada pelos desafios da educação básica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou as políticas de formação continuada e suas relações com o trabalho docente, com foco no campo da formação de professores na Amazônia. A literatura e os documentos examinados mostram que a formação continuada constitui direito e elemento da valorização profissional, mas sua efetividade depende de condições de participação, articulação com a carreira, continuidade institucional e reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento.

Os marcos nacionais oferecem bases importantes. A LDB, o PNE, o Decreto nº 8.752/2016 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 reconhecem responsabilidades dos sistemas e a necessidade de formação ao longo da carreira. O limite aparece quando a política é implementada por ações fragmentadas, cursos padronizados ou modelos que responsabilizam individualmente o professor por problemas estruturais. Formação sem tempo, infraestrutura e apoio pode ampliar exigências sem ampliar capacidades.

A realidade amazônica exige políticas territorializadas. As distâncias, a circulação fluvial, a sazonalidade, a desigualdade digital e a diversidade dos povos não são obstáculos externos ao planejamento; são parte constitutiva do objeto da política. A oferta deve incorporar polos, itinerância, alternância, formatos offline, apoio financeiro e calendários diferenciados. A interculturalidade deve orientar conteúdos, materiais, formadores e governança, assegurando participação de professores e comunidades.

As experiências do PARFOR e de formações colaborativas mostram que universidade e escola podem produzir respostas relevantes quando reconhecem os saberes profissionais e investigam problemas reais. O fortalecimento desse vínculo demanda redes permanentes, fóruns ativos, financiamento plurianual e avaliação que ultrapasse certificação. O professor precisa ter tempo para planejar, registrar, pesquisar e dialogar com seus pares.

Conclui-se que uma política de formação continuada socialmente referenciada para as Amazônias deve apoiar-se em sete princípios: direito profissional; vinculação às condições de

trabalho; regime de colaboração; territorialidade; interculturalidade; autoria docente; e avaliação participativa. Esses princípios não substituem metas e indicadores, mas orientam seu uso democrático. O objetivo final não é apenas atualizar professores, e sim fortalecer a capacidade pública das escolas e comunidades para garantir educação básica de qualidade social, culturalmente pertinente e comprometida com a redução das desigualdades.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Danielle Golvim da Silva; COSTA, Francimara Souza da. Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de seca e cheia do Rio Amazonas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e230347, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147230347.

ANADON, Simone Barreto. Políticas de formação continuada e desenvolvimento profissional docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 39, e88029, 2023. DOI: 10.1590/1984-0411.88029.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; NASCIMENTO, Flávio Nogueira do; RODRIGUES, Glenda Caroline Meireles da Costa. Formação docente e situações de trabalho: tendências em teses e dissertações no contexto amazônico. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 220-248, 2024. DOI: 10.5965/1984723825582024220.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2025: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2026.

LIMA, Daniele Dorotéia; LIMA, Ana Cristina Cristo Vizeu; VASCONCELOS, Elizandra Rego. Histórias de professores na Amazônia: marcas de um contexto na formação do PARFOR. Revista Cocar, Belém, v. 14, n. 28, p. 420-439, jan./abr. 2020.

LUZ, Victória Caroline do Nascimento; SOARES, Narciso das Neves. Estado do conhecimento das pesquisas sobre formação de professores que ensinam Matemática na Região Norte do Brasil (2012-2022). Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática, Belém, v. 20, n. 45, p. 298-314, 2024.

MELO, Phellipe Froes; SANTOS, Vitória Miranda dos; SENA, Ana Beatriz Silva; ELEUTERIO, Mark Asaph Reis; BARROS, João Luiz da Costa; OLIVEIRA, Victor José Machado de. Formação continuada de professores de Educação Física em Manaus/AM: problematizando a relação entre inovação e desinvestimento da docência. Pro-Posições, Campinas, v. 35, e2024c0902, 2024. DOI: 10.1590/1980-6248-2023-0026BR.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASQUES, Andréia Lopes Pacheco; SARTI, Flavia Medeiros. Entre a forma escolar e a forma universitária na formação docente: o caso do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, e270082, 2022.