

## Políticas Públicas para Formação Continuada docente: revisão de literatura

**Arivaldo Leite Mira<sup>i</sup>** 

Secretaria de Estado da Educação Amapá, Macapá, AP, Brasil

**Danielsom Thomptom de Souza Miranda<sup>ii</sup>** 

Secretaria de Estado da Educação Amapá, Macapá, AP, Brasil

**Esmeralda Viana Braga Sá<sup>iii</sup>** 

Secretaria de Estado da Educação Amapá, Macapá, AP, Brasil

**Patrícia Assunção dos Santos Barreto<sup>iv</sup>** 

Secretaria Municipal de Educação do Macapá, Macapá, AP, Brasil

### Resumo

O artigo trata de uma revisão literária sobre Políticas Públicas para formação docente. Objetivamos analisar as literaturas brasileiras sobre Políticas Públicas dos últimos cinco anos (2016 a 2020), que tratam da formação de professores do Estado do Amapá. Adotamos a metodologia sistemática de revisão bibliográfica, sendo estudo de tipo descritivo, de abordagem qualitativa, (GIL, 2008) com o foco em responder as questões através da resolução do estado da questão segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004). As literaturas foram identificadas em pesquisa realizada no portal da Scielo e no Portal Periódicos Capes, através de descritores de pesquisa. Sendo selecionados do universo de artigos, apenas oito estudos. Os resultados apresentaram a estrutura em quadros, identificando o autor, o tema, a revista e ano de publicação. A discussão analisou aspectos da formação docente presentes na atual conjuntura das políticas públicas educacionais no Brasil e no Estado do Amapá através de cinco categorias: 1) Formação docente pelo PARFOR; 2) Formação em rede pela PNAIC; 3) Parceria universidade-escola; 4) Formação docente no IFAP; 5) Formação continuada. Chegamos à conclusão de que as pesquisas analisadas relatam a grande importância das políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada do professor, estas têm causado impacto positivo para desenvolvimento profissional do professor e conseqüentemente na melhoria da aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Formação. Professores. Amapá.

### Public Policies for teachers' Continued Formation: literature review

#### Abstract

The article presents studies on the theme Public policies for teacher training: literature review. The objective was to analyze the Brazilian literature on Public Policies of the last five years that deal with the training of teachers in the State of Amapá. The systematic methodology of bibliographic review was adopted, being a descriptive study, with a qualitative approach, with a focus on answering the questions through the resolution of the state of the question. Literatures were

identified in a research carried out on the Scielo portal and on the Periodicos Capes portal, using search descriptors. Being selected from the universe of articles, only eight studies. The results presented the structure, in tables, identifying the author, the theme, the journal and year of publication. The discussion analyzed aspects of teacher training present in the current context of public educational policies in Brazil and the State of Amapá through five categories: 1) Teacher training by PARFOR; 2) Network training by PNAIC; 3) University-school partnership; 4) Teacher training at IFAP; 5) Ongoing training. It was concluded that the analyzed research reports the great importance of public policies aimed at initial and continuing teacher education, these have had a positive impact on the professional development of teachers and, consequently, on the improvement of student learning.

**Keywords:** Public Policies. Formation. Teachers. Amapá.

## 1 Introdução

O artigo apresenta estudos sobre a temática, Políticas Públicas para formação continuada docente do Estado do Amapá: revisão de literatura. Uma temática relevante na atual conjuntura, visto que a formação docente implica na maneira como irá desempenhar a sua função pedagógica na escola e sua função educativa no trabalho escolar. Há pesquisas que apontam que o principal determinante para a qualidade do ensino é a formação docente e a qualidade dessa formação para se obter um docente de qualidade e bons resultados. Dessa maneira, pretendemos a partir desse momento, considerar uma forma de sobrevoo teórico sobre a situação da formação docente no Estado do Amapá e sua importância na qualidade do ensino.

Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propuseram nos relatórios de 2017, a necessidade dos gestores educacionais do mundo para organizarem políticas públicas para a formação de pouco mais de 65 milhões de docentes, com o propósito de, dessa forma, garantir o que preconiza suas ações promotoras da igualdade, acesso universal à educação, qualidade e alcançar o que está inscrito nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). No mundo, as políticas já preconizam a formação docente de qualidade e compromissada com a realidade (SOLIS, 2017).



Portanto, a proposta temática desse artigo torna-se relevante, ao se compreender o quão importante é primar pela formação docente, considerando não apenas formar por formar, mas formar com qualidade, formar com competência, formar com estrutura educacional para que possam atender a todos e a todas indistintamente.

Libâneo (2016) afirma que as escolas públicas brasileiras são marcadas por desigualdades educacionais. Muitas vezes estão primando muito mais pela promoção desse aluno para outra série do que pelo aprendizado desse aluno. Então, há hipóteses justificadoras para esse quadro que, de modo sintético, evidenciam questões emblemáticas e históricas nas realidades escolares e nos programas educacionais capazes de verificar o aprendizado desses escolares.

Além disso, Libâneo (2016) ressalta a impossibilidade de a formação docente ocorrer sem o aporte da legislação e de todo o fazer pedagógico, pois este está realmente atrelado ao financiamento da educação. Então, torna-se muito mais viável e muito mais acessível, manter a criança na escola do que manter, por exemplo, centro de crianças que cometeram algum delito e estão privados de liberdade.

Libâneo (2016) mostra uma série de incoerências no processo educacional. Às vezes o financiamento e o dinheiro, isto é, a verba que é destinada àquele aluno se manter na escola, é muito menor do que aquele dinheiro, aquela verba que é destinada para manter um aluno que cometeu um ato infracional. Então está tudo envolvido, as políticas, a maneira como se organizam como está estruturado, enfim, há envolvimento de todas as circunstâncias que poderão inclusive interferir na oferta de cursos de formação docente por ausência de recursos alocados em outras pautas consideradas “prioritárias”, sem, obviamente, serem prioritárias.

Ante tais observações, podemos compreender que o principal desafio posto aos docentes na atualidade é participar da sua própria manutenção e assim, conquistar a valorização do seu trabalho e entender que o quadro atual deriva da atuação de muitos educadores, que desde a década de 1970, lutaram e conseguiram junto a seus sindicatos participar de cursos de pós-graduação, com os quais foi possível realizar as principais conferências de educação, participaram junto com os sindicatos dos





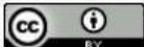
educadores, junto com o desenvolvimento da própria pesquisa na área da educação porque lutaram por direitos para aprender a se valorizar como profissional e na perspectiva de melhoria das suas condições de trabalho, e do ponto de vista dos seus saberes. E assim, conseguir aplicá-los para obter além da formação inicial, uma ampliação de conhecimentos pela formação continuada, pela formação intelectual e não somente como um técnico que reproduz conhecimento.

O discurso em voga propugna como desnecessária a ideologia que valoriza a formação continuada do docente. E confirma novamente, a urgência da transformação da educação, a começar pela maneira de concebê-la e na lógica de sua realização no Brasil.

Há grupos poderosíssimos que, financeiramente, têm lucros maiores do que os bancos no país, e assim, conseguem adentrar na atual conjuntura das políticas públicas com a proteção da educação através das ações dos Estados de diminuir o gasto na educação, cortando o salário dos professores, cortando a sua possibilidade de progredir na carreira, na transformação dos professores em operários, que trabalham somente por hora aula sem direitos e sem espaço de valorização.

Tal perspectiva empreendida na atual concepção político-ideológica da formação continuada caracteriza o quadro desafiador dos docentes em relação ao exercício profissional da docência e a valorização desse trabalhador chamado professor (a), agora do ponto de vista da universidade, o que evidencia desafios na formação nos cursos de licenciatura, e também na atuação dessas instituições na oferta de cursos de pós-graduação.

O desafio do século XXI é, sobretudo, atender à diversidade, o que poderá ser possível com a formação anterior (educação básica) e inicial (ensino superior), consistente e sólida, para que possa então, também formar os futuros cidadãos e jovens da nação, e contextualizando o propósito desse artigo, a formação das crianças, dos jovens e dos futuros professores amapaenses. Então, pretendemos responder ao seguinte problema da pesquisa: De que forma as literaturas brasileiras tratam as Políticas Públicas de formação de professores do Estado do Amapá?





A partir da problemática elencada, organizou-se alguns questionamentos para nortear o estudo através da resolução do estado das questões, entre as quais: Quais os aspectos da formação docente presentes na atual conjuntura das políticas públicas educacionais no Brasil? Quais são as políticas públicas de formação docente adotadas no ensino superior no Estado do Amapá? Quais categorias os artigos selecionados identificam as teorias da formação de professores e do seu trabalho docente?

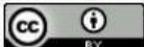
Por hipótese, pressupomos que as pesquisas que serão analisadas relatem a grande importância das políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada do professor, gerando um impacto positivo para desenvolvimento profissional do professor e conseqüentemente na melhoria da aprendizagem dos alunos.

O objetivo da pesquisa consiste em analisar as literaturas brasileiras sobre Políticas Públicas dos últimos cinco anos que tratam da formação de professores do Estado do Amapá. Além disso, buscamos analisar aspectos da formação docente presentes na atual conjuntura das políticas públicas educacionais no Brasil; abordar as políticas públicas de formação docente adotadas no ensino superior no Estado do Amapá; elencar categorias identificadas nas teorias da formação de professores e do seu trabalho docente.

## 2 Metodologia

Para atender ao objetivo proposto, adotamos o método sistemático de revisão bibliográfica, sendo estudo de tipo descritivo, de abordagem qualitativa (GIL, 2008). A revisão da literatura permite ao pesquisador apontar e avaliar o conhecimento produzido em pesquisas anteriores, e “[...] planejada para responder a uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados destes estudos incluídos na revisão” (KAUARK *et al.*, 2010, p. 14).

Salientamos que, a partir desse momento, tanto os fundamentos metodológicos como os resultados estarão focados em responder às questões através da resolução do



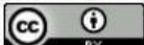


estado da questão, que segundo explicações obtidas na pesquisa de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 2), tem a finalidade de “[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”.

Seguindo as três etapas do método sistemático descrito por Clarke e Oxman (2001), e a concepção de estado da questão proposta por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), iniciamos a pesquisa com o planejamento da revisão a ser realizada, a qual, para os objetivos, foi delimitada ao nosso interesse, através da identificação de categorias de pesquisa. Adotamos o procedimento de levantamento bibliográfico, tendo como fontes: artigos, e resultados de acordo com a abordagem de cada categoria planejada.

O percurso da metodologia se iniciou com a busca no Portal da SciELO no endereço eletrônico <https://www.scielo.org>, que aconteceu no dia 13/07/2021 às 14:56h e finalizando a pesquisa às 15:39h do mesmo dia, apresentou-se mais de um descritor para melhorar o refinamento da pesquisa utilizando os seguintes descritores: “Políticas” and “formação” and “desenvolvimento” and “professores” and “educação básica”, que foram inseridos nos itens da pesquisa avançada, periódicos no campo todos os índices e no histórico de busca da SciELO, sendo identificados o resultado de 137 artigos ordenados por publicações mais atuais e sucedidas pelas mais antigas.

Ainda um número significativamente alto para o foco do artigo, então, foi feita filtragem na plataforma das seguintes maneiras: filtro 1 país coleção Brasil; filtro 2 idioma português; filtro 3 ano de publicação com delimitação temporal compreendida entre os últimos 5 anos: (2016 a 2020); filtro 4 tipo de literatura artigos. Os resultados identificaram 30 artigos, com os quais se fez a leitura de seus conteúdos para análise e concordamos em seguir alguns critérios para a seleção, assim fichamos nos artigos alguns pontos que pudessem responder e corresponder nossas propostas com relação à temática como a problemática, hipóteses e objetivo intencional da nossa pesquisa e, por relação com a temática do artigo, foram selecionados quatro artigos na base Scielo (Quadro 1). Os demais não foram considerados nesta análise por não se adequarem aos





objetivos propostos, não estarem de acordo com o espaço-temporal selecionado e não terem qualquer relação com o foco temático da pesquisa.

Em seguida, o percurso da metodologia ocorreu com a busca no Portal Periódicos CAPES, no endereço eletrônico <https://www-periodicos-capes-gov-br>, que aconteceu no dia 15/07/2021 às 10:37h, sendo finalizada a pesquisa às 10:43h do mesmo dia, em seguida foi feito o processo de refinamento na plataforma da Capes, utilizando os seguintes descritores: “Políticas” and “formação” and “professores” and “Amapá” nos itens da pesquisa avançada, sendo identificados 58 artigos ordenados por publicações mais atuais e sucedidas pelas mais antigas.

Ainda um número significativamente alto para a proposta do artigo, então, foi feita filtragem na plataforma, clicando nos seguintes filtros: filtro 1 inclusão de somente artigos; filtro 2 ano de publicação com a delimitação temporal dos últimos 5 anos: (2016 a 2020); filtro 3 idioma português. Os resultados identificaram 15 artigos, com os quais se fez a leitura de seus conteúdos para análise e concordamos em seguir alguns critérios para a seleção, assim fichamos nos artigos alguns pontos que pudessem responder e corresponder nossas propostas com relação à temática como a problemática, hipóteses e objetivo intencional da nossa pesquisa, então, após a leitura e análise, foi feita a seleção de quatro artigos na base Capes (Quadro 2). Os demais não foram considerados nesta análise por não se adequarem aos objetivos propostos, estudos com foco abrangentes, não estarem de acordo com o espaço-temporal selecionado e não terem qualquer relação com o foco temático da pesquisa.

Salienta-se que nos dois procedimentos de busca adotados no site de pesquisa selecionados, foi encontrada a dificuldade de identificar estudos que tivessem relação direta com os descritores de pesquisas, por isso, foi necessário adotar alguns ajustes que tornaram os termos descritores distintos na busca e seleção dos artigos nas bases de dados.

O estudo investigativo buscou analisar os dados obtidos com 8 artigos selecionados utilizando a abordagem qualitativa de natureza descritiva, sendo que cada artigo foi lido e, posteriormente, fez-se um resumo sobre os principais aspectos



envolvidos no estado da questão da formação docente em conformidade com as cinco categorias abordadas, e que, consolidam os objetivos propostos sobre as políticas públicas de formação docente.

## 3 Resultados

8

Os quadros a seguir apresentam os resultados obtidos com os procedimentos metodológicos na seleção de artigos na base de dados Scielo e Periódicos Capes em relação às publicações dos últimos 5 anos (Quadro 1 e 2).

Quadro 1 - Artigos identificados na base – Scielo

Autor	Título	Revista	Ano
Pinto <i>et al.</i>	O Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR em uma Universidade Comunitária: impactos e resultados	Rev. Avaliação	2020
Machado e Teixeira	Apontamentos sobre a formação em rede no pacto nacional pela alfabetização na idade certa	Educação em Revista	2020
Souza	Qualidade da formação de pedagogos na perspectiva da oferta do PARFOR Presencial	Educação e Pesquisa	2017
Nacarato	A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?	Revista Brasileira de Educação	2016

Fonte: Autoria própria (2021).

Quadro 2 - Artigos identificados na base – Periódico Capes

Autor	Título	Revista	Ano
Guedes e Sanchez	A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do instituto federal do Amapá – campus Macapá: um estudo de caso	Holos	2017
Sousa <i>et al.</i>	Formação pedagógica do tecnólogo para atuação como docente no Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá	Holos	2019
Albuquerque; Reis	Religião, política e educação: concepções de racismo religioso dos professores do Estado do Amapá	Fronteiras e Debates	2017
Rodrigues <i>et al.</i>	O desafio de qualificar professores para a diversidade: a realidade do estado do Amapá	Relegens Treskeia	2018

Fonte: Autoria própria (2021).

Salientamos que a partir desse momento, tanto os fundamentos metodológicos como os resultados estarão focados em responder as questões através da resolução do estado da questão (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004), então, o rigoroso levantamento bibliográfico possibilitou planejarmos categorias de pesquisa identificadas com a análise dos artigos e suas abordagens, organizadas para facilitar a delimitação da abrangência da pesquisa e compreensão sobre o estado da questão da formação continuada docente (Quadro 3).

Quadro 3 - Categorias da pesquisa

CATEGORIAS	CATEGORIAS
1) Formação docente pelo PARFOR	2) Formação em rede pela PNAIC
3) Parceria universidade-escola	4) Formação docente no IFAP
5) Formação continuada	

Fonte: Autoria própria (2021).

Justifica-se que a escolha das categorias da pesquisas (Quadro 3) norteiam a busca em responder a problemática proposta, as questões norteadoras e busca desenvolver, um estudo teórico, sobre as características inerentes ao estado da questão da formação docente, e por isso, através da seleção de amostra de artigos, organizou-se as categorias: formação docente pelo PARFOR; Formação em rede pela PNAIC; Parceria Universidade-escola; formação docente no IFAP; e, formação continuada.

## 4 Discussão

### 4.1 Formação docente pelo PARFOR

Baseando-nos na resolução do estado da questão e na resolução das categorias da pesquisa (quadro 3), segundo a concepção de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), inicia-se considerando que, para a primeira categoria Formação docente pelo PARFOR, os estudos de Pinto *et al.* (2020) consideram que as políticas públicas de formação docente foram concebidas para reduzir os déficits pedagógicos dos docentes da educação básica. Mas são resultados divergentes aos estudos de Souza (2017), por constatar que há grande divergência e desconexão curricular, valorização de professores



com titulação que foram contratados para suprir as exigências do PARFOR, mas que, pouco contribuíram para a formação dos alunos-professores.

Tanto a pesquisa de Souza (2017) como a pesquisa de Pinto *et al.* (2020), confirmou que o PARFOR é uma política pública de formação docente organizada a partir de quatro dimensões fundamentais: 1 gestão; 2 formação didática e pedagógica; 3 práticas pedagógicas e processos avaliativos; e 4 organização da estrutura e de recursos para o ensino.

Encerrando essa categoria, Pinto *et al.* (2020) constatou a forte presença dos cursos PARFOR em universidades comunitárias, que buscam qualificar a formação dos professores visando a contextualização do ensino ao real e perpetrar resultados satisfatórios nos índices educacionais. E, dessa forma, confirma o que Souza (2017) declarou ser a forma que o Estado encontrou, politicamente, para qualificar os docentes e prepará-los para atuar na realidade escolar, no projeto pedagógico e nas questões epistemológicas relativas à formação docente.

Os docentes do PARFOR enfrentam diariamente esse enorme desafio, pois no Brasil há uma maior aceitação e participação da perspectiva do ultra neoliberalismo em que dominam os setores privatistas e, que na área da educação, estão tendo um espaço enorme para ter recursos públicos que possam financiar suas atividades formativas. Portanto, há uma transformação da educação que a tem priorizado como uma mercadoria, em outras palavras, contraria o direito à educação, que é um direito constitucional.

O desafio ainda se torna maior ao entender que, na atual conjuntura das políticas públicas educacionais no Brasil sob os meandros da perspectiva do ultra neoliberalismo, as conquistas dos professores não são mais objeto de valorização, mas de justificar a precarização da educação básica. Os professores são culpabilizados porque as universidades só trabalharam teorias na formação de professores que abordavam o aprender a ser professor, sendo, portanto, desnecessário buscar formação continuada na universidade ou em outras instituições para melhorarem o seu trabalho docente.





## 4.2 Formação docente em rede

11

Para a segunda categoria Formação docente em rede, através da política pública Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), os estudos de Machado e Teixeira (2020) apresentaram uma série de reflexões e apontamentos sobre a formação em rede, considerando que essa proposta, atualmente, uma pactuação dos municípios junto ao Ministério da Educação (MEC) que vai operar realizando a formação dos professores e na melhoria do trabalho do professor alfabetizador, e assim, cumprir as metas descritas no Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), que obriga aos estados dotar recursos para formação de professor como forma de garantir alfabetização das crianças até os 8 anos de idade.

Mas segundo Machado e Teixeira (2020), há severas críticas e consequências no modelo de formação de professores concebido pelo PNAIC, pois além de receber críticas quanto aos resultados da formação, os autores afirmam que nos últimos cinco anos, seus resultados têm prevalecido o caráter prescritivo do conhecimento, em que a formação do professor se baseia em ações prontas, uma receita de bolo que mostra que o resultado esperado possa ser obtido facilmente se, e somente se, o modelo proposto pela PNAIC for seguido em sua totalidade, sem considerar a realidade contextualizada do trabalho do professor em sua escola, em sua comunidade e em sua região.

Desde 2018 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece conhecimentos, competências e habilidades que todas as crianças jovens e adultos têm o direito de desenvolver ao longo da escolaridade básica. Desde então, estados e municípios têm elaborado ou revisados currículos de suas redes com base nos referenciais curriculares estaduais.

Para além da implementação e das mudanças, a formação dos professores em rede se tornou uma forma de fomentar formações continuadas com os profissionais da educação como cada rede poderia eleger os temas mais importantes para as formações. Os estudos selecionados confirmam que a formação em rede promove estudo detalhado do currículo adotado pelo município e dos projetos político pedagógicos. Em cada escola





os professores e gestores escolares já devem estar envolvidos no processo de construção desses documentos mas a exploração e o aprofundamento deve ser contínuo.

Salienta-se que, os estudos selecionados divergem em relação a forma como as formação em rede ainda sente dificuldades em refletir sobre as formas de ensinar, de como se adequar ao desenvolvimento das competências habilidades e conhecimentos das crianças e adolescentes. E assim, propor as melhores atividades às práticas avaliativas e a organização da turma.

12

### 4.3 Parceria universidade-escola

Para a terceira categoria parceria universidade-escola como aspecto da formação docente, o estudo de Nacarato (2016) apresenta que, a partir da década de 1990, os cursos de formação passam a ser planejados, colocando o professor como protagonista do processo, para fomentar o seu trabalho reflexivo e como pesquisador com possibilidade de emancipação social. A partir dos anos 2000, as políticas públicas que empregavam o ideal da Resolução n.º 1/2002 expressões como “ação-reflexão-ação” e “práticas investigativas” passaram a ser criticadas, e os estudos que fundamentaram as políticas mais atuais, propuseram substituir uma cultura individualista por uma cultura colaborativa, tanto que em 2007 a CAPES foi reformulada e se tornou responsável pela Pós-Graduação no Brasil e também pela formação continuada e inicial dos docentes que trabalham na educação básica. Dessa mudança surgiram as seguintes políticas: Prodocência (consolida cursos de licenciaturas), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, oferta de bolsas de formação de professores e iniciação científica), Observatório da Educação (OBEDUC, articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas da educação básica) e o PARFOR (oferta cursos de licenciatura para docentes da educação básica).

O aprofundamento sobre esses assuntos devem acontecer em diversas informações organizadas ao longo do ano para que os professores possam se dedicar





aos conteúdos, a interdisciplinaridade, a educação integral ou aos temas transversais entre outros tantos aspectos. A parceria escolas e universidade geram formas de realizar a oferta de cursos de formação continuada e garantir a oportunidade de compartilhar teorias e práticas, de trocar experiências e de adquirir autonomia para a organização do trabalho pedagógico.

13

## 4.4 Formação de professores no IFAP

Para a quarta categoria Formação de professores no Instituto Federal do Amapá-IFAP, Guedes; Sanchez (2017) e Sousa *et al.* (2019) que analisaram a questão da formação continuada dos professores do IFAP, confirmaram que os cursos atendem licenciados e bacharéis, que lecionam disciplinas em diversos cursos técnicos.

No entendimento de Guedes; Sanchez (2017), os cursos de formação são concebidos no propósito de gerar atualização e formação integral do ser humano, compreender as atuais exigências para o trabalho, adotar soluções inteligentes e rápidas para resolução dos problemas propostos em sala de aula.

No entanto, de modo diferente, Sousa *et al.* (2019) salienta que a formação não pode ser um questão pontual e esporádica, devendo ser ofertada constantemente, em periodicidades cada vez menores durante cada ano letivo, para que possam, os docentes, conhecer e utilizar novas práticas de ensino que considerem o contexto social dos discentes.

As opiniões de Guedes; Sanchez (2017) e Sousa *et al.* (2019) confirmam que através desses cursos de formação no IFAP, os professores estão conseguindo adotar critérios científicos na realização de ações de pesquisa e extensão, avaliar as dificuldades discentes com auxílio de monitorias; desenvolver diretrizes de organização do ensino em relação ao planejamento, seleção dos conteúdos, técnicas, recursos didáticos, e, instrumentos avaliativos.

## 4.5 Formação continuada docente





Para a quinta categoria, Formação continuada docente, os estudos de Albuquerque e Reis (2017), que analisaram a questão da formação continuada dos professores de ensino religioso que atuam na educação pública do Amapá promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Amapá (Neab-Unifap) e com o movimento social negro através da Comunidade Tradicional de Matriz Africana Ilê Axé Ibi Olufonnin, sendo um trabalho de formação para conscientização, diálogos e reflexões sobre onde encontrar pistas e indícios das concepções de racismo. Foi uma formação continuada voltada para uma questão presente nas escolas e que muitos educadores sentem dificuldade ou não sabem como trabalhá-la na sala de aula.

No estudo de Rodrigues *et al.* (2018), a formação continuada para o trabalho da diversidade tornou-se objeto de estudos, considerando o levantamento documental sobre a propositude da prática educativa inclusiva sobre as questões étnico raciais, e salienta que a formação dos docentes deve considerar o preparo para uma temática específica, um norteamento pedagógico que deve levar em consideração a qualificação dos docentes para atuarem no sistema educacional com qualidade e de forma inovadora.

Os estudos de Albuquerque e Reis (2017), e a pesquisa de Rodrigues *et al.* (2018) evidenciam que no Brasil, o fato de desenvolver estudos sobre a formação do professor tornou possível identificar que há algumas demandas elementares, entre as quais: demanda para ampliar as escolas; demandas para ampliar a educação; demanda para atender a essa emergente necessidade no Brasil. Alguns estudiosos já consideram que até 2030, o Brasil terá que formar cerca de 69 milhões de professores.

Os resultados evidenciam que, para o país ter uma educação pública realmente de qualidade, que atenda a todos, independentemente da sua necessidade, independente da sua especificidade, é preciso que os seus gestores possam pensar o que antecede a formação docente, o que seria necessário e fundamental para que esse docente possa aprender enquanto estudante, enquanto acadêmico, e enquanto professor, para que seja um docente que saiba atender às suas demandas e cumprir as atuais políticas públicas educacionais.





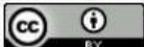
Portanto, a formação continuada é um ponto muito importante na qualidade educacional, para que, realmente, possamos atingir os índices esperados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), enfim, as políticas de avaliações dos sistemas educacionais. Dessa forma, a tão desejada qualidade da educação só será conquistada na medida em que a formação docente garantir a solidez de conhecimentos para que sejam utilizados de forma contextualizada na realidade escolar dos alunos; na disponibilidade de instrumentos e de recursos; nas políticas de promoção e progressão para motivar a busca de conhecimentos através de formação continuada; investimentos públicos em condições econômicas, materiais, estruturais e físicas para o trabalho docente.

## 5 Considerações finais

Essa pesquisa partiu da seguinte questão, de que forma as literaturas brasileiras tratam as Políticas Públicas de formação de professores do Estado do Amapá? E teve como objetivo em analisar as literaturas brasileiras sobre Políticas Públicas dos últimos cinco anos que tratam da formação de professores do Estado do Amapá.

As literaturas selecionadas foram obtidas através de procedimento metodológico e analisadas pelo recurso da técnica de resumos e análises de conteúdo, com o propósito de atender o que preconizam o estado da questão das cinco categorias identificadas: 1) Formação docente pelo PARFOR; 2) Formação em rede pela PNAIC; 3) Parceria universidade-escola; 4) Formação docente no IFAP; 5) Formação continuada.

O estado da questão sobre a categoria 1) Formação docente pelo PARFOR, os estudos definiram-no como política pública de formação docente para redução os déficits pedagógicos dos docentes da educação básica a partir de quatro dimensões fundamentais: gestão; formação didática e pedagógica; práticas pedagógicas e processos avaliativos; e organização da estrutura e de recursos para o ensino.





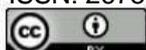
Em relação ao estado da questão sobre a categoria 2) Formação em rede pela PNAIC os resultados evidenciaram que a formação em rede é uma proposta que realiza a formação dos professores como forma de garantir qualidade na alfabetização das crianças até os 8 anos de idade. O modelo proposto não considera a realidade contextualizada do trabalho. Por isso, estados e municípios têm elaborado ou revisados currículos de suas redes com base nos referenciais curriculares estaduais. Em cada escola os professores e gestores escolares já devem estar envolvidos no processo de construção desses documentos, mas a exploração e o aprofundamento deve ser contínuo.

No estado da questão sobre a categoria 3) Parceria universidade-escola, a revisão esboçou que tais parcerias colocam o professor como protagonista do processo, para fomentar o seu trabalho reflexivo e como pesquisador e garantir oportunidades de compartilhar teorias e práticas, experiências e adquirir autonomia para a organização do trabalho pedagógico.

O estado da questão sobre a categoria 4) Formação docente no IFAP, analisou estudos em que os cursos que atendem licenciados e bacharéis geram atualização e formação integral sobre o trabalho, soluções inteligentes para resolução dos problemas em sala de aula com auxílio de monitorias, seleção dos conteúdos, técnicas, recursos didáticos, e, instrumentos avaliativos.

Por último, o estado da questão sobre a categoria 5) Formação continuada analisou estudos em que a abordagem evidenciara adequação dos currículos das universidades locais para qualificar os professores à formação e nortear a atuação de cada educador, tornando-o qualificado e atualizado em relação aos estudos da sua área de formação e atuação profissional.

Diante das análises das categorias, salienta-se que os objetivos propostos, a problemática e as questões norteadoras foram alcançados e respondidos através da revisão de literatura, constatando que nos últimos cinco anos, a formação de professores no Estado do Amapá é questão recorrente nas políticas públicas, e salientam análises e críticas sobre os modelos adotados e seus resultados nas formações. Importante





destacar que os resultados da pesquisa e análise dos artigos selecionados se direcionam positivamente focando em impactados positivos e significativos no desenvolvimento do professor e na melhoria da aprendizagem.

## Referências

17

ALBUQUERQUE, Elane Carneiro de; REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Religião, política e educação: concepções de racismo religioso dos professores do Estado do Amapá. **Fronteiras e Debates**, v. 3, n. 2, p. 49-75, 2017. Acesso em: 14 mar. 2021.

ARAÚJO, Marciano Vieira de. BARROS, Delma. Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 6, n. 5, p. 56-201, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3e4WTUi>. Acesso em: 11 mar. 2021.

COSTA, Carlos. Missão de professor – O papel do docente hoje é fazer parceria com os alunos. **Revista Ensino Superior**, v. 1, n. 18, p. 1-2, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2VIm3HJ>. Acesso em: 11 mar. 2021.

GUEDES Isabella Abreu Carvalho; SANCHEZ, Liliane Barreira. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do instituto federal do Amapá – campus Macapá: um estudo de caso. **Holos**, v. 7, n. 1, p. 238-252, 2017. Acesso em: 14 mar. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2TRMaWE>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MACHADO, Luciana Castro Oliveira; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Apontamentos sobre a formação em rede no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Educação em Revista**, v. 36, n. esp., p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rgxGvx>. Acesso em: 14 mar. 2021.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 699-716, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3xFNcn8>. Acesso em: 14 mar. 2021.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, jul.-dez., 2004. Acesso em: 14 mar. 2021.





PINTO, Rafael Ângelo Bunhi *et al.* O Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR em uma Universidade Comunitária: impactos e resultados. **Rev. Avaliação**, v. 25, n. 3, p. 769-790, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3z2ulxz>. Acesso em: 14 mar. 2021.

RODRIGUES, Efigênia das Neves B. *et al.* O desafio de qualificar professores para a diversidade: a realidade do estado do Amapá. **Relegens Treskeia**, v. 7, n. 2, p. 116-135, 2018.

SOLIS, Claudia. **Você sabia que o mundo precisa de 69 milhões de novos professores até 2030, segundo a UNESCO?** [Faculdademurialdo.com.br](http://Faculdademurialdo.com.br), 19 de outubro de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3k1M9Ki>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SOUSA, Elisabete Piancó *et al.* Formação pedagógica do tecnólogo para atuação como docente no Instituto Federal Do Amapá – campus Macapá. **Holos**, a. 35, v. 1, p. 1-13, 2019.

SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade da formação de pedagogos na perspectiva da oferta do Parfor Presencial. **Educação e Pesquisa**, v.43, n.1, p.82-96, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3B5pPW3>. Acesso em: 14 mar. 2021.

<sup>i</sup> **Arivaldo Leite Mira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9311-1575>

Governo do Estado do Amapá, Secretaria de Estado da Educação.

Graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009). Mestrando pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) no mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas - MPPPP (UECE). Pós-Graduação em Docência do Ensino-Superior-FAT. Especialista em Linguística Aplicada-FTA. Especialista em Novas Linguagens e Novas abordagens para o Ensino de Língua Portuguesa-FAT. Redator no Componente Curricular de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular-BNCC/RCA. Formador no Componente Curricular de Língua Portuguesa da BNCC/RCA.

Contribuição de autoria: pesquisa e elaboração do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0944405127229115>

E-mail: [valdoleite1@hotmail.com](mailto:valdoleite1@hotmail.com)

<sup>ii</sup> **Danielsom Thomptson de Souza Miranda**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7753-0259>

Governo do Estado do Amapá, Secretaria de Estado da Educação.

Atualmente exerce o cargo de Secretário Adjunto de Gestão de Pessoas da Secretaria de Estado da Educação do Amapá - SEED, responsável pela política de valorização e formação continuada dos professores, possui graduação em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (2012) e Especialização em Neuropsicopedagogia e mestrando em Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. É consultor em Gestão da Qualidade, tendo várias experiências em avaliação de maturidade da gestão no Modelo de Excelência na Gestão (MEG/FNQ), inclusive atuando por 3 anos como avaliador interno da gestão da qualidade do SEBRAE/AP como consultor independente.

Contribuição de autoria: pesquisa e elaboração do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2612728402556804>





E-mail: [danielmiranda12@hotmail.com](mailto:danielmiranda12@hotmail.com)

iii **Esmeralda Viana Braga Sá**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4920-742X>

Governo do Estado do Amapá, Secretaria de Estado da Educação.

Mestranda de Planejamento em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Pedagoga Pós-graduada em gestão escolar; Educação de Jovens e Adultos – EJA; Docência do Ensino Superior.

Contribuição de autoria: pesquisa e elaboração do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3273153296331145>

E-mail: [esmeraldaviana.sa1@gmail.com](mailto:esmeraldaviana.sa1@gmail.com)

iv **Patrícia Assunção dos Santos Barreto**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4821-2929>

Secretaria Municipal de Educação do Amapá.

Mestranda pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) no mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas - MPPPP (UECE), Especialista em Gestão Empresarial (CEAP-2005), graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação para as Séries Iniciais (UNIFAP-2005) e Bacharelado em Administração com Habilitação em Recursos Humanos (CEAP-2002). Empreteca (2003). Servidora Pública de Carreira do Município de Macapá, lotada na Secretaria Municipal de Educação desde 1999, Professora do Centro de Ensino Superior do Amapá desde 2005, Credenciada como instrutora do SEBRAE/AP (2009) na área de Recursos Humanos. Experiência de 21 anos como docente da educação básica, cursos profissionalizantes, Ensino Superior nos Cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Secretariado Executivo; orientadora e membro de banca avaliadora de trabalhos de conclusão de curso, Consultora e Instrutora Organizacional, Coordenadora de Projetos Interdisciplinares (CEAP), Coordenadora do Programa Mais Educação (EMEF Rda. Lima Guedes), Presidente Caixa Escolar (EMEF Araci Nascimento), Representante Docente do CONSUP (CEAP), Membro da CIPA (CEAP), Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Administração (CEAP), Docente Pós-Graduação (Faculdade Estácio de Sá), Assistente Pedagógica (EMEF Rda. Lima Guedes), Gerente do Núcleo de Capacitação para Gestão Escolar da Coordenadoria de Recursos Humanos da SEED/AP e Coordenadora de Recursos Humanos da Secretária de Estado da Educação-CRH/SEED.

Contribuição de autoria: pesquisa e elaboração do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8380538596021127>

E-mail: [pasb.ap@gmail.com](mailto:pasb.ap@gmail.com)

**Editora responsável:** Cristine Brandenburg

**Especialista *ad hoc*:** Ivoneide Pinheiro de Lima

## Como citar este artigo (ABNT):

MIRA, Arivaldo Leite *et al.*; Políticas Públicas para Formação Continuada docente: revisão de literatura. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 1, e316367, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i1.6367>

Recebido em 16 de março de 2021.

Aceito em 29 de abril de 2021.

Publicado em 30 de abril de 2021.

