

Formação de Professores em periódicos da Região Amazônica

Teacher training in Amazonian journals

Érica Freitas de Almeida
Universidade do Estado do Amazonas - UEA
Manaus – Amazonas - Brasil

Resumo

A formação de professores costuma ser um dos pontos mais citados quando se fala em qualidade da educação. Isso porque, entende-se que formar bons professores contribuirá para a produção de bons resultados em sala de aula. Nesse sentido, torna-se importante discutir os aspectos relacionados à formação docente. Assim, o objetivo deste estudo é identificar como a formação docente é abordada em periódicos da Amazônia, Brasil. Foram analisados três periódicos da referida região, tendo como parâmetros de análise: quantidade total de publicações nos três periódicos, quantidade de publicações por periódico, por ano e por região, e temas pesquisados (categorias e subcategorias). Constatamos que houve um maior número de publicações vindos da Região Norte, assim como o tema mais pesquisado foi identidade e profissionalização docente. Acreditamos que este estudo possa ser aprimorado por futuras investigações, contribuindo em discussões para a melhoria da formação docente na Região Amazônica.

Palavras-chave: Formação Docente; Amazônia; Estado do Conhecimento.

Abstract

Teacher training is usually one of the most cited points when it comes to quality of education. This is because, it is understood that training good teachers will contribute to the production of good results in the classroom. In this sense, it is important to discuss aspects related to teacher education. Thus, the aim of this study is to identify how teacher education is approached in journals in the Amazon, Brazil. Three journals from that region were analyzed, having as parameters of analysis: total number of publications in the three journals, number of publications per journal, by year and by region, and researched topics (categories and subcategories). We found that there was a greater number of publications coming from the North Region, as well as the most researched topic was identity and teaching professionalism. We believe that this study can be improved by future investigations, contributing to discussions to improve teacher training in the Amazon Region.

Keywords: Teacher Education; Amazon; State of Knowledge.

Introdução

A formação de professores costuma ser um dos pontos mais citados quando se fala em qualidade da educação. Isso porque, entende-se que formar bons professores contribuirá para a produção de bons resultados em sala de aula. Nesse sentido, torna-se importante discutir os aspectos relacionados à formação docente no Brasil.

De acordo com Cunha (2013), refletir sobre o conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa. Quanto a isso, vários estudos têm se dedicado à verificação do desenvolvimento desse tema no país, como os trabalhos de André (2009), Brzezinski (2009), Slongo, Delizoicov e Rosset (2010). Esses estudos caracterizam-se por serem do tipo estado da arte, os quais analisaram dissertações, teses e trabalhos publicados em eventos, que envolvem a temática em questão.

Os estudos de estado da arte, também chamados de estado do conhecimento, segundo André (2009, p. 43) são responsáveis por fazer uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo, têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber.

Tendo como base os estudos supracitados, buscamos identificar como a formação docente é abordada em alguns periódicos da Amazônia brasileira. Acreditamos, assim, que poderemos ter um panorama de como a pesquisa sobre essa temática vem se desenvolvendo nessa região.

Assim, esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo do tipo estado do arte/estado do conhecimento, no qual procuramos realizar um levantamento de publicações que abordam a formação de professores, em três periódicos da Região Amazônica, sendo eles: Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará (UFPA), Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Revista Exitus da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Os parâmetros de análise foram: quantidade total de publicações nos três periódicos, quantidade de publicações por periódico, por ano e por região, e temas pesquisados (categorias e subcategorias).

Inicialmente, apresentaremos algumas concepções teóricas relacionadas ao contexto histórico e as características da formação de professores. Após, explicaremos o

percurso metodológico da pesquisa, ou seja, como ela foi desenvolvida. Por fim, apresentaremos os resultados do que foi analisado.

Breve histórico da Formação Docente no Brasil

Para entender a formação de professores em sua plenitude, ela deve ser estudada por meio de sua perspectiva histórica, possibilitando a compreensão dos vários desdobramentos que fizeram-na ser como é hoje (BERTOTTI; RIETOW, 2013). Assim sendo, buscamos, neste momento, apresentar um panorama da história da formação docente no Brasil.

As primeiras iniciativas para o estabelecimento da formação docente no país datam do século XIX com a criação das escolas normais. Segundo Bertotti e Rietow (2013, p. 13796) “A primeira experiência ocorreu na província do Rio de Janeiro com a criação da primeira escola normal brasileira, por meio da Lei nº 10, de 1835. Nas décadas seguintes, a prática foi reproduzida em várias outras províncias do país.”

De acordo com Tanuri (2000), o projeto das escolas normais brasileiras pautava-se no modelo europeu, já que o projeto nacional buscava servir às elites que possuíam uma formação cultural europeia. Dessa forma, a implantação das escolas normais não produziu os resultados esperados, uma vez que não considerava a totalidade da sociedade brasileira.

A partir de 1890, o estado de São Paulo iniciou uma ampla reforma educacional, estabelecendo e expandindo o padrão das escolas normais, pautando-se na visão de escola-modelo (SAVIANI, 2009). Os reflexos dessa reforma chegaram a outros estados da república, como no estado do Paraná, onde o educador Lysimaco Ferreira da Costa, no ano de 1923, separou a escola normal em dois cursos: o fundamental com duração de três anos e o profissional com duração de três semestres (TANURI, 2000).

Nos anos seguintes, os cursos oferecidos pelas escolas normais passaram a ter fortes influências escolanovistas. O escolanovismo é um movimento que surgiu como forma de questionamento e contraposição aos moldes tradicionais utilizados na educação até então. “Esta nova tendência se enraizaria em todas as esferas da educação brasileira, oferecendo uma nova forma de enxergar as questões educacionais e a formação do professor, iniciando um novo período educacional no país.” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13797).

Sendo que na década de 1930, a formação dos professores deixou de ser promovida pelas escolas normais, com a instituição de cursos superiores para este fim. Segundo Saviani

(2009, p. 143), nesse período houve a organização dos Institutos de Educação, “cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.”

Já a década de 1940 foi de intensos debates sobre a situação da educação brasileira. A constituição que entrara em vigor no ano de 1946, delineou como competência da União fixar as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BERTOTTI; RIETOW, 2013). No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases só foi promulgada em 1961.

Após o advento da Ditadura Militar em 1964, não houve a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, bastou ajustar a organização da educação com o decreto das leis nº 5540/68 (reforma universitária) e nº 5692/71 (reforma do ensino de 1º e 2º graus). De acordo com Bertotti e Rietow (2013), a lei nº 5540/68, que instituiu a reforma universitária, provocou modificações profundas na estrutura da educação superior no país. Uma dessas modificações foi no currículo do curso de Pedagogia, o qual foi fracionado em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientado não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior (TANURI, 2000).

Com a lei nº 5692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, houve a diminuição do ingresso de estudantes no ensino superior, já que o ensino médio assumiu um caráter profissionalizante, resolvendo temporariamente a crise na universidade. Nesse sentido, “os docentes, que até então eram habilitados por meio do curso normal, passaram a realizar sua formação a nível de 2º grau em curso profissionalizante que ficou popularmente conhecido como magistério.” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13802). Outro ponto importante da reforma do ensino de 1º e 2º graus foi a regulamentação das licenciaturas curtas que tratavam especificamente da formação dos professores especialistas para ministrarem aulas nos referidos graus de ensino.

Os debates sobre a formação docente seguiram ao longo dos anos, até que na década de 1990 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei 9.394/96). A Lei estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação, responsável por regulamentar a LDB, aprovou em 1999 o Parecer CNE/CP 115/1999 que fundamenta a Resolução do Conselho Pleno nº 1/1999. Esse parecer traz a proposta do Instituto Superior

de Educação – ISE, o qual obteve identidade institucional como lugar das licenciaturas, inclusive as que formavam professores de Educação Infantil e Anos Iniciais. O ponto mais enfático da Resolução é o da existência de um projeto pedagógico unificador da formação de todos os professores da Educação Básica. No entanto, tal proposta não conseguiu ser implementada pelas universidades.

Ainda assim, a formação de professores continuou a ser muito debatida no Brasil, até que em 2001 o Ministério da Educação (MEC) formulou um documento intitulado Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Esse documento também visava estabelecer uma parte comum de formação de todos os professores, previa sua continuidade com as DCNs específicas para as diferentes licenciaturas, inclusive a Pedagogia. O Parecer CNE/CP 009/2001 e a Resolução CNE/CP 001/2002 constituíram a regulação curricular vigente de 2002 até 2015, quando foi homologada a Resolução CNE-CP 02/2015 com novas DCNs para a formação de professores (BRASIL, 2018).

Apesar das inúmeras políticas públicas, poucos avanços são significativos para a formação docente. Segundo Gatti (2016), a estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, incluindo os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao futuro professor enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos socioeducacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas. Ainda de acordo com a autora, para se ter uma formação de professores de qualidade deve-se refletir sobre as necessidades e condições, levando em consideração a diversidade sociocultural do país. Dessa forma, as pesquisas que se propõem a investigar a formação docente são muito importantes para a discussão em prol da melhoria desse processo.

Algumas considerações sobre a Formação de Professores

Quando se fala em formação de professores pensa-se em duas vertentes: a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial caracteriza-se por ser aquela desenvolvida nos cursos de magistério, faculdades de licenciatura e pedagogia ou experiências iniciais na profissão docente, como quando uma pessoa começa a dar aulas particulares a fim de complementar a renda e/ou com intuito de aprender ao ensinar (GADELHA, 2020).

Formação de Professores em periódicos da Região Amazônica

De acordo com Vaillant (2006), a formação inicial merece atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional e tem um papel importante na qualidade dos docentes em atuação nas escolas. Para a autora, um dos principais problemas dessa formação está na heterogeneidade e diversificação das instituições formadoras, isto é, há professores sendo formados em escolas normais, institutos de ensino superior, institutos municipais ou provinciais, institutos superiores de ensino técnico, universidades, instituições privadas e ainda professores que desempenham a profissão sem ter um título que os habilite a isso. Tal situação pode ocasionar problemas relacionados à qualidade formativa desses profissionais, isso porque com diferentes tipos de instituições é muito provável haver algumas que não atendam às exigências necessárias para uma boa formação.

Quanto à questão curricular, Gatti (2014) afirma que os conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações não são muito trabalhados na formação inicial, o que acaba ocasionando uma deficiência na formação de docentes de toda a educação básica. As ementas dos currículos das licenciaturas trazem proposições genéricas que não contribuem para uma formação mais sólida. Além disso, há um certo descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida.

Outro ponto muito discutido na formação docente é a relação entre teoria e prática. Em cursos de formação inicial, a prática realiza-se por meio dos chamados estágios curriculares. Os estágios curriculares são compostos por um número de horas obrigatórias que objetiva proporcionar aos licenciandos um contato mais aprofundado com as escolas de educação básica, de forma planejada, orientada e acompanhada de um professor-supervisor (GATTI, 2014). Sobre os estágios a mesma autora diz que:

Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas (GATTI, 2016, p. 167).

Tal fato contribui para que os futuros docentes saiam da formação inicial sem ter um contato maior com a profissão ou sem ter formado uma bagagem de experiências que possam ser úteis na prática profissional.

No Brasil, nos últimos anos, alguns programas foram instituídos para ajudar a complementar essa formação prática dos licenciandos e incentivar o prosseguimento desses estudantes nos cursos, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), ambos fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), autarquia vinculada ao MEC. Tanto o PIBID quanto a PRP caracterizam-se pela concessão de bolsas para que licenciandos desenvolvam atividades pedagógicas em escolas da educação básica, visando a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores (FELÍCIO, 2014; CAPES, 2018). No entanto, ao contrário do estágio curricular, o PIBID e a PRP não são obrigatórios. Por essa razão, somada à disponibilidade de bolsas, esses programas nem sempre conseguem “atender à totalidade dos acadêmicos de um curso” (FELÍCIO, 2014, p. 419).

Os problemas na formação inicial, segundo Gatti, Barretto e André (2011), podem ter implicações diretas para as escolas como um todo, na medida em que, além de atuarem como professores, esses profissionais também poderão ser convocados a exercer a função de coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais ou diretores de escola, ou outras atividades nas redes de ensino. Dessa forma, esse segmento merece ser considerado em políticas públicas direcionadas à formação, para que os profissionais formados além de estarem preparados em questões da sala de aula, também estejam aptos a lidar com questões administrativas e com diferentes realidades comunitárias e sociais.

Assim, novos percursos para a formação inicial de docentes dependem de atuações em políticas educacionais de modo mais coerente e integrado, e, na condição de executivos e legisladores, de basear-se em pesquisas para a tomada de decisões, dentro de uma visão mais ampla de contexto educacional e social (GATTI, 2014).

A formação continuada, muitas vezes, é vista como uma forma de complementar as deficiências vindas da formação inicial. Chimentão (2009) afirma que a formação continuada tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Para a autora, essa formação surge da necessidade de atualização do educador em serviço, tanto com relação aos fatos e acontecimentos do mundo quanto em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais.

Nessa tentativa de encontrar novos caminhos, fundamentos e meios para o seu melhor desenvolvimento profissional, muitos professores recorrem a formação sob diferentes condições e contextos, o que acaba fazendo com que esse processo não seja tão significativo (GATTI, 2016). A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991).

De acordo com Gatti, Barretto e André (2011), a maioria das secretarias estaduais e municipais desenvolvem ações formativas por meio de oficinas, palestras, cursos de curta e longa duração, presenciais e a distância, voltados, em geral, para os professores, entretanto sem acompanhamento dos efeitos dessas ações na escola e na sala de aula. Para Imbernón (2010), a formação continuada vai muito além do mero processo de atualização, ela deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, isto é, espaços nos quais o professor possa pensar e desenvolver sua criatividade.

Enquanto, Romanowski (2007) acredita que a formação continuada se desenvolve ao longo de toda a vida escolar e acadêmica dos professores, mesmo antes da escolha da profissão. Sendo iniciada com a escolarização básica, complementada nos cursos de formação inicial e desenvolvida na prática da profissão.

Nessa perspectiva, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) dizem que a formação continuada não fica restrita a uma instituição, à sala de aula, a um determinado curso, pois os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional, partindo da análise de sua própria realidade e do confronto com outras realidades, situações políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras. Isto é, a formação continuada não envolve somente a realização de cursos de capacitação e atualização, só o ato de refletir sobre a própria prática já pode ser considerada uma espécie de formação contínua.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa caracteriza-se por ser do tipo estado da arte/estado do conhecimento, no qual objetivamos identificar como a formação docente é apresentada em periódicos da Região Amazônica. Segundo Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas de estado da arte ou

estado do conhecimento

são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Para isso, foram escolhidos três periódicos pertencentes à Área 46 (Ensino) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo eles: Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará (ISSN: 2317-5125), Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências da Universidade do Estado do Amazonas (ISSN: 1984-7505) e Revista Exitus da Universidade Federal do Oeste do Pará (ISSN: 2237-9460). Eles possuem Qualis A2, A3 e A4, respectivamente. Como este artigo foi construído no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia da UEA, os periódicos escolhidos concentram-se na área de Ciências. Foram consideradas para a análise as publicações do período de 2015 a 2019.

A busca foi feita em cada revista, analisando-se os títulos, resumos e palavras-chave que continham os termos relacionados à temática, tais como “formação de professores”, “formação docente” e “licenciatura”. Após identificar os artigos que traziam os referidos termos, eles foram separados para uma análise mais detalhada, posteriormente.

A base para o tratamento dos dados foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A autora propõe um conjunto de técnicas que envolve várias fases para obter significação dos dados obtidos. A primeira fase é a pré-análise, que envolve a organização do material coletado, no qual avalia-se o que é ou não útil para a pesquisa. A segunda fase é a exploração do material, que consiste na codificação e categorização das informações. Por fim, a terceira fase é o tratamento dos resultados, que envolve os processos de inferência e interpretação dos dados. Neste estudo, os parâmetros de análise foram: quantidade total de publicações nos três periódicos, quantidade de publicações por periódico, por ano e por região, e temas pesquisados (categorias e subcategorias).

Depois da identificação dos trabalhos que abordavam o tema, foi feita uma análise mais aprofundada dos títulos, resumos e palavras-chaves, buscando categorizar as informações de acordo com o estudo de André (2009). Em seguida, houve a quantificação e a interpretação dos resultados.

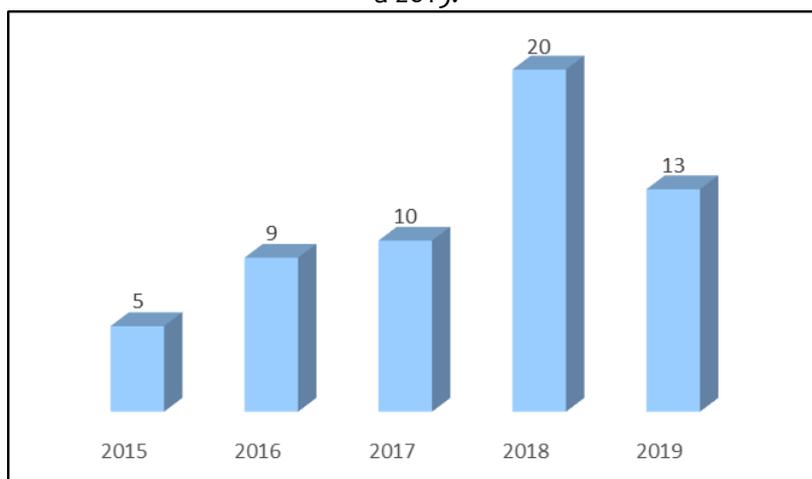
Análises e Resultados

Formação de Professores em periódicos da Região Amazônica

Com a busca nos três periódicos, constatamos um número total de 171 estudos que abordavam a formação docente. Sendo que 57 trabalhos foram encontrados na Revista Amazônia, 51 na Revista Areté e 63 na Revista Exitus (Tabela 1).

Quanto à distribuição no decorrer dos cinco anos, foi verificado que na Revista Amazônia houve um crescimento de publicações sobre a temática de 2015 a 2018, seguido por um decréscimo no ano de 2019 (Gráfico 1).

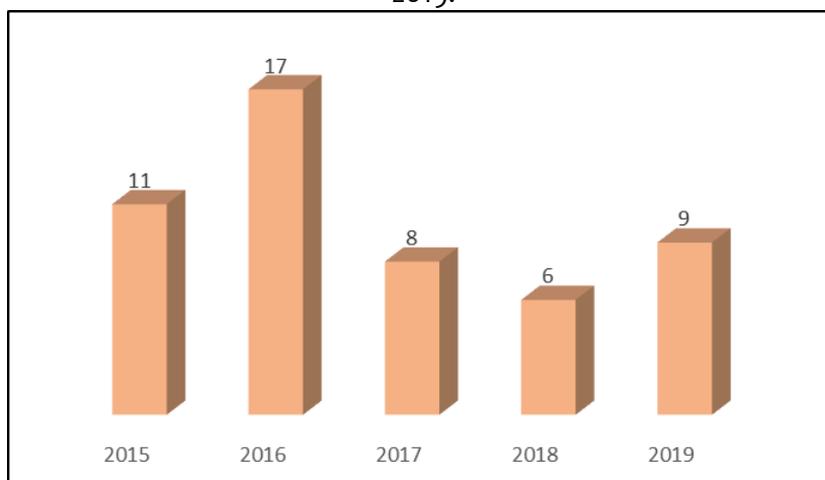
Gráfico 1 – Quantidade de publicações sobre Formação de Professores na Revista Amazônia de 2015 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Enquanto na Revista Areté, houve um crescimento acentuado do ano de 2015 para o ano de 2016, seguido por um decréscimo nos anos de 2017 e 2018, voltando a ascender no ano de 2019 (Gráfico 2).

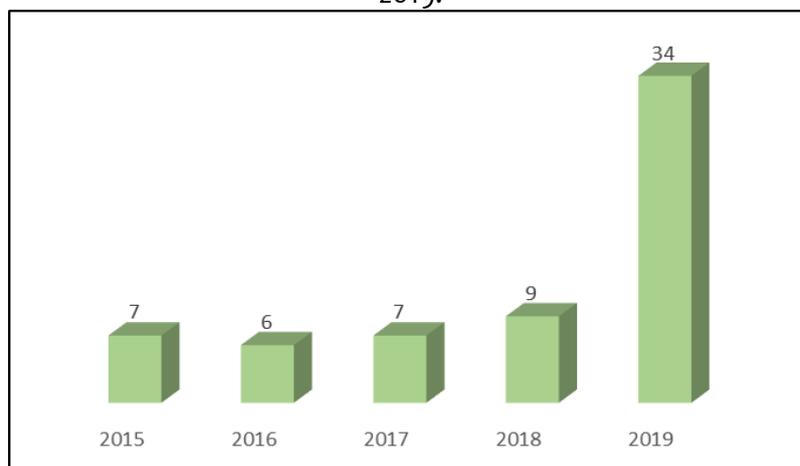
Gráfico 2 – Quantidade de publicações sobre Formação de Professores na Revista Areté de 2015 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Já na Revista Exitus foi verificada uma quase constância no número de publicações sobre formação de professores do ano de 2015 a 2018, seguido por uma acentuada elevação no ano de 2019 (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Quantidade de publicações sobre Formação de Professores na Revista Exitus de 2015 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Percebemos que os gráficos se apresentam de maneiras distintas. O único que mostra uma ascendência no número de trabalhos sobre a temática é o da Revista Exitus, nos outros dois nota-se uma certa instabilidade na quantidade de publicações no decorrer dos anos.

Para categorizar os trabalhos encontrados tomamos como base o estudo de André (2009) que analisou o tema da formação de professores em dissertações e teses defendidas. As categorias de análise foram: *formação inicial*, *formação continuada*, *formação inicial e continuada*, *identidade e profissionalização docente*, e *políticas de formação*. Adicionou-se uma categoria que se mostrou emergente nesta análise que foi a de *estado da arte*.

A categoria de *formação inicial* focaliza em pesquisas que envolvem os cursos de licenciatura, pedagogia ou normal de nível médio ou superior. Aborda questões referentes ao próprio professor, ao aluno do curso, ao ensino de uma disciplina, ao currículo e à estrutura ou avaliação do curso (ANDRÉ, 2009).

A *formação continuada* diz respeito às vivências de formação dos educadores que estão em pleno exercício da docência (PERRENOUD, 1993). Além disso, segundo André (2009) pode envolver as seguintes atividades: congressos, seminários, cursos, estudos

Formação de Professores em periódicos da Região Amazônica

individuais, orientações técnicas, ou horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Esses pontos foram considerados na categorização dos trabalhos como *formação continuada*.

A categoria de *formação inicial e continuada*, como pode-se inferir, abarca aspectos das duas categorias acima esclarecidas. Já a categoria *identidade e profissionalização docente*, de acordo com André (2009), abrange processos que evidenciam o professor e sua ação, como: concepções, representações, identidade, saberes e práticas dos docentes; condições de trabalho, organização sindical, plano de carreira e profissionalização.

A categoria *políticas de formação* envolve diretrizes de órgãos oficiais para a formação de professores (ANDRÉ, 2009). Por fim, a categoria de *estado da arte* inclui pesquisas que fazem um balanço de trabalhos como dissertações e teses e resultados de investigações divulgadas em forma de artigos em periódicos científicos e em anais de eventos (BRZEZINSK, 2009). Os resultados referentes à cada categoria podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade/Percentual de publicações em cada categoria

| Categorias | Amazônia | Areté | Exitus | Total |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| Formação Inicial | 24 (14%) | 16 (9%) | 17 (10%) | 57 (33%) |
| Formação Continuada | 02 (1%) | 07 (4%) | 09 (5%) | 18 (10%) |
| Formação Inicial e Continuada | 03 (2%) | 03 (2%) | 01 (0,6%) | 07 (5%) |
| Identidade e Profissionalização Docente | 26 (15%) | 22 (13%) | 26 (15%) | 74 (43%) |
| Estado da Arte | 02 (1%) | 02 (1%) | 03 (2%) | 07 (4%) |
| Políticas de Formação | -- | 01 (0,6%) | 07 (4%) | 08 (5%) |
| Total | 57 (33%) | 51 (30%) | 63 (37%) | 171 (100%) |

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Podemos observar que as categorias com maiores quantidades de publicações foram *Identidade e profissionalização docente* e *Formação inicial*, respectivamente. A categoria de *Formação continuada* ficou em terceiro lugar, com uma quantidade bem mais baixa se comparada com as duas categorias citadas acima. Seguida pela categoria de *Políticas de*

formação, apesar de haver uma revista que não apresentou trabalhos com esse subtema. Por fim, as categorias que apresentaram a menor quantidade de publicações foram *Formação inicial e formação continuada* e *Estado da arte*. Resultados parecidos também foram encontrados nos trabalhos de André (2009) e Brzezinski (2009). Sendo constatado por André (2009) que o subtema *Identidade e profissionalização docente* também foi o que reuniu o maior percentual de trabalhos, com 41%; seguido de *Formação inicial*, 22%; *Formação continuada*, 21%; *Política de formação*, 4%; e *Formação inicial e continuada*, com 3%. O estudo de Brzezinski (2009) também verificou que a categoria *Identidade e profissionalização* foi a que apresentou o maior percentual, com 22%; seguida pela *Formação inicial*, com 20%; *Formação Continuada*, 18%; *Políticas de formação*, 12% e *Revisão de literatura* (aqui chamamos de *Estado da arte*), com 3%.

Ao analisar cada categoria, constatamos que na *Identidade e profissionalização docente* houve mais estudos voltados à *Concepções, Saberes e Práticas Pedagógicas* com 64 publicações, seguido por pesquisas de *Trajetória de Vida e Profissional* com 04 cada, e por fim estudos sobre *Condições de Trabalho* com 02 publicações.

Quanto à *Formação inicial*, foram encontradas 48 publicações que se referiam aos cursos de Licenciatura e 07 aos cursos de Pedagogia. Dentro dessas duas vertentes encontramos uma maior quantidade de estudos sobre Teoria e Prática, principalmente pesquisas sobre a importância do estágio supervisionado e de programas, como o PIBID, para a formação de professores; seguido por *Propostas Didáticas* com metodologias e recursos que podem ser utilizados em disciplinas ofertadas por esses cursos; *Currículo*; *Projeto Político Pedagógico* e *Interdisciplinaridade*.

Na categoria de *Formação continuada*, encontramos um maior número de trabalhos que envolviam investigações sobre *Saberes e Práticas Pedagógicas* com 11 publicações e análises de *Projetos, Propostas e Programas* com 07.

A categoria de *Políticas de formação* agrupou trabalhos que realizaram a análise de políticas públicas e diretrizes curriculares relacionadas à formação de professores.

Enquanto na categoria *Formação inicial e continuada* foram identificados trabalhos que envolviam a análise do estágio supervisionado de uma licenciatura por uma mestranda em estágio docência, perfil metacognitivo de professores da educação básica e estudantes de cursos de licenciatura, proposta didática desenvolvida em um curso oferecido pelo Plano

Formação de Professores em periódicos da Região Amazônica

Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), análise de cursos para licenciandos e licenciados, entre outros.

Em relação aos estudos categorizados como *Estado da arte* foram encontradas temáticas que envolviam a formação de professores indígenas em Ciências, experiências pedagógicas de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), ludicidade no ensino de Matemática, interdisciplinaridade no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), formação de professores na perspectiva reflexiva.

Com a análise dos títulos, resumos e palavras-chaves foi possível identificar a procedência de parte dos trabalhos. Dos identificados, constatamos que o maior número veio da Região Norte, seguido pelas Regiões Nordeste, Sul, Centro-Oeste e por último, a Região Sudeste. Como observado na tabela a seguir:

Tabela 2 – Quantidade de publicações por região

| Regiões | Amazônia | Areté | Exitus | Total |
|-------------------|----------|-------|--------|-------|
| Norte | 12 | 30 | 16 | 58 |
| Nordeste | 04 | -- | 09 | 13 |
| Centro-Oeste | 04 | 02 | 04 | 10 |
| Sudeste | 01 | 01 | 05 | 07 |
| Sul | 04 | 03 | 04 | 11 |
| Não identificados | 32 | 15 | 25 | 72 |
| Total | 57 | 51 | 63 | 171 |

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Na Região Norte, o estado do Amazonas ficou em primeiro lugar no número de publicações com 22 trabalhos, em segundo, o estado do Pará com 19, seguido pelo estado de Roraima com 07. Ainda foram identificadas 05 publicações vindas do estado de Rondônia, 03 do estado do Amapá e por fim, Acre e Tocantins com uma publicação cada. Na Região Nordeste, identificamos trabalhos dos estados da Bahia, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Maranhão e Piauí. No Centro-Oeste, havia trabalhos do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. No Sudeste, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Por fim, também foram identificadas publicações vindas dos três estados da Região Sul. Isso mostra que o alcance dos periódicos não fica restrito a Região Norte, apesar de ser a região com o maior número de publicações.

Considerações Finais

A grande quantidade de estudos sobre identidade e profissionalização docente demonstra que há uma crescente busca em compreender as trajetórias de cada professor, como eles desenvolvem o seu trabalho, como se enxergam em meio aos desafios do cotidiano escolar e/ou acadêmico. Aspecto que evidencia um aumento no cuidado com o lado pessoal e psicológico do professor.

As pesquisas sobre formação inicial também mostraram-se significativas, fator importante, já que segundo André (2009, p. 51), “ainda carecemos de muitos conhecimentos sobre as metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para formar professores.”

A formação continuada também foi tema de muitas publicações dos periódicos analisados. Resultado parecido foi constatado por Manzano (2008), ao analisar a formação de professores na Revista Brasileira de Educação no período de 1995 a 2005, no qual foi verificada uma forte valorização da formação continuada na revista. Para Galindo e Inforsato (2016), a prática do questionamento é imprescindível, uma vez que pode contribuir para novas perspectivas na formação continuada.

Já as pesquisas sobre políticas de formação mostraram-se como uma vertente em ascensão. Enfoque necessário, pois esses tipos de investigação podem revelar possíveis problemas suscetíveis de mudança, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação docente.

Constatamos poucos trabalhos que investigavam a formação inicial e a continuada em conjunto. A importância de pesquisas que envolvam tanto uma quanto a outra é grande, visto que é essencial que haja uma certa complementaridade entre elas e que ambas sejam processos de qualidade.

Talvez pelo fato dos periódicos serem da Região Amazônica, a questão indígena foi bastante observada, assim como as questões de gênero, a educação de jovens e adultos e o ensino voltado as questões CTSA. Tal constatação mostra-se diferente do que foi observado em estudos anteriores, nos quais “as questões de gênero e etnia e a formação do professor para atuar na educação indígena, na educação de jovens e adultos e em movimentos sociais” foram esquecidas nas produções acadêmicas investigadas (SLONGO; DELIZOICOV; ROSSET, 2010, p. 107).

Foi constatado poucos estudos de estado da arte. Segundo André (2001), esse tipo de estudo é pertinente para indicar tendências presentes, para sugerir possíveis direcionamentos, como estratégias políticas para formação de professores e para permitir estabelecer comparações com outros estudos de distintas áreas do conhecimento.

Dessa forma, acreditamos que este estudo possa ser aprimorado por futuras investigações que possam abarcar periódicos de outros estados amazônicos, contribuindo, assim, para a discussão sobre uma formação docente adequada, tanto na Região Norte quanto em outras regiões do Brasil.

Referências

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>. Acesso em: 18 nov. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 83-100. (X ENDIPE).

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4/3>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2011.

BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. In: Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, XI, 2013, Curitiba. **Anais do XI EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**-versão preliminar. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-vo&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 71-94, 2009. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/6/5>. Acesso em: 19 ago. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6:** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

CHIMENTÃO, L. K. O Significado da Formação Continuada Docente. In. **4º Conpef – Congresso Norte- Paranaense de Educação Física Escolar**. Anais, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoacomoral2.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189131701006.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

GADELHA, R. M. **A formação inicial e continuada de professores**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67637>. Acesso em: 16 nov. 2020.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S. l.], p. 463-477, 2016. DOI: 10.22633/rpge.v20.n3.9755. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>. Acesso em: 22 nov. 2020.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte**. Brasília, Unesco, 2011. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/eps-4045?lang=es>. Acesso em: 17 nov. 2020.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.voi100p33-46. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 161-171, mai. 2016. ISSN 2447-8288. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 17 nov. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANZANO, C. S. A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995- 2005): uma breve análise. **Atas 31ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisas em Educação**. Caxambu-MG, 2008. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gto8-4593-int.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação continuada de professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1993.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

SLONGO, I. I. P.; DELIZOICOV, N. C.; ROSSET, J. M. A formação de professores enunciada pela pesquisa na área de educação em Ciências. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 3, p. 97-121, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38138/29093>. Acesso em: 19 ago. 2020.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de educación**, v. 340, n. 1, p. 117-140, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277269184_Atraer_y_retener_buenos_profesionales_en_la_profesion_docente_politicas_en_Latinoamerica. Acesso em: 17 nov. 2020.

Sobre a autora

Érica Freitas de Almeida

Possui Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Especialização em Microbiologia Geral pela Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM). Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: ericafreitas.bio@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3594-4197>

Recebido em: 10/02/2021

Aceito para publicação em: 23/02/2021