

# Formação continuada de docentes na Educação Básica: uma revisão sistemática

Continuing education of teachers in Basic Education: a systematic review

La formación continua de los docentes de Educación Básica: una revisión sistemática

Recebido: 19/04/2022 | Revisado: 05/05/2022 | Aceito: 13/05/2022 | Publicado: 15/05/2022

## **Fernando Icaro Jorge Cunha**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0064-4039>

Universidade Federal do Pampa, Brasil

E-mail: [icaro729@gmail.com](mailto:icaro729@gmail.com)

## **Erimar Pereira da Rocha**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8246-8138>

Secretaria Municipal de Educação de José de Freitas, Brasil

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

## **Rafael Francisco Braz**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6155-6182>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

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

## **Ricardo Santos de Almeida**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1266-2557>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

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

## **Cesar Augusto Freitas Jacques**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2877-7028>

Faculdade Interamericana de Porto Velho, Brasil

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

## **Cassius Assunção Martins**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3079-9995>

Centro Universitário do Norte, Brasil

E-mail: [csamartins2000@gmail.com](mailto:csamartins2000@gmail.com)

## **Lilian Patricia Soares Filocreão**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4112-4985>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

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

## **Anderson da Silva Ramos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1166-7284>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: [anderson100787@gmail.com](mailto:anderson100787@gmail.com)

## **Joana Maristela Moreira Moleda**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1538-7749>

Rede de Ensino Municipal e Estadual de Uruguaiana, Brasil

E-mail: [moleda.jo@gmail.com](mailto:moleda.jo@gmail.com)

## **Adriele Carvalho dos Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4177-7495>

Universidade do Estado do Pará, Brasil

E-mail: [sadriele546@gmail.com](mailto:sadriele546@gmail.com)

## **Resumo**

Este artigo apresenta uma revisão sistemática de literatura sobre os processos de formação continuada de docentes que atuam na Educação Básica. O objetivo atenua-se em articular e fundamentar os alicerces teóricos dispostos na literatura frente às contribuições didático-pedagógicas oportunizadas pela formação continuada nas etapas da Educação Básica. Ao abrir o contexto, justifica-se a crise pandêmica como um ‘despertar’ da formação continuada com ênfase nas tecnologias digitais. Identificou-se na pandemia, uma romantização do ensino presencial e, é compreensível tal modalidade como potencializadora de muitas atividades de ensino e aprendizagem, entretanto, muitas das carências evidenciadas na pandemia são reflexos de anos de desvalorização docente que ocorriam inclusive no ensino presencial. Frente a isso, faz-se necessário fomentar a atualização dos docentes em cursos de capacitação, eventos, palestras, seminários, lives, dentre outros meios de ir além da formação/atuação. Adentrando aos resultados, esta pesquisa desperta que a gestão escolar deve buscar subsídios de capacitação para os professores, a Rede Pública de ensino deve fomentar recursos de capacitação e atualização docentes como incentivo à aprimorar seus docentes,

inovando em conhecimento, pois, o valor desta articulação resultará em melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos educandos da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Atualização; Eventos; Cursos; Capacitação docente.

### **Abstract**

This article presents a systematic review of the literature on the processes of continuing education of teachers working in Basic Education. The objective is attenuated in articulating and substantiating the theoretical foundations laid out in the literature in the face of the didactic-pedagogical contributions provided by continuing education in the stages of Basic Education. By opening the context, the pandemic crisis is justified as an 'awakening' of continuing education with an emphasis on digital technologies. In the pandemic, a romanticization of face-to-face teaching was identified and, such a modality is understandable as an enhancer of many teaching and learning activities, however, many of the shortcomings evidenced in the pandemic are reflections of years of teaching devaluation that occurred even in face-to-face teaching. In view of this, it is necessary to encourage the updating of teachers in training courses, events, lectures, seminars, lives, among other means of going beyond training / performance. Entering the results, this research shows that school management must seek training subsidies for teachers, the Public Education Network must promote resources for training and updating teachers as an incentive to improve their teachers, innovating in knowledge, therefore, the value of this articulation will result in improvements in the teaching and learning process of Basic Education students.

**Keywords:** Continuing education; Update; Events; Courses; Teacher training.

### **Resumen**

Este artículo presenta una revisión sistemática de la literatura sobre los procesos de formación continua de los docentes que actúan en Educación Básica. El objetivo se atenúa en articular y fundamentar los fundamentos teóricos expuestos en la literatura frente a los aportes didáctico-pedagógicos que brinda la formación continua en las etapas de la Educación Básica. Al abrir el contexto, la crisis de la pandemia se justifica como un 'despertar' de la educación continua con énfasis en las tecnologías digitales. En la pandemia se identificó una romantización de la enseñanza presencial y, tal modalidad se entiende como potenciadora de muchas actividades de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, muchas de las falencias evidenciadas en la pandemia son reflejo de años de desvalorización docente que incluso en la enseñanza presencial. Frente a ello, es necesario incentivar la actualización de los docentes en cursos de formación, eventos, conferencias, seminarios, live, entre otros medios de ir más allá de la formación/desempeño. Entrando en los resultados, esta investigación muestra que la gestión escolar debe buscar subsidios a la formación de los docentes, la Red de Educación Pública debe promover recursos para la formación y actualización de los docentes como incentivo para la superación de sus docentes, innovando en el conocimiento, por lo tanto, el valor de esta articulación resultará en mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica.

**Palabras clave:** Educación continua; Actualizar; Eventos; Cursos; Formación de profesores.

## **1. Introdução**

A formação continuada de docentes é compreendida como a constância na atualização de conhecimentos, processos de formação ou qualquer ação didático-pedagógica para além de sua formação acadêmica/titulação, que venha a agregar valores e contribuições ao profissional docente, tal como, êxitos de aprendizagem em sua prática. Neste sentido, refletir em caráter bibliográfico acerca de como ocorre este processo e averiguar relatos de processos, cursos e ações de formação continuada, faz-se necessário quando pensamos nas necessidades enfrentadas pela Educação Básica. Esta etapa é desafiadora, principalmente se considerarmos os contextos da rede pública de ensino, aspectos de desigualdade e vulnerabilidade socioeconômica, que rende até mesmo, estudos posteriores a este. No entanto, este trabalho tem por objetivo, discorrer sobre a importância da formação continuada frente às etapas da educação básica a partir dos referenciais teóricos e bibliográficos dispostos na literatura.

O atual contexto de crise provocado pela pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), que disseminou a doença infecciosa (Covid-19), abarcou no cenário educacional brasileiro, a necessidade da atualização docente para o manuseio das tecnologias digitais, metodologias ativas, tal como, recursos tecnológicos em geral (Cunha & Mourad, 2021). Neste viés, De Freitas (2007, p. 12) declara que “a aprendizagem depende das condições objetivas relativas ao modo como o próprio ensino se organiza em suas diferentes dimensões”, mas ao nos questionarmos acerca desta organização do ensino, somos contrapostos de

“surpresa” por uma pandemia que veio sem precedentes, alterando o planejamento curricular, bem como, planos de cursos e planos de ensino que estavam pré-estabelecidos para ocorrerem na modalidade presencial de ensino.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi estabelecido como uma estratégia temporária de ensino durante a pandemia, este, desafiou muitos docentes a utilizarem plataformas digitais de videoconferência e fichamentos conteudistas para organização das turmas. Cunha e Mourad (2021) apresentam as nuances desafiadoras do ERE, oportunizando diálogos que englobam as desigualdades enfrentadas pela rede pública de ensino, que em regiões periféricas, onde não se fazia possível a mediação do ERE por recursos digitais, os docentes adaptaram sequências didáticas impressas, demonstrando mais uma vez, a luta e o empenho da Educação Básica como símbolo de resistência em tempos de crise.

É preciso repensar a própria natureza da instituição educativa na atualidade. Pois, apesar de não ser a única instância responsável pela educação, a escola, ao desenvolver uma prática educativa planejada e sistemática, durante um período contínuo e extenso na vida das pessoas, contribui diretamente na criação de condições para que todos possam aprender os conteúdos necessários para aquisição dos instrumentos de compreensão da realidade e participar nas relações sociais, políticas e culturais (De Freitas, 2007, p. 12).

Ao refletir sobre a citação, compreendemos a importância da atualização escolar, da prática educativa como um todo, das metodologias de ensino e aprendizagem. Neste sentido, salientamos a importância de produções e produções científico-acadêmicas no âmbito da formação continuada. Outrossim, o valor dos relatos de tais atividades é essencial, até mesmo, para a replicação de outros docentes, adaptando novas atividades em abordagens culturais e regionais.

### **1.1 O contexto histórico da formação continuada no Brasil**

A escola fornece a possibilidade de apreensão de múltiplos conhecimentos pelos alunos, mas para isso, é necessária uma base sólida de saberes a serem aperfeiçoados na prática docente. Como já expresse anteriormente, a formação continuada deve buscar uma educação de maior qualidade para os alunos, e também a valorização profissional e metodológica dos docentes, sendo necessário compreendermos o seu processo histórico no sistema educacional brasileiro.

Houve uma série de propostas na formação dos professores, seja por motivações políticas ou mesmo econômicas, que a partir das influências do movimento da Escola Nova, em meados do século XX, visavam mudanças nas práticas pedagógicas escolares. Posteriormente à Segunda Guerra Mundial, já no período da Guerra Fria, notamos o empenho entre as maiores potências políticas da época, em influenciar ideologicamente as práticas socioeducativas da América Latina, através do aperfeiçoamento profissional em todos os níveis.

De acordo com Alvarado-Prada *et al.* (2010) no auge da Guerra Fria, foram desenvolvidas inúmeras ações de “capacitação, reciclagem, treinamento”, que pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, e na formação de mão de obra qualificada, sendo geralmente ofertados pelo Estado ou pelos empregadores, e até mesmo adquiridos pelos próprios docentes.

Durante a segunda metade da década de 80, o termo “formação continuada” começou a entrar em voga no país, além do uso de termos como formação inicial ou pré-serviço, que designavam a preparação dos docentes, algo que na prática atendia a profissionais que já atuavam há bastante tempo na área de ensino.

A partir da década de 90, sob o contexto político-econômico da globalização, várias medidas foram elaboradas visando atender as demandas da época, influenciando na capacitação docente, principalmente na exigência do nível superior para a atuação em sala de aula. Havia o entendimento de que somente nas universidades, os docentes teriam acesso à uma formação e domínio de conhecimentos adequados às suas funções. (Alvarado-Prada, *et al.*, 2010).

A LDB 9394/96 (Brasil, 1996) é criada a partir desse contexto, determinando a atuação docente na Educação Básica mediante sua formação no nível superior em licenciatura ou normal superior. Nos artigos 61, 63, 67 e 87 apresentam uma série

de medidas a serem empreendidas no processo de formação continuada. A lei designa no artigo 67, a garantia do direito dos profissionais da educação em receberem aperfeiçoamento profissional e tempo de estudos e pesquisa, algo que na realidade do sistema educacional brasileiro ainda está muito aquém do que se estabelece na lei. (Araújo, *et al.*, 2019).

Apesar do que é estabelecido na legislação, uma série de problemáticas do cotidiano do educador, tais como baixos salários e alta carga horária em diversas instituições de ensino, muitas vezes se tornam empecilhos para a sua plena capacitação profissional. A percepção da formação continuada deve ser mais abrangente do que é estabelecido pelas legislações vigentes, pois a formação, como desenvolvimento, envolve currículo, ensino, instituição escolar, autonomia, avaliação, recursos pessoais e materiais, dentre outros aspectos. A ideia de desenvolvimento consiste na capacidade de os professores aprenderem com a própria prática, por meio da reflexão, considerando os processos e estratégias possíveis. (Araújo, *et al.*, 2019, p. 28).

A partir dos anos 2000, notamos um sequenciamento de medidas governamentais para a qualificação docente, incidindo a respeito da formação continuada no sistema educacional do país. Em 2014, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº13005/14, dentre as várias estratégias presentes, a meta 16, é a que visa garantir aos profissionais da Educação Básica, a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades dos sistemas de ensino, através do pleno direito a tal formação, bem como o acesso a obras e materiais didáticos e em bolsas de estudo em instituições de pós-graduação.

Outro documento foi a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior e continuada dos profissionais do magistério, que propõe uma articulação entre o conhecimento acadêmico, através da teoria e das pesquisas e a prática pedagógica, exercida pelo docente em seu cotidiano.

É necessário ressaltarmos que tais medidas são de extrema relevância para a formação do profissional de ensino, porém suas práticas devem ser problematizadas a partir do complexo contexto histórico e social do país, e da diversidade de realidades nas instâncias educacionais do país. Para exemplificar essa formação continuada, vale a pena citarmos a contribuição de programas de mestrado profissional, como o PROFHistória, mestrado profissional em ensino de História. O programa de Mestrado Profissional proporciona um espaço de contato de profissionais que estão presentes de maneira viva e atuante no espaço da educação básica, com profissionais da academia que trazem as contribuições de uma formação continuada.

O choque de ideias faz parte do processo pedagógico, onde as experiências são trocadas possibilitando um amadurecimento pessoal e profissional de ambas as partes. O resultado é a constituição de uma ligação entre a docência e a academia que vai sendo trilhada na renovação contínua de alunos-docentes que passam pelos corredores do mestrado profissional.

Na perspectiva de construir o fazer pedagógico, a formação continuada é concebida como um caminho importante a ser percorrido. As trocas de experiências, as leituras sobre o ensino de História e o envolvimento com outros professores significam produzir outras metodologias e trabalhar com outras linguagens, desde que não sejam únicas, como aquelas constituídas, ao longo da história do ensino de História, as aulas exclusivamente expositivas. (Mesquita & Fonseca, *et al.*, 2006, p. 342).

A análise realizada por Bruno Flávio Lontra Fagundes em seu artigo “*PROFHISTÓRIA, experimento sem prognóstico*”, demonstra que o programa de Mestrado Profissional, o PROFHistória, está tendo os primeiros resultados, fruto das dissertações provenientes dos docentes presentes no programa (Fagundes, 2017). Os trabalhos de conclusão têm apresentado algumas perspectivas interessantes para a essa nova realidade no campo da academia e da docência. Com um processo de fragmentação da profissão, que viu o sucateamento da docência e uma perda de significado como professor, o movimento realizado pelo mestrado profissional mostra um horizonte de transformações e adequações da carreira nessa crise educacional e profissional.

O PROFHistória teve como função atender a demanda de qualificação dos docentes numa formação continuada, mas também podemos perceber o currículo oculto presente em sua proposta final. A fabricação de materiais didáticos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica possibilita reconhecer que a academia, no trabalho desta formação continuada dos docentes, está também se integrando com práticas de aperfeiçoamento pedagógico e percebendo os limites de aplicabilidade da escrita de história quando observa as limitações reais na sala de aula. Essa função do PROFHistória de “condensador” (Fagundes, 2017, p. 52) constrói um espaço de trocas de experiências e um laboratório para a aproximação entre o campo da academia e a docência e o seu respectivo aprimoramento.

Nessa perspectiva, a formação dos professores não pode estar desarticulada de uma política de melhoria da qualidade do ensino. A meta de que os alunos possam ser sujeitos da sua própria formação implica construir um objetivo idêntico para o processo de formação dos professores, uma vez que o educador só pode dar sua tarefa por realizada quando ele coloca seu trabalho a serviço da aprendizagem de todos os alunos. Desse modo, o alvo da formação precisa ser o de construir e consolidar caminhos que permitam a conquista, pelo professor, de autonomia nas dimensões social e pedagógica (De Freitas, 2007, p. 14-15).

A partir do momento que vem atender à necessidade dos docentes de uma formação continuada, mas que busca aprimorá-los no ensino de História, possibilita assim que o curso de pós-graduação atinja não só o docente, mas também alcance os educandos que irão usufruir deste aprimoramento pedagógico. Por isso, tal iniciativa de Mestrado Profissional deve ser valorizada e consolidada, servindo de inspiração para a formação de outros programas profissionais, que possam contribuir com uma formação continuada que se adeque a realidade do docente.

## 2. Metodologia

Este trabalho enquadra-se como uma pesquisa em caráter qualitativa e sistemática, pois, seu instrumento de coleta de dados é pautado em publicações e, para além destas, articulam as nuances pessoais e profissionais dos autores frente ao tema em questão valorizando seus valores sem fins quantificáveis. De acordo com Galvão e Pereira (2014, p. 183) “[...] as revisões sistemáticas devem ser abrangentes e não tendenciosas na sua preparação. Os critérios adotados são divulgados de modo que outros pesquisadores possam repetir o procedimento. Revisões sistemáticas de boa qualidade são consideradas o melhor nível de evidência para tomadas de decisão”. Vale ressaltar que, a própria troca de delineamentos acadêmicos entre os autores que desenvolvem a pesquisa são importantes para a reflexão ‘sistemática’ da pesquisa.

Revisar a literatura é atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos. A realização de uma revisão de literatura evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos. Permite ainda: observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram brechas na literatura trazendo real contribuição para um campo científico; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (Galvão & Ricarte, 2020, p. 58).

O intuito de empregar nesta pesquisa uma revisão com viés qualitativo, foi de incorporar as visões dos autores que tecem o trabalho frente ao tema. As próprias contradições evidenciadas por diferentes autores em uma pesquisa, constituem uma oportunidade de discussões, provocando novas perspectivas. Logo, os autores que tecem este trabalho são oriundos de posições docentes múltiplas, e suas contribuições enquadram nuances que dialogam com a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

### 3. Resultados e Discussão

#### 3.1 O contexto da Educação Infantil

A realidade da Educação Infantil é uma troca de experiências, afetos, apegos, brincadeiras, jogos e muita aprendizagem. Nesta fase, o docente vivencia junto com os seus educandos, cada passo, cada crescimento, acompanhando diretamente os seus avanços, limitações, desequilíbrios e equívocos. Pelo fato do magistério ser o entrelaçamento destas relações em sala de aula, na antiguidade, o ‘ser professor’ era designado como um processo maternal, feminino e afetivo entre as professoras e seus alunos. Pinheiro *et al.* (2020) descreve a docência feminina e sua referência maternal, portanto, muitos eventos ocorreram ao longo da história da educação, corroborando para a multiplicidade de docentes em sala de aula, o interesse masculino pela docência.

Como a Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica, a mesma necessita de um docente que saiba mediar conflitos, fornecer amparo pedagógico em função dos insurgentes desequilíbrios, lidar com as disfunções psicomotoras, oportunizar a autonomia, a interação e o brincar. Etapa que também exige do professor a mediação do ‘faz de conta’, conto de fadas, e demais alternativas pedagógicas que evidenciam a ludicidade.

Cunha *et al.* (2021, p. 9) estendem a importância do lúdico e do brincar evidenciando, inclusive, o contexto inclusivo:

[...] ressaltamos que as atividades lúdicas devem ser valorizadas e divulgadas em todas as escolas como instrumento facilitador e construtor de conhecimentos dentro do processo de inclusão de alunos/as especiais. Todavia, cabe aos educadores/as considerar o brincar como uma prática cotidiana e enriquecedora de sua dinâmica metodológica, em sala de aula, para que ocorra o desenvolvimento do/a aluno/a da Educação Especial em todas as suas potencialidades. Além disso, o brincar contribui para que o/a aluno/a com necessidades especiais desenvolva suas habilidades máximas e esteja inserido no meio social que é a escola, contribuindo assim para a sua formação como sujeito, pois ao estar em contato com outras crianças eles estão se socializando, interagindo e usufruindo de um direito que é comum a todos/as. Não existe atividade mais completa para a criança do que o brincar, pois, as crianças começam a estudar brincando, assimilando conhecimentos sem perceber. Segundo alguns estudiosos a brincadeira educativa pode assumir muitas formas, então cabe a nós educadores/as modificar a brincadeira espontânea das crianças para que ela adquira um valor pedagógico, mas sem perder o aspecto lúdico.

Para além do lúdico, da motricidade e do brincar, a Educação Infantil, contempla a inovação pedagógica, visto que, a nossa Educação Infantil brasileira passou a ser inserida no contexto das mídias em adequação da era digital. A docência da Educação Infantil atual, valoriza as tecnologias como instrumento de ensino e aprendizagem.

Entende-se que essa nova geração de crianças que chega à escola possui conhecimentos relevantes e anseio de aprender. Elas estão em busca de algo que as fascine, que instigue seu interesse. São crianças conectadas ao videogame, à internet, ao celular e à televisão; em razão do maior tempo que passam em casa, elas tiveram aumentado acesso às mídias no seu cotidiano. Elas anseiam por tecnologia, e a verdadeira Geração “Z” possui uma maneira própria de se relacionar com o conhecimento (Lopes, 2021, *on-line*).

Diante de todos estes desafios e exigências do trabalho docente na Educação Infantil, torna-se necessário a formação continuada destes professores, para que ocorra a evolução dos mesmos academicamente, e aprimorando os seus conhecimentos metodológicos de ensino, a rotina escolar da Educação Infantil será uma constante inovação pedagógica. Para além, a troca de experiências nesta etapa é muito importante, pois, geralmente é o início da caminhada magisterial da maioria dos pedagogos, e os resultados pedagógicos do dia a dia, resulta em diversas indagações, que podem ser refletidas em uma roda de conversa, evento pedagógico ou mesa redonda.

Não basta que a Educação Infantil seja reconhecida no plano legislativo e nos documentos oficiais, é preciso que a sociedade como um todo reconheça isso. E para que ocorra um atendimento de qualidade nas instituições de educação

infantil, sem fragmentação entre as ações de cuidar e educar faz-se necessária uma formação de qualidade também para os profissionais que atuam na área, tanto inicial quanto continuada (Nogueira, 2015, p. 10).

### 3.2 O contexto do Ensino Fundamental

Cunha *et al.* (2020) tecem um curso de formação continuada com ênfase em uma metodologia inovadora no Ensino de Ciências da Natureza e Botânica. Os autores elaboraram a estruturação de uma trilha urbana utilizando o QRCode como recurso didático-pedagógico, a fim de apresentar de forma lúdica uma apresentação das árvores de uma praça na cidade de Uruguaiana-RS, abordando aspectos morfológicos, físicos, estéticos, biológicos, dentre outras características arbóreas. Os QRCode's de texto, áudio e vídeo foram customizados em placas elaboradas pelos docentes cursistas sob a instrução da equipe executora do curso. Os participantes do curso apropriaram-se do QRCode como estratégia pedagógica e renderam êxito em todas as atividades propostas, bem como, alguns docentes replicaram as possibilidades coletadas no curso em seus respectivos ambientes escolares. Para além disso, alguns professores solicitaram o material utilizado pela equipe executora para realizarem formações nas suas escolas de atuação e adaptaram a proposta para o ensino de história, matemática e demais áreas do conhecimento.

Pensar na formação continuada como instrumento de combate ao ensino abstrato é válido, quando percebemos que docente atualizado é sinônimo de novos conhecimentos e novas metodologias incorporadas em suas práticas. As formações continuadas também podem ocorrer de acordo com as especificidades regionais/locais, de acordo com as carências externadas em particularidades para cada ambiente escolar. A figura da gestão escolar efetiva e articulada é muito importante, pois, esta possibilita o contato e a busca de novas parcerias e oportunidades para levar até a escola uma formação, uma roda de conversa, um curso de capacitação/atualização.

O papel da gestão escolar como facilitador de uma formação continuada para os docentes é de suma importância para qualidade da escola, visto que irá colocar o professor como agente que repensa suas práticas, isto é, quando o professor tornar-se um sujeito reflexivo e investigador, capaz de interpretar e resolver situações complexas no seu fazer diário. Com isso, o docente se torna capaz de romper com as barreiras tradicionais, passando a ser um agente transmissor de conhecimento. Partindo de tais reflexões, temos a seguinte problemática: como a gestão escolar contribui para a formação continuada dos professores? (Matos & Barbosa, 2020, p. 1-2).

Os autores que mensuram o trecho supracitado, demarcam a atuação da gestão escolar em contribuição à práxis pedagógica através da formação continuada. Os mesmos, abordam a necessidade articular todas as esferas da escola (corpo docente, gestão, supervisão e coordenação pedagógica) para oportunizar espaços de autorreflexão da prática docente. O produto desta mediação entre as distintas esferas proporciona a deslumbrante atualização da didática, que por sua vez, rende o valor de tornar o docente crítico e reflexivo, investigador, que dinamiza suas atividades, aulas e planejamentos diários, culminando no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Cunha *et al.*, (2021) apresentam através de um capítulo de livro, os resultados de um curso de formação continuada que ocorreu em forma remota durante a pandemia. O curso intitulado “Subsídios básicos de psicologia da educação para a aprendizagem significativa” ocorreu através da Universidade Federal do Pampa pela Comissão Institucional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CIFOR). O fomento ocorreu através de ações em projetos especiais que ocorreram no que tange à capacitação de docentes frente ao cenário pandêmico. Os temas abordados contemplaram os fundamentos de Piaget, Wallon e Vygotsky, como referenciais clássicos em subsídios teóricos, epistemológicos e metodológicos a serem ricamente explorados na práxis educativa. O curso teve um grande número de inscritos, perfazendo a satisfação dos docentes no contexto de formação, solicitando, até mesmo, outros cursos. Além disso, ocorreram diversos compartilhamentos de vivências e situações particulares, e como os conhecimentos de psicologia da educação tornam-se artefatos de mediação de conflitos,

resolução de problemas, relação professor/aluno e aluno/aluno, autonomia, participação, socialização, dentre outros aspectos que são comuns ao ambiente escolar.

Alcançamos a nossa demanda, com a aprovação de 74 cursistas, com excelentes rendimentos. A busca para fomentar uma formação continuada remota, foi associada com as particularidades educacionais e às vivências da rede pública de ensino, visando promover a aprendizagem significativa por meio de uma vivência harmoniosa nas relações professor/ aluno e aluno/aluno, vencendo os preconceitos e desigualdades. [...] É essencial investir na formação destes professores, que dão o seu melhor para transformar realidades, aplicando um conhecimento crítico e reflexivo, para formar indivíduos autônomos e protagonistas dos grupos sociais em que estão inseridos (Cunha *et al.* 2021, p. 511-512).

Freitas e Pacífico (2018, p. 174) afirmam que “para formular um plano de ação que realmente funcione para uma determinada escola e para um determinado público, é preciso conhecer essa escola e esse público-alvo”. É uma excelente forma de conhecer esta realidade é utilizar o levantamento socioantropológico como instrumento de reflexão da realidade escolar, questões de perfil e pertencimento, a fim de protagonizar cursos de formação continuada que venham de encontro à transformação social, através da educação, e essa transformação ocorre quando tornamos os sujeitos autônomos, críticos e reflexivos para exercerem a cidadania em sociedade. Faz-se necessário, então, oferecer aos docentes subsídios didático pedagógicos para que a sua prática continue sempre coesa e evolua de acordo com a sociedade, proporcionando qualidade de ensino, dinamismo e inserção social. Portanto, o Ensino Fundamental é a etapa onde a formação continuada atenua-se nas atividades práticas e inovadoras, bem como, métodos ativos.

### 3.3 O contexto do Ensino Médio

O contexto contemporâneo exige um aprimoramento cada vez mais rápido e efêmero por parte dos profissionais da educação, especialmente os professores, para a construção de novos saberes. O problema central se encontra quando o professor se torna em apenas uma peça de ferramenta de reprodução, alienando-se a sua própria profissão, seu papel como profissional fica dependente de produção exterior que, às vezes, desconhece as especificidades e demandas de certo grupo escolar, provocando uma “uma alienação profissional, uma desprofissionalização, que tem como consequências a espera de que as soluções venham dos 'especialistas” (Imbernón, 2011, p. 55). O autor propõe que a formação continuada possibilite construa possibilidades que coloque o professor como centro do processo, para ele, a formação continuada deixaria seu caráter “didático” para se converter em um modelo reflexivo de formação que contemple o trabalho docente como um todo. Condizente com o que Paulo Freire preconiza, uma vez que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (2005, p. 38).

No contexto do Ensino Médio, é provado que a formação básica não é o suficiente, sendo necessária uma formação em contínua atualização, através da socialização da experiência, que resulta na promoção de interação entre os pares na troca de aprendizado e conhecimento. A socialização das experiências consolidaria uma produção docente reflexiva e pertinente, no qual o professor desempenharia dois papéis, tanto o de formando quanto o de formador (Nóvoa, 2002). De acordo com Imbernón (2011) a formação, nesse sentido, seria permanente e em constante mudanças adaptativas aos mais variados contextos educacionais e escolares.

No exercício da profissão, cumpre-se faça a formação nos seus próprios lugares e tempos; no caso do educador, o tempo-espaco mais específico da sala de aula e da escola. Este é o mundo de referência de todo o processo formativo. Em todas as suas instâncias, quer nas preparatórias, quer nas que se seguem a título de formação continuada, tudo se deve organizar e conduzir em função do ensino-aprendizagem mediado pela docência e pela escola (Marques, 2000, p. 206).

A prática investigativa colabora para a criação de uma certa autonomia do professor como sujeito capaz de refletir as demandas que lhe cercam, evitando uma padronização homogeneizante desnecessária na construção do saber que exclui as particularidades e inibe o processo criativo docente:

[...] as ações se concentraram nos estudos relativos aos fundamentos curriculares do ensino médio, remetendo às questões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, em que os professores [...] expuseram a necessidade de trabalhar os conhecimentos curriculares mediante a explicitação de finalidades na vida prática/cotidiana, evidenciando a relação dialética entre teoria e prática (Nascimento, Araújo & Lima, 2017, p. 135).

Os professores partiram da importância de construir um ensino médio pautado na equidade de fatores quantitativos, alicerçando a importância do trabalho docente para questões interdisciplinares, em que se cria um ambiente dialógico sobre as propostas do sistema educativo e a sua aplicação escolar. Nesses debates, evidenciaram-se a necessidade de conhecer as condições de trabalho e a estrutura social em que os docentes estão envolvidos, o trabalho é quase inviável para turmas que, geralmente, comportam mais de quarenta alunos em uma única sala (Nascimento, Araújo & Lima, 2017).

Os estudos atuais apontam uma crise relacionada à escassez de professores e suas formações em algumas regiões geográficas brasileiras, o que leva a uma insuficiência de políticas e projetos de formação, impactando diretamente a qualidade do ensino. Kuenzer (2011) alerta que o enfrentamento deste momento crítico só pode ser alcançado com uma compreensão radical, buscando “delinear suas causas históricas e suas determinações estruturais, como ponto de partida para a construção de alternativas a partir de outro campo hegemônico” (p. 668).

Segundo os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009), há uma desigualdade crítica quanto a distribuição de professores qualificados por disciplinas no contexto do ensino médio, a porcentagem de professores com uma formação específica fica em torno de 50 a 60%, o ensino de Educação Física foi a única matéria que demonstrou ter uma qualificação maior de professores especializados na área (77%), enquanto Artes, Línguas Estrangeiras e Química restaram com aproximadamente 40%. A disciplina mais crítica é a de Física, visto que somente 25% têm formação especializada. No entanto, outra preocupação é posta:

Para tanto, ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. Para que esse tipo de formação seja possível, ela precisa ocorrer, no mínimo, em cursos de graduação em instituições que articulem diversos campos do conhecimento e atividade investigativa, de modo a assegurar formação interdisciplinar complementada por formação em pesquisa (Kuenzer, 2011, p. 685).

### **3.4 A valia da constância na atualização e capacitação docente**

A tarefa de ensinar, acompanhar e avaliar no ambiente escolar solicita um trabalho docente consciente, com o objetivo de formar cidadãos capazes de agir e construir uma sociedade mais justa. Deste modo, faz-se necessário um professor capaz de analisar diferentes contextos e situações para, a partir de sua leitura crítica e abrangente da realidade, propiciar condições para a formação integral do aluno.

Tozetto (2010), argumenta que o contexto social tem influência direta na função do professor e na escola também, uma vez que estes estão condicionados aos contextos sociais, além de expressarem os interesses do sistema vigente. Para tanto, considerando que a sociedade se encontra em constante transformação, faz-se necessário que a escola e seu corpo docente esteja permanentemente se atualizando para que esteja apta a responder às demandas de seu tempo (Tozetto & Bulaty, 2015).

Gimeno Sacristán (1999, p. 37) discorrendo sobre o ato educativo do professor e sua intencionalidade, afirma:

[...] a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo, de caminhos.

Neste sentido, para que a escola possa formar cidadãos capazes de intervir autônoma e criticamente em sua realidade é necessário que os docentes estejam sempre se atualizando e refletindo sobre sua prática pedagógica. Nóvoa (1999) defende uma formação continuada, não mais como reciclagem, mas uma qualificação para as novas funções da escola e do professor.

A formação continuada, na concepção de Nóvoa (1999), deve ser pensada como um processo crítico-reflexivo do saber docente. Deste modo, a formação precisa trabalhar com ideais autônomas e oportunizar ao professor o acesso a novas formas de conhecimento, enriquecendo assim a sua atuação em sala de aula, permitindo seu desenvolvimento profissional.

A escola necessita de docentes competentes, que sejam capazes de transpor o conhecimento científico para a realidade dos alunos, dando significado prático aquilo que se está ensinando. Mello (2003, *online*) ressalta que a competência “[...] a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Portanto, para constatá-la, há de se considerarem também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e nem sempre podem ser observados”.

Tardif (2006, p. 230) diz que:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, [...], é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

É importante destacar que as redes e sistemas de ensino precisam tomar a responsabilidade de oportunizar a seus docentes meios para que estes estejam constantemente se atualizando e se capacitando. A capacitação docente precisa oportunizar ao professor meios necessários para intervir em sua sala de aula e despertar no aluno um raciocínio crítico, autônomo e emancipatório.

### **3.5 A formação continuada no âmbito das tecnologias digitais**

Definir educação à distância não é uma tarefa fácil, em função mesmo das diversas nomenclaturas estabelecidas em diferentes tempos e contextos: educação à distância, ensino à distância, aprendizagem à distância, estudo independente, estudo por correspondência, aprendizagem aberta, aprendizagem flexível, estudo residencial (*home study*), estudos externos, dentre outros.

Keegan (1996) nos chama a atenção para a existência da diversidade de terminologias e ressalta que nem todas são sinônimas, uma vez que muitas dessas foram utilizadas em diferentes épocas do seu processo evolutivo, e outras são utilizadas especificamente em certos países.

No entanto, esclarece o autor que o termo educação à distância é um termo de ordem genérico e que inclui uma gama de estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas por diferentes instituições que utilizam essa modalidade de educação, o que englobaria todas as demais terminologias apresentadas (Keegan, 1996). Nesse sentido, Keegan utiliza o termo educação à distância para unir dois elementos desse campo da educação: o ensino à distância e a aprendizagem à distância.

A EaD é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorrem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, e com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (Bissolotti, Nogueira e Pereira, 2014).

Entretanto, vale ressaltar que o formato remoto o qual tem sido adotado em período pandêmico, constitui-se de aulas planejadas para o ambiente da “sala de aula” não tendo sido projetada para esse fim. É uma mudança temporária da entrega

instrucional para um modo de entrega alternativo devido às circunstâncias da crise. Nesse contexto, as tecnologias da informação e comunicação desempenham um grande papel permitindo que as instituições educacionais migrem cursos de "sala de aula" para um ambiente remoto.

A fim de alimentar a discussão anunciada, este estudo tem como objetivo analisar a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem das escolas e universidades, tendo como contribuição às reflexões que podem ajudar pesquisadores, educadores, tutores e administradores a compreenderem os desafios e inovações tecnológicas que foram desenvolvidos e experimentados durante esta crise, bem como a relevância dessas ferramentas na ação educativa.

Neste sentido, busca-se aprofundar a discussão quanto à adaptação das ferramentas digitais com as quais pretende-se propiciar, num curto prazo de tempo, um ambiente virtual dotado de recursos capazes de atender as necessidades acadêmicas e científicas diante deste cenário pandêmico que vem ocorrendo.

Nesse contexto, embora as atividades presenciais estejam sendo substituídas, provisoriamente, por aulas remotas, o formato utilizado é diferente da modalidade Educação à Distância (EaD) tradicionalmente adotada, cujo conteúdo é, na maioria das vezes, assíncrono, autoinstrucional e conta com apoio de tutores de diversas áreas.

Diante do cenário de pandemia ocasionado pela COVID-19, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foram inseridas no processo de ensino aprendizagem de maneira repentina, fazendo com que a comunidade acadêmica migrasse suas aulas presenciais para plataformas online, uma vez que se encontravam sem perspectiva, a curto prazo, de retorno às salas de aulas.

No entanto, a adaptação das escolas públicas e privadas, como também, das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais, estaduais, e privadas ao uso dessas tecnologias, ainda é um desafio para alguns educadores, haja visto que muitos não possuem domínio das ferramentas tecnológicas.

O ambiente on-line apresenta vários desafios para muitos profissionais da academia e exigem cada vez mais competência e proficiência tecnológica, além de sua carga de trabalho acadêmica regular. Os professores precisam de treinamento sobre como envolver os alunos em discussões on-line e facilitar sua compreensão mais profunda do material ensinado, para conseguir ensinar melhor com a referida tecnologia e aproveitar ao máximo o aprendizado remoto (Bowen, 2012).

Em relação à formação docente, a carência de domínio da utilização das tecnologias de informação e comunicação na prática docente, é visível nos diferentes níveis de formação. Tanto na formação inicial quanto na formação continuada os professores não estão sendo preparados para lidar com as tecnologias digitais (Sanches *et al.*, 2014).

No que diz respeito à tecnologia, Orlando e Attard (2016, p.119) afirmam que “ensinar com tecnologia não é uma abordagem única para todos, pois depende dos tipos de tecnologia em uso na época e também do conteúdo do currículo sendo ensinado”. Isso significa que a utilização de tecnologia na ação pedagógica vem somar na construção de experiências de aprendizagem. Nesse sentido, é "dado como certo que as tecnologias podem aprimorar o aprendizado" Kirkwood e Price (2014, p. 6), com a suposição predominante de que a utilização tecnológica, o aprimoramento da aprendizagem e o envolvimento dos alunos estão mútua e intimamente vinculados.

Para implementar o aprendizado remoto de forma eficaz, é necessário o uso de ferramentas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tanto para a comunicação entre alunos e professores, quanto para a disponibilidade das aulas, seja em tempo real ou gravada. Desse modo, a tecnologia da informação e comunicação pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. As TIC's são utilizadas das mais diversas formas, na indústria (no processo de automação), no comércio (no gerenciamento, nas diversas formas de

publicidade), no setor de investimentos (informação simultânea, comunicação imediata) e na educação (no processo de ensino aprendizagem, na Educação à Distância).

Com os avanços dos recursos já existentes e das tecnologias de acesso à internet móvel (tablets e smartphones), uma nova denominação “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação” (TDIC) ganha corpo e destaque. Para Correia e Santos (2013), a denominação diz respeito aos procedimentos, métodos e equipamentos usados para processar a informação e comunicá-la aos interessados.

Os autores ainda apontam que as TDIC agilizam o conteúdo da comunicação, através da digitalização e da comunicação em redes (internet) para a captação, transmissão e distribuição das informações, que podem assumir a forma de texto, imagem estática, vídeo ou som. O uso das TDIC e a maneira como as organizações públicas e privadas, indivíduos e setores diversos da sociedade as utilizaram, influenciaram profundamente a sociedade atual.

Logo, o manuseio dessas novas tecnologias digitais vem sendo cada vez mais usual e constante no cotidiano das pessoas, assim, fazendo com que nos tornemos dependentes do manejo dessas práticas digitais, já que elas nos propiciam conforto, praticidades, facilidades nas necessidades do cotidiano, e na educação não poderiam ser diferentes, como defende Lévy:

[...] ao comentar o novo papel do professor, traz a noção da aprendizagem cooperativa, citando os novos campi virtuais, nos quais os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes ‘disciplinares’ como suas competências pedagógicas. (Lévy, 2005, p. 171).

Para tanto, os objetos tecnológicos podem servir, também, como ferramentas de integração no processo de ensino-aprendizagem, pois através dessas tecnologias na educação, o conhecimento é disseminado e ultrapassa, logo, as paredes físicas da unidade de ensino fugindo dos padrões tradicionais que o ensino tem e nos revelando a interação ativa entre os sujeitos educadores e educandos.

Em tempos de mudanças de valores, parâmetros tecnológicos e popularização das TDIC, a figura do professor como disseminador de saberes obtém ainda mais destaque. Segundo Tardif (2006, p. 31), “o professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função é transmitir esse saber a outros”. Para tal, cabe ao professor aprender as competências técnicas que lhe são impostas para o cumprimento de seus propósitos pedagógicos (Santos, Silva & Silva Filho, 2013).

Nesse sentido, a formação dos professores surge como um processo de demasiada importância, tendo como outro desafio para o professor: pensar na possibilidade de romper com as práticas estabelecidas e a reconfigurar sua inserção e ação no mundo das tecnologias digitais.

#### **4. Considerações Finais**

Evidenciou-se através deste estudo que a formação continuada é importante para agregar e somar valores contínuos ao docente para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Para além, vimos que faz-se necessário o fomento da gestão escolar em buscar subsídios em formação continuada para sua equipe escolar em geral, tendo foco em articular seu corpo docente para o manuseio das tecnologias digitais, a fim de que os mesmos possam inovar suas práticas com métodos ativos.

Destrinchando entre as etapas, a Educação Infantil atenua-se para uma tendência de formação continuada que enfatiza os saberes pedagógicos, por sua vez, o Ensino Fundamental necessita de formações que dinamizam as atividades práticas. Neste contexto, o Ensino Médio ultimamente está passando por uma série de mudanças e transformações que irão impactar entre a formação geral, bem como, a valorização dos saberes centrados em tendências tecnicistas, estas, focam exclusivamente em preparar o indivíduo para para o mercado de trabalho.

As investigações deste trabalho não culminam nesta etapa, pretende-se avaliar as palestras, cursos, workshops e seminários como instrumento de formação continuada. Muitos podem ser os caminhos que permeiam o fazer pedagógico, a atualização docente, e a formação continuada flui a partir de novas ideias, de inovação pedagógica, de articulações, contribuindo significativamente para o processo de ensino e a aprendizagem na Educação Básica, visto que, tudo é feito e pensado exclusivamente em ‘educar para transformar’.

Retomando o contexto da introdução, a pandemia provocou em muitos docentes, o desespero de adaptar aulas em formato remoto/híbrido, porém, foi um grande marco na insurgência de cursos de formação continuada, eventos remotos, lives, dentre outros meios de educomunicação e formação pedagógica. Por fim, declaramos a valia da formação continuada na docência da Educação Básica.

## Agradecimentos

Somos gratos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsas para uma parte dos autores deste trabalho.

## Referências

- Alvarado-Prada, L. E., Campos Freitas, T., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 10(30), 367–387. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.246>
- Araújo, R. M. B., Silva, M. D., & Silva, M. C. (2019). A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. *Revista Ambienteeducação*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 12(3), 17-38 <https://publicacoes.unidc.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/758>.
- Bissolotti, K., Nogueira, H. G., & Pereira, A. T. C. (2014). Potencialidades das mídias sociais e da gamificação na educação a distância. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 12(2), 1-11.
- Bowen, J. A. (2012). *Teaching naked: How moving technology out of your college classroom will improve student learning*. John Wiley & Sons: Nova York.
- Brasil. (1996). Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, MEC/SEF.
- Brasil. (2015). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, MEC/SEF.
- Correia, R. L., & Dos Santos, J. G. (2013). A importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) do Ensino Superior (IES). *Revista Aprendizagem em EAD*, 2(1), 1-16.
- Cunha, F. I. J. et al. (2021). A importância do brincar no processo de inclusão de alunos/as especiais no ambiente educacional. *Research, Society and Development*, 10(11), e384101120094. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i11.20094>.
- Cunha, F. I. J., & Mourad, L. A. F. A. P. (2021). *Ensino Remoto Emergencial: experiência de docentes na pandemia*. Uniedusul.
- Cunha, F. I. J., Dinardi, A. J., Souza, D. V., Carvalho, A. V., Castro, L. R. B. (2020). O uso do QRCode como ferramenta para o ensino. In: *Anais do Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia*. Diamantina-MG: Even3 [...] Anais, 2020. <https://www.even3.com.br/anais/icobicet2020/268979-formacao-continuada-remota--o-uso-do-qr-code-como-ferramenta-para-o-ensino/>.
- Cunha, F. I. J., Souza, D. V., Mignone, S. G., & Ruppenthal, R. (2021). Relato de experiências: curso “subsídios básicos de psicologia da educação para a aprendizagem significativa”. In: Silveira, R. C. A., De Freitas, D. P. S., Mello, E. M. B. (Orgs). *Inovação pedagógica: vivências democráticas na relação ensino-aprendizagem*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- De Freitas, A. S. (2007). Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: Ferreira, A. T. B., Albuquerque, E. B. C. de., & Leal, T. F. (Orgs.). *Formação continuada de professores*. (1a. ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Fagundes, B. F. L. (2017). PROFHISTÓRIA, experimento sem prognóstico. *PerCursos*, 18(38), 33 - 62. <https://doi.org/10.5965/1984724618382017033>.
- Freitas, S. L., & Pacífico, J. M. (2020). Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. *Interações (Campo Grande)*, 21(1), 141-153. <https://doi.org/10.20435/inter.v21i1.1953>.
- Galvão, M. C. B., & Ricarte, I. L. M. (2020). Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. *Filosofia da Informação*, 6(1), 57-73. <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>.

- Galvão, T. F., & Pereira, M. G. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, 23(1), 183-184. <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Artmed.
- Imbernon, F. (2005). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (5a ed.). Cortez.
- Imbernon, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (9a ed.). Cortez.
- Kirkwood, A., & Price, L. (Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, media and technology*, 39(1), 6-36.
- kramer, S. (1994). Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e políticas. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. MEC/SEF/COEDI, 1994.
- Kuenzer, A. Z. (2011). A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, 32(116), 667-688.
- Levy, P. (2010). *Cibercultura*. Editora 34.
- Lopes, D. R. (2021). Educação Infantil: as práticas inovadoras e o uso das mídias como ferramenta de aprendizagem no município de Ananindeua/PA. *Revista Educação Pública*, 21(41). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/41/educacao-infantil-as-praticas-inovadoras-e-o-uso-das-midias-como-ferramenta-de-aprendizagem-no-municipio-de-ananindeuapa>.
- Marques, M. O. (2000). *A formação do profissional da educação*. UNIJUÍ.
- Matos, E. O. F., & Barbosa, C. H. S. (2020). A atuação da gestão escolar na formação continuada dos professores. In: VII Congresso Nacional de Educação (VII CONEDU). [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA1\\_ID6989\\_30092020162625.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID6989_30092020162625.pdf).
- Mello, G. N. de. (2003). *Afinal, o que é competência?* Formando Cidadãos Editora. [http://www.formandocidadaos.com.br/dicoes/maio\\_2014/afinal\\_o\\_que\\_e\\_competencia.php](http://www.formandocidadaos.com.br/dicoes/maio_2014/afinal_o_que_e_competencia.php).
- Mesquita, I. M., & Fonseca, S. G. (2006). Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. *História Unisinos*, 10(3):333-343. Recuperado em 26 abr. 2022 de <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/6187>.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (2009). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*. Recuperado em 27 fev. 2022 de <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>.
- Nascimento, F. J. do, Araújo, R. R., & Lima, M. D. S. L. (2017). Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: ressignificando a formação continuada de professores. *Revista Cocar*, 11(21), 117-141.
- Nogueira, A. L. (2015). Formação Continuada na Educação Infantil: Concepções e Práticas Educadoras. *Itinerarius Reflectionis*, 11(2), 1-12. <https://doi.org/10.5216/rii.v11i2.38073>.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Editora Porto.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Orlando, J., & Attard, C. (2016). Digital natives come of age: The reality of today's early career teachers using mobile devices to teach mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 28(1), 107-121.
- Pinheiro, F. P. H. A. (2020). Educação Infantil: Um Estudo de Caso Sobre o Ofício Docente. *Revista de Psicologia da IMED*, 12(2), 144-160. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2020.v12i2.3718>.
- Sanches, K. S., Ramos, A. D. O., & Costa, F. D. J. (2014). As tecnologias digitais e a necessidade da formação continuada de professores de Ciências e Biologia para tecnologia: um estudo realizado em uma escola de Belo Horizonte. *Revista Tecnologias na Educação*, <https://tecedu.pro.br/ano-6-numero-vol11/>.
- Santos, S. M. M.; Silva, A. Souza da., & Silva Filho, A. P. (2013). *Saberes docentes e o uso das tecnologias de informação na sala de aula*. In: Atas do Encontro Luso Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação - Políticas, Práticas e Investigação: *pontes para a mudança*. Porto, 2013.
- Tardif, M. (2006). *Saberes docentes e formação profissional*. (6a ed.). Vozes.
- Tozetto, S. S. (2010). *Trabalho docente: saberes e práticas*. Editora CRV.
- Tozetto, S. S., & Bulaty, A. (2015). A história da formação de professores frente aos saberes e ao trabalho docente. In: Raiman, A. (Org.). *A graduação e a formação de professores: elementos implicadores da formação*. Pacto Editorial.