


Formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais:
percepções de docentes de escolas públicas do Município de Assú – RN

Continuing training of teachers for the use of digital technologies: perceptions of
teachers from public schools in the Municipality of Assú – RN

Formación continua de docentes para el uso de tecnologías digitales: percepciones
de docentes de escuelas públicas del Municipio de Assú – RN

*Vanessa de França Almeida Gurgel¹
Emerson Augusto de Medeiros²
Osmar Hélio Alves Araújo³*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18429>

Resumo: Este estudo centra-se na análise da formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais de escolas públicas do Município de Assú - RN. Fez uso da abordagem qualitativa e se tipificou com uma pesquisa de campo. Participaram da pesquisa 10 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas circunscritas no perímetro urbano. A entrevista semiestruturada foi a técnica de produção dos dados central na investigação. Como conclusão, demarca-se, principalmente, a ausência de investimentos nas escolas públicas no que toca à formação continuada dos professores, mormente, para o uso das tecnologias digitais. As principais ações de formação continuada, quando acontecem, se dão de modo esporádico, em momentos específicos do ano, como na semana pedagógica, ou de maneira voluntária. Esse cenário limita o potencial de inovação e o uso qualitativo das tecnologias digitais na escola pública.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Tecnologias digitais. Escola pública.

Abstract: This study focuses on the analysis of continuing teacher training for the use of digital technologies in public schools in the Municipality of Assú - RN. It used a qualitative approach and was characterized by field research. Ten teachers from the initial years of Elementary School from two schools located in the urban perimeter participated in the research. The semi-structured interview was the central data production technique in the investigation. As a conclusion, it is highlighted, mainly, the lack of investment in public schools regarding the continued training of teachers, especially for the use of digital technologies. The main continuing education actions, when they occur, take place sporadically, at specific times of the year, such as during the pedagogical week, or on a voluntary basis. This scenario limits the potential for innovation and the qualitative use of digital technologies in public schools.

Keywords: Continuing teacher training. Digital technologies. Public school.

¹ Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2692489344511592>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2379-8636>. Contato: vanessaalmeida_rn@hotmail.com

² Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5799425932852626>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>. Contato: emerson.medeiros@ufersa.edu.br

³ Universidade Federal do Piauí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0422935292610713>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3396-8205>. Contato: osmarhelio@hotmail.com

Resumen: Este estudio se centra en el análisis de la formación continua de docentes para el uso de tecnologías digitales en escuelas públicas del Municipio de Assú - RN. Se utilizó un enfoque cualitativo y se caracterizó por la investigación de campo. Participaron de la investigación diez docentes de los primeros años de Educación Primaria de dos colegios ubicados en el perímetro urbano. La entrevista semiestructurada fue la técnica de producción de datos central en la investigación. Como conclusión se destaca, principalmente, la falta de inversión en las escuelas públicas en cuanto a la formación continua de los docentes, especialmente para el uso de las tecnologías digitales. Las principales acciones de educación continua, cuando se producen, se desarrollan de forma esporádica, en momentos puntuales del año, como durante la semana pedagógica, o de forma voluntaria. Este escenario limita el potencial de innovación y el uso cualitativo de las tecnologías digitales en las escuelas públicas.

Palabras clave: Formación continua del profesorado. Tecnologías digitales. Escuela pública.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores e as tecnologias digitais têm se tornado temas centrais nas discussões no campo educacional, conforme pesquisa sobre a produção acadêmica do Grupo de Trabalho (GT) 08, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (Medeiros, *et al.* 2023). Em um cenário de constantes mudanças, práticas institucionais são essenciais para garantir a atualização profissional e a adaptação às demandas contemporâneas da sala de aula. A formação continuada oferece aos professores a oportunidade de aprimorar seus saberes, possibilitando a qualificação de sua atuação docente nas escolas.

Nesse lastro, a incorporação de tecnologias digitais é importante, pois permite que os docentes desenvolvam habilidades para utilizar ferramentas digitais de forma pedagógica. Isso não apenas amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem, mas também promove uma prática educativa mais inovadora e interativa, favorecendo o engajamento dos alunos. Além disso, o conhecimento acerca das tecnologias contribui para que os professores acompanhem as tendências educacionais emergentes e respondam aos desafios de um ambiente educacional cada vez mais digitalizado.

Este estudo tem como objetivo analisar como se desenvolve a formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais, considerando o período antes, durante e pós-pandemia no Município de Assú, Rio Grande do Norte, Brasil. O estudo é um recorte de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino⁴ (PosEnsino), curso de mestrado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), em associação ampla com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –Brasil (CAPES), por meio de bolsa de estudos.



Em termos metodológicos, a pesquisa fez uso da abordagem qualitativa e se tipificou como uma pesquisa de campo. O estudo foi realizado em duas escolas públicas localizadas no perímetro urbano, em Assú – RN. A pesquisa envolveu 10 professoras dos anos iniciais (do 1º ao 5º ano), do Ensino Fundamental, sendo cinco de cada escola. Como técnica de produção de dados principal, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas entre abril e junho de 2023.

Além desta breve introdução, o artigo está organizado em mais três seções e as considerações finais. A primeira delas, dialoga acerca de conceitos sobre a formação continuada, atentando-se também à dimensão normativa. Em seguida, aludiremos sobre os aspectos metodológicos do estudo, no fito de esclarecermos a construção da pesquisa. Na sequência, debateremos sobre a análise dos dados produzidos na investigação. Nas considerações finais, exporemos uma síntese desenvolvida a partir da pesquisa.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ASPECTOS TEÓRICO-NORMATIVOS

Nas últimas décadas, frente a tantas realidades sociais, as instituições educativas já não são as mesmas, os professores vêm sentindo uma mudança radical na forma como exercem a sua profissão, bem como vivenciam a sua formação (Imbernón, 2010). Historicamente, a preocupação com a formação continuada, de maneira geral, se iniciou nas décadas de 1960 e 1970, onde o Estado promovia processos de reciclagem e aperfeiçoamento. Já nas décadas de 1970 e 1980, é notada uma expansão de cursos de formação continuada organizados por associações e instituições de ensino de professores, com a ideia de adaptação, reciclagem ou atualização (Nóvoa, 2002). Em 1990, no Brasil, viveu-se um momento de reformas, conduzindo a escola e a sociedade a se adequarem às novas exigências impostas pela globalização, também fazendo repensar a formação continuada dos professores da Educação Básica (Alvorado-Prada; Freitas; Freitas, 2010).

Esses apontamentos, dialogados no parágrafo anterior, vão ao encontro dos estudos de Gatti (2008) que também afirma que a formação continuada de professores adquiriu força no final do século XX, em resposta às demandas do mundo do trabalho, especialmente em países desenvolvidos. Fortificamos o entendimento de que as discussões em relação à formação continuada de professores vêm se ampliando. Nesse sentido, acrescentamos que a formação continuada é concebida, de modo geral, como uma

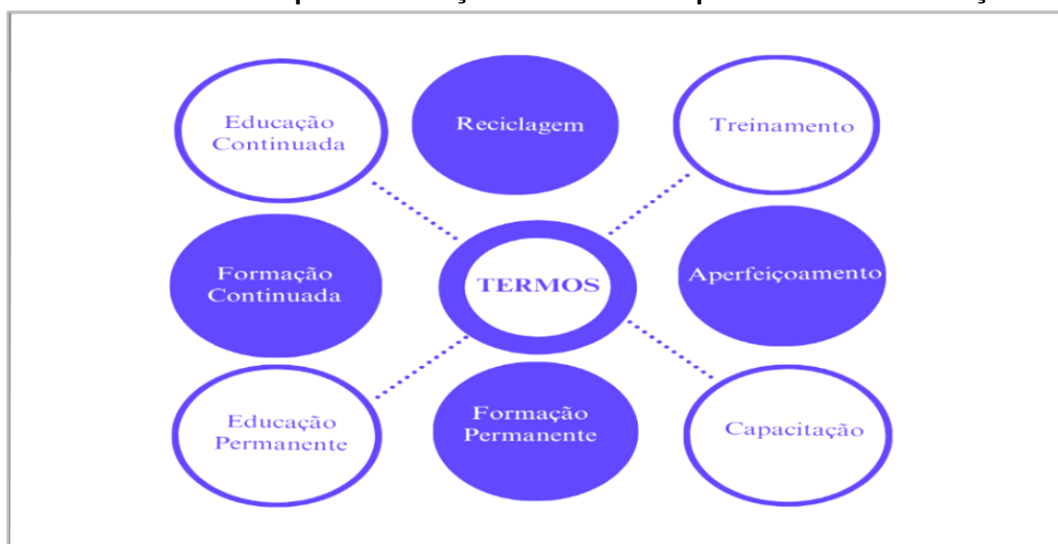


necessidade, tendo sido também uma estratégia para melhorar as lacunas que a formação inicial vem deixando (Gatti, 2008).

Em relação à legislação, faz alguns anos que os dispositivos normativos da área de Educação vêm demarcando a necessidade da formação continuada. Essa demanda ganhou legitimidade em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96. No seu artigo 63, inciso III, regulamenta-se a necessidade de programas que promovam a educação continuada aos profissionais da educação em seus diversos níveis de ensino (Brasil, 1996). Com isso, a partir da LDB Nº 9.394/96, a formação continuada tem por finalidade garantir e qualificar os professores por meio de ações formativas das esferas municipais e estaduais, segundo orienta o artigo 87, parágrafo III, o qual versa que “cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá realizar programas de capacitação para os professores em exercício [...]” (Brasil, 1996, p. 29-30).

Para entendermos melhor sobre a formação continuada, precisamos conceber os vários termos que a mesma possui, os quais são utilizados na literatura educacional, bem como em documentos legais da área de Educação, conforme Amador (2019). Observemos tais termos na Figura 01:

Figura 01: Termos usados para a formação continuada de professores da Educação Básica



Fonte: Elaborada a partir de Amador (2019).

A formação continuada de professores, segundo vimos, possui alguns termos que são semelhantes, mas não iguais. Cada um está relacionado a uma concepção formativa. Vejamos o que eles são, com base em Amador (2019): i) **reciclagem**: este termo conduz a uma concepção de cursos rápidos, de curta duração. A partir dele, o conhecimento do professor é construído de forma superficial; ii) **treinamento**: o termo treinamento já foi (e

ainda é) muito utilizado aos profissionais da educação em suas atividades. O mesmo possui o sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa.

Na sequência, apresentamos os termos: iii) **aperfeiçoamento**: este termo dá a ideia de perfeição. No plano da atividade educativa significa não cometer falhas; iv) **capacitação**: este termo mostra que essa concepção originou inúmeras ações de “capacitação” visando a “venda” de pacotes ou propostas educacionais em nome da inovação e da suposta melhoria; v) **formação permanente**; vi) **educação permanente**; vii) **formação continuada**; e viii) **educação continuada**: estes quatro termos são bastante semelhantes, eles centram-se no eixo principal do **conhecimento**, de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que pode auxiliar, aperfeiçoar e construir saberes, considerando a realidade dos ambientes profissionais dos docentes (as escolas, principalmente) (Amador, 2019).

Vale dizer que as denominações “capacitação”, “treinamento” e “reciclagem”, correspondem a uma concepção tecnicista da educação e apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência, pois o foco, muitas vezes, condiz com o lucro ao invés da qualificação profissional do professor (Alvorado-Prada; Freitas; Freitas, 2010).

A formação continuada é um processo que se faz continuamente, posteriormente à formação inicial do docente, seja em cursos oferecidos pelas instituições de ensino, seja pelas secretarias de educação ou pelo Ministério da Educação – MEC. Há também outras possibilidades de formação continuada aos professores, como a participação em congressos, seminários, oficinas, presencial e a distância, em serviço, no setor público e privado, etc. Isso tudo com o objetivo do aprendizado e da aquisição de novos saberes.

A formação continuada de professores se caracteriza pela evolução profissional dos professores, com suas dificuldades e limitações. Está associada ao desenvolvimento profissional na educação, sendo parte dele. Isso pode ser explicado a partir do pensamento de Formosinho (2009, p. 226), quando alude:

A formação continuada necessita ser entendida como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Frente ao exposto, o desenvolvimento profissional dos professores não pode ser observado separado do conceito de formação continuada. São conceitos que se aproximam, apesar de diferirem. Ambos vão ao encontro dos processos de formação e da trajetória de vida do professor, incluindo os contextos familiares, profissionais, entre outros.

Com isso, é fundamental uma formação de professores que seja capaz de fazê-los repensar suas práticas, de analisá-las e de criticá-las, de forma a articular teoria e prática.

Nesse ínterim, no dia a dia da escola, ao desenvolverem atividades de ensino, os professores relacionarão a teoria com a prática. A prática pode ser explicada e compreendida por meio da teoria, e a teoria pode ser realizada e derivada da prática, são indissociáveis.

Mais uma vez, citamos um importante documento legal no contexto da formação continuada dos professores, qual seja: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, as quais foram revogadas pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. No texto oficial, a formação continuada dos professores da Educação Básica,

É entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, art. 4, p. 2).

Afirmamos que a formação continuada vem sendo demarcada nos documentos oficiais no Brasil como um dispositivo importante ao professor. No entanto, cabe dizer que no texto dialogado anteriormente, a formação continuada, apesar de ser um importante dispositivo para qualidade educacional, se rende à dimensão das competências, seguindo a perspectiva capitalista e mercantil que assolou a educação brasileira nas últimas décadas.

No contínuo, a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005/2014, define que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração para formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, garantindo a todos os profissionais, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino (Cordeiro, 2020).

Desse modo, a formação continuada pode proporcionar o aperfeiçoamento do trabalho docente em sala de aula e deve ser planejada com o intuito de fortalecer o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas lugares de referências para ensinar-aprender. Segundo Nóvoa (2002, p. 12), a formação continuada dos professores necessita “se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Portanto, as escolas públicas necessitam dar suporte aos professores em sua formação para garantir um melhor



desempenho em suas práticas pedagógicas. No entanto, essa perspectiva de formação, citada por Nóvoa (2002), só conseguirá êxito se levados em consideração os problemas reais das escolas e os projetos de ação para diminuir esses problemas, não se fazendo apenas por meio de conteúdos de natureza acadêmica e teórica, com cursos de formação.

Acrescentamos, por fim, que a formação deve encorajar o professor a tornar-se mais autônomo, possibilitando que ele desenvolva uma identidade profissional relacionada ao ofício docente. Independentemente da burocracia que é comum ao trabalho docente na escola pública, a formação continuada necessita qualificar o professor para ser um profissional crítico e atuante em sua prática educativa.

3 METODOLOGIA INVESTIGATIVA

A metodologia desta pesquisa creditou a abordagem qualitativa. Segundo Richardson (2012, p. 79), “a abordagem qualitativa [...], além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Neste estudo, a abordagem qualitativa contribuiu para que adentrássemos nos sentidos e nos significados de um fenômeno educacional, particularmente, que se presencia como sendo o objeto deste estudo, qual seja: a formação continuada para o uso das tecnologias digitais em escolas públicas.

Nesse interim, demarcamos que este estudo também se tipificou como uma pesquisa de campo, a qual é caracterizada como “aquela utilizada [desenvolvida] com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta [compreensão], ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 186). A pesquisa de campo pode ser realizada com o fito de estudar um recorte espacial que representa uma realidade social. No nosso contexto, estudamos a formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais em escolas municipais de Assú – RN.

Nesta investigação, definimos que, como técnica de produção de dados, utilizaríamos da entrevista semiestruturada. Essa tipologia de entrevista se apresentou nesta pesquisa como aquela que melhor atendeu às necessidades da investigação, pois dialogou com uma dimensão da formação (a voz docente), que é relevante ao estudo. Para a realização da pesquisa, foram convidadas duas escolas públicas do município de Assú - RN: a Escola Municipal Professora Luiza de França (EMPLF) e o Instituto Municipal Padre Ibiapina (IMPI), ambas localizadas no perímetro urbano. O convite às escolas considerou o



contato inicial com a secretaria municipal de educação de Assú – RN, que demarcou que a localização de ambas escolas ajudaria na realização da pesquisa.

O estudo foi desenvolvido com 10 professoras, sendo cinco de cada escola, que lecionam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e que também exerceram a docência nas duas escolas antes, durante e posteriormente à pandemia causada pela COVID-19. As docentes foram selecionadas com base nos seguintes critérios: disponibilidade para participação nas entrevistas semiestruturadas, atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e vínculo com a rede municipal de ensino de Assú - RN. Informamos que o gênero feminino se apresentou de modo espontâneo no estudo, não o utilizamos como um critério de participação na pesquisa.

Com o objetivo de preservar a identidade das professoras que participaram da investigação, elas serão identificadas ao longo deste texto como Professoras “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J”. Destacamos que a realização do estudo foi autorizada pelas escolas, considerando o consentimento formal necessário. Do mesmo modo, comunicamos que as professoras participaram do estudo por meio da autorização atestada no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), assinado por todas no momento de realização de cada entrevista, produzida individualmente, segundo agendamento prévio.

Pontuamos, outra vez, que as entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas individualmente entre os meses de abril e junho do ano de 2023. Como técnica de análise de dados, recorreremos à Análise Textual Discursiva (ATD), seguindo as orientações de Moraes e Galiazzi (2016). A partir desta técnica de análise textual, com as transcrições das entrevistas semiestruturadas, construímos categorias de análise. Neste texto, de modo delimitado, nos concentramos nas categorias de análise **“ações e práticas de formação continuada”** e **“(Não) investimentos na formação continuada para o uso das tecnologias digitais”**. Tais categorias seguem ao encontro do objetivo principal do estudo, a saber: analisar como se desenvolve a formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais, considerando o período antes, durante e pós-pandemia no Município de Assú – RN. Elas imprimem as percepções das docentes, participantes da pesquisa. As referidas categorias de análise foram desenvolvidas a partir do processo de análise de dados com a ATD no período de julho a dezembro de 2023.

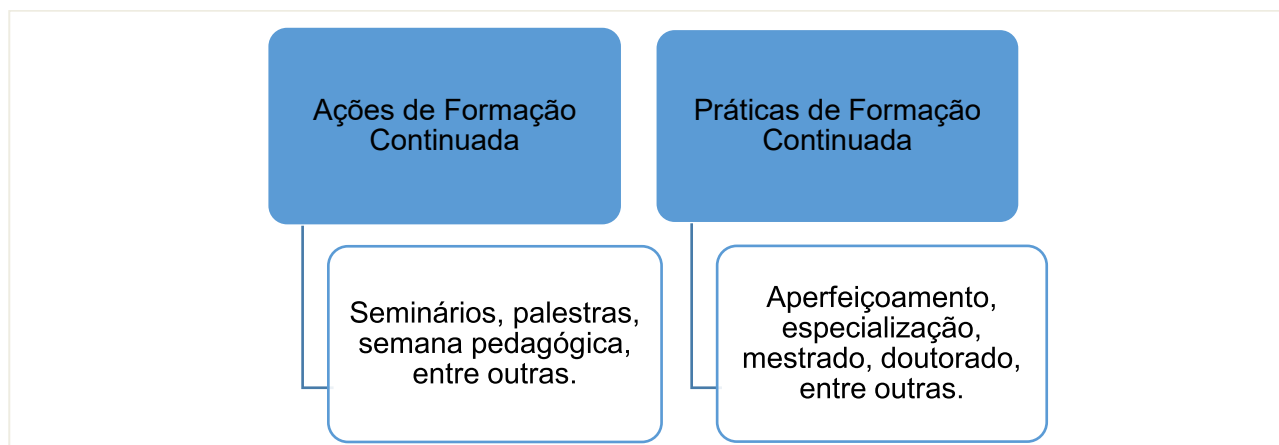


4 AÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Iniciamos esta seção dialogando acerca do que entendemos por ações e práticas de formação continuada, dimensão central de nossa análise. As ações de formação continuada consistem em atividades esporádicas de curta duração. Essas ações, assim como outras atividades correlatas, muitas vezes deixam de explorar profundamente o pensamento e práticas dos docentes, bem como a compreensão de seus desafios.

Já as práticas de formação continuada são mais amplas e englobam um conjunto diversificado de atividades que um profissional pode realizar para se manter atualizado e evoluir continuamente. Essas práticas são ativas e contínuas, sendo desenvolvidas, na maioria das vezes, pelos próprios profissionais, mantendo seus níveis de conhecimento e competências sempre atualizados (Alvorado-Prada; Freitas; Freitas, 2010). Vejamos algumas dessas ações e práticas de formação continuada textualizadas na Figura 02:

Figura 02: Ações e práticas de formação continuada



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Aludimos que as ações de formação continuada podem abranger também muitas atividades. As ações mencionadas, como seminários, palestras e semanas pedagógicas, são exemplos de atividades de curta duração que podem fornecer conhecimentos e informações importantes para os professores de forma rápida. Por outro lado, as práticas de formação continuada, como a vivência em cursos de aperfeiçoamento, especializações, mestrados e doutorados, representam um compromisso mais profundo e em longo prazo com o aprimoramento dos conhecimentos e das habilidades dos docentes. Essas iniciativas fornecem uma base teórica sólida e a oportunidade de explorar conhecimentos de forma mais abrangente.

Iniciando a análise, vimos uma ênfase das professoras sobre as ações e práticas de formação continuada vivenciadas por elas. Filtramos os seguintes depoimentos, no conjunto de dados produzidos na pesquisa:

Bem, as formações que eu busco sempre foram assim, na área de Pedagogia, mas eu fiz uma especialização em História do RN presencial, porque sou formada em História. Mas, eu não atuo nessa área. Foi bom para mim, porque o professor do ensino fundamental trabalha Geografia e História. Mas, assim, eu não sou professora só de História, nem só de Geografia. Aí, como eu tinha só o magistério antigamente, que era no nível médio, busquei fazer Pedagogia também em 2018, já que eu já era concursada na área só com o magistério. Busquei fazer Pedagogia e me formei como pedagoga em 2021 pela UFRN, na forma EaD. [...] Já fiz alguns cursos sobre como utilizar tecnologias, sabe, cursos de aperfeiçoamento, essas formações continuadas de 180 horas, principalmente na área de educação especial, que é outra área que a gente está com muita dificuldade. Eu sei que, quando aparece, a gente faz. Eu sempre me inscrevo. Muitos são a distância, a maioria são a distância, na verdade. Sim, eu fui também aluna especial do PosEnsino [curso de Mestrado], em 2018, mas acabei desistindo e não consegui concluir, porque na época estava muito atarefada (Professora “A”, EMPLF, Assú - RN).

Se eu for citar todas, são várias, mas eu sempre opto mais pelas que são voltadas para as dificuldades de aprendizagem. Aí, eu utilizo muito o RHEMA, que já oferece cursos com questões para o autismo, para o TOD, que é o transtorno opositor desafiador [...]. Também fiz o de tecnologia digital que foi oferecido pela Universidade do Ceará e promovido pela prefeitura de Sobral. Então, procurei. Porque era para ajudar durante a pandemia, e até hoje estou usando. Também participo daquele ABC AVAMEC, que é da alfabetização, sempre estou fazendo. Participo do Tempo de Aprender. Fiz o PROFA, que chegou para os professores, é mais voltado para a escrita, e me ajudou bastante a identificar o nível de escrita da criança. Fiz uma do PNAIC, que trata de alfabetização também. Além disso, fiz especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica e, atualmente, estou cursando o mestrado em Ciência da Educação (Professora “J”, IMPI, Assú - RN).

Nos discursos das professoras, é possível identificar (a partir de suas trajetórias na educação) um conjunto de ações e práticas de formação continuada que reflete seu comprometimento com o aprimoramento profissional e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Essas profissionais buscam construir conhecimentos e vivenciar as oportunidades de aprendizado, evidenciando um compromisso com a educação. Entre as ações e práticas identificadas, destacaram-se: a realização de cursos de curta duração, especializações e mestrados, muitos dos quais são empreendidos por iniciativa própria e, frequentemente, em instituições de ensino superior privadas. Analisemos com detalhes os registros apresentados por elas.

A fala da professora “A” revela uma trajetória profissional e educacional diversificada, destacando-se sua busca constante por aprendizado e crescimento. Ela menciona ter como formação inicial a Licenciatura em História e também ter buscado uma especialização em História do RN, mesmo que não exerça a docência diretamente nessa área. Essa abordagem sugere um interesse em ampliar seus conhecimentos, para enriquecer sua atuação como professora do Ensino Fundamental, anos iniciais.



Observamos que a professora “A” realizou outra graduação em Pedagogia, no ano de 2018. Essa escolha foi motivada tanto pela garantia de sua estabilidade profissional, adquirida por meio de um concurso público no âmbito do magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto pela percepção da necessidade de aprimorar seus conhecimentos pedagógicos. Isso se alinha com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que definiu a necessidade de formação específica, em nível superior, na área de atuação profissional do professor da Educação Básica. Anteriormente à LDB, havia uma lacuna no estabelecimento de orientações para a formação de educadores que lecionavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um detalhe a ser enfatizado é que a formação no curso de Pedagogia foi vivenciada na modalidade de Educação a Distância (EaD), evidenciando sua articulação com as tecnologias digitais e aos métodos de aprendizagem *on-line*. Nesse ínterim, Moran (2012) dialoga sobre esse aspecto em seu estudo. Para o autor, é constatável que nos últimos anos ocorreu um crescimento significativo da EaD, o que permitiu a expansão e o acesso à Educação Superior. No entanto, é preciso olhar criticamente para essa expansão e acesso, uma vez que permitiu, de forma simultânea, a certificação em massa de parte da população brasileira realizada pelo setor privado, o qual nem sempre desenvolveu processos formativos com a qualidade desejada (Freitas; Araújo; Medeiros, 2021).

Outro ponto notável no discurso da professora “A” é seu compromisso com o aprendizado contínuo. Ela mencionou a participação em cursos de aperfeiçoamento, especialmente em áreas como a Educação Especial. Isso demonstra sua vontade de melhor atender as necessidades específicas de seus alunos. A professora também compartilhou sua experiência como aluna especial no PosEnsino, curso de Mestrado, demonstrando interesse em aprofundar seus conhecimentos.

Já a Professora “J”, revelou um comprometimento com sua formação continuada e sua busca por conhecimentos especializados para enfrentar desafios educacionais específicos. Ela destacou a variedade de cursos que participou, demonstrando um foco particular em estudar as dificuldades de aprendizagem na educação. A utilização do programa RHEMA educação⁵ para aprimorar suas habilidades na compreensão e no trabalho com as dificuldades de aprendizagem é um aspecto frisado. O fato de ela direcionar sua atenção para questões como o autismo e o Transtorno Opositor Desafiador

⁵ O RHEMA é um programa de formação continuada, de natureza privada, ofertado aos profissionais da educação, de maneira geral, por meio de cursos *on-line*.



(TOD), credita seu desejo de ser uma educadora inclusiva e capaz de atender as necessidades específicas de seus alunos.

A adoção das tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem, especialmente durante a pandemia, ilustra sua capacidade de se adaptar às situações e explorar novas abordagens educacionais. A participação ativa em plataformas, como ABC no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC) e Tempo de Aprender, demonstra seu compromisso em buscar formação e procurar se especializar na alfabetização para melhorar sua prática pedagógica (Kenski, 2012). Sua busca por esses cursos especializados também é evidente na participação em iniciativas como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que aprimorou sua compreensão sobre a escrita em diferentes estágios de desenvolvimento dos alunos.

Vale destacar que a professora ensina no 1º ano dos anos iniciais em outra escola como docente efetiva. A dedicação em aprimorar suas habilidades sobre alfabetização é crucial para promover a docência com alunos em processos de alfabetização. Além disso, sua especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica reflete seu compromisso para uma compreensão mais profunda dos processos de ensino-aprendizagem. O fato de estar cursando um mestrado em Ciência da Educação pontifica uma busca constante para aprofundar seus conhecimentos e contribuir de forma mais fundamentada na educação.

Para explicar e complementar sobre as ações e práticas de formação continuada mencionadas pelas participantes do estudo, podemos observar no discurso de Gatti (2008) que nos diz que a formação continuada não se limita aos cursos formais, mas engloba uma variedade de experiências e interações que podem enriquecer o desempenho profissional docente. Na Figura 03, estão alguns pontos em comum entre as declarações das professoras sobre os motivos e as contribuições das ações e práticas de formação vividas.



Figura 03: Pontos de convergência sobre os motivos e as contribuições das ações e práticas de formação continuada vivenciadas pelas professoras



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

De acordo com o diálogo construído com as professoras entrevistadas, podemos destacar que elas enfatizaram a importância da **busca por aperfeiçoamento** constante em suas práticas pedagógicas. Elas participam de cursos, formações e programas acadêmicos para ampliar seus conhecimentos e habilidades profissionais. Esse aspecto é um dos motivos que conduz para a formação continuada. As professoras notificaram o papel fundamental da **utilização da tecnologia** na educação atual. Elas mencionaram ações de formação continuada relacionadas ao uso de ferramentas tecnológicas para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. As professoras demonstraram a capacidade de **adaptação a mudanças**, ou seja, conseguem se adaptar aos diferentes contextos e necessidades educacionais. Isso fica evidente quando dialogaram sobre como lidaram com a transição para o ensino remoto durante a pandemia e ao escolherem formações que abordam temas atuais e relevantes, como a BNCC e a Educação Especial.

As docentes mencionaram cursos com **foco na educação especial**, destacando suas preocupações em atender as demandas de alunos com necessidades educacionais especiais. Todas as professoras também relataram que realizaram uma especialização em Psicopedagogia. Além da especialização, uma das professoras está vivenciando a **formação acadêmica** no curso de mestrado e outra no curso de doutorado, ambas em ciência da educação. Isso demonstra também um compromisso com o seu desenvolvimento profissional por meio da pesquisa.

As professoras mencionaram participar de programas, cursos e plataformas que promovem o **compartilhamento de experiências** entre educadores, enfatizando a importância da **colaboração** nos processos formativos. Esse aspecto é uma contribuição

que elas veem das ações e práticas de formação continuada. As professoras ainda destacaram **preocupação com a alfabetização** de seus alunos, mostrando suas participações em cursos relacionados à alfabetização. Algumas das professoras narraram a necessidade de equilibrar a formação profissional com responsabilidades pessoais e familiares. Isso demonstra uma compreensão das demandas da vida profissional e pessoal. Observamos o **reconhecimento das limitações** que ocorrem com as professoras para que elas prossigam seus estudos.

No geral, essas convergências indicam que, apesar de diferentes trajetórias profissionais e pessoais, as professoras compartilham de um compromisso com a educação e com o aprimoramento contínuo de suas habilidades e conhecimentos para melhor atender as necessidades de seus alunos. A seguir, adentraremos na discussão sobre o (não) investimento na formação continuada para o uso das tecnologias digitais, segunda categoria de análise que emergiu do estudo com as professoras.

5 (NÃO) INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O não investimento na formação continuada para o uso das tecnologias digitais pode representar uma lacuna na formação dos professores e, por consequência, em sua profissionalização. Em um mundo cada vez mais digitalizado, a falta de atualização constante em tecnologias pode resultar em uma desvalorização das habilidades dos profissionais e, desse modo, na obsolescência de suas carreiras. Portanto, a promoção de programas de formação continuada é crucial para garantir o desenvolvimento dos sujeitos e das instituições no contexto digital atual.

Vale lembrar que a seção apresenta o (não) investimento na formação continuada para o uso das tecnologias digitais como uma categoria de análise que emergiu do processo de análise dos dados, por meio das entrevistas semiestruturadas, com as 10 professoras. Nesta categoria de análise, as professoras se reportaram às formações continuadas que já realizaram, bem como se possibilitaram a utilização de tecnologias digitais e quais foram essas tecnologias. Vejamos as declarações, primeiramente, de duas professoras da EMPLF que representam as demais docentes da escola:

Só a especialização, que uma parte era por uma plataforma, aí eu usava o notebook para assistir umas aulas, mas o restante não possibilitou em nenhuma delas a utilização desses recursos tecnológicos (Professora “B”, EMPLF, Assú - RN).



Não, na época que fiz formações. Não foi usada nenhuma dessas tecnologias digitais e nem proporcionaram usar em nenhum momento. Não havia possibilidade, não existia (Professora “D”, EMPLF, Assú - RN).

As Professoras “B” e “D” nos mostraram que não vivenciaram experiências com a utilização de tecnologias digitais em sua formação continuada. No entanto, no aspecto de acesso, apenas a professora “B” mencionou que, durante sua especialização, utilizou uma plataforma *on-line*, usando o *notebook* para assistir as aulas. Segundo elas, a maioria das formações ofertadas pelo município, até então, pela secretaria de educação, não permitiu/permite o uso de recursos tecnológicos no ato da formação, nem como aprendizado para inserir em sala de aula. Isso pode indicar uma falta de integração das tecnologias em seus processos formativos, limitando suas habilidades digitais no ensino.

A ausência de investimento para a formação com essas ferramentas, especialmente durante uma transição repentina para o ensino remoto, devido à pandemia causada pela COVID-19, pode ter sido uma das principais razões por trás dos consideráveis desafios enfrentados pelos educadores. Isso enfatiza a necessidade de não apenas se concentrar na qualificação técnica dos professores, mas também de investir em um programa contínuo de formação que demarque a importância da atualização docente em diferentes nuances, principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais que fazem parte do nosso cotidiano (Kenski, 2012). Vejamos os discursos de duas professoras do IMPI:

Sim, as que fiz sobre tecnologias me possibilitaram trabalhar melhor com WhatsApp, porque hoje quase toda criança tem WhatsApp. Então, a gente além do grupo de pais, que a gente usa para informar as coisas, a gente faz videochamada, transmissão em grupo, que facilitou bastante o nosso trabalho. Eu, durante a pandemia, fiz muita videoaula com os alunos, usei muito o meet para ministrar as aulas. Hoje, sempre que não tem aula, por algum motivo, a gente sempre dá aula remota usando o meet ou o WhatsApp (Professora “H”, IMPI, Assú - RN).

Antes da pandemia, não. Na verdade, eu só busquei sobre tecnologias digitais por causa da pandemia, porque nós não tínhamos muito acesso a esse tipo de informação. Hoje, nós temos devido a tudo que vivemos. E como já falei, essas que fiz e faço on-line me possibilitaram e possibilitam até hoje mexer em vídeos, editar, fazer uma aula diferente (Professora “J”, IMPI, Assú - RN).

A professora “H” destacou que sua formação para o uso das tecnologias (de maneira geral) permitiu melhorar o uso do *WhatsApp* no processo de ensino-aprendizagem, uma ferramenta amplamente utilizada pelos alunos. Ela mencionou a realização de videochamadas e aulas remotas usando o *Google Meet* e o *WhatsApp* durante a pandemia, o que mostra uma adaptação aos desafios presentes na escola. Já a Professora “J”, declarou que apenas começou a buscar informações sobre tecnologias digitais devido à pandemia, percebendo a necessidade.



Cordeiro (2020) enfatiza que a habilidade de adaptação à nova realidade vivenciada na pandemia foi notável em alguns professores, quando desenvolveram recursos de mídia e produziram videoaulas para permitir que os alunos tivessem acesso ao conteúdo de forma assíncrona. Além disso, eles também utilizaram videoconferências para conduzir atividades síncronas, recriando experiências de sala de aula. Todavia, essa realidade se fez para alguns educadores, não com todos. Nesse sentido, a pandemia, apesar de desafiante, parece ter desempenhado um papel pedagógico na contribuição para a adoção dessas ferramentas na educação.

No contínuo da análise, vimos como as professoras avaliam sua formação continuada para o uso das tecnologias digitais na sala de aula. Seguem alguns discursos:

Tenho muita dificuldade. Pessoalmente, a minha sobrinha que me ajudou. Quando a necessidade foi maior, às vezes recorria um curso on-line, porque o que foi ofertado em Itajá, foi algo breve (Professora “A”, EMPLF, Assú - RN).

Precisa melhorar bastante, porque essas novas tecnologias, elas foram cada vez mais fazendo parte do nosso dia a dia, nós professores não temos a formação adequada. Esses cursos só mostram realmente o básico, porque infelizmente o sistema público ainda não está adequado para as novas tecnologias. Enquanto as outras escolas particulares, como a dos meus filhos, cada sala tem seu computador imenso, tudo digital, tudo vai no toque, a nossa, não. No máximo que a gente tem são alguns computadores, que não são disponíveis para os alunos. Precisamos melhorar em todos os sentidos porque tanto nós não temos formação adequada como as escolas ainda não estão adaptadas (Professora “H”, IMPI, Assú - RN).

As professoras expressam insatisfações no que toca à sua formação para o uso das tecnologias digitais. A professora “A” mencionou ter vivenciado pouca formação e ainda sentir muita dificuldade em usar pedagogicamente as tecnologias digitais. Ela recorreu à sua sobrinha e aos cursos *on-line* para obter ajuda. Isso indica uma lacuna na formação (também inicial) continuada que, segundo a professora, foi vivenciada por meio de seu outro vínculo empregatício no Município de Itajá, Rio Grande do Norte, porém, de modo breve.

Na perspectiva da professora “H”, há uma necessidade de melhoria na formação continuada (e inicial). Ela observou que os cursos oferecidos são limitados, abordando apenas o básico. Ela fez um comparativo da qualidade do ensino entre as escolas públicas e as escolas privadas, destacando as disparidades, em termos de recursos tecnológicos disponíveis. Frisou a necessidade de investimentos na formação dos professores e na infraestrutura das escolas públicas para as demandas da era digital. No geral, as professoras apontaram a ausência de formação adequada e a necessidade de melhorias na qualificação dos educadores para o uso das tecnologias digitais na sala de aula.



Seguindo com a análise, vimos, de maneira focalizada, se o Município de Assú – RN, por meio da secretaria de educação ou outra instância, promove a formação continuada para o uso das tecnologias digitais. As Professoras “D”, “H”, e “J”, depõem:

Não, nunca fizeram isso não, nunca promoveram essa formação (Professora “D”, EMPLF, Assú - RN).

Ela [secretaria municipal de educação] promove no início do ano algumas capacitações. Às vezes, no decorrer do ano, fazemos uma coisa ou outra, mas ainda é pequeno. A gente precisa melhorar bastante (Professora “H”, IMPI, Assú - RN).

Não, não promove. É tanto que já falei, nós tivemos que buscar (Professora “J”, IMPI, Assú - RN).

Com base nas declarações das professoras, não tem sido perene a promoção da formação continuada para o uso das tecnologias digitais por parte das instâncias oficiais municipais de Assú – RN. A maioria delas afirmou que não recebeu formações relacionadas às tecnologias, só a professora “H” que mencionou que o município realizou na semana pedagógica ações de formação continuada com esse fim. Alvorado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 371), refletem:

A escola não é a única responsável por esta formação, embora seja uma instituição educativa e/ou de formação de professores. O espaço escolar depende de relações com outras instâncias, como o próprio Estado em seus diferentes níveis, a família e todas as organizações instituídas sócio e culturalmente para que ela se desenvolva.

É importante ressaltar que as ações e práticas de formação continuada não são de responsabilidade, exclusivamente, das escolas. A professora “H” mencionou que o município propôs algumas ações durante a pandemia para promover o uso das tecnologias, o que é positivo. No entanto, ela observou que essas iniciativas ainda têm limitações e necessidade de melhorias substanciais. Nesse sentido, retornando às declarações de todas as professoras da escola IMPI, notamos que algumas ações de formação mencionadas pela professora “H” ocorreram como atividades na semana pedagógica promovida pela secretaria municipal de educação. Outras ações de formação para o uso das tecnologias digitais foram realizadas voluntariamente.

Outro aspecto que apreendemos na análise, a partir das entrevistas realizadas com as professoras, se refere a como foi desenvolvida sua formação continuada para o uso das tecnologias digitais antes, durante a pandemia e pós retorno presencial. As professoras “B” e “H” trazem esclarecimentos:

Nem antes da pandemia, nem na pandemia, nem agora eu não fiz nenhuma formação com essa finalidade (Professora “B”, EMPLF, Assú - RN).

Antes da pandemia, eu sempre procurei por minha conta mesmo, sempre cursos de como utilizar as tecnologias para trabalhar de todas as formas. Na época que eu fiz



faculdade, tinha uma disciplina que era específica para isso, que, apesar de ter sido já há algum tempo, era muito bom. Na pandemia, foi umas capacitações sobre como usar as tecnologias, mas algo pequeno. Na verdade, eu fui pioneira no IMPI a usar as tecnologias digitais na pandemia, porque, a princípio, todos foram resistentes, porque diziam que ia ser só uns 15 dias, ou só algum tempo. Eu comentei na época com a diretora que não era viável passar esse tempo com as crianças sem fazer nada, então eu vou passar atividades, e comecei a falar no WhatsApp com eles e passar atividades, aí depois a escola adotou todo esse sistema remoto, porque todo mundo acabou adotando e, assim, de certo modo, eu fui pioneira porque eu comecei cedo, aí eu fazia videoaula, utilizei uma tecnologia que eles conhecem bem que é o TikTok. Eles adoram, então eu fiz muito TikTok, depois fui aprimorando cada vez mais, aí fui pesquisando, estudando e usando a realidade deles para isso. Eu acredito que hoje não tem mais como trabalhar na educação sem usar essas tecnologias digitais (Professora “H”, IMPI, Assú - RN).

As professoras têm experiências diferentes em relação à formação continuada para o uso das tecnologias digitais antes, durante e após a pandemia. Suas declarações refletem a diversidade de contextos educacionais e abordagens pessoais para lidar com as tecnologias digitais na educação.

A professora “B” discursou que não participou de nenhuma ação de formação antes, durante ou após a pandemia em relação ao uso de tecnologias digitais na educação. Ressaltamos que ela é a docente com mais tempo de atuação na EMPLF (são mais de 20 anos em sala de aula). Percebemos, por meio de seus registros, uma certa dificuldade em buscar alternativas para promover práticas pedagógicas mais contextualizadas com o tempo presente. Um exemplo disso, é que em meio às dificuldades, ela não procurou ações de formação por conta própria, mas recorreu à ajuda de familiares.

Já a professora “H” narrou que tomou a iniciativa de buscar formação por conta própria antes e durante a pandemia, foi uma das pioneiras a usar tecnologias digitais para ensinar na escola. A professora “H” utilizou das tecnologias digitais como ferramenta para inovação, declarou que utilizou o aplicativo *TikTok*, que é presente no dia a dia de seus alunos, para criar conteúdo educacional no período da pandemia. Em virtude da popularização do aplicativo *TikTok*, na dimensão social, a professora percebeu que o uso dessa ferramenta aumentou o interesse e a participação de seus alunos nas atividades. Essa realidade depreende como os professores podem aproveitar as possibilidades tecnológicas, de forma pedagógica, planejada e responsável, para motivar e envolver seus alunos em sala de aula e em atividades nas escolas (Moran, 2012).

Os registros analisados anteriormente destacam a necessidade de formação continuada dos professores para o uso das tecnologias digitais, especialmente em tempos de pandemia, quando a educação remota se tornou uma realidade. Também mostramos a importância da iniciativa pessoal de professores que buscaram, por conta própria, adquirir as habilidades para ensinar com o apoio das tecnologias digitais. No entanto, destacamos:



Não é possível impor aos professores a continuidade da formação, sem lhes dar a remuneração, o tempo e as tecnologias necessárias para isso. As imposições de mudança na ação docente precisam ser acompanhadas da plena reformulação do processo educacional. Mudar o professor para atuar no mesmo esquema profissional, na mesma escola deficitária em muitos sentidos, com grandes grupos de alunos e mínima disponibilidade tecnológica, é querer ver naufragar toda a proposta de mudança e de melhoria na educação (Kenski, 2012, p. 106).

Ainda sobre a análise desta categoria, dialogamos acerca de quais ações e práticas de formação continuada para o uso das tecnologias digitais foram vividas pelas docentes e em quais espaços. Elas depuseram:

Foi mais pelo Meet, e cursos On-line (Professora “A”, EMPLF, Assú - RN).

Sobre tecnologias e outras, foi mais por conta própria, mas no início do ano a prefeitura faz sempre aquela semana pedagógica, onde tem palestras, podemos dizer, pequenas capacitações, pois é algo breve. Já teve na câmara, na UERN, mas é tipo só um cursinho mesmo. Não é aquela coisa consistente, que a gente diga: ‘estou fazendo algo que será bem aproveitado’ (Professora “H”, IMPI, Assú - RN).

As Professoras “A” e “H” mencionaram que sua formação continuada para o uso das tecnologias digitais foi realizada, principalmente, através do uso da plataforma *Google Meet* ou em cursos *on-line*. Isso sugere que elas tenham realizado experiências virtuais para aprimorar suas habilidades digitais e a busca por cursos e recursos na *internet* para ampliar seus conhecimentos no que toca ao tema. A professora “H”, porém, mencionou que sua formação continuada em tecnologias digitais incluiu também a participação na “semana pedagógica”, promovida pela secretaria municipal de educação, no início do ano. Ela descreveu essas atividades como “breves palestras” ou “pequenas capacitações”.

Em resumo, as professoras vivenciaram experiências variadas no desenvolvimento de sua formação continuada para o uso das tecnologias digitais. Algumas participaram de eventos presenciais, como a semana pedagógica, enquanto outras se concentraram, principalmente, em cursos *on-line*. O uso de ferramentas específicas, como SIGEDUC, também foi mencionado por algumas professoras como parte de sua formação. Essa diversidade de ações reflete a adaptação dos educadores às necessidades de uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e na escola pública.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, vimos a relevância de promover o diálogo constante entre a formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais, creditando o contexto educacional de Assú - RN. A pesquisa aludiu percepções de um grupo de 10 docentes acerca da formação continuada para o uso das tecnologias digitais.



A análise aponta que as professoras vivenciam a falta de investimentos nas escolas públicas no que toca à sua formação. As ações e práticas de formação continuada, quando acontecem, se dão de modo esporádico, em momentos específicos do ano, como na semana pedagógica, ou de maneira voluntária, por conta própria.

No entanto, a pesquisa também mostrou a implicação por parte de algumas professoras que buscam novas formas de integrar as tecnologias digitais aos processos de ensino-aprendizagem, mesmo diante de limitações estruturais. Isso reforça a necessidade de políticas públicas com mais ações e investimentos em formação continuada, de infraestrutura tecnológica e suporte pedagógico para que os docentes possam atender às demandas da educação contemporânea de maneira mais satisfatória.

REFERÊNCIAS

ALVORADO-PRADA, Luiz Eduardo; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago, 2010.

AMADOR, Judenilson Teixeira. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. Palmas: **Humanidades & Inovação**, 6 (2), 150-167, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Programas recomendados e reconhecidos**. Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2020.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Entrevista - licenciaturas e a formação para a docência na educação básica: desafios, tensões e paradoxos. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 1045–1061, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p.57-186, jan. /abr, 2008.



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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; GURGEL, Vanessa de França Almeida; BEZERRA, João Bosco Santana; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Formação de Professores no Brasil: um panorama sobre as pesquisas do GT 08 da ANPED (2015 - 2021). **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 45, n. 91, set./dez. 2023.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa -Portugal: Educa, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

