

Formação continuada docente e prática pedagógica em escola pública de Manaus: desafios e possibilidades no contexto pós-pandêmico.

Continuing teacher training and pedagogical practice in a public school in Manaus: challenges and possibilities in the post-pandemic context.

Rosiane Monteiro Mota

RESUMO

Este artigo, derivado da dissertação de Rosiane Monteiro Mota, analisa a relação entre a formação continuada de professores, a prática pedagógica e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) em uma escola pública da zona sul de Manaus-AM, no contexto pós-pandêmico. A pesquisa adota abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de caso, com utilização de entrevistas semiestruturadas, questionários, observações e análise documental do PPP. Participaram da investigação oito professoras que atuam no Ensino Fundamental I e a gestora escolar. O estudo parte do entendimento de que a aprendizagem e a formação docente constituem dimensões indissociáveis do processo educativo e do desenvolvimento profissional. Os resultados evidenciam que, embora as docentes reconheçam a importância da formação continuada para o aprimoramento da prática pedagógica, as ações formativas ainda se apresentam de modo pontual, fragmentado e pouco articulado às demandas concretas do cotidiano escolar. Observou-se, também, fragilidade no uso do PPP como instrumento de planejamento coletivo e de orientação das práticas institucionais, bem como ausência de fundamentação teórica explicitamente incorporada ao fazer docente. Conclui-se que a formação continuada precisa ser compreendida como um processo sistemático, contextualizado e colaborativo, capaz de fortalecer a autonomia profissional, a integração entre teoria e prática e a gestão democrática da escola. Dessa forma, o artigo contribui para o debate acerca da valorização docente e do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na escola pública amazônica.

Palavras-chave: Formação continuada; Prática pedagógica; Projeto Político-Pedagógico; Educação pública; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article, derived from the dissertation of Rosiane Monteiro Mota, analyzes the relationship between continuing teacher education, pedagogical practice, and the Political-Pedagogical Project (PPP) in a public school located in the southern zone of Manaus, Amazonas, within the post-pandemic context. The study adopts a qualitative approach and is structured as a case study, using semi-structured interviews, questionnaires, observations, and documentary analysis of the school's PPP. The participants were eight female teachers working in Elementary Education and the school principal. The research is based on the understanding that learning and teacher education are inseparable dimensions of the educational process and of professional development. The findings show that, although the teachers recognize the importance of continuing education for improving pedagogical practice, training actions are still occasional, fragmented, and poorly connected to the concrete demands of everyday school life. The study also reveals weaknesses in the use of the PPP as a collective planning tool and as guidance for institutional practices, as well as a lack of explicit theoretical grounding in teaching practice. It is concluded that continuing education must be understood as a systematic, contextualized, and collaborative process capable of strengthening professional autonomy, the integration between theory and practice, and democratic school management. In this way, the article contributes to the debate on teacher valorization and the improvement of pedagogical practices in the Amazonian public school context.

Keywords: Continuing education; Pedagogical practice; Political-Pedagogical Project; Public education; Learning.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido compreendida como um dos fundamentos para o fortalecimento da prática pedagógica e para a qualificação da educação pública, sobretudo em contextos marcados por intensas transformações sociais, institucionais e tecnológicas. Nessa direção, a docência exige mais do que a simples transmissão de conteúdos, configurando-se como uma atividade reflexiva, investigativa e permanentemente aperfeiçoada no cotidiano escolar (Libâneo, 2013, p. 629). No contexto amazônico, essas exigências ganham maior densidade, considerando as especificidades territoriais, culturais e organizacionais que atravessam a escola pública e repercutem diretamente no trabalho docente (Gatti, 2010, p. 1355).

A pesquisa que fundamenta este artigo foi desenvolvida em uma escola pública da zona sul de Manaus-AM e evidencia que a formação continuada, embora reconhecida pelas professoras como necessária, ainda ocorre de forma pontual e insuficientemente articulada às demandas concretas da sala de aula. Tal constatação dialoga com a compreensão de que a escola deve constituir-se como espaço privilegiado de formação, articulando planejamento, identidade profissional e reflexão crítica sobre a prática, especialmente por meio do Projeto Político-Pedagógico (Ovidio, 2013, p. 1). Quando essa articulação não se concretiza, o PPP tende a assumir um caráter formal e burocrático, com pouca incidência sobre a transformação da prática educativa.

No cenário pós-pandêmico, essas fragilidades tornaram-se ainda mais evidentes, pois a reorganização da escola exigiu novas estratégias de ensino, recomposição das aprendizagens e fortalecimento do apoio institucional ao professor. Assim, analisar a relação entre formação continuada, prática pedagógica e PPP permite compreender os limites e as possibilidades da docência em uma escola pública amazônica, contribuindo para o debate sobre políticas formativas mais situadas, sistemáticas e comprometidas com a realidade escolar.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar, com base na dissertação de Rosiane Monteiro Mota, como a formação continuada se relaciona com a prática pedagógica e com o Projeto Político-Pedagógico em uma escola pública de Manaus, buscando evidenciar seus desdobramentos para a valorização profissional docente e para o fortalecimento da gestão democrática.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

A formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo permanente de construção da profissionalidade docente, ultrapassando a ideia de cursos isolados, ações compensatórias ou programas de atualização pontuais. Trata-se de uma dimensão constitutiva do trabalho docente, vinculada à necessidade de reflexão sobre a prática, reconstrução de saberes e ampliação da autonomia profissional. Nessa perspectiva, a formação continuada não pode ser dissociada das condições concretas da escola, nem reduzida a iniciativas prescritivas e descontextualizadas, pois sua potência formativa reside exatamente

na articulação entre teoria, experiência e realidade institucional (IMBERNÓN, 2010, p. 47-54).

Ao discutir esse tema, torna-se necessário reconhecer que o desenvolvimento profissional docente não se esgota na formação inicial, uma vez que a docência é uma atividade complexa, dinâmica e histórica, permanentemente atravessada por novos desafios sociais, culturais, pedagógicos e tecnológicos. Em contextos marcados por transformações aceleradas, o professor precisa reelaborar suas práticas, interpretar mudanças curriculares, lidar com a diversidade discente e responder a exigências crescentes de aprendizagem e avaliação. Nesse sentido, a formação continuada assume papel estratégico na constituição de sujeitos docentes capazes de pensar criticamente o próprio fazer e de agir com maior consciência sobre os processos educativos (TOZETTO; DOMINGUES, 2022, p. 1-3).

Na dissertação de Rosiane Monteiro Mota, essa compreensão aparece de maneira contundente ao evidenciar que as professoras reconhecem a importância da formação, mas também apontam sua insuficiência quando ocorre de modo pontual, fragmentado e pouco relacionado às demandas concretas da sala de aula. A pesquisa mostra que, embora exista valorização discursiva da formação continuada, nem sempre ela se traduz em oportunidades efetivas de estudo, diálogo pedagógico e reconstrução da prática. Esse descompasso revela a persistência de modelos formativos verticalizados, nos quais a escola ocupa lugar secundário e o professor é tratado mais como receptor do que como produtor de conhecimento profissional.

A literatura recente tem demonstrado que formações continuadas excessivamente normativas tendem a distanciar-se do desenvolvimento profissional docente, sobretudo quando impõem metodologias padronizadas e negligenciam a singularidade das escolas e das trajetórias dos professores. Em contrapartida, processos formativos vinculados à realidade institucional, às necessidades da equipe docente e às experiências cotidianas da escola favorecem maior protagonismo dos professores e ampliam as possibilidades de transformação da prática pedagógica (TOZETTO; DOMINGUES, 2022, p. 5-7). Essa distinção é particularmente relevante no caso da pesquisa analisada, pois os dados indicam que as professoras manifestam desejo por formações mais próximas de sua realidade, com maior tempo para estudo coletivo, troca de experiências e reflexão crítica sobre os desafios do ensino.

Outro aspecto fundamental diz respeito ao caráter reflexivo da formação continuada. Formar-se, nesse horizonte, significa construir-se profissionalmente a partir da análise do cotidiano escolar, do confronto entre teoria e prática e da problematização das próprias ações docentes. O desenvolvimento profissional, portanto, envolve movimento contínuo de revisão de concepções, atualização de saberes e fortalecimento da identidade profissional. A escola, nesse processo, deve ser tomada como espaço privilegiado de aprendizagem da docência, e não apenas como local de aplicação de prescrições externas. Isso exige condições institucionais adequadas, como tempo destinado ao planejamento, à formação em serviço e ao trabalho colaborativo entre os pares.

A dissertação de Rosiane também evidencia que a formação continuada adquire maior relevância quando associada à construção coletiva de sentidos sobre o ensinar e o aprender. Nesse ponto, o desenvolvimento profissional docente não se restringe ao aprimoramento técnico, mas envolve dimensões éticas, políticas e epistemológicas da profissão. Ao refletir sobre sua prática, o professor amplia sua capacidade de interpretar situações pedagógicas complexas, ressignifica sua atuação e fortalece sua autonomia intelectual. Esse processo é particularmente importante na escola pública, onde as desigualdades sociais, as condições materiais de trabalho e os desafios de aprendizagem demandam respostas formativas mais densas e contextualizadas.

No contexto pós-pandêmico, a centralidade da formação continuada tornou-se ainda mais evidente. As transformações decorrentes da crise sanitária intensificaram exigências sobre o trabalho docente, ampliando a necessidade de domínio de recursos digitais, recomposição das aprendizagens, reorganização didática e acolhimento das dimensões socioemocionais dos estudantes. Estudos recentes apontam que a pandemia evidenciou lacunas formativas e reforçou a necessidade de políticas permanentes de desenvolvimento profissional, capazes de articular apoio institucional, colaboração docente e contextualização das propostas formativas (A formação de professores em tempos de pandemia, pós pandemia e conservadorismo político, 2022, p. 1-4). Na dissertação analisada, esse cenário aparece como pano de fundo para reforçar que a formação continuada não pode ser pensada como resposta emergencial, mas como política estruturante da educação pública.

Assim, compreender a formação continuada como desenvolvimento profissional docente implica reconhecer que a profissionalidade se constrói ao longo da carreira, em diálogo com a escola, com os estudantes e com os problemas reais do ensino. Essa concepção rompe com visões fragmentadas da formação e valoriza o professor como sujeito histórico, reflexivo e produtor de conhecimento. Na pesquisa de Rosiane, essa perspectiva ajuda a entender que a valorização da formação só se concretiza quando ela é contínua, situada e articulada ao cotidiano pedagógico, contribuindo, de fato, para a transformação da prática e para o fortalecimento da escola pública amazônica.

2.2 Prática pedagógica e saber docente

A prática pedagógica, no âmbito da dissertação de Rosiane Monteiro Mota, é compreendida como um espaço de mobilização de saberes, de tomada de decisão e de mediação entre o conhecimento escolar e a realidade social vivenciada pelos estudantes. Nesse sentido, a docência não se reduz à execução de atividades previamente planejadas, mas envolve interpretação, reflexão e reorganização constante do trabalho educativo, a partir das condições concretas da escola e das necessidades de aprendizagem dos sujeitos (Mota, 2023, p. 82-88).

Os dados da pesquisa indicam que as professoras reconhecem a relevância da formação continuada para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, mas também revelam que, em muitos momentos, a prática ocorre sem uma fundamentação teórica explicitamente assumida (Mota, 2023, p. 90-92). Essa constatação é significativa porque evidencia a distância entre o discurso formativo e as condições reais de sua efetivação no cotidiano escolar. Quando a prática pedagógica se desenvolve sem tempo institucional para estudo, planejamento e avaliação coletiva, tende a reproduzir rotinas e procedimentos pouco problematizados, o que limita a capacidade de inovação e de resposta aos desafios da escola pública (Mota, 2023, p. 93-94).

Nessa direção, o saber docente assume papel fundamental, pois é por meio dele que o professor interpreta a realidade, seleciona estratégias, organiza conteúdos e avalia os processos de aprendizagem. Os saberes da docência não se restringem ao conhecimento acadêmico formal; incluem também saberes experienciais, construídos na interação com os estudantes, com os colegas e com a comunidade escolar (Mota, 2023, p. 91-94). Na dissertação analisada, essa

dimensão aparece como elemento decisivo para compreender a importância de uma formação continuada que dialogue com a prática concreta e não se limite a prescrições externas (Mota, 2023, p. 95-97).

Desse modo, a prática pedagógica deve ser entendida como um campo de elaboração profissional e de produção de conhecimento, no qual o professor atua como sujeito reflexivo e criador. A qualidade dessa prática depende da possibilidade de o docente relacionar teoria e experiência, revisar suas ações e construir respostas pedagógicas coerentes com os objetivos educativos e com as condições reais da escola (Mota, 2023, p. 96-97). Em consonância com a dissertação de Rosiane, a valorização do saber docente constitui, assim, um dos caminhos para fortalecer a autonomia profissional e ampliar a efetividade da ação pedagógica (Mota, 2023, p. 97-98).

2.3 Projeto político-pedagógico e gestão democrática

O Projeto Político-Pedagógico ocupa lugar central na organização da escola, pois expressa sua identidade, seus princípios formativos e suas escolhas pedagógicas. Na perspectiva assumida pela dissertação de Rosiane Monteiro Mota, o PPP não deve ser compreendido como um documento meramente administrativo ou formal, mas como instrumento de orientação do trabalho escolar e de construção coletiva da prática educativa. Sua função é articular os sujeitos da comunidade escolar em torno de objetivos comuns, favorecendo a participação, a corresponsabilidade e a reflexão sobre os rumos da instituição (Veiga, 1998, p. 11-12).

A literatura educacional tem destacado que o PPP só cumpre plenamente sua função quando é elaborado e vivenciado de modo participativo, envolvendo professores, gestão, estudantes e demais segmentos da comunidade escolar. Quando isso não ocorre, o documento tende a assumir caráter burocrático, distante da realidade da escola e pouco eficiente como referência para o planejamento pedagógico (Veiga, 1998, p. 13-14). Na dissertação analisada, essa fragilidade aparece de forma clara, uma vez que o PPP é descrito como pouco mobilizado no cotidiano institucional e insuficientemente integrado às práticas docentes. Tal situação evidencia uma ruptura entre projeto e ação, comprometendo a coerência entre o que a escola pretende e o que efetivamente realiza.

A gestão democrática, nesse contexto, constitui condição indispensável para que o PPP se torne um processo vivo de organização escolar. Isso significa reconhecer que as decisões pedagógicas não podem ser centralizadas em poucos sujeitos, mas devem ser construídas em diálogo com a coletividade. A participação dos professores é particularmente relevante, pois são eles que vivenciam diretamente os desafios da sala de aula e podem contribuir de forma decisiva para a definição de prioridades, metas e estratégias de ação (Veiga, 1998, p. 15-16). Na pesquisa de Rosiane, porém, observa-se que essa participação ainda se apresenta de forma limitada, o que enfraquece o potencial formativo e organizador do PPP.

Assim, o PPP deve ser concebido como mediação entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola. Ele orienta a ação institucional, expressa compromissos coletivos e pode funcionar como eixo articulador da formação em serviço, desde que seja apropriado pelos sujeitos da escola e atualizado a partir das necessidades reais da prática educativa. No caso investigado, a dissertação mostra que essa articulação ainda é incipiente, o que reforça a necessidade de fortalecer culturas escolares mais democráticas, colaborativas e reflexivas.

2.4 Formação em serviço e organização do trabalho escolar

A formação em serviço apresenta-se, na dissertação de Rosiane, como uma estratégia fundamental para aproximar os processos formativos do cotidiano escolar. Ao ocorrer no interior da instituição, ou em diálogo direto com suas demandas, essa modalidade permite que o professor reflita sobre problemas concretos, compartilhe experiências e construa coletivamente alternativas para o enfrentamento das dificuldades pedagógicas. Trata-se de uma concepção que valoriza a escola como lugar de produção de conhecimento e não apenas como espaço de aplicação de propostas elaboradas externamente (Imbernón, 2010, p. 47-49).

Entretanto, a pesquisa evidencia que a formação em serviço ainda enfrenta limites importantes, especialmente quando não se articula de forma orgânica ao PPP e às necessidades reais da equipe docente. Muitas vezes, as ações formativas são pontuais, descontinuadas e pouco relacionadas à prática. Isso dificulta a consolidação de um processo formativo consistente, capaz de contribuir para a reorganização do trabalho pedagógico e para o fortalecimento da autonomia profissional. Em vez de promover a reflexão crítica, esse modelo pode reproduzir

uma lógica de treinamento, centrada em orientações genéricas e pouco sensíveis ao contexto (Imbernón, 2010, p. 52-54).

Desse modo, a organização do trabalho escolar exige a construção de tempos, espaços e dispositivos que favoreçam a formação coletiva e o estudo permanente. O PPP pode desempenhar papel decisivo nesse processo, desde que seja assumido como instrumento de planejamento, acompanhamento e avaliação da prática pedagógica (Veiga, 1998, p. 17-18). Na dissertação analisada, contudo, a fragilidade dessa articulação revela a necessidade de políticas escolares mais consistentes e de maior compromisso institucional com a valorização do professor. A formação em serviço, assim, só se torna efetivamente formadora quando vinculada a um projeto coletivo de escola, orientado pela reflexão e pela participação.

2.5 Aprendizagem e desafios do pós-pandemia

O contexto pós-pandêmico intensificou as exigências sobre a escola e sobre o trabalho docente, ampliando desafios relacionados à recomposição das aprendizagens, à convivência escolar e à reorganização das práticas pedagógicas. Na dissertação de Rosiane, esse cenário aparece como elemento decisivo para compreender a urgência de políticas formativas mais sistemáticas e contextualizadas. A pandemia evidenciou as fragilidades estruturais da escola pública e tornou ainda mais visível a necessidade de professores preparados para atuar em contextos complexos, marcados por desigualdades sociais e por mudanças constantes nas formas de ensinar e aprender (Santos Neto et al., 2025, p. 3-5).

A aprendizagem, nesse quadro, não pode ser reduzida ao domínio de conteúdos, mas precisa ser compreendida como processo humano, relacional e mediado. Isso implica reconhecer que o sucesso das práticas pedagógicas depende de formação docente, de condições adequadas de trabalho e de um projeto institucional coerente. A dissertação mostra que, sem uma base teórica explicitamente integrada à prática, as ações docentes tendem a perder consistência, o que afeta a organização do ensino e a capacidade da escola de responder às necessidades reais dos estudantes. Estudos sobre o período pós-pandêmico também apontam que a crise sanitária expôs a necessidade de reconfigurar a formação docente para incluir novas tecnologias e estratégias flexíveis de ensino (Santos Neto et al., 2025, p. 6-8).

Dessa forma, o período pós-pandêmico reforça a importância de pensar a formação continuada não como resposta emergencial, mas como política permanente de desenvolvimento profissional. No caso investigado, essa perspectiva se apresenta como caminho necessário para fortalecer a prática pedagógica, ressignificar o PPP e consolidar uma gestão escolar mais democrática e colaborativa.

2.6 Síntese do referencial teórico

O percurso teórico desenvolvido neste artigo permitiu compreender que a formação continuada, a prática pedagógica e o Projeto Político-Pedagógico constituem dimensões indissociáveis da organização do trabalho docente e da construção de uma escola pública comprometida com a aprendizagem e com a gestão democrática. Na dissertação de Rosiane Monteiro Mota, esse entrelaçamento aparece de forma recorrente, ao evidenciar que os desafios enfrentados pelas professoras não se limitam à sala de aula, mas se relacionam às condições institucionais, à fragilidade das políticas formativas e à insuficiente mobilização do PPP como instrumento coletivo de orientação pedagógica.

Ao longo da discussão, observou-se que a formação continuada precisa ser entendida como processo permanente de desenvolvimento profissional, capaz de articular teoria, experiência e reflexão crítica sobre a prática. Essa perspectiva rompe com modelos fragmentados e transmissivos de capacitação, valorizando a escola como espaço de produção de saberes e de reconstrução da docência (Imbernón, 2010, p. 47-54). Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente não se realiza de forma isolada, mas em conexão com a cultura escolar, com os projetos institucionais e com a participação ativa dos professores na definição dos rumos educativos.

Também foi possível evidenciar que a prática pedagógica, quando desprovida de fundamentação teórica e de tempos institucionais para estudo e planejamento, tende a reproduzir ações pouco problematizadas, limitando a capacidade de inovação e de resposta aos desafios cotidianos da escola. A dissertação analisada mostra que a valorização do saber docente depende da criação de condições efetivas para que o professor reflita sobre sua ação, dialogue com seus pares e ressignifique suas experiências profissionais. Assim, a prática pedagógica se afirma

como campo de elaboração intelectual e de mediação entre conhecimento e realidade social.

No mesmo movimento, o Projeto Político-Pedagógico foi compreendido como eixo estruturante da identidade escolar e da gestão democrática. Sua potência formativa, contudo, só se concretiza quando construído e apropriado de maneira coletiva, integrando as necessidades da escola às ações de formação em serviço (Veiga, 1998, p. 11-18). Na pesquisa de Rosiane, o PPP aparece fragilizado como documento vivo da escola, o que reforça a necessidade de superar sua dimensão burocrática e de fortalecê-lo como instrumento de planejamento, participação e transformação institucional.

Dessa forma, a base teórica deste estudo confirma que a melhoria da prática educativa depende de políticas de formação continuada sistemáticas, contextualizadas e vinculadas ao cotidiano escolar, especialmente em cenários marcados pelos impactos do pós-pandemia. À luz da dissertação analisada, conclui-se que formar professores implica fortalecer sua autonomia intelectual, ampliar a reflexão crítica sobre o ensino e consolidar uma cultura escolar colaborativa, democrática e comprometida com a aprendizagem.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa, derivada da dissertação de Rosiane Monteiro Mota, insere-se no campo da abordagem qualitativa, por se tratar de um estudo voltado à compreensão de significados, percepções, experiências e práticas pedagógicas construídas no interior da escola pública. A escolha por essa abordagem justifica-se pelo interesse em apreender, de modo aprofundado, como a formação continuada, a prática docente e o Projeto Político-Pedagógico se articulam no cotidiano escolar, considerando a complexidade das relações estabelecidas entre sujeitos, documentos institucionais e contextos de trabalho. Na pesquisa qualitativa, o foco recai sobre a interpretação dos fenômenos em seus ambientes naturais, valorizando-se a subjetividade dos participantes e a densidade dos dados produzidos no campo (André, 2013, p. 97-99).

No que se refere ao delineamento, o estudo configura-se como estudo de caso, por tomar como unidade de análise a Escola Estadual J. G. de Araújo, localizada na zona sul de Manaus-AM, buscando compreender suas particularidades institucionais, formativas e pedagógicas. O estudo de caso, na perspectiva da

pesquisa em educação, permite examinar com profundidade uma realidade singular, sem perder de vista sua inserção social e histórica. Nessa direção, o rigor metodológico não depende apenas da nomeação do tipo de pesquisa, mas da clareza com que o percurso investigativo é descrito e justificado, bem como da coerência entre problema, objetivos, procedimentos e análise (André, 2013, p. 96-98). Assim, o estudo de caso foi adequado por possibilitar uma leitura contextualizada das dinâmicas vividas pela comunidade escolar investigada.

Os participantes da pesquisa foram oito professoras que atuam no Ensino Fundamental I e a gestora escolar, escolhidos em razão de sua inserção direta nos processos de ensino, planejamento e organização pedagógica da instituição. A seleção desses sujeitos esteve vinculada à necessidade de compreender, a partir de diferentes posições institucionais, como a formação continuada é percebida, vivenciada e mobilizada na prática cotidiana. Tal escolha permitiu captar tanto as experiências das docentes quanto a visão da gestão sobre os processos formativos e organizacionais da escola. A presença desses atores foi fundamental para a construção de um quadro mais abrangente sobre a realidade investigada.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários, observações e análise documental do Projeto Político-Pedagógico da escola. As entrevistas semiestruturadas constituem um instrumento privilegiado na pesquisa qualitativa em educação, pois articulam direcionamento temático e flexibilidade, favorecendo a expressão livre dos participantes e a emergência de sentidos relevantes para o problema investigado (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023, p. 210-214). Os questionários foram empregados como recurso complementar, contribuindo para sistematizar informações sobre o perfil das participantes e suas experiências de formação. As observações, por sua vez, permitiram acompanhar aspectos do cotidiano escolar, as interações pedagógicas e a dinâmica institucional. Já a análise documental incidiu sobre o PPP, buscando identificar sua função no planejamento coletivo, sua relação com a formação em serviço e a presença ou ausência de diretrizes pedagógicas explicitamente formuladas.

A combinação desses instrumentos possibilitou a triangulação dos dados, fortalecendo a consistência analítica da pesquisa. Conforme destacam estudos metodológicos sobre entrevistas e análise documental, a utilização articulada de diferentes técnicas amplia a compreensão do fenômeno investigado e favorece

interpretações mais densas e contextualizadas. No caso desta investigação, essa triangulação foi essencial para confrontar os discursos das participantes com os registros documentais e com as observações do campo, permitindo identificar convergências, tensões e lacunas entre o que é enunciado sobre a formação docente e o que efetivamente ocorre no cotidiano.

A análise dos dados seguiu uma perspectiva interpretativa, organizada a partir de categorias temáticas construídas à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado. Essa etapa não se limitou à descrição das falas ou dos documentos, mas buscou compreender os sentidos atribuídos pelas participantes à formação continuada, à prática pedagógica e ao PPP, bem como os limites e possibilidades presentes na realidade escolar analisada. Em pesquisas qualitativas, a análise exige movimento constante entre dados empíricos e interpretação teórica, de modo que a leitura do material permita desvelar o significado das experiências vividas no campo educacional (André, 2013, p. 100-102). Dessa forma, as categorias analíticas funcionaram como eixo de organização da interpretação e como suporte para a discussão dos resultados.

Do ponto de vista ético, a pesquisa observou os princípios de respeito, consentimento e preservação da identidade das participantes. As docentes e a gestora foram tratadas com sigilo, de modo a garantir a confidencialidade das informações e o uso acadêmico responsável dos dados coletados. Tal cuidado é indispensável em investigações que envolvem sujeitos da escola, especialmente quando se analisa a prática pedagógica e a organização interna da instituição. A ética, nesse contexto, não se restringe a um procedimento formal, mas integra a própria qualidade da pesquisa e a legitimidade de seus achados.

Por fim, a metodologia adotada mostrou-se coerente com a natureza do problema investigado, pois permitiu examinar de forma aprofundada a relação entre formação continuada, prática pedagógica e Projeto Político-Pedagógico em uma escola pública amazônica. Ao privilegiar a escuta dos sujeitos, a observação do contexto e a análise documental, a pesquisa produziu uma leitura consistente da realidade estudada, contribuindo para a compreensão dos desafios e das possibilidades da formação docente em um cenário marcado por intensas exigências educacionais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados produzidos na dissertação de Rosiane Monteiro Mota evidencia, em primeiro lugar, que a formação continuada é percebida pelas professoras como uma necessidade concreta para o enfrentamento dos desafios cotidianos da docência, mas não como um processo suficientemente estruturado e permanente. As participantes reconhecem que a atualização profissional contribui para o aprimoramento das práticas em sala de aula, sobretudo em um cenário educacional marcado por mudanças constantes e por demandas cada vez mais complexas sobre a escola pública. Contudo, essa valorização convive com a percepção de que as oportunidades formativas ainda ocorrem de modo pontual, fragmentado e pouco articulado às necessidades reais do trabalho docente. Tal resultado reforça a compreensão de que a formação continuada, quando descontinuada ou excessivamente prescritiva, tende a produzir efeitos limitados sobre a prática pedagógica, como também apontam reflexões sobre a formação docente no contexto pós-pandêmico, em que se destaca a necessidade de estratégias permanentes, apoiadas na realidade concreta da escola (Gatti; Shaw; Pereira, 2021, p. 513-520).

Outro eixo analítico relevante diz respeito à fragilidade do Projeto Político-Pedagógico como instrumento de orientação coletiva da escola. A dissertação mostra que o PPP existe formalmente, mas sua potência como referência para o planejamento, a reflexão e a ação compartilhada ainda é pouco explorada no cotidiano institucional. Em vez de constituir-se como um projeto vivo, construído e atualizado de forma participativa, ele aparece, em vários momentos, como documento burocrático, com baixa incidência na organização efetiva do trabalho pedagógico. Esse achado dialoga com estudos que situam o PPP como elemento central da gestão democrática e da definição dos rumos educativos da escola, desde que efetivamente apropriado pelos sujeitos escolares (Veiga, 1998, p. 11-18). A pesquisa de Rosiane evidencia, contudo, que a distância entre o que está formalmente escrito e o que é vivido no cotidiano da escola ainda compromete sua função formativa e articuladora.

Os dados também indicam que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, embora comprometidas com o processo de ensino e aprendizagem, não apresentam, de forma homogênea, uma fundamentação teórica explicitamente mobilizada. Isso não significa ausência de saber docente, mas revela que parte significativa desses conhecimentos permanece implícita, construída pela experiência

cotidiana, pelas soluções elaboradas no decorrer da rotina escolar e pela adaptação às condições reais de trabalho. A ausência de sistematização e socialização desses saberes, entretanto, limita a possibilidade de que a prática se torne ainda mais reflexiva, colaborativa e transformadora. Em termos analíticos, a dissertação sugere que o fortalecimento da profissionalidade docente depende da capacidade de articular experiência, teoria e reflexão crítica, superando uma lógica de atuação baseada exclusivamente na improvisação ou em rotinas individuais.

No contexto pós-pandêmico, essas fragilidades tornaram-se ainda mais evidentes. A reorganização do trabalho escolar, a recomposição das aprendizagens e o uso mais intenso de recursos tecnológicos exigiram dos professores novas formas de atuação, maior flexibilidade e capacidade de resposta às necessidades emergentes dos estudantes. Estudos recentes apontam que o período pandêmico e pós-pandêmico intensificou o trabalho docente, expondo lacunas formativas e reforçando a urgência de políticas mais consistentes de apoio profissional (Formação de professores em tempos de pandemia, pós pandemia e conservadorismo político, 2022, p. 1-4). Na dissertação analisada, essa conjuntura aparece como pano de fundo para demonstrar que as professoras reconhecem os novos desafios, mas ainda percebem a insuficiência de ações formativas capazes de dialogar com a realidade vivida na escola.

A discussão dos resultados permite afirmar, assim, que a formação continuada só produz efeitos mais substantivos quando vinculada ao cotidiano escolar, ao PPP e a processos coletivos de reflexão e planejamento. Quando essa articulação se enfraquece, a formação corre o risco de assumir caráter episódico e descontextualizado, sem repercussão consistente sobre a prática pedagógica. Por outro lado, quando se integra ao projeto institucional da escola, ela se converte em espaço de diálogo, colaboração e reconstrução da docência. Nesse sentido, a dissertação de Rosiane contribui para evidenciar que os desafios da educação pública amazônica não se resolvem apenas com iniciativas individuais, mas exigem políticas de formação permanentes, gestão democrática e valorização efetiva do trabalho docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida a partir da dissertação de Rosiane Monteiro Mota permite concluir que a formação continuada, a prática pedagógica e o Projeto

Político-Pedagógico constituem dimensões indissociáveis para a consolidação de uma escola pública comprometida com a aprendizagem e com a gestão democrática. Ao longo do estudo, ficou evidente que as professoras reconhecem a importância da formação como elemento de fortalecimento da docência, mas também apontam limitações importantes, como a descontinuidade das ações formativas, a pouca articulação entre teoria e prática e a insuficiente relação dessas iniciativas com o cotidiano escolar.

Esses achados convergem com a compreensão de que a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, capaz de promover reflexão crítica, reconstrução da prática e ampliação da autonomia docente (Imbernón, 2010, p. 47-54). No contexto analisado, entretanto, a formação ainda aparece marcada por fragilidades que reduzem seu potencial transformador, sobretudo quando não se vincula às necessidades concretas da escola e ao planejamento coletivo. Assim, a pesquisa reforça a importância de políticas formativas mais sistemáticas, contextualizadas e colaborativas.

Outro ponto relevante diz respeito ao PPP, que, embora seja reconhecido como documento estruturante da identidade escolar, ainda não se efetiva plenamente como instrumento de participação, organização e orientação pedagógica. A literatura ressalta que o Projeto Político-Pedagógico só alcança sua função quando é construído de forma coletiva e assume papel ativo na vida institucional da escola (Veiga, 1998, p. 11-18). No caso estudado, contudo, sua apropriação ainda se mostra limitada, o que fragiliza a coerência entre projeto e ação educativa.

No que se refere à prática pedagógica, a pesquisa evidencia que os saberes docentes são fortemente sustentados pela experiência cotidiana, mas nem sempre sistematizados teoricamente. Essa realidade aponta para a necessidade de fortalecer processos reflexivos que permitam aos professores analisar, compartilhar e ressignificar suas experiências profissionais, ampliando a qualidade das intervenções pedagógicas. Em síntese, a dissertação mostra que a melhoria da educação pública depende da articulação entre formação continuada, saber docente, PPP e gestão democrática, especialmente em um cenário pós-pandêmico que intensificou os desafios da escola.

Dessa forma, conclui-se que a formação continuada precisa ser compreendida como política permanente e integrada ao cotidiano institucional, de modo a favorecer a autonomia profissional, a participação coletiva e o fortalecimento da escola como espaço de construção de conhecimentos e de transformação social.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOTA, Rosiane Monteiro. **O docente e a formação permanente e o conceito de aprendizagem na Escola Estadual J. G. de Araújo da zona sul de Manaus-AM. 2023**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Del Sol, San Lorenzo, 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2008.