



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DE PESQUISAS DA PÓS-GRADUAÇÃO DA REGIÃO AMAZÔNIDA

**Maria José da Silva Moraes<sup>1</sup>**  
*Universidade Federal do Tocantins-UFT*

**Maria José de Pinho<sup>2</sup>**  
*Universidade Federal do Tocantins-UFT*

### RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados de uma tese de doutorado, e tem por objetivo identificar as concepções e perspectivas teórico-epistemológicas de pesquisas da Pós-Graduação stricto sensu da região amazônica sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no período de 2013 a 2022. Destaca-se a importância de repensar essa formação, fundamentando-a em novas epistemologias que promovam uma abordagem mais crítica e aprofundada nos contextos formativos. O estudo caracterizou-se como pesquisa teórica, documental e bibliográfica, de cunho exploratório, com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados no sistema de busca avançada da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A análise e sistematização dos dados apoiou-se no *software webQDA*, seguindo procedimentos da análise de conteúdo e princípios da hermenêutica filosófica. Os resultados evidenciam a urgência em pautar a formação continuada de professores em epistemologias como a complexidade e a transdisciplinaridade, como perspectivas para promover a integração do conhecimento e do sujeito.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores; Processos formativos; Concepções epistemológicas.

## CONTINUING TEACHER EDUCATION: CONCEPTIONS AND THEORETICAL-EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVES OF POSTGRADUATE RESEARCH IN THE AMAZON REGION

### ABSTRACT

This article presents the results of a doctoral thesis and aims to identify the theoretical-epistemological conceptions and perspectives of postgraduate stricto sensu research in the Amazon region regarding the continuing education of primary school teachers between 2013 and 2022. It highlights the importance of rethinking this training, grounding it in new epistemologies that foster a more critical and

<sup>1</sup>Doutora em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Professora Coordenadora Pedagógica (PCP) da Rede Municipal de Mauá/SP. Endereço para correspondência: Av. Capuava, n. 231 APTO 92, Santo André/SP, Brasil. CEP: 0911-000 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3579-570X> .E-mail: [mel.smassis@gmail.com](mailto:mel.smassis@gmail.com)

<sup>2</sup> Pós-Doutorado em Educação, Universidade do Algarve-Portugal. Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins-UFT. Endereço para correspondência: Avenida NS-15, Quadra 109 - Alcno 14, Norte, s/n - bloco D - Plano Diretor Norte, Palmas - TO, Brasil, CEP: 77001-090. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>. E-mail: [mjpon@mail.uft.edu.br](mailto:mjpon@mail.uft.edu.br)

in-depth approach to educational contexts. The study is characterized as theoretical, documentary, and bibliographic research with an exploratory and qualitative approach. Data were collected through the advanced search system of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Data analysis and systematization were supported by the webQDA software, following content analysis procedures and principles of philosophical hermeneutics. The results highlight the urgency of grounding continuing teacher education in epistemologies such as complexity and transdisciplinarity, as perspectives to promote the integration of knowledge and the individual.

**Keywords:** Continuing teacher education; Educational processes; Epistemological conceptions.

## FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES: CONCEPCIONES Y PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DE INVESTIGACIONES DE POSGRADO EN LA REGIÓN AMAZÓNICA

### RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una tesis doctoral y tiene como objetivo identificar las concepciones y perspectivas teórico-epistemológicas de investigaciones de posgrado stricto sensu en la región amazónica sobre la formación continua de profesores de los primeros años de la educación primaria, en el período de 2013 a 2022. Se destaca la importancia de repensar esta formación, fundamentándola en nuevas epistemologías que fomenten un enfoque más crítico y profundo en los contextos formativos. El estudio se caracterizó como una investigación teórica, documental y bibliográfica, de carácter exploratorio y con un enfoque cualitativo. Los datos se recopilieron mediante el sistema de búsqueda avanzada de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). El análisis y la sistematización de los datos se apoyaron en el software webQDA, siguiendo procedimientos de análisis de contenido y principios de la hermenéutica filosófica. Los resultados evidencian la urgencia de basar la formación continua de profesores en epistemologías como la complejidad y la transdisciplinariedad, promoviendo la integración del conocimiento y del sujeto.

**Palabras clave:** Formación continua de profesores; Procesos formativos; Concepciones epistemológicas.

### INTRODUÇÃO

Pesquisas apontam a necessidade de repensarmos conceitos e epistemologias, sem nunca os darmos como concluídos, por isso a indispensabilidade da formação contínua docente. Esse aspecto é reforçado por Behrens e Prigol (2024), ao compreenderem que as dificuldades não são apenas locais, mas globais.

Diante destas transformações, é indispensável a busca por novos referenciais, por modos de vida e fruições que nos habilitem a diferentes olhares, que se conectem tanto com o âmbito individual como com o coletivo e institucional. Nesse contexto, a educação contribui para a formação global do sujeito, para a produção e a socialização do conhecimento. E estes pressupostos são essenciais para que o cenário da educação básica seja transformado em ações que primam por práticas transformadoras, significativas e críticas, sobretudo no cenário atual.

Nessa direção, a literatura aponta a necessidade de a formação de professores ser considerada como um espaço central da escola pública e da profissão docente. Logo, a formação é essencial para a profissionalização, o desenvolvimento ao longo da carreira, a renovação da profissão e a construção de parcerias para uma educação de qualidade e uma sociedade mais preparada para os desafios contemporâneos (Nóvoa, 2023).

Behrens e Prigol (2024) compreendem o professor como sujeito de sua formação, que confronta saberes, fazeres e experiências, que em um movimento recursivo se reorganizam nas interações, que por sua vez podem ocorrer em momentos e espaços diferentes, relacionando seus novos conhecimentos para dar um novo direcionamento à prática docente. Visto que a formação não se limita ao estudo dos procedimentos didático-pedagógicos, mas também à aquisição de uma nova ideia, novos conhecimentos, sob uma perspectiva multidimensional e, sobretudo, ao desenvolvimento pessoal, o que aumenta a sensibilidade, o reconhecimento dos valores e atitudes, de forma que o docente possa relacionar-se melhor consigo mesmo, com os outros e com seu entorno.

Nessa perspectiva, Morin (2015) enfatiza que o pensamento complexo propicia a interdependência dos fenômenos em todos os níveis: físicos, biológicos, sociais e culturais. A complexidade, em vez de simplificar ou resolver contradições, reconhece que estas coexistem e se articulam. Assim, uma formação baseada na epistemologia complexa e transdisciplinar prepara o sujeito para lidar com a incerteza e a inter-relação entre os saberes.

Em face ao exposto, o problema que orientou o estudo constituiu-se pelo seguinte questionamento: como se apresentam as concepções e perspectivas teórico-epistemológicas de pesquisas da Pós-Graduação *stricto sensu* da região amazônica sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no período de 2013 a 2022? Para responder a esse problema, o objetivo foi identificar as concepções e perspectivas teórico-epistemológicas de pesquisas da Pós-Graduação *stricto sensu* da região amazônica sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no período de 2013 a 2022.

Com base nesse referencial, o artigo organiza-se da seguinte forma: inicialmente, são discutidos os aportes sobre formação continuada de professores, articulados aos pressupostos do pensamento complexo e da transdisciplinaridade; em seguida, descrevem-se os caminhos metodológicos trilhados na investigação; posteriormente, expõem-se os resultados e a discussão das concepções e perspectivas teórico-epistemológicas dos processos formativos tecidos na região amazônica; e, por fim, apresentam-se as considerações finais sobre os resultados da pesquisa.

## **CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

A formação continuada de professores tem ganhado destaque nos debates educacionais devido à necessidade de preparar profissionais para enfrentar os desafios da realidade atual. Esse processo é essencial para que os docentes desenvolvam competências que os qualifiquem a lidar com as incertezas do contexto educativo, aprimorando suas práticas de ensino e aprendizagem. Embora reconheça essas preocupações, Gatti (2014) ressalta que, no Brasil, há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos na formação de professores, acúmulos que precisam ser enfrentados com a urgência e a profundidade que o tema exige.

Esse aspecto requer do docente conhecimento dos conteúdos ou especificidades do fazer; é uma ação que envolve conhecimentos cognitivos, sociais e políticos. Além disso, são necessários currículos que proponham conhecimentos teóricos/práticos aos docentes. Dessa maneira, faz-se necessário destacar cinco elementos que, segundo Gatti (2017), ainda carecem ser superados, tais como: (i) a falta de reconhecimento das especificidades do magistério em diferentes níveis de ensino; (ii) dificuldades em compreender que formar professores é, também, formar trabalhadores profissionais; (iii) a fragmentação da formação, tanto dentro dos cursos quanto entre eles, com currículos fragilizados; (iv) representações enraizadas em tradições culturais antigas, que não atendem às demandas contemporâneas da sociedade e da educação; e (v) a necessidade de uma formação que promova a profissionalização docente e a construção de uma identidade profissional valorizada.

Esses elementos, elucubrados pela literatura, representam lacunas a serem superadas nos ambientes formativos brasileiros, pois o ato de ensinar-aprender exige sinceridade, conforme destaca Freire (1996, p. 24): “[...] pela prática de ensinar-aprender [participando] de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.”

Dessa forma, a docência exige um processo contínuo de formação, tanto para professores da educação básica quanto do ensino superior. Segundo Freire (1996), a formação humana envolve problematização dos fatos, saber articulado, autonomia, criatividade, respeito aos diferentes saberes, curiosidade epistemológica, criticidade, construção e reconstrução do conhecimento, rigor metodológico, pesquisa constante, sensibilidade e afetividade docente. Dessa forma, a formação vai além do aspecto didático-pedagógico, exigindo uma integração entre vivência prática e fundamentação teórica.

Gatti (2014) aponta que, desde o início do século XX, experienciam-se padrões culturais formativos arraigados e estruturados na história educacional, modelos de conflitos com o surgimento de novas exigências para o trabalho educativo, uma vez que requerem contextos sociais e culturais diversos. Depois de cem anos dessa trajetória histórica, social e cultural, surgem novas formas de trabalho e de relações produtivas com o advento de novas maneiras de comunicação e de tecnologia como recurso educativo.

Na perspectiva da formação continuada de professores, abordada por Gatti (2014; 2017), não é diferente da fomentada por Nóvoa (2017), visto que as escolas precisam articular a formação dos professores em seus contextos educativos, ou seja, as formações são realizadas cada vez mais de forma esporádica e aligeirada, e isto traz prejuízos para as reflexões, análises e soluções dos problemas pedagógicos que as instituições educativas enfrentam, sendo indispensáveis projetos formativos com ressignificação do trabalho pedagógico no âmbito individual e coletivo.

Infere-se, ainda, que as vivências docentes são relevantes para a renovação e mudança da prática pedagógica, o que ocorre a partir de estudos e pesquisas

realizados pelos professores, tanto individual quanto coletivamente. O avanço dos docentes depende do esforço de pesquisa, que deve ser o ponto de partida da formação continuada, permitindo-lhes, de fato, conhecer-se como professores. Nesse aspecto, é essencial destacar a renovação das práticas educacionais, que exige consciência, debate, integração do conhecimento, abertura e criatividade, promovendo uma visão mais clara da socialização, da educação e do futuro humano-social.

Sendo assim, a formação continuada de professores é um tema que tem diversificado seu conceito ao longo dos anos, de acordo com os teóricos da área, uma vez que sua epistemologia avança de acordo com as transformações que ocorrem na educação.

Nesse entendimento, Torre (2002) define a formação como desenvolver a consciência tanto no aspecto pessoal quanto social de tudo que acontece com o sujeito. Esta formação carece ser realizada com princípios de colaboração, criatividade, conhecimento curricular e enfrentamento diário das dificuldades e dos problemas. Nesse aspecto, a palavra formação caracteriza-se como o modo de formar a constituição de uma pessoa, além de um processo de organização, aperfeiçoamento pessoal e profissional ao longo da vida. Assim, o ato formativo é a reflexão das nossas ações pedagógicas e a consciência de como transformá-las em novas formas de conhecimento.

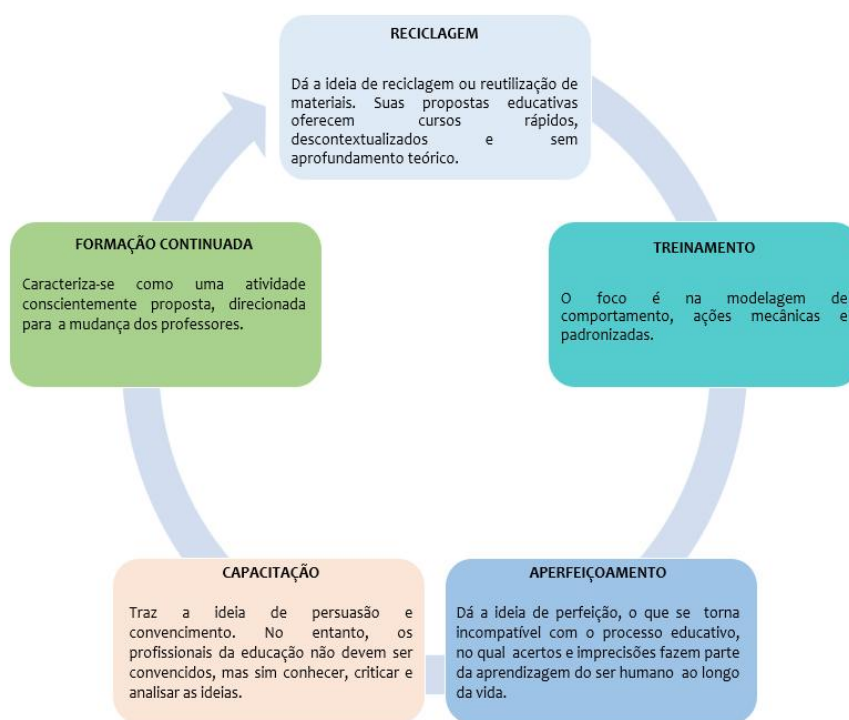
Entretanto, Warschauer (2017) chama atenção para a concepção da formação continuada ainda ser caracterizada, no século XXI, como “treinamento”, “atualização” e “reciclagem” de professores mediante uma organização por disciplinas, cursos ou módulos que presumem a separação entre espaços e tempos formativos e espaços e tempos de ação. Isto propicia as dificuldades intrínsecas ao processo formativo, bem como a articulação da teoria e da prática, descaracterizando, deste modo, os saberes e experiências pessoais e profissionais dos professores. Nesse sentido, a autora define os termos “treinamento”, “reciclagem” e atualização”. No **treinamento**, a teoria precede a prática, sendo realizada fora do contexto escolar, além da aplicação ser descontextualizada e pensada como prática individual e estritamente técnica. A

**reciclagem e atualização** têm uma perspectiva cumulativa na aquisição e atualização de conhecimento.

As definições formativas adotam uma visão técnica, desconsiderando as vivências do professor, o que prejudica o processo ao desvincular teoria e prática em sala de aula. Além disso, essa abordagem limita o docente a um executor de tarefas, sem estimular a reflexão e a investigação dos contextos escolares. Diante da complexidade da escola, é essencial que os professores promovam mudanças significativas na vida dos estudantes, repensando a formação como um processo contínuo dentro da própria escola (Warschauer, 2017).

Nesse sentido, Warschauer (2017) reforça os estudos de Marin (2019), ao discutir que as diferentes concepções de formação continuada são denominadas com significados inadequados como: “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação”. No entanto, termos como “educação permanente, educação continuada e formação continuada” valorizam o desenvolvimento profissional ao longo da vida docente, conforme ilustrado na imagem a seguir.

**Figura 1** - Denominações empregadas à Formação Continuada de Professores



Fonte: elaborada pela autora (2025) com base em Marin (2019).



Os termos treinamento, reciclagem e atualização são nomenclaturas que já estão carregadas de conceitos que descaracterizam a formação humana, pois o ato formativo precisa ser compreendido como um processo crítico-reflexivo e contínuo do saber docente. Desse modo, a formação precisa trabalhar com ideias autônomas e oportunizar ao professor o acesso à novas formas de conhecimento, enriquecendo assim a sua atuação em sala de aula, permitindo seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1999). E este desenvolvimento requer docentes competentes e autônomos, capazes de ressignificar o conhecimento científico para a realidade dos alunos, dando sentido prático àquilo que está sendo ensinado. Nesse aspecto, Imbernón (2011) ressalta que a formação docente resulta em descobrir, organizar, fundamentar, ressignificar e construir a teoria, buscando o equilíbrio entre os aspectos práticos e teóricos.

Sob esse olhar, é notório que a formação de professores implica em mudanças no contexto educativo, por isso necessita ocorrer a partir da reflexão, da investigação e da avaliação da prática, para que haja mudança teórica e pedagógica desses sujeitos.

A busca por ressignificação das propostas formativas e pedagógicas carece de ação consciente e crítica, necessita ser investigada pelos professores e por seus pares. É necessário, também, que a aprendizagem seja na dimensão individual e coletiva e que busque a resolução de problemas do contexto educacional para uma maior fundamentação teórica do fazer docente.

Sob esse aspecto, Debesse (1982, n.p. apud García, 1999) compreende a formação como um processo que o sujeito percorre até chegar à inteireza do seu desenvolvimento pessoal, uma vez que está em busca de sua identidade, experiências e interações com o meio social e cultural. A formação, como processo, deve ser compreendida nestes três princípios: autoformação, heteroformação e interformação. A autoformação é compreendida como uma formação em que o sujeito participa de forma autônoma em busca de seus objetivos, processos e resultados do percurso formativo. A heteroformação é uma formação que se desenvolve a partir das experiências e diálogos com o outro, e a interformação, por sua vez, tem como eixo o conhecimento compartilhado com os colegas.



A partir do momento em que o docente tem em suas ações estes princípios, ele compreende que sua profissão não é somente aplicar conhecimentos produzidos por outros, sobretudo, [...] “é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (Tardif, 2012, p. 230).

Essa busca delineada e contínua propicia uma melhoria intencional do processo formativo. Por isso, a formação requer a transformação docente, além da profissionalização e criação de novas estratégias para o contexto de ensino e aprendizagem para si e para os seus estudantes. Este desenvolvimento profissional precisa estar vinculado à abertura, na busca para melhorar as ações pedagógicas, conhecer novas metodologias e contextos educativos. Assim, os processos predispoem uma formação que percebe os conflitos e busca a transformação dos sujeitos com investigação e criação.

### **Concepções amazônicas**

Souza e Pinho (2017) afirmam que formar predispoem novas ressignificações, novos olhares, integrações desse contexto em transitoriedade continuada. Dessa maneira, é factível fazê-la emancipatória, visto que na formação contínua de professores e equipe educativa discute-se o desenvolvimento de atividades educativas em busca de diferentes caminhos para desenvolver práticas pedagógicas que se reconstroem e ressignifiquem as realidades educativas. As autoras ainda reforçam que o processo de formação de professores “[...] vai além do tempo reservado para uma equipe se encontrar: é uma construção coletiva de conhecimentos, a partir de novos objetivos e reflexões, se buscam outros horizontes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica diferenciada” (Souza; Pinho, 2017, p. 169).

Dessa forma, é possível compreender que não é suficiente apenas externar que as propostas formativas não atendem às demandas das práticas pedagógicas do professor, é sobretudo ter clareza que o docente é sabedor do contexto escolar, das suas angústias e dificuldades do dia a dia de sala de aula. Logo, o docente pode refletir

melhor sobre suas necessidades, bem como discutir com os pares as demandas escolares específicas e os desafios. Deste modo, debater e (re)planejar seu contexto educacional poderá propiciar práticas pedagógicas criativas e uma formação emancipatória.

A partir deste contexto, é importante ressaltar que a formação não é uma responsabilidade individual, uma vez que as condições oferecidas pelos Estados, Municípios e com apoio do Governo Federal são indispensáveis para que o professor possa dar continuidade aos estudos, uma vez que cada esfera tem seus programas de carreira próprios, ou seja, a licença remunerada para realização de mestrado e doutorado. Nessa ótica, Pereira, Pinho e Pinho (2014) defendem a formação de professores como um direito essencial para enfrentar desafios escolares, contemporâneos e tecnológicos. Assim, desde os anos 1990, a precarização da formação impacta negativamente escolas, universidades e a sociedade.

Entende-se que tal formação assume uma posição de inacabamento vinculada a uma formação permanente que proporcione a preparação profissional. Torna-se, portanto, indispensável a construção de um projeto formativo humanizador, que articule razão, emoção e corporeidade, com o objetivo de pensar para além dos paradigmas da reprodução, da instrumentalização e prescrição pedagógica e da regulação que marcaram e ainda marcam a ação docente.

E pensar nos processos formativos implica pontuar as concepções de formação que direcionem para mudanças e aperfeiçoamentos diários, visto que a formação continuada propicia a busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos, tanto para o desenvolvimento profissional quanto para as alterações das práticas pedagógicas (Beltrão *et. al.*, 2018). Os autores destacam que a formação é contínua, pois, como seres humanos, aprendemos e nos humanizamos constantemente através das interações nos diversos ambientes culturais em que estamos inseridos.

A concepção formativa, disposta por Cunha *et al.* (2023), baseia-se na formação contínua, construída a partir da reflexão sobre práticas, teorias implícitas e explícitas, atitudes e outros elementos que favorecem a autoavaliação no trabalho pedagógico. Esse processo é essencial para aprimorar a formação de professores na região

amazônica, orientando a melhoria dos programas de formação, incentivando a pesquisa e impulsionando o desenvolvimento educacional.

Essa abordagem enfatiza o desenvolvimento integral do indivíduo em suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, promovendo uma formação crítica, reflexiva e autônoma. Nessa perspectiva, a formação compreende um processo dinâmico e contínuo, que se estende ao longo da vida, indo além do desenvolvimento de habilidades técnicas e conhecimentos específicos ao integrar valores, atitudes e competências socioemocionais.

Dias e Lobato (2022) têm este olhar ao defenderem uma concepção formativa descentralizada, com uma estrutura baseada na realidade específica dos profissionais e do ambiente educativo a ser contemplado. As autoras ainda destacam a necessidade de uma formação continuada de professores pautada na territorialidade docente, superando o caráter técnico das formações que visam apenas a capacitar ou treinar o professor para seguir modelos preestabelecidos. Ademais, ressaltam a importância de considerar que os professores são detentores de saberes e identidades construídas socialmente, estando interligados a situações diversas de seu ambiente de trabalho.

Nesse aspecto, é indispensável que os docentes estejam em constante formação para que possam aprender diferentes metodologias e que estas se direcionem para contributos teóricos, autoavaliação e para orientação pedagógica (Cunha et., al., 2023). Além disso, exige-se uma constante reflexão e atualização dos processos de formação de professores, visando prepará-los para atuar de forma efetiva em um contexto educacional cada vez mais complexo e diversificado.

Assim, emerge a necessidade de uma formação que amplie a visão de mundo do sujeito, superando a fragmentação do conhecimento e a separação da razão e emoção. Este aspecto sugere uma formação continuada pautada por novos referenciais, ou seja, que considere a multidimensionalidade. Isto predispõe uma proposta formativa que disponha ressignificação das políticas educativas, além da mudança do ser, o que necessita de um pensar crítico e criativo, uma vez que só o ser humano é capaz de transcender e criar. Para tanto, parece-nos indispensável compreender a epistemologia transdisciplinar, sua contribuição para uma formação

humana com processos interconectados e entrelaçados para que seja percebida, de fato, a condição de interdependência das coisas, ou seja, as relações humanas e planetárias.

### **PENSAMENTO COMPLEXO E A TRANSDISCIPLINARIDADE: PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS QUE RESSIGNIFICAM A FORMAÇÃO DOCENTE**

O pensamento complexo e a epistemologia da transdisciplinaridade são fundamentais nos processos de formação continuada de professores. Esta fundamentação busca pela unidade do conhecimento, onde tudo está interligado, ou seja, há um circuito relacional entre todas as coisas, e como uma teia espiral, compreende-se que a ciência se funda na relação entre divergência e convergência, além das incertezas, quando a cientificidade está na incessante busca da problematização e da criticidade.

No final do século XIX, a visão reducionista decorrente do paradigma cartesiano começava a perder influências diante da descoberta de uma teoria que fundamenta a física quântica, em que se compreende que o mundo não é composto pela objetividade, linearidade, determinismo e certeza. Logo, o princípio da incerteza de Heisenberg (1987, apud Moraes, 1997) aponta que qualquer objeto é uma abstração de um todo indefinível em constante fluxo. Essa visão destaca a necessidade de perceber o mundo como uma totalidade indivisível, onde tudo está interligado, reforçando a interdependência da vida e do universo.

A partir desta interdependência, compreende-se a urgência de reverberar o pensamento complexo como possibilidade de mudança de vermos a nós e tudo que nos circunda. Morin (2015) esclarece que a complexidade é o que é tecido junto, o que é uno e múltiplo. Ela também é uma tecitura de acontecimentos, ações, interações, retroações e acasos, permeada pela ordem, desordem e incertezas. Dessa forma, constitui-se no não determinado, seja na ordem, na desordem, na incerteza ou na incessante busca de respostas aos problemas. Diante desses questionamentos, cabe a formação de reordenar, de não permitir que o sujeito se perca no meio de inúmeras

informações, das “gaiolas do conhecimento”, mas que se encontre, perceba a si, o outro e tudo que circunda o universo.

Sob esse olhar, compreende-se a formação de professores como pautada na fundamentação do pensar complexo, no qual está presente a incerteza, a complementaridade, o conhecimento espiralado, a multidimensionalidade do ser e a religação dos saberes, por possibilitar a tecitura do conhecer, aprender, olhar e do compreender. Porém, cabe ressaltar que o pensar complexo não significa que é completo, mas que possibilita ao ser humano uma nova forma de compreender a diversidade e complementaridade do sujeito e objeto, sem hierarquizá-los.

Morin (2015) enfatiza a ciência com consciência, atitude e reforma do pensamento, pois para o pensador, o saber não tem compromisso apenas com a produção do conhecimento, mas também com a felicidade do homem e com a justiça social. Pensar a formação docente com base no princípio da auto-eco-organização exige um pensamento capaz de dialogar com o real, ou seja, um conhecimento construído na ação, em interação com o incerto, o acaso e o jogo múltiplo de interações e retroações.

Reforça ainda, o mesmo autor, a necessidade da multidimensionalidade e da multirreferencialidade do ser, que compreende a dimensão cognitiva, cultural, emocional, afetiva e espiritual. Essas dimensões carecem estar interligadas para uma percepção complexa e transdisciplinar. Dessa forma, a multirreferencialidade do ser é compreendida tanto no âmbito individual quanto no coletivo, referindo-se também à multiplicidade de linguagens e à pluralidade de formas de expressão na busca em propiciar os diversos olhares (Morin, 2002).

Nessa lógica, parece-nos indispensável pensar a formação a partir desses referenciais, e isto requer uma mudança profunda de natureza ontológica, epistemológica e metodológica, do contrário, continuará a fragmentação do ser humano, do conhecimento e da realidade educacional, além de não dar conta dos reducionismos que ainda prevalecem nos processos formadores dos profissionais da educação (Moraes, 2007).

Nesse sentido, Morin (2014) propõe a reforma do pensamento por meio de um diálogo epistemológico e metodológico da transdisciplinaridade, aspecto que se revela urgente na formação docente contemporânea. Essa ideia encontra respaldo em Moraes (2015), ao considerar a epistemologia da complexidade como fundamento essencial para a transdisciplinaridade, articulando os diferentes níveis de realidade e a percepção dos sujeitos.

Esse ponto exige, antes de tudo, a compreensão do conceito de transdisciplinaridade. De acordo com Nicolescu (1999), o prefixo ‘trans’ refere-se ao que está entre, através e além das disciplinas. Seu objetivo é compreender o mundo presente, sendo a unidade do conhecimento um de seus requisitos.

Esse aspecto implica em uma mudança de postura e perpassa a divisão artificial do conhecimento, pois integra e transcende as fronteiras disciplinares, além de trabalhar a relação sujeito/objeto sem hierarquizá-los. Ela trabalha também o sujeito, o ser humano, inserido em uma realidade complexa a ser descoberta, bem como suas interações intrassubjetivas e intersubjetivas com os níveis de realidade e percepções.

De acordo com D’Ambrosio (1997, p. 9), “[...] o essencial na transdisciplinaridade reside numa postura de reconhecimento onde não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos ou mais verdadeiros[...]”, ou seja, valoriza o conhecimento das diferentes tradições culturais locais e globais. Logo, esta é denominada na sua essência de transcultural, pois repousa em uma atitude aberta, reconhece e enfrenta problemas e situações novas que emergem num mundo complexo.

Com esse sentimento transformador, parece-nos indispensável uma formação pautada na transdisciplinaridade, em que a busca pela unidade do conhecimento seja a emergência da realidade, pois ao mesmo tempo que se opõem se complementam. É a partir desta diversidade de ideias que a transdisciplinaridade se nutre de todos os conhecimentos (Morin, 2014). São vários olhares na mesma direção e que, ao mesmo tempo, se opõem e se complementam. E é desse pluralismo de ideias que a própria transdisciplinaridade se solidifica.

Nesse outro nível de realidade está o objeto do conhecimento, o sujeito, o ser humano com toda a sua multidimensionalidade e seu pensamento simbólico, mítico, permeado de intuição e espiritualidade (Moraes, 2015). Assim, o sujeito é compreendido em sua inteireza, subjetividade, emoção, espiritualidade, intuição e criatividade. Logo, a transdisciplinaridade tem uma abordagem aberta, em permanente desenvolvimento, e se nutrirá de todos os conhecimentos humanos, ao recolocar o sujeito no centro das preocupações.

Nesse entendimento, reforça-se a necessidade do sujeito transcomplexo, que tenha um olhar sensível para si e para o contexto do qual faz parte; deve atentar-se para criar maneiras de aprender e ensinar, além de religar os conhecimentos para a reforma do pensamento. Por este lado, Petraglia (2013, p. 108) destaca que a “transdisciplinaridade é a prática que une o múltiplo e o diverso no processo de construção do conhecimento e incorpora a problematização, com vistas à solidariedade e à comunicação de ideias”.

E esta problematização do **sujeito transcomplexo** é o que está entre, através e além das disciplinas, ou seja, sua interdependência do objeto, do contexto e do ambiente. Logo, o sujeito transcomplexo atua de forma integrada e dependente, pois assume outra forma de expressão e adquire novas possibilidades de compreender a si e as diversas conjunturas da e para a vida.

Neste âmbito, Moraes (2015a) propõe uma nova maneira de pensar o sujeito em sua inteireza, e isto predispõe sua subjetividade, sua multirreferencialidade, bem como suas relações consigo mesmo, com os outros e com o meio circundante, fazendo emergir uma pluralidade de percepções e significados alinhados à auto-eco-organização do sujeito em contextos locais e globais.

É sob este olhar que o pensamento complexo e a transdisciplinaridade nos propõem um entrelaçamento da vida, isto é, novas formas de pensar e compreender a nós, os outros e o ambiente. Este movimento, para Pineau (2003), caracteriza-se como triângulo da vida, que compreende a formação humana integral entre o meio natural e social. Portanto, a formação de professores, nessas três dimensões da aprendizagem: a autoformação, baseada na autorreflexão e experiência pessoal; a heteroformação,



que ocorre na interação com outros; e a ecoformação, influenciada pelo meio ambiente e cultura, destaca a interdependência entre indivíduo, sociedade e natureza no desenvolvimento humano.

Petraglia, Arone e Martinez (2025) reforçam que a adoção desses fundamentos favorece a construção de uma prática docente mais sensível, inovadora e comprometida com a transformação social. Essa perspectiva exige novas posturas nas políticas públicas e na formação docente, com o repensar dos currículos, das condições de trabalho e do acesso a recursos tecnológicos. Além disso, torna-se essencial adotar metodologias que promovam uma aprendizagem autoformadora, integrando o desenvolvimento pessoal e profissional.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

De acordo com Eco (2005), a investigação é composta pelo rigor, pela capacidade de organização dos dados da escolha de um problema a ser respondido. Para Goldemberg (1998, p. 68), “uma pesquisa significa aprender a pôr ordem nas próprias ideias”. Com este intuito, o estudo foi tecido a partir da pesquisa teórica, documental e bibliográfica, de cunho exploratório, a partir da abordagem qualitativa.

Utilizou-se, neste trabalho, uma abordagem teórico-metodológica de natureza qualitativa de cunho exploratório. Isso se deve aos objetivos da pesquisa e à natureza do objeto de estudo. Caracteriza-se como exploratória, considerando-se a necessidade de familiarização com o fenômeno, além de propiciar uma nova visão do objeto, a busca por conhecer exaustivamente suas características e a procura de possibilidades para o fenômeno investigado.

As pesquisas referentes às concepções teórico-epistemológicas relacionadas à formação continuada de professores ainda são incipientes, sobretudo se relacionadas aos processos formativos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, faz-se necessário que a formação do ser nos leve a compreender que o construto da epistemologia complexa e transdisciplinar, “[...] poderá contribuir para os desafios e enfrentamentos da vida, da escola, da formação de professores, da sociedade e da educação do século XXI” (Sá, 2019, p. 18).

O recorte temporal de 2013-2022 justifica-se pela perspectiva de longo prazo, o que garante um tempo para implementação e ajustes, permite analisar mudanças socioeconômicas e contempla ciclos eleitorais e mudanças de governo. Além disso, é importante explicitar que para diagnosticar os avanços da educação em relação aos resultados da implementação de políticas públicas, o recomendado é a análise de uma década.

A literatura aponta muitos estudos sobre a formação continuada de professores, mas ainda há lacunas. Beltrão et al. (2018) destacam que essa formação é um processo contínuo, essencial para o desenvolvimento humano e profissional, impulsionado por interações em diversos contextos culturais.

Assim, a temática da formação continuada de professores é uma discussão que não se esgota, devido à necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, bem como ao fortalecimento dos alicerces epistemológicos para o conhecimento, que prima pela ação reflexiva do docente, fazendo com que dimensões teórico-práticas sejam articuladas em prol do desenvolvimento pessoal e profissional.

Para melhor compreensão, a investigação caracterizou-se como uma pesquisa teórica e documental, visto que se apoiou nos suportes bibliográficos para as reflexões necessárias para a problemática e objetivos almejados. Nos aportes bibliográficos, a partir da revisão de literatura, ressaltam-se as leituras analíticas, interpretativas e críticas de livros, periódicos, dicionários e artigos científicos, uma vez que este tipo de investigação possibilita um fenômeno amplo do tema investigado (Oliveira, 2016). Na leitura documental, consideraram-se as pesquisas referentes à formação de professores da educação básica da região amazônica.

A fim de melhor compreender os resultados, além do tipo de pesquisa adotada, as técnicas utilizadas nesta investigação foram a Hermenêutica Filosófica (HF) de Gadamer (2005) e a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011). Utilizou-se ainda, para sistematização e análise das produções científicas, o *software webQDA* (*web qualitative data analysis*) para a análise qualitativa de dados, com base nos recursos da *web*, para investigadores que utilizam métodos da pesquisa qualitativa.

Sob essa perspectiva, a produção e sistematização dos dados ocorreram por meio de pesquisas na BDTD, resultando na seleção de vinte documentos, sendo 19 (dezenove) dissertações e 1 (uma) tese. Para este estudo, foram escolhidas 15 (quinze) produções, cujos dados foram analisados com base nos seguintes parâmetros: **concepções formativas; processos formativos amazônidas; práticas formativas docentes; reforma do pensamento; unidade do conhecimento; processos formativos transformadores.**

Neste estudo, priorizaram-se as pesquisas que abordam as concepções teórico-epistemológicas relacionadas aos processos de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, 15 produções abordam esse aspecto e estão codificadas como: referência e ano; título; D (dissertação) e T (tese), conforme explicitado no quadro abaixo:

**Quadro 1** - Produções selecionadas para análise da pesquisa

Referência/ Ano	Título	Tipo
C1/2015	Vivências autoformativas no ensino de matemática: vida e formação em escolas ribeirinhas.	T
C2/ 2015	Saberes docentes na/da formação continuada de professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização.	D
C3/2016	Pesquisando a própria prática em um processo de construção de conhecimentos científicos com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.	D
C4/2017	Ações de formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: construção de uma prática para o ensino de geometria.	D
C5/ 2017	Formação continuada de professores dos anos iniciais: proposições ao ensino do sistema de numeração decimal.	D
C6/ 2017	As condições de trabalho e a repercussão na saúde dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.	D
C7/ 2018	Autoformação em contexto entre iguais: reconfigurando a ação docente para a educação ambiental crítica.	D
C8/ 2018	Entre números e letras considerações de professoras alfabetizadoras da escola de tempo integral Padre Josimo Moraes Tavares (Palmas -TO), sobre as contribuições do PNAIC para suas práticas de ensino de Matemática.	D
C9/ 2018	Experiências formativas em contexto com professores que ensinam ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.	D
C10/ 2018	Percepções docentes sobre o ensino e aprendizagem de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexos e reflexões de uma experiência formativa.	D

C11/ 2019	Práticas investigativas e webquest: pensar e agir na docência sobre o ciclo hidrológico em aulas de ciências.	D
C12/ 2019	Formação continuada para professores dos anos iniciais: uma proposta para o ensino das operações de adição e de subtração, fundamentada na Teoria das Situações Didáticas.	D
C13/ 2019	Interações ecológicas por meio da literatura infantil: formação continuada assistida em parceira na perspectiva do letramento.	D
C14/2019	A formação continuada dos professores dos anos iniciais da Escola Bosque: limites e possibilidades.	D
C15/2020	O legado no andarilhar de um curso de formação continuada sobre fração.	D

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Após a elaboração do Quadro 1, que reúne pesquisas sobre os processos de formação continuada de professores vinculadas à pós-graduação *stricto sensu* da região amazônica, passar-se-á às análises dos resultados.

## ANÁLISES E RESULTADOS

Na análise e discussão dos resultados, buscaram-se novos fios para (re)pensar a formação docente para a região amazônica sobre os processos formativos de formação continuada de professores. Para tanto, nos embasamos a partir dos parâmetros delineados na metodologia da investigação.

As unidades de registro do parâmetro **concepções formativas**, evidenciam os aspectos conceituais do processo formativo docente, a partir das produções na última década, como mostra o quadro abaixo:

**Quadro 2-** Epistemologias formativas da região amazônica na última década

Referência/ Ano	Epistemologias Formativas
C1, 2015	A formação continuada de professores como condição para a aprendizagem permanente docente, sendo esta formação a partir de processos constantes de aprendizado.
C2, 2016	A formação é um caminho inacabado. Sendo esta, a partir da autoformação, que propicia reflexão, ação e sistematização de um novo caminho.
C3, 2017	A formação se dá por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.
C4, 2017	A dimensão formativa a partir da reflexividade, ou seja, valoriza o professor e o reconhece como autor da sua própria prática.
C5, 2017	É imprescindível que a formação de professores esteja atrelada às condições de trabalho, pois as necessidades estruturais, materiais e de carreira são fatores determinantes para o resultado da qualidade da educação.

C6, 2017	A escola como espaço que propicia a formação e oportuniza a troca de experiência entre os pares para aprender a aprender, além de compartilhar suas aprendizagens.
C7, 2018	A formação a partir das necessidades do coletivo.
C8, 2018	A formação a partir do desenvolvimento pessoal (vida do professor); do desenvolvimento profissional (a profissão docente); e do desenvolvimento organizacional (escola, troca entre os pares).
C9, 2018	Buscar novas abordagens em uma formação continuada que agregue e seja condizente às inovações e de intensas interações com os vários conhecimentos das demais áreas. A possibilidade de investigar aqueles que estão em sala de aula ensinando, produzindo, vivenciando experiências, permitindo que este processo se tornasse autoformativo.
C10, 2018	Formação continuada pensada com os professores de forma colaborativa no contexto do trabalho docente.
C11, 2019	As experiências formativas são um movimento dialógico, construídas coletivamente no percurso do processo de formação continuada de forma situada, atendendo as necessidades docentes para além dos livros didáticos e receitas metodológicas.
C12, 2019	O modelo formativo experienciado contempla a possibilidade de formação docente em contexto de trabalho e considera os saberes da experiência docente quando as professoras dialogam, pensam, planejam e avaliam em um movimento reflexivo sobre suas práticas.
C13, 2019	O professor como sujeito da formação, e como sujeito, precisa pensar um caminho diferenciado, ou seja, discutir sobre as práticas organizadas em sala de aula. E, a partir delas, possibilitar discussões, análises e reflexões para que os professores possam compreender melhor o que fazem, por que fazem, e para que fazem, isto é, as suas intencionalidades.
C14, 2020	Formações continuadas exitosas, aquelas que possuem foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, que utilizam métodos ativos de aprendizagem, formações cujas participações se dão em coletivo, que tenham duração prolongada e sejam coerentes.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As evidências apresentadas no quadro acima, sobre as epistemologias formativas da formação continuada de professores, baseiam-se no caráter inacabado do processo formativo, que se desenvolve ao longo da vida docente por meio da experiência e da reflexão. Esse entendimento converge com Nóvoa (2009), ao destacar a urgência de que os professores sejam autores de sua própria formação, uma vez que as propostas formativas devem ser planejadas por esse corpo docente, a partir do embasamento teórico e de suas ações pedagógicas.

Nesse sentido, compreende-se que a prática docente exige epistemologias formativas que valorizem a análise, a reflexão e a ação, alinhadas aos princípios propostos por Morin (2015): ordem/desordem, organização e inteireza do ser humano.

Esses pressupostos devem estar presentes na emergência da vida, por meio das inter-retroações que ocorrem constantemente nos contextos físico, social e biológico (Moraes, 2021). Assim, a formação de professores precisa manter-se em um movimento espiral, ou seja, em constante transformação, processo e inacabamento.

No que se refere ao parâmetro **processos formativos amazônidas**, as unidades de registros sinalizam referências elencadas das universidades UFOPA, UFPA e UFT destacando os seguintes aspectos: (i) autonomia docente; (ii) parceria entre escola e universidade; (iii) integração do grupo de professores nas propostas formativas; (iv) necessidade de novos conceitos para mudanças nas práticas educativas; (v) enfoque investigativo para o desenvolvimento profissional dos docentes; (vi) processos formativos que propiciem reflexão; (vii) mudanças curriculares; (viii) o docente como sujeito de sua formação; (ix) experiência em construção; (x) novas metodologias; (xi) continuidade; (xii) pluralidade de saberes curriculares e pedagógicos; (xiii) possibilidade de confrontar, dialogar e rever o fazer docente; (xiv) novos referenciais teóricos para ações investigativas.

Behrens e Prigol (2024) ressaltam a importância de novas matrizes teóricas e metodológicas para transformar a prática docente. Para Imbernón (2011), a formação deve envolver pesquisa, organização, fundamentação e revisão teórica. No entanto, sem clareza pedagógica corre-se o risco de abordagens mecânicas e reducionistas. Assim, é fundamental que a formação docente evite a fragmentação do conhecimento e promova uma compreensão integrada.

No entanto, é importante destacar que duas referências mencionadas pela UFOPA ainda refletem concepções presentes nas propostas formativas dos professores da educação básica. Entre elas, destacam-se o não atendimento aos objetivos e necessidades da formação, além da separação entre prática e os conhecimentos teóricos.

Nas unidades de registro do parâmetro **práticas formativas docentes**, com base nas produções analisadas, identificaram-se os seguintes subparâmetros: currículo, processos formativos, práticas contextualizadas e emergentes, e condições de trabalho. No que se refere à dimensão do currículo, o destaque é que a unidade de

registro evidencia um distanciamento entre o conhecimento formal, transmitido pelo currículo escolar, e o conhecimento culturalmente construído pelos alunos ribeirinhos. Esse contraste revela desafios na integração de saberes, indicando que nem sempre o que é considerado válido e útil na comunidade escolar corresponde às vivências e ao repertório cultural desses estudantes.

A formação continuada é um espaço dinâmico para a aprendizagem de conteúdos, vivências e práticas didático-pedagógicas. O currículo, como seleção cultural estruturado por abordagens psicopedagógicas, orienta a atuação escolar e amplia a compreensão do professor sobre seu papel educativo.

No contexto dos **processos formativos**, as unidades de registro ressaltam a importância do diálogo, da partilha e da socialização de boas práticas como elementos essenciais para a compreensão e aprimoramento do trabalho diário na escola. Apesar da experiência pedagógica acumulada ao longo dos anos e do constante estudo, reconhece-se a necessidade de nos mantermos na posição de aprendizes. Nessa perspectiva, incentiva-se a participação de todos, valorizando suas contribuições e experiências para o enriquecimento coletivo.

Nas **práticas contextualizadas e emergentes**, destacam-se os seguintes aspectos: compreender as semelhanças e contrastes culturais, bem como os saberes e práticas vivenciados em uma comunidade ribeirinha; possibilitar a identificação e a explicação de processos de ensino e aprendizagem culturalmente estruturados. A partir dessa compreensão, as universidades podem aprimorar seus cursos de formação inicial e continuada de professores, investindo em abordagens que adotem uma epistemologia ampla e não reducionista. Dessa forma, valoriza-se a diversidade de maneiras de se construir o conhecimento matemático dentro do contexto amazônico, promovendo uma educação mais alinhada às realidades locais.

Além de reforçar que as escolas ribeirinhas não são apenas construções à margem de um rio, mas espaços educativos de possibilidades, onde se formam pessoas com saberes e fazeres culturalmente validados, é essencial repensar a formação continuada. Essa formação deve mobilizar saberes docentes, articulando teoria e prática. Para isso, é fundamental que a prática contemple temáticas



emergentes do cotidiano escolar, como planejamento, avaliação, interdisciplinaridade e currículo, sempre associadas a estudos teóricos, por meio da problematização e reflexão.

O parâmetro **reforma do pensamento** enfatiza a necessidade de repensar a prática docente com base no pensamento complexo e na transdisciplinaridade, como indicam os registros. Sua essência surge de um paradigma educacional que aborda a construção, organização e funcionamento do conhecimento de forma sistêmica. Esse paradigma busca desenvolver uma nova visão de mundo, promovendo um novo posicionamento do ser humano na contemporaneidade (Moraes, 1997). Dessa forma, depreende-se que pensar nesta transformação requer considerar que os processos formativos não são lineares, mas circulares.

Assim, as unidades de registros sinalizaram os processos que buscam um olhar multirreferencial da prática a partir das discussões teóricas, ou seja, uma ação problematizada. Aponta-se, ainda, a necessidade de na escola serem realizadas ações de diversidade cultural a partir do diálogo entre a cultura local e global, não ignorando ou silenciando a cultura ribeirinha, e reconhecer-se como um ser inconcluso, que necessita deste movimento de pensar em si, no outro e no mundo.

No parâmetro **unidade do conhecimento**, as referências pontuaram a organização curricular, que enfatiza a interdisciplinaridade. Esta abordagem propõe a interação entre duas ou mais disciplinas, visando superar a fragmentação do conhecimento a partir de propostas formativas no âmbito da interdisciplinaridade, da incompreensão e das dificuldades na execução.

Para compreender melhor a multirreferencialidade dos processos sociais, econômicos, culturais e outros, Freire e Petraglia (2023) propõem a superação das fronteiras disciplinares. As autoras defendem uma abordagem mais integrada e contextualizada da realidade, que permita uma melhor compreensão dos problemas complexos da contemporaneidade. Ou seja, superar a fragmentação do conhecimento e construir uma percepção ampla da realidade da vida, da condição humana, em perspectiva sistêmica e organizacional.

Outro aspecto relevante quanto à importância de trabalhar a partir de outras lentes, é uma abordagem ampla e integrada na compreensão dos saberes, destacando que não se pode analisá-los apenas por uma perspectiva única ou exclusivamente sob a ótica dos saberes científicos. Torna-se essencial articular diferentes formas de conhecimento, reconhecendo sua dupla face e promovendo um diálogo entre a ciência e outros saberes, como os culturais e os empíricos. Essa articulação permite uma compreensão mais rica e significativa dos processos formativos, favorecendo práticas educativas mais contextualizadas e inclusivas.

Ainda abordando o parâmetro unidade do conhecimento, é fundamental destacar a perspectiva da autoformação, especialmente considerando o processo tripolar, proposto por Pineau (2003), como um processo formativo ao longo da vida. Este processo inclui: a autoformação (formação consigo mesmo), a heteroformação (formação na relação com os outros) e a ecoformação (formação sob as influências do ambiente). Assim, caracteriza-se como um processo tripolar por ser uma trajetória contínua, onde tudo está em constante construção e transformação. Estes pressupostos foram evidenciados em uma das unidades de registro, ao enfatizar a autoformação como um processo dinâmico e pessoal, no qual o próprio sujeito assume a responsabilidade por sua aprendizagem e desenvolvimento. Esse processo ocorre a partir da reflexão sobre a experiência vivida, sendo constantemente reformulado pelo encontro com os outros, com o ambiente e consigo mesmo. Dessa forma, a formação não é isolada, mas se dá em uma perspectiva auto-eco-sócio-formadora, na qual os aspectos individuais, sociais e ambientais estão interligados, promovendo um aprendizado contínuo e significativo.

Este conceito é corroborado por Galvani (2002), que interpreta a autoformação como uma experiência pessoal. No entanto, o autor destaca que essa experiência não ocorre de maneira isolada, pois junto à autonomia, existe também uma interdependência. E é sob este olhar, de dependência do sujeito/objeto, que a unidade nos processos formativos é indispensável para a reforma do pensamento, além de implicar uma nova maneira de pensar a vida, o mundo e as relações estabelecidas pelos seres humanos, de modo a percebê-los como partes integrantes de um todo.

A reforma do pensamento é enfatizada por Morin (2015), destacando a importância de uma ciência consciente e engajada. Para o autor, o conhecimento não deve se limitar somente à produção intelectual, mas também deve promover a felicidade humana e a justiça social. Uma vez que o pensar complexo nos ajuda a não esquecer “[...] que a realidade é mutante, que o novo pode surgir e, de todo modo, vai surgir. Esta situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora” (Morin, 2015, p. 83). Portanto, o esfacelamento do conhecimento causa prejuízos em todos os aspectos da vida.

Ao analisar produções relacionadas aos **processos formativos transformadores**, destaca-se a seguinte referência: a importância da parceria entre a universidade e a escola na construção de processos formativos mais integrados e colaborativos. Essa relação possibilita a superação do paradigma que tradicionalmente separa teoria e prática, assim como a divisão entre os profissionais da educação básica e do ensino superior. A troca de experiências e saberes entre essas instituições fortalece a formação docente, criando oportunidades mútuas de aprendizado e desenvolvimento, ao promover um diálogo mais próximo entre a pesquisa acadêmica e a realidade da educação básica.

Destacam-se ainda os seguintes enfoques neste parâmetro: dimensão do currículo, subjetividade humana, reforma do pensamento e o processo de ensinar e aprender, como evidenciado nas unidades de registros, o que carece de colaboração para elaboração de novas políticas educacionais, novos currículos, novas metodologias, novos modos de ensinar e aprender. Além disso, é essencial considerar a subjetividade dos docentes na formação, aliada ao desenvolvimento do espírito científico. O currículo, como apontam as produções, é fundamental para promover novas abordagens metodológicas nas práticas pedagógicas.

A partir dos registros mencionados acima, entende-se que a formação contínua dos professores da educação básica dos primeiros anos do ensino fundamental necessita de uma política adequada para a qualificação desses profissionais. A capacitação dos docentes pode colaborar para uma formação de alta qualidade, possibilitando, dessa forma, a reinvenção das práticas pedagógicas e oferecendo aos

alunos das redes de ensino os conhecimentos essenciais para seu desenvolvimento pessoal e profissional, além de contribuir para a ressignificação dos conhecimentos e dos ambientes escolares.

Outro aspecto, que necessita ser ressaltado, é que o ser humano professor ainda é incipiente, pois os parâmetros de análise evidenciam a necessidade de repensar este sujeito na sua inteireza. Isso inclui a formação humana e profissional, integrando dimensões biológicas, psíquicas, culturais, sociais e espirituais (Morin, 2015). O autor argumenta que o ser humano é, simultaneamente, indivíduo, parte de uma sociedade e integrante da espécie, formando uma tríade inseparável (sujeito/sociedade/natureza). E destaca a interdependência entre corpo, mente, emoção, razão, consciência e inconsciente, superando perspectivas fragmentadas ou reducionistas. Valorizando a unidade na diversidade, compreende-se que o ser humano é formado por múltiplos saberes, experiências e paradoxos.

Esses propósitos reforçam que os processos formativos transformadores pressupõem perspectivas epistemológicas abertas, nas quais sujeito/objeto/conhecimento estão tecidos para transformação e autotransformação, além de aportes teóricos fundamentados em princípios de autonomia, reflexividade e criticidade para os professores. Logo, as produções da região amazônica desvelam perspectivas de uma epistemologia pautada na ressignificação do ser e dos contextos, mas que a dimensão disciplinar ainda predomina nos ambientes formativos, como evidenciado pelas unidades de registros analisadas nas produções elencadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto e em consonância com o objetivo deste artigo, apresentam-se os resultados de uma tese de doutorado que analisou as concepções e perspectivas teórico-epistemológicas de pesquisas da Pós-Graduação *stricto sensu* da região amazônica sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no período de 2013 a 2022.

Os aportes teóricos indicam que a formação continuada constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, exigindo a superação de abordagens

prescritivas em favor de práticas formativas mais flexíveis, contextualizadas e promotoras da autonomia docente.

A epistemologia transdisciplinar sustenta uma formação integradora, que articula diferentes saberes e valoriza dimensões subjetivas, humanas e planetárias, sendo o pensamento complexo um referencial para compreender a formação docente auto-eco-organizativa.

A análise das produções evidencia que a formação docente é concebida como reflexiva e inacabada, com predominância de perspectivas epistemológicas abertas, embora ainda se observa forte abordagem disciplinar na formação continuada de professores do ensino fundamental. Das produções analisadas, três assumem explicitamente a transdisciplinaridade, quinze apresentam aproximações e duas apontam desafios epistemológicos nessa perspectiva.

Conclui-se que os processos transdisciplinares fundamentam uma formação continuada de caráter emancipatório, pautada no diálogo, na reflexão e na articulação entre teoria e prática, ao demandarem epistemologias que superem a fragmentação do sujeito na contemporaneidade. Desse modo, tecem-se novas possibilidades para uma formação transcomplexa.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, M. A.; PRIGOL, E. L. Os sete saberes de Edgar Morin como fundamentos epistemológicos na formação docente on-line. **Revista e-Curriculum**, v. 22, p. e55451-e55451, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/55451>. Acesso em: mar. 2024.

BELTRÃO, I. do S. L. et al. Formação contínua de professores: uma análise com base em artigos, dissertações e teses. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, v. 2, n. 2, p. 264-285, 2018.

CUNHA, A. C. M. da C. et al. Estado do conhecimento referente às pesquisas sobre formação de professores realizadas nos programas de pós-graduação do Amazonas no período de 2015 a 2021. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 1, p. 787-819, 2023.

DIAS, J. do C. S. da S.; LOBATO, V. S. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no PNAIC: um estudo de caso sobre concepções, saberes e identidade profissional em Abaetetuba. **Concilium**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 282–306, 2022. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/343>. Acesso em: 23 dez. 2023.

D' AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 1997.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. M.; PETRAGLIA, I. Complexidade: paradigma ou epistemologia? Kuhn e Morin para além da terminologia refletindo sobre contribuições educacionais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 78, p. 979-995, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30303>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GADAMER, H-G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. **Educação e transdisciplinaridade II**, São Paulo: Tiom, p. 95-122, 2002.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica**: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 04 de set. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.052.AO01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 19 mar. 2024.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIN, A. J. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. [Recurso eletrônico], 1ª ed. Araraquara: São Paulo, 2019.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogos Educ.** Curitiba, PR v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

MORAES, M. C. **Paradigma educacional ecossistêmico**: por uma nova ecologia da aprendizagem. Wak, 2021.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração Juan Miguel Batallero Navas. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAES, M. C. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 1–19, 2015a.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Mira-Sintra: Europa-América, 2014.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 8, e023001, p. 1-15, 2023.

PEREIRA, F. A.; PINHO, M. J. de; PINHO, E. M. da C. A década da Educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 104, 2014.

PETRAGLIA, I. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

PETRAGLIA, I.; ARONE, M.; MARTINEZ, A. C. Didática complexa e transdisciplinar: da auto-hetero-ecoformação à formação docente transformadora. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 29, n. 60, p. 1–25, 2025. DOI: 10.26694/rles.v29i60.6614. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/6614>. Acesso em: 14 dez. 2025.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.



SÁ, R. A. de. Contribuições teórico – metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: BEHRENS, M. A.; DE SÁ, R. A. **Teoria da Complexidade: Contribuições Epistemológicas e Metodológicas para uma Pedagogia Complexa**. Editora Appris, 2019.

SOUZA, K. P. de Q.; PINHO, M. J. de. Formação continuada emancipatória: uma ação criativa no contexto escolar contemporâneo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 38, p. 158-174, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TORRE, S. de la. Pressupostos teóricos: Formar, para quê? In: TORRE, S. de la; BARRIOS, O. (Org.). **Curso de formação para educadores: estratégias didáticas inovadoras**. Tradução Marcelo Rafael. São Paulo: Madras, 2002. p. 11- 44.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. revista e atualizada – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

WARSCHAUER, C. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

## HISTÓRICO

*Submetido:* 27 de Mar. de 2025.

*Aprovado:* 16 de Jan. de 2026.

*Publicado:* 26 de Jan. de 2026.

## COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

MORAIS, M. J. S.; PINHO, M. J. Formação continuada de professores: Concepções e perspectivas Teórico-epistemológicas de pesquisas da pós-graduação da região amazônica **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.