

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: SABERES E PRÁXIS DOCENTE NA AMAZÔNIA PARAENSE

Jonas Souza Barreira¹
Fábio Rogério Rodrigues Gomes²
Thiago Araújo Moraes³
Sueli Maria da Silva⁴
Gildeci Santos Pereira⁵
Francirlei Lima Gomes⁶

RESUMO: O presente artigo analisa dados provenientes de um diagnóstico formativo aplicado a vinte e três professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de uma cidade no interior do Pará. O estudo, situado no campo da Educação, tem como objetivo compreender os saberes docentes e as percepções dos professores acerca de sua própria prática, à luz do pensamento de Paulo Freire. O instrumento diagnóstico contemplou dimensões relativas à formação inicial e continuada, ao nível de segurança para o ensino de conteúdos, às estratégias pedagógicas utilizadas, às dificuldades enfrentadas e às expectativas em relação à formação continuada. A análise dos dados revela um corpo docente majoritariamente formado em Pedagogia (87%), com histórico positivo de participação em formações, mas que demanda aprofundamento em estratégias ativas, uso de materiais manipuláveis e diferenciação pedagógica. Sob o referencial freireano, compreende-se a formação continuada como um espaço de diálogo genuíno, de escuta das vozes docentes e de construção coletiva do saber, condições essenciais para uma práxis transformadora. Os resultados apontam para a centralidade do diálogo, da experiência e da contextualização como pilares de uma educação verdadeiramente transformadora.

1

Palavras-chave: Formação Continuada. Saberes Docentes. Paulo Freire. Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem se firmado, nas últimas décadas, como um dos eixos centrais das políticas educacionais brasileiras. Reconhece-se, progressivamente, que a formação inicial, por si só, não é suficiente para responder às complexidades crescentes da prática pedagógica, especialmente diante da diversidade de aprendizagens, das desigualdades socioeducacionais e das constantes transformações dos contextos escolares. No entanto,

¹Professor, Doutor em Educação em Ciências e Matemática, Universidade do Estado do Pará.

²Professor, Mestre em Educação (Universidade do Estado do Pará).

³Professor, Mestre em Letras, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa.

⁴Professora, Especialista em Educação do campo, agricultura familiar e sustentabilidade na Amazônia pelo Instituto Federal do Pará (IFPA).

⁵Professor, Mestre em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará.

⁶Professor Especialista em Educação Digital e Inovação Pedagógica na Educação Básica, UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

persistem tensões significativas entre o que as políticas propõem e o que os professores efetivamente experienciam no cotidiano da sala de aula.

No contexto da Amazônia paraense uma cidade situada na mesorregião do sudeste do Pará, visando cada vez mais a melhoria da qualidade da formação continuada e valorização docente, promove no início de cada ano letivo a Jornada Pedagógica, um espaço institucional de formação continuada destinado aos professores do ensino fundamental. Como parte desse processo, foi aplicado um instrumento diagnóstico com o objetivo de mapear as necessidades formativas, os saberes e as demandas pedagógicas dos docentes que atuam nos anos iniciais da rede pública municipal.

É a partir desses dados empíricos que o presente artigo se estrutura. O problema que orienta a investigação pode ser formulado nos seguintes termos: o que os dados do diagnóstico formativo revelam sobre os saberes, as práticas e as demandas pedagógicas dos professores dos anos iniciais da Amazônia paraense, e como o pensamento freireano pode iluminar a análise desse cenário para a organização de uma formação continuada dialógica e transformadora?

O objetivo geral do artigo é analisar os dados do diagnóstico formativo à luz da perspectiva freireana, identificando as condições, os limites e as potencialidades para a construção de uma formação continuada que respeite a experiência docente e promova a práxis pedagógica.

2

A relevância do estudo situa-se em dois planos complementares: o empírico, ao oferecer uma leitura analítica de dados diagnósticos reais, e o teórico-político, ao dialogar com uma das mais influentes tradições do pensamento pedagógico brasileiro e latino-americano, a obra de Paulo Freire, para pensar a formação de professores como ato político e ético de respeito à dignidade docente e ao direito de aprender de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A obra de Paulo Freire representa, em escala mundial, uma das contribuições mais profundas e duradouras ao pensamento pedagógico. Sua concepção de educação é radicalmente dialógica, educar, para Freire, não é depositar conteúdos em sujeitos passivos, o que ele denominou "educação bancária" (FREIRE, 2005), mas um ato de encontro, de diálogo, de mútuo aprendizado entre educadores e educandos. Essa compreensão subverte a lógica tradicional da

transmissão e coloca no centro do processo educativo a relação intersubjetiva, o reconhecimento mútuo e a palavra pronunciada em comum.

Nessa direção, joga-se luz nas implicações decisivas para se pensar a formação de professores. Se a educação é um ato político e dialógico, então a formação de quem educa também deve sê-lo. O professor não pode ser formado como objeto de processos formativos verticais, nos quais os "especialistas" transmitem conhecimentos aos "leigos".

Na contramão desse entendimento, Freire (1996) defende que o educador, consciente de seu inacabamento, está permanentemente em processo de formação, "não há docência sem discência" (FREIRE, 1996, p. 25). A reflexão crítica sobre a prática é, para ele, condição de possibilidade para a formação autêntica.

Essa centralidade da reflexão crítica encontra ressonância na obra de Schön (2000), para quem o profissional competente não é aquele que aplica teorias a situações-problema previamente definidas, mas aquele capaz de refletir sobre e na ação. O conceito de *practicum reflexivo* proposto pelo autor reconhece que a prática profissional docente é permeada por situações únicas, instáveis e carregadas de conflito de valores, situações que escapam às receitas técnicas e exigem do professor uma postura investigativa diante do próprio fazer.

A reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação, segundo Schön (2000), são momentos inerentes do exercício docente, constitutivos de uma racionalidade prática que vai sendo construída no próprio ato de ensinar. Barreira, Manfredo e Bicho (2019) identificaram que as reflexões de professores pesquisadores de sua própria prática "estabelecem fortes preocupações com as relações entre aluno-professor-conhecimento em termos epistemológicos", o que confirma empiricamente que a reflexão-na-ação não é uma abstração teórica, mas uma necessidade viva do cotidiano docente. Articulada à práxis freireana, essa perspectiva indica que a formação continuada precisa ser concebida como espaço de problematização da experiência.

A categoria de práxis, entendida como a unidade indissociável entre reflexão e ação, é central na obra freireana. Uma formação continuada que separe o pensar do fazer, que isole a teoria da prática, produz, no melhor dos casos, uma semiformação. O que Freire (1996) propõe é uma formação que parta da realidade vivida pelos sujeitos, no caso dos professores, das situações concretas de sala de aula para, em diálogo, construir compreensões mais amplas e transformadoras dessa realidade. Contudo, para que essa reflexão crítica se traduza em transformação efetiva das condições de trabalho docente, é necessário avançar além da dimensão individual da reflexão.

Nessa mesma direção, Contreras (2002) argumenta que a autonomia profissional do professor não pode ser compreendida como capacidade pessoal de reflexão, mas precisa ser situada no horizonte da emancipação, tanto dos próprios professores quanto dos alunos e das comunidades que as escolas servem.

A crítica de Contreras (2002) ao modelo do professor técnico-reflexivo alerta para o risco de que a reflexão se converta em um exercício solitário e despolitizado, desconectado das condições institucionais e sociais que estruturam o trabalho docente. Nessa perspectiva, a formação continuada adquire uma dimensão coletiva e política.

Imbernón (2010; 2011) aprofunda essa dimensão ao propor que a formação de professores deve superar o modelo transmissivo e individualista para se constituir como processo colaborativo e situado no contexto específico de cada escola e comunidade. Para Imbernón (2010), a formação centrada na escola, aquela que toma os problemas reais do cotidiano docente como ponto de partida, é mais potente do que os modelos formativos externos, que frequentemente ignoram as condições objetivas em que os professores trabalham.

Barreira, Manfredo e Bicho (2019) corroboram essa posição ao demonstrarem, a partir da análise de pesquisas sobre o ensino de matemática nos Anos Iniciais, que a formação continuada com caráter reflexivo precisa considerar as ações dos professores compreendendo o contexto em que elas se inserem, de modo que o conjunto de professores possa refletir coletivamente sobre o processo de ensinar e aprender. Tal convergência indica que a formação continuada deve ser construída com os professores e não para eles.

Nesse contexto, a noção de "saber da experiência feito" (FREIRE, 1996) é igualmente fundamental e encontra um interlocutor preciso na obra de Tardif (2014). Para esse autor, os saberes docentes constituem um amálgama plural e heterogêneo, composto por saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e, sobretudo, pelos saberes experienciais, aqueles produzidos no próprio exercício da profissão e incorporados à prática cotidiana.

Tardif (2014) sustenta que esses saberes têm uma temporalidade própria, são construídos ao longo de toda a trajetória de vida e de trabalho do professor, e não podem ser dissociados das condições concretas em que a docência é exercida. Nesse sentido, Freire (1996) reconhece que os trabalhadores da educação chegam à formação portando saberes constituídos na experiência prática, saberes que não podem ser desprezados ou simplesmente substituídos por saberes acadêmicos.

É no diálogo entre o saber da experiência e o saber sistematizado que se produz o conhecimento genuinamente formativo. Desconsiderar esse saber é uma forma de violência epistemológica, uma negação do sujeito que o porta. Tardif (2014) confirma e amplia essa intuição ao demonstrar, empiricamente, que os professores mobilizam seus saberes experienciais como filtro crítico por meio do qual ressignificam os saberes formais recebidos na formação inicial e continuada.

Imbernón (2011) e Tardif (2014) convergem, ainda, ao apontar que a identidade profissional docente se constrói em meio às tensões entre o que os professores sabem, o que as instituições esperam deles e o que as comunidades demandam. Essa tensão é particularmente visível no contexto da educação nos Anos Iniciais.

Barreira, Manfredo e Bicho (2019) registraram que professores pesquisadores de sua própria prática revelam preocupações epistemológicas profundas sobre a relação com o conhecimento matemático, indicando que a insegurança em relação ao campo disciplinar não é um dado secundário, mas um elemento estruturante da prática docente que qualquer proposta de formação continuada precisa enfrentar.

Nessa direção, a curiosidade epistemológica que vai além do senso comum e se torna rigorosa e crítica é para Freire (1996) um dos atributos fundamentais do educador em processo permanente de formação. Essa curiosidade, contudo, não nasce no isolamento, ela se alimenta do encontro, do diálogo e da problematização coletiva que Contreras (2002) e Imbernón (2010) reconhecem como condições necessárias para uma formação verdadeiramente emancipatória.

Estimular essa curiosidade nos professores, criando condições para que reflitam sobre sua prática à maneira de Schön (2000), que reconheçam e valorizem seus saberes experienciais à maneira de Tardif (2014) e que ampliem sua autonomia crítica à maneira de Contreras (2002), essa é uma das funções mais importantes da formação continuada.

Como demonstrou a investigação de Barreira, Manfredo e Bicho (2019) no campo específico do ensino de matemática nos Anos Iniciais, o professor pesquisador da própria prática precisa compreender que o aluno traz consigo conhecimentos prévios que precisam ser mobilizados no processo de ensino e aprendizagem e é justamente essa capacidade de escuta reflexiva que confere sentido à formação ao longo da vida.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, de caráter descritivo-analítico, com base em dados empíricos produzidos por meio de um questionário diagnóstico estruturado, composto por questões de múltipla escolha, escalas Likert e questões abertas. O instrumento foi aplicado durante uma formação continuada, em fevereiro de 2026, e contou com a participação de vinte e três professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) das escolas da rede municipal.

A escolha pela abordagem mista justifica-se pela natureza do próprio instrumento diagnóstico, que combina dados quantitativos, frequências, percentuais, escalas, com dados qualitativos obtidos pelas respostas abertas dos participantes. A articulação entre essas duas dimensões permite uma leitura mais rica e abrangente do cenário formativo investigado, superando os limites que uma abordagem exclusivamente quantitativa ou qualitativa imporia à análise.

O universo da pesquisa é composto por professores em exercício nos anos iniciais da rede pública municipal. O critério de inclusão foi a participação na Jornada Pedagógica de 2026 e o preenchimento do instrumento diagnóstico. A participação foi voluntária e os dados são tratados de forma coletiva, preservando o anonimato dos sujeitos. Os dados foram coletados por meio do Google Forms e exportados em formato de relatório, que serviu de base para a análise apresentada neste artigo.

Para a análise dos dados quantitativos, foram utilizados procedimentos de estatística descritiva simples (frequências absolutas e relativas). Os dados qualitativos foram submetidos a uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011), organizada em torno de categorias temáticas emergentes das respostas dos participantes. A interpretação dos resultados foi realizada à luz do referencial teórico freireano e dos demais autores mobilizados na seção anterior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados do diagnóstico revelam que 87% dos participantes possuem formação inicial em Pedagogia, com presença minoritária de outras licenciaturas e habilitações, Licenciatura em Matemática, Magistério, Educação do Campo e Psicopedagogia com ênfase em Educação Inclusiva (Gráfico 1).

Esse dado situa o corpo docente investigado em um padrão amplamente documentado na literatura educacional brasileira: os professores dos anos iniciais são, predominantemente,

pedagogos generalistas (GATTI, 2008), cuja formação cobre uma ampla gama de áreas do conhecimento sem que seja possível, em muitos casos, o aprofundamento desejável em cada uma delas.

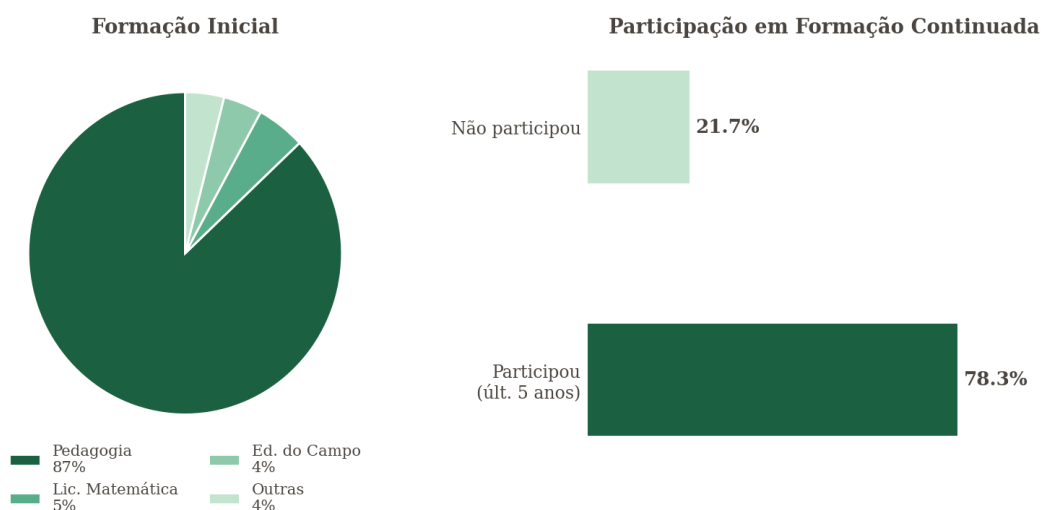


Gráfico 1 — Formação inicial e participação em formação continuada (%).

Fonte: dados da pesquisa, 2026.

No que se refere à formação continuada, 78,3% dos participantes afirmaram ter participado de cursos nos últimos cinco anos. No contexto da Amazônia Paraense, em que distâncias geográficas e condições institucionais complexas atravessam o cotidiano escolar, o engajamento formativo de quase quatro em cada cinco professores não é um dado trivial é, antes, uma manifestação concreta de comprometimento com o ofício docente.

O engajamento formativo dos professores pode ser lido como manifestação de sua curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), que ultrapassa o senso comum e move o educador para além do que já sabe. Cabe destacar que 91,3% dos participantes declararam gostar da área em que trabalham, o que sugere uma identificação afetiva positiva com o magistério. Para Freire (1996), essa afetividade não é ornamento da prática docente, é sua condição de possibilidade.

Conforme argumenta Imbernón (2010), a simples participação em cursos não garante a transformação da prática. O que importa é a qualidade, a relevância e a articulação dessas formações com o contexto real de trabalho dos professores. Sob essa perspectiva, a diversidade de habilitações presente no corpo docente é riqueza epistemológica que a formação continuada deve capitalizar, estimulando trocas entre saberes constituídos em trajetórias distintas.

O diagnóstico investigou o nível de segurança dos professores para ensinar os conteúdos curriculares dos anos iniciais, em escala de 1 (Inseguro) a 4 (Muito Seguro). Os resultados, conduziram para os conteúdos de matemática, os pedagogos enfrentam dificuldades para ensinar esse conteúdo.

Os dados, sintetizados no Gráfico 2, revelam um quadro de relativa confiança nos conteúdos mais operacionais, Adição e Subtração (65,2% Muito Seguros) e Multiplicação e Divisão (56,5%), com percentuais consideravelmente menores de segurança plena em Resolução de Problemas e Geometria (ambas com 30,4% Muito Seguros).

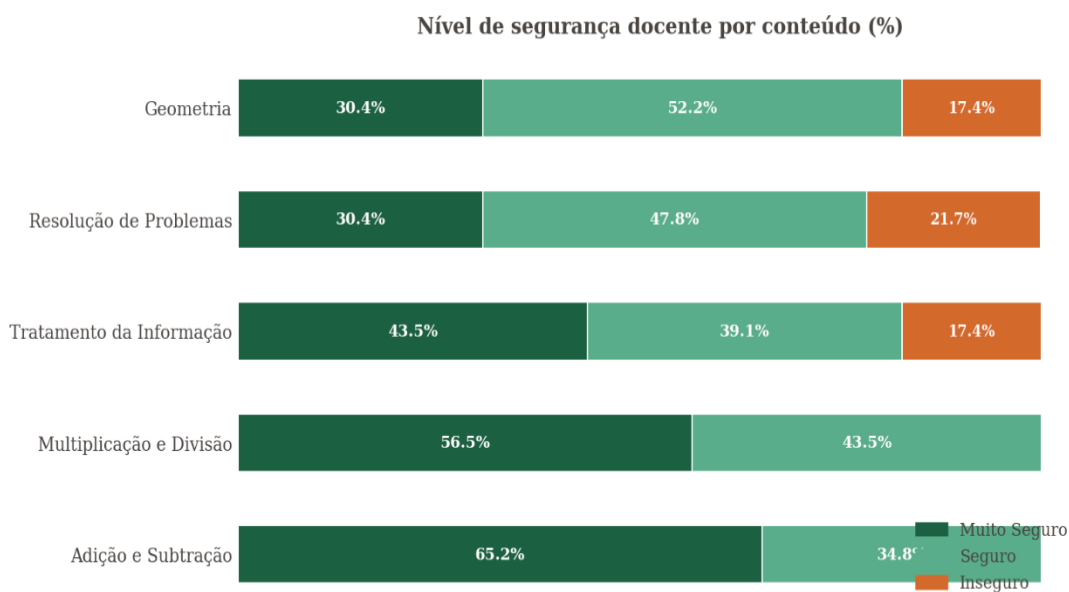


Gráfico 2 — Segurança docente por conteúdo (barras empilhadas, %).
Fonte: dados da pesquisa, 2026.

A percepção de segurança ou insegurança docente é um fenômeno complexo que envolve tanto dimensões cognitivas quanto afetivas. Como demonstram Nacarato, Mengali e Passos (2011), as crenças dos professores sobre o ensino, forjadas ao longo de sua trajetória escolar, interferem significativamente na forma como ensinam e na confiança que sentem ao fazê-lo.

Barreira, Manfredo e Bicho (2019), ao analisarem pesquisas sobre o ensino de matemática nos Anos Iniciais, identificaram que as reflexões de professores pesquisadores da própria prática revelam fortes preocupações com as relações entre aluno-professor-conhecimento em termos epistemológicos. Essa constatação ressoa com os dados aqui levantados: a assimetria entre segurança em conteúdos operacionais (média de 60,9% no nível Muito Seguro) e segurança em conteúdos conceituais (média de 30,4%) indica que os professores percebem, em alguma medida,

uma distinção entre o saber fazer e o saber compreender, o que constitui, em si mesmo, o primeiro passo da reflexão-na-ação descrita por Schön (2000).

A insegurança docente pode ser lida como sintoma de uma formação inicial que nem sempre dialogou suficientemente com a realidade da sala de aula. Superar essa insegurança requer processos formativos que respeitem o saber da experiência feito (FREIRE, 1996) e que, a partir dele, construam compreensões mais rigorosas e transformadoras.

Aproximadamente um quinto dos docentes descreve sua trajetória escolar como "difícil", o que pode influenciar, de formas diversas, sua prática pedagógica atual, ao mesmo tempo, os 91,3% que afirmam gostar da área constituem um capital afetivo que a formação continuada deve mobilizar, e não ignorar.

No contexto amazônico, a insegurança em geometria e resolução de problemas pode ser ressignificada como oportunidade pedagógica. As formas da floresta, os traçados dos rios, os padrões das cestarias indígenas e quilombolas e os roçados familiares oferecem situações-problema e geometrias vivas que conectam a matemática acadêmica às experiências concretas dos estudantes, transformando a insegurança em curiosidade e a curiosidade em prática investigativa.

O diagnóstico investigou a frequência de uso de diferentes estratégias pedagógicas e as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes. O Gráfico 3 apresentam os dados relativos às estratégias e o Gráfico 4 expõe o perfil das dificuldades declaradas.

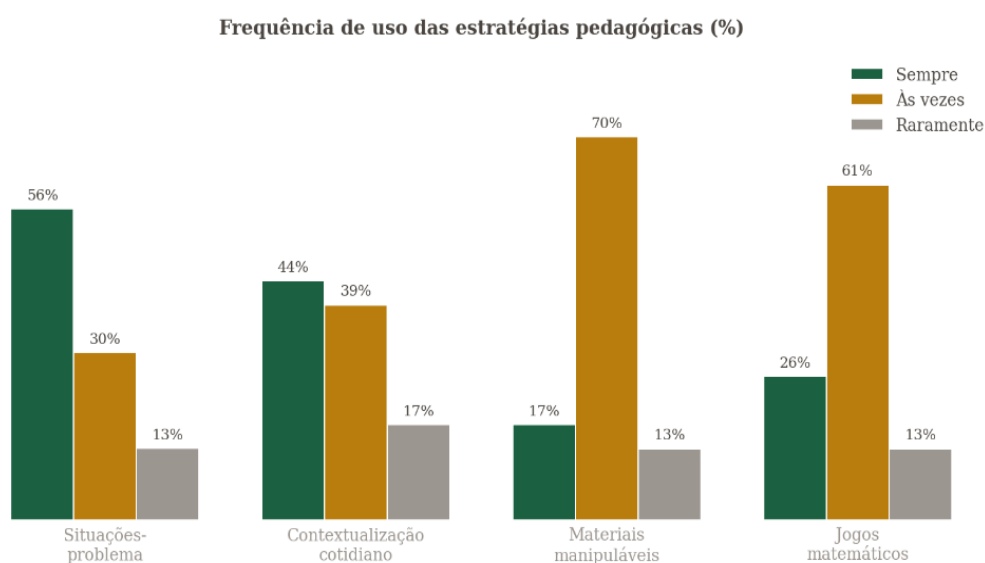


Gráfico 3 — Frequência de uso das estratégias pedagógicas (%).

Fonte: dados da pesquisa, 2026.

Principais dificuldades no ensino (%)

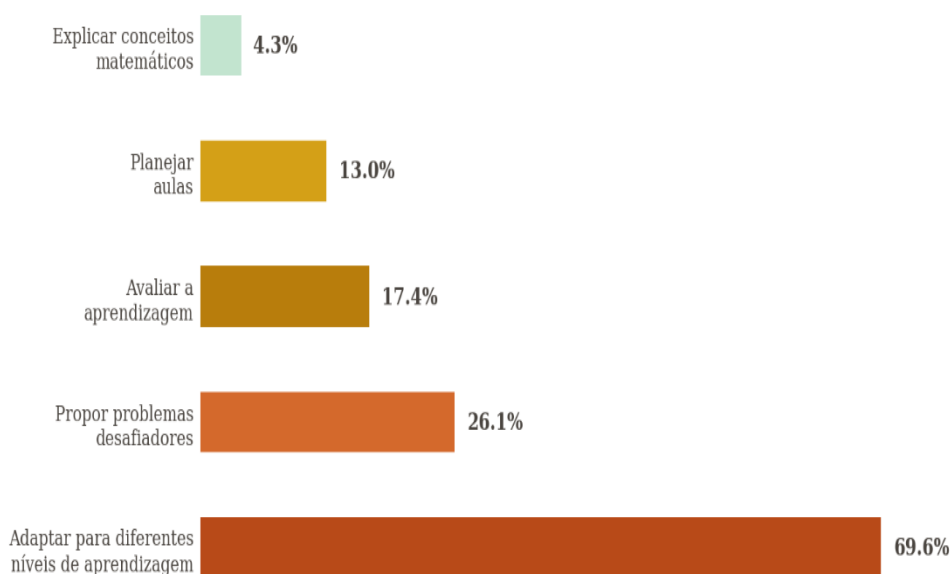


Gráfico 4 — Principais dificuldades no ensino declaradas pelos professores (%).

Fonte: dados da pesquisa, 2026.

Os resultados revelam um padrão relevante, Situações-problema (56,5% Sempre) e Contextualização com o cotidiano dos alunos (43,5% Sempre) são as estratégias mais frequentemente utilizadas, enquanto materiais manipuláveis (69,6% Às vezes) e jogos matemáticos (60,9% Às vezes) aparecem como recursos predominantemente ocasionais.

Essa tensão entre o que se reconhece como pedagogicamente válido e o que se consegue implementar sistematicamente resulta, via de regra, não de má vontade ou incapacidade dos professores, mas das condições materiais e institucionais em que o trabalho docente se realiza (PIMENTA, 1999).

A questão sobre a predominância do trabalho em sala de aula aprofunda essa compreensão, as atividades prontas do livro didático (60,9%) e o desenvolvimento de atividades próprias com base na realidade do aluno (60,9%) aparecem com percentuais equivalentes. Para Freire (2005), o professor que cria suas próprias atividades a partir da realidade do aluno está praticando, consciente ou não, uma pedagogia contextualizada e problematizadora, a essência dos temas geradores.

A grande maioria dos participantes (69,6%) indicou "adaptar atividades para diferentes níveis de aprendizagem" como o principal desafio, percentual muito superior às demais alternativas, propor problemas desafiadores (26,1%), avaliar a aprendizagem (17,4%), planejar aulas (13,0%) e explicar conceitos matemáticos (4,3%).

Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são construídos em meio à tensão entre o que as instituições esperam e o que as turmas reais demandam. Essa dificuldade revela professores epistemicamente atentos à heterogeneidade de suas turmas o que constitui, em si mesmo, um saber experiencial valioso que a formação continuada deve capitalizar, e não ignorar.

Na perspectiva amazônica, a heterogeneidade das turmas pode ser ressignificada como expressão da riqueza cultural do território. Turmas com alunos ribeirinhos, indígenas, quilombolas e urbanos constituem ambientes privilegiados de aprendizagem dialógica. A dificuldade de adaptar pode ser lida como oportunidade de construir uma pedagogia diferenciada, ancorada nos saberes territoriais que os próprios estudantes trazem para a sala de aula.

As preferências dos professores em relação aos temas das oficinas formativas constituem dado central para o planejamento da formação continuada. O Gráfico 5 apresenta a distribuição das demandas identificadas.

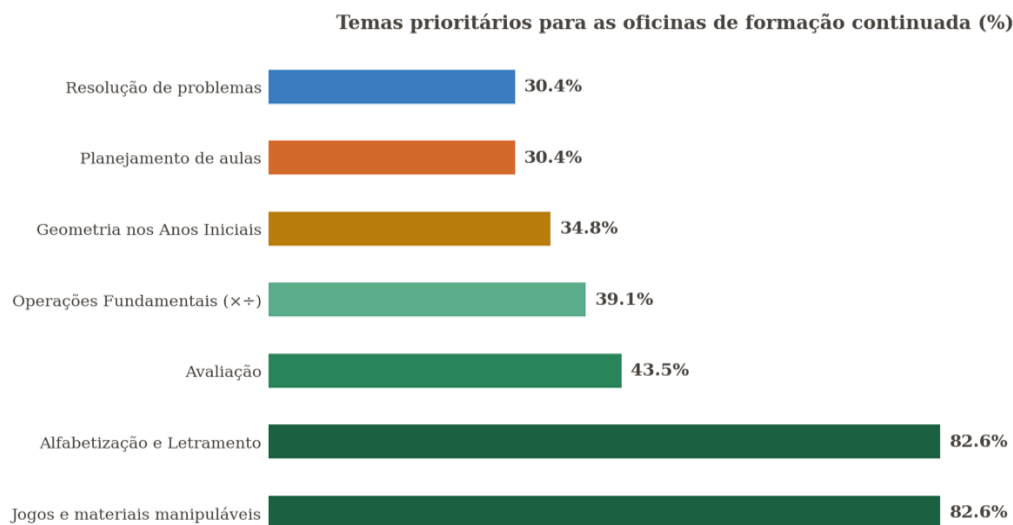


Gráfico 5 — Temas prioritários para as oficinas de formação continuada (%).
Fonte: dados da pesquisa, 2026.

Os resultados indicam que os pedagogos querem aprender mais sobre o conteúdo de matemática. Jogos e materiais manipuláveis (82,6%) e Alfabetização e Letramento (82,6%) são os temas de maior interesse, seguidos por Avaliação (43,5%), Operações Fundamentais (39,1%), Geometria nos anos iniciais (34,8%) e, com 30,4% cada, Planejamento de aulas e Resolução de problemas.

Essa convergência reflete as demandas pedagógicas imediatas dos professores e a compreensão de que aprender por meio de jogos e materiais concretos é uma necessidade legítima das crianças dos anos iniciais. Para além disso, essa demanda pode ser lida como expressão dos temas geradores (FREIRE, 2005), temas que emergem da realidade vivida pelos sujeitos e que, por isso mesmo, carregam potencial de transformação.

Tardif (2014) reforça essa perspectiva ao argumentar que os saberes docentes são situados e orientados para a prática. Imbernón (2010) aprofunda esse argumento ao propor que a formação centrada na escola, aquela que parte dos problemas reais do cotidiano, é mais potente do que os modelos formativos externos, que frequentemente ignoram as condições objetivas em que os professores trabalham.

As respostas abertas dos professores revelam diversidade e convergência simultâneas, tais como: ausência de materiais manipuláveis, falta de recursos pedagógicos na escola, necessidade de estratégias lúdicas e desejo de saber como avaliar alunos com deficiência.

Uma resposta é especialmente expressiva: "Não quero discutir, quero aprender do início para ensinar com qualidade." é a expressão viva da curiosidade epistemológica e constitui o ponto de partida ideal para uma formação dialógica e transformadora.

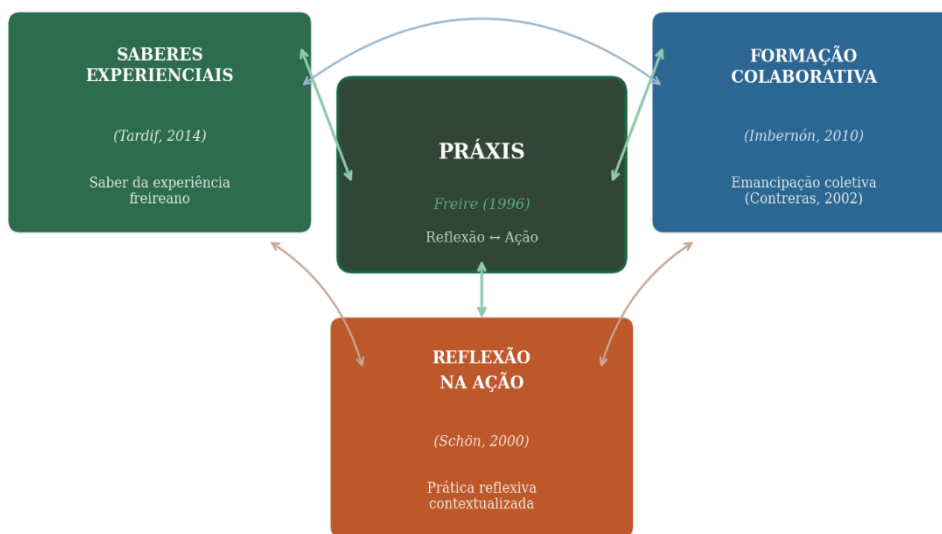
A demanda por materiais manipuláveis abre possibilidade de criar materiais com recursos do próprio território amazônico, como sementes, pedras dos rios, bambu, padrões têxteis indígenas, cultura culinária local. A etnomatemática amazônica oferece um repertório de jogos, contagens, medidas e geometrias que conecta a matemática acadêmica à vida dos estudantes, formando multiplicadores de uma pedagogia enraizada no território.

Os dados relativos à avaliação da Jornada Pedagógica são expressivos por sua uniformidade positiva 65,2% dos professores avaliaram a jornada como "Excelente" e 30,4% como "Boa". A avaliação do formador é igualmente positiva: 73,9% o classificam como "Excelente" e 26,1% como "Bom".

Tríade Formativa: convergências teóricas

A formação continuada de professores nos Anos Iniciais pode ser compreendida como um processo que articula, de forma dinâmica e indissociável, três dimensões fundamentais: os saberes experienciais, a formação colaborativa e a reflexão na ação.

Esquema 1 — Tríade formativa: convergências teóricas



Esquema 1 — Tríade formativa: convergências teóricas do referencial adotado. Elaboração dos autores, 2026.

Essa tríade emerge da convergência entre referenciais teóricos que, embora distintos em suas ênfases, apontam para uma mesma direção a práxis como horizonte formativo.

Tardif (2014) nos oferece a compreensão de que o professor não chega à formação como uma página em branco. Ele carrega consigo um repertório de saberes forjados na experiência cotidiana da sala de aula, na relação com os estudantes, nos acertos e nos equívocos acumulados ao longo da trajetória profissional.

A experiência isolada corre o risco de se fechar sobre si mesma, de naturalizar práticas que precisariam ser questionadas. É aqui que a formação colaborativa, tal como proposta por Imbernón (2010) e aprofundada por Contreras (2002), cumpre papel decisivo. A emancipação docente não se produz na solidão do trabalho individual, mas no encontro coletivo, no diálogo entre pares que partilham contextos semelhantes, que enfrentam os mesmos desafios e que, juntos, constroem alternativas mais robustas do que qualquer um poderia construir sozinho.

A dimensão colaborativa da formação é, portanto, também uma dimensão política, ela rompe com a lógica individualizante que historicamente responsabiliza o professor em isolamento pelo sucesso ou fracasso do processo educativo.

Schön (2000) propõe a reflexão na ação como postura constitutiva do profissional docente. Trata-se de um pensamento que acontece no calor do fazer, que interroga a própria ação enquanto ela se desenrola, que percebe o imprevisto como dado formativo e não como

obstáculo. Quando contextualizada na realidade amazônica, essa reflexão ganha ainda mais densidade, ela precisa ser capaz de ler o território, de reconhecer as especificidades culturais, sociais e pedagógicas que tornam singular o trabalho docente nesta região.

É na confluência dessas três dimensões que emerge a Práxis freireana (Freire, 1996), o centro organizador de todo o esquema. A práxis não é a relação entre reflexão e ação de maneira indissociável, a ação sem reflexão é ativismo vazio, a reflexão sem ação é verbalismo estéril. Somente quando o professor pensa criticamente sobre o que faz, aprende com seus pares e reconhece o valor do que já sabe e age a partir disso, a formação continuada cumpre sua função mais profunda, a transformação da prática pedagógica e, por consequência, a melhoria real da aprendizagem matemática dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tomou como ponto de partida o problema de investigar o que os dados de um diagnóstico formativo revelam sobre os saberes, as práticas e as demandas pedagógicas dos professores dos anos iniciais de uma cidade no interior do estado do Pará, e como o pensamento freireano pode iluminar a análise desse cenário para a organização de uma formação continuada dialógica e transformadora. A análise empreendida ao longo do texto permite formular algumas considerações conclusivas que, espera-se, sirvam tanto à reflexão acadêmica quanto ao planejamento pedagógico da rede municipal.

Em primeiro lugar, o perfil dos professores investigados, majoritariamente pedagogos, com significativa participação em formações continuadas, mas com demandas específicas em estratégias ativas e diferenciação pedagógica, expressa um cenário que é representativo da realidade docente nos municípios amazônicos e, em grande medida, em todo o Brasil.

Trata-se de um corpo docente comprometido e curioso, que opera em condições de trabalho que nem sempre favorecem a implementação das práticas que reconhece como pedagogicamente válidas. Essa é expressão de uma estrutura que precisa ser transformada coletiva e politicamente.

Em segundo lugar, a formação continuada promoveu o diálogo, respeitou as experiências dos professores, articulou teoria e prática e produziu sentido pedagógico. A unanimidade das respostas positivas especialmente aquela que afirma que as discussões teóricas fizeram sentido para a prática docente, é um indicador de que a formação foi dialógica no sentido freireano mais

pleno. Esse resultado deve ser compreendido como uma formação inicial promissora que precisa ser aprofundada e sustentada ao longo do ano letivo.

Em terceiro lugar, as demandas dos professores por jogos, por materiais manipuláveis, por estratégias de diferenciação, por saber como avaliar alunos com deficiência são expressões de uma necessidade mais profunda, a de uma pedagogia que respeite a singularidade dos alunos, que parta de suas realidades e que confira sentido ao ato de ensinar e de aprender.

Pode-se afirmar que as potencialidades são significativas, há um corpo docente motivado, há um espaço institucional de formação que valoriza o diálogo, e há dados empíricos suficientes para orientar o planejamento de uma formação continuada verdadeiramente responsiva às necessidades dos professores. Os limites residem, sobretudo, nas condições materiais e estruturais do trabalho docente, na ausência de materiais pedagógicos, no escasso tempo de planejamento, na heterogeneidade das turmas sem suporte institucional adequado.

Conclui-se que a formação continuada não é um luxo pedagógico, mas uma necessidade política e ética. É o espaço em que os professores, reconhecidos como sujeitos pensantes, curiosos e transformadores, podem, em diálogo, em práxis, construir uma educação mais justa, mais humana e mais comprometida com o direito de todos de aprender.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HpbHwmMhGm4pNCvdXMNmPgP/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

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

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: https://www.cfaematosinhos.eu/Professores%20Imagens%20do%20Futuro%20Presente_ANova.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARREIRA, J. S.; MANFREDO, E. C. G.; BICHO, J. S. Contribuições de pesquisas sobre ensino de matemática nos anos iniciais com enfoque no professor pesquisador da própria prática (2013-2017). *VIDYA*, v. 39, n. 1, p. 215-232, jan./jun. 2019.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.