

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

# ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS E DAS NECESSIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA DE MANAUS

Maria Edilene Pena Barboza, José Gil Vicente, Arnaldo Costa Gama, Karolina Barboza da Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13964>

Submetido em: 2025-11-02

Postado em: 2025-11-10 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS E DAS NECESSIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA DE MANAUS

**MARIA EDILENE PENA BARBOZA<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6172-0224>  
<ediplenepena@hotmail.com>

**JOSÉ GIL VICENTE<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3074-7028>  
<jgilvicente@ufam.edu.br>

**ARNALDO COSTA GAMA<sup>3</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6500-9538>  
<arnaldo.gama@gmail.com>

**KAROLINA BARBOZA DA SILVA<sup>4</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5131-2569>  
<karolina.silva@prof.am.gov.br>

1 Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus (AM), Brasil.

2 Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus (AM), Brasil.

3 Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). São Luís (MA), Brasil.

4 Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM). Manaus (AM), Brasil.

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professores e gestores em sete escolas da zona Norte de Manaus, com o objetivo de analisar as estratégias de formação continuada implementadas entre os anos de 2018 e 2021 e identificar as principais necessidades formativas dos docentes do Ensino Fundamental II da rede estadual. A pesquisa adotou abordagem qualitativa e quantitativa, com aplicação de questionários e entrevistas, permitindo uma análise crítica das ações formativas. Os resultados apontam lacunas em temas como: inclusão, tecnologias educacionais, práticas avaliativas e gestão de sala de aula, evidenciando a predominância de modelos formativos pontuais e descontextualizados. A partir da articulação entre os dados empíricos e os referenciais teóricos, são propostas recomendações para políticas públicas mais eficazes, com foco em formação situada, tutoria pedagógica, avaliação de impacto, diversidade metodológica e parcerias interinstitucionais. A pesquisa contribui para o debate sobre a valorização da prática docente e o fortalecimento da formação continuada como elemento estruturante da qualidade educacional na Amazônia urbana.

**Palavras-chave:** Formação continuada, Políticas públicas educacionais, Ensino Fundamental II, Desenvolvimento profissional docente, Amazônia urbana.

**ANALYSIS OF STRATEGIES AND NEEDS IN TEACHERS' CONTINUING EDUCATION IN  
MANAUS PUBLIC SCHOOLS**

**ABSTRACT:** This article presents the results of a survey conducted with teachers and administrators in seven schools in the northern zone of Manaus, with the objective of analyzing the continuing education strategies implemented between 2018 and 2021 and identifying the main training needs of elementary school teachers in the state school system. The research adopted a qualitative and quantitative approach, with the application of questionnaires and interviews, allowing for a critical analysis of the training actions. The results point to gaps in topics such as: inclusion, educational technologies, assessment practices, and classroom management, highlighting the predominance of specific and decontextualized training models. Based on the articulation between empirical data and theoretical references, recommendations are proposed for more effective public policies, focusing on situated training, pedagogical tutoring, impact assessment, methodological diversity, and interinstitutional partnerships. The research contributes to the debate on the valorization of teaching practice and the strengthening of continuing education as a structuring element of educational quality in urban Amazonia.

**Keywords:** Continuing education, Public education policies, Elementary School II, Teacher professional development, Urban Amazon.

## **ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS Y NECESIDADES EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES EN LA RED PÚBLICA DE MANAUS**

**RESUMEN:** Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada con profesores y gestores de siete escuelas de la zona norte de Manaus, con el objetivo de analizar las estrategias de formación continua implementadas entre los años 2018 y 2021 e identificar las principales necesidades formativas de los docentes de la enseñanza fundamental II de la red estatal. La investigación adoptó un enfoque cualitativo y cuantitativo, con la aplicación de cuestionarios y entrevistas, lo que permitió un análisis crítico de las acciones formativas. Los resultados apuntan a lagunas en temas como: inclusión, tecnologías educativas, prácticas evaluativas y gestión del aula, poniendo de manifiesto el predominio de modelos formativos puntuales y descontextualizados. A partir de la articulación entre los datos empíricos y los referentes teóricos, se proponen recomendaciones para políticas públicas más eficaces, centradas en la formación situada, la tutoría pedagógica, la evaluación del impacto, la diversidad metodológica y las asociaciones interinstitucionales. La investigación contribuye al debate sobre la valorización de la práctica docente y el fortalecimiento de la formación continua como elemento estructurante de la calidad educativa en la Amazonía urbana.

**Palabras clave:** Formación continua, Políticas públicas educativas, Enseñanza primaria II, Desarrollo profesional docente, Amazonia urbana.

## **INTRODUÇÃO**

A formação continuada de professores configura-se como um dos principais elementos para a qualificação da prática pedagógica e para o fortalecimento da educação básica no Brasil. Trata-se de um processo formativo que, embora reconhecido pelas políticas

públicas educacionais como essencial, enfrenta desafios relacionados à desarticulação entre teoria e prática, à ausência de programas personalizados e à escassez de recursos estruturais e didáticos (Gatti, 2009; Nóvoa, 2017). No caso da região amazônica, tais dificuldades são potencializadas por questões de ordem geográfica, cultural e socioeconômica, exigindo políticas mais sensíveis às realidades locais.

Nos últimos anos, a formação docente passou a ser atravessada por novas exigências advindas da consolidação de diretrizes nacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecem metas e competências a serem desenvolvidas ao longo da prática profissional dos professores (Brasil, 2023). Além disso, o período entre 2018 e 2021 foi particularmente desafiador para os educadores da rede estadual de Manaus, dado o impacto da pandemia de COVID-19 sobre os processos de ensino e aprendizagem. A necessidade de adaptação imediata ao ensino remoto revelou lacunas na preparação dos professores para o uso das tecnologias digitais e reforçou o distanciamento entre os programas formativos oferecidos pelas secretarias de educação e as demandas concretas das escolas e dos profissionais da educação (Magno *et al.*, 2025).

Nesse cenário de rápidas transformações, os docentes foram desafiados a ressignificar suas práticas, muitas vezes sem o suporte necessário de políticas formativas eficazes. Como apontam Zeichner (1995) e Schön (2000), a formação de professores deve estar orientada por modelos reflexivos e contextualizados, que valorizem o saber da experiência e promovam o desenvolvimento profissional a partir das práticas reais. Tais perspectivas ganham relevância no contexto da Amazônia, onde os processos formativos precisam dialogar com as especificidades culturais, territoriais e sociais da região.

A presente pesquisa parte dessa realidade para analisar as estratégias utilizadas na formação continuada de professores do Ensino Fundamental II da rede estadual de Manaus, bem como suas necessidades formativas, a partir de evidências empíricas coletadas em agosto de 2023, em sete escolas localizadas na zona Norte da capital amazonense. Esta região, caracterizada por alta densidade populacional e diversidade sociocultural, representa um lócus significativo para a compreensão dos desafios educacionais enfrentados por professores da educação pública.

O estudo está ancorado em uma abordagem qualitativa e quantitativa, integrando levantamento bibliográfico, aplicação de questionários semiestruturados a docentes e realização de entrevistas com gestores escolares. Tal metodologia possibilitou a análise crítica dos programas formativos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), com base nas percepções dos sujeitos envolvidos no processo educativo e nas políticas educacionais vigentes.

O objetivo geral do trabalho é analisar as estratégias e as necessidades na formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental II da rede estadual de ensino de Manaus, no período de 2018 a 2021. A fim de aprofundar essa análise, foram estabelecidos os

seguintes objetivos específicos: identificar ações e critérios utilizados pela SEDUC-AM no planejamento e execução dos programas formativos; analisar os campos prioritários contemplados nas ações de formação; avaliar as principais necessidades formativas apontadas pelos professores da rede pública; e propor indicadores ou critérios para o aprimoramento da formação continuada, com base nas demandas reais da prática docente.

Ao reunir fundamentos teóricos, marcos normativos e dados empíricos, este artigo busca contribuir com o debate acadêmico sobre a formação docente na região Norte do Brasil. A valorização das narrativas dos professores e a escuta qualificada de suas experiências permitem lançar luz sobre os caminhos possíveis para a construção de uma política formativa mais eficaz, sensível ao território e comprometida com a melhoria da qualidade da educação pública.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES DOCENTES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

### **Fundamentos da Formação Docente**

A formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo que ultrapassa os limites da formação inicial. Gatti (2009) argumenta que, para além do diploma de licenciatura, é essencial que o professor tenha acesso a espaços permanentes de formação que permitam o aprimoramento pedagógico, a reflexão crítica e o diálogo com os desafios cotidianos da sala de aula. A formação continuada, nesse sentido, não deve ser vista como um complemento, mas como parte indissociável do desenvolvimento profissional docente.

Schön (2000) destaca a importância da reflexão-na-ação como componente central da formação. Para o autor, o professor não apenas aplica conhecimentos, mas os constrói a partir de sua experiência, em um ciclo contínuo de problematização, experimentação e avaliação. Essa perspectiva valoriza o saber docente como um saber profissional, situado, relacional e transformador.

Além disso, Nóvoa (2017) reforça que o professor não é apenas um técnico que executa, mas um sujeito criador de práticas pedagógicas. Para ele, a formação precisa ser pensada como um processo de construção identitária, em que os professores participam ativamente, definem seus percursos e projetam coletivamente o futuro da profissão.

### **Políticas Públicas e Marcos Normativos**

As políticas educacionais brasileiras têm buscado consolidar diretrizes para a formação continuada, embora com avanços e retrocessos ao longo das últimas décadas. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005/2014, estabelece como meta assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica

em nível superior, promovendo também a formação continuada como parte da valorização do magistério.

Outro marco relevante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define competências e habilidades essenciais para todos os estudantes brasileiros. A implementação da BNCC tem exigido reformulações nos programas formativos, ampliando a pressão sobre os docentes para se atualizarem em relação aos novos parâmetros curriculares. No entanto, estudos como os de Freitas e Molina (2019) evidenciam a ausência de articulação entre a BNCC e uma política nacional efetiva de formação docente, criticando a superficialidade de algumas iniciativas e a falta de escuta dos educadores.

Além disso, iniciativas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado para ampliar a qualificação dos professores em exercício, mostram-se relevantes, mas ainda insuficientes para atender à diversidade e à complexidade das demandas formativas, especialmente em regiões como a Amazônia.

### **Estratégias e Necessidades na Formação Continuada**

A formação continuada deve responder às necessidades concretas dos professores, o que implica considerar suas realidades locais, os desafios pedagógicos enfrentados e as condições materiais e simbólicas do trabalho docente. De acordo com Marin (1995), é preciso romper com modelos formativos pontuais, descontextualizados e prescritivos, que reduzem a formação a eventos isolados, como palestras e oficinas sem continuidade.

Autores como Zeichner (1995) e Mill (2013) defendem uma abordagem mais crítica e emancipatória da formação, que considere o professor como sujeito histórico, inserido em contextos de disputas sociais e políticas. A formação, nesse sentido, deve promover o fortalecimento da autonomia docente, a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de saberes.

No contexto amazônico, esse debate ganha contornos específicos. A formação continuada precisa considerar as desigualdades territoriais, o acesso desigual às tecnologias e as especificidades culturais da região. Como observa Saviani (2005), a educação precisa estar comprometida com a instrumentalização técnica, com a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente na transformação da realidade.

Soma-se a isso, a importância de se considerar a interseção entre educação e tecnologias digitais. Com a intensificação do ensino remoto durante a pandemia, tornou-se evidente a necessidade de capacitar os professores para o uso pedagógico das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Pierre Lévy (1993) alerta para o risco de uma educação digital excludente, se não houver formação crítica e contextualizada que permita aos docentes utilizarem os recursos tecnológicos de forma criativa e significativa.

A formação docente, compreendida como um processo contínuo de construção de saberes e práticas, exige uma abordagem que vá além da simples atualização técnica. Os fundamentos teóricos apontam para a necessidade de se valorizar o professor como sujeito

ativo na sua formação, cujo saber é construído na interação entre teoria e prática. Autores como Gatti (2009), Schön (2000) e Nóvoa (2017) enfatizam que o desenvolvimento profissional exige espaços de reflexão coletiva, reconhecimento da experiência docente e formação voltada à autonomia crítica. Nesse sentido, a formação continuada deve ser entendida como parte integrante da constituição da identidade profissional e como uma resposta a demandas externas do sistema educacional.

As políticas públicas voltadas à formação de professores, embora fundamentais, ainda operam de forma fragmentada e, muitas vezes, desarticulada das realidades escolares. A análise dos marcos legais, como o PNE e a BNCC, evidencia avanços no que tange à normatização e à obrigatoriedade de formação, mas revela lacunas na implementação efetiva de programas com escuta ativa dos docentes e apoio às especificidades regionais. No contexto amazônico, essas ausências se tornam ainda mais evidentes diante das desigualdades estruturais e da necessidade de políticas formativas territorializadas, capazes de considerar os desafios pedagógicos e socioculturais vivenciados por professores da rede pública.

## **METODOLOGIA**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e quantitativa de natureza exploratória, buscando compreender as estratégias e as necessidades formativas na formação continuada de professores do Ensino Fundamental II, da rede estadual de ensino de Manaus, entre os anos de 2018 a 2021. A escolha por um delineamento metodológico misto justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado, que envolve aspectos objetivos das políticas públicas educacionais e das percepções subjetivas dos profissionais envolvidos no processo educativo.

O campo empírico da pesquisa foi delimitado a sete escolas estaduais localizadas na zona Norte de Manaus, região que concentra um número expressivo de unidades escolares e apresenta desafios particulares relacionados à infraestrutura, à formação docente e às condições socioeconômicas da comunidade escolar. A escolha desse recorte geográfico considerou critérios de representatividade e viabilidade de acesso, buscando garantir diversidade de contextos dentro do mesmo território administrativo.

A produção dos dados envolveu dois instrumentos principais: um questionário semiestruturado (Hill e Hill, 2000), aplicado a professores atuantes no Ensino Fundamental II (70 docentes), e entrevistas com gestores escolares (7 gestores). O questionário foi elaborado para captar informações sobre o perfil dos docentes, suas experiências com os programas de formação continuada, suas percepções sobre a efetividade das estratégias formativas e suas necessidades pedagógicas não atendidas. Já as entrevistas com gestores permitiram explorar o ponto de vista institucional sobre as ações de formação oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM), revelando como essas políticas são percebidas e aplicadas nas escolas.

A análise dos dados coletados foi orientada por procedimentos de estatística descritiva (no caso dos questionários) e por análise de conteúdo temática (no caso das entrevistas), permitindo uma triangulação entre as evidências quantitativas e qualitativas. Foi realizado a triangulação de dados documentais (projetos de formação, normativas),

estatísticos descritivos e análise temática das respostas. As categorias analíticas contemplaram: a) condições de trabalho e tempo para estudo; b) modalidades e formatos da formação continuada; c) lacunas temáticas; d) efeitos do período pandêmico; e) necessidades prospectivas. Essa combinação metodológica possibilitou identificar padrões gerais, aprofundar a compreensão sobre as particularidades do contexto investigado, respeitando a complexidade da formação docente em uma região periférica e plural como a zona Norte de Manaus. Ressalta-se ainda que o procedimento foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 66694422.30000.5020).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Caracterização do Município de Manaus e Contexto Educacional**

Manaus, capital do estado do Amazonas, é uma metrópole regional com cerca de 2,2 milhões de habitantes (IBGE, 2022). A cidade está dividida em seis zonas administrativas (Norte, Sul, Leste, Oeste, Centro-Oeste e Centro-Sul), com a Zona Norte concentrando parte significativa da população de baixa renda, marcada por dinâmicas urbanas de expansão acelerada, ocupações informais e vulnerabilidade social. Essa zona reúne bairros como Cidade Nova, Novo Aleixo, Amazonino Mendes, Monte das Oliveiras e Cidade de Deus, que integram o campo empírico da pesquisa.

A Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) organiza a rede estadual por Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs), responsáveis pela gestão regionalizada das escolas. Na Zona Norte, escolas estaduais estão majoritariamente inseridas em áreas periféricas, com alta densidade populacional, acesso precário a serviços e infraestrutura urbana desigual, o que reflete diretamente nas condições de ensino-aprendizagem.

O município enfrenta sérios desafios socioeconômicos: altas taxas de informalidade no mercado de trabalho, indicadores preocupantes de violência urbana e baixo desempenho nos índices de qualidade da educação básica (Inep, 2024). A pandemia da COVID-19 agravou ainda mais essas desigualdades, expondo a fragilidade do sistema educacional em prover respostas rápidas e eficazes à emergência sanitária, sobretudo nas periferias urbanas (Castro *et al.*, 2021).

### **Perfil Docente e Distribuição Disciplinar dos Participantes da Pesquisa**

A análise dos dados coletados por meio de questionários aplicados a professores e entrevistas com gestores, em sete escolas estaduais da zona Norte de Manaus, revelou importantes evidências sobre a formação continuada de docentes do Ensino Fundamental II. O estudo permitiu identificar aspectos do perfil dos participantes, as características das ações formativas oferecidas pela Secretaria de Educação, bem como as lacunas percebidas pelos próprios profissionais em relação às suas necessidades pedagógicas.

Inicialmente, os dados apontaram que, apesar da maioria dos professores da amostra possuir formação superior, muitos lecionam disciplinas para as quais não possuem formação

específica. Essa disparidade entre formação acadêmica e área de atuação é um reflexo direto das limitações estruturais do sistema educacional da região, especialmente em contextos periféricos como a zona Norte de Manaus.

Quadro 1: Professores por disciplinas que responderam ao questionário

<b>Disciplina</b>	<b>Nº de Respondentes</b>	<b>% do Total</b>
Língua Portuguesa	8	20%
Matemática	6	15%
História	5	12,5%
Geografia	5	12,5%
Ciências	4	10%
Educação Física	4	10%
Inglês	3	7,5%
Artes	2	5%
Ensino Religioso	2	5%
Total	40	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A distribuição de disciplinas aparece, razoavelmente, equilibrada entre diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, observa-se uma presença reduzida de professores de áreas como Artes e Ensino Religioso, o que pode refletir tanto uma menor oferta de carga horária quanto uma menor valorização institucional dessas disciplinas.

Além disso, parte dos professores indicou que atua em áreas diferentes de sua formação inicial, o que está alinhado a estudos que apontam a prática de multidocência em contextos de escassez de profissionais qualificados, especialmente em regiões periféricas (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2011; Lima e Moura, 2018). Tal descompasso compromete o desenvolvimento de competências específicas e reforça a necessidade de formações complementares com foco disciplinar.

Quanto a distribuição etária dos 70 professores que participaram da pesquisa, a maior parte dos docentes encontra-se nas faixas etárias de 45 a 49 anos (27,1%) e 50 a 54 anos (28,6%), o que evidencia um predomínio de profissionais mais experientes na rede estadual de ensino da Zona Norte de Manaus (Quadro 2).

Quadro 2: Faixa Etária dos Professores que responderam os questionários

<b>Faixa Etária</b>	<b>N. absoluto</b>	<b>%</b>
18 a 19 anos	-	-
20 a 24 anos	-	-
25 a 29 anos	2	2,9
30 a 34 anos	6	8,6
35 a 39 anos	7	10,0

40 a 44 anos	13	18,6
45 a 49 anos	19	27,1
50 a 54 anos	20	28,6
55 a 59 anos	3	4,3
60 anos e +	-	-
Total	70	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A presença reduzida de professores nas faixas etárias mais jovens, apenas 2 docentes entre 25 e 29 anos (2,9%), chama atenção para o baixo ingresso de novos profissionais na carreira docente nesse território, indicando possíveis dificuldades de atração e renovação do quadro docente na rede pública. Essa tendência já foi identificada por estudos nacionais (Gatti, 2010; Diniz-Pereira, 2016), que apontam para a desvalorização da profissão docente, aliada às condições precárias de trabalho, como fatores de afastamento dos jovens da carreira.

Por outro lado, a prevalência de professores com idade entre 40 e 54 anos (74,3% do total) pode ser interpretada como um indicativo de acúmulo de saberes da prática e experiência acumulada, aspectos que são reconhecidamente valiosos no exercício da docência. No entanto, sem políticas consistentes de formação continuada e atualização profissional, essa experiência pode se tornar fragilizada frente às transformações curriculares e tecnológicas recentes, como as exigências da BNCC e os desafios impostos pela pandemia de COVID-19.

A quase ausência de professores com mais de 55 anos (apenas 3 docentes entre 55 e 59 anos, e nenhum acima de 60 anos) também pode refletir tanto o perfil etário do corpo docente da rede estadual, quanto a antecipação de aposentadorias ou dificuldades relacionadas à permanência de profissionais mais idosos em contextos escolares exigentes e pouco adaptados a suas necessidades.

Quanto a formação docente (Quadro 3), a maioria dos docentes participantes da pesquisa possui ensino superior completo (licenciatura), evidenciando o cumprimento da exigência legal mínima para o exercício da docência na Educação Básica (LDB nº 9.394/96, art. 62). Essa constatação revela um aspecto positivo do sistema educacional local, pois demonstra que há um grau relevante de escolarização formal entre os professores da rede estadual. Contudo, ao aprofundar a análise, percebe-se que apenas uma parcela reduzida desses docentes possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado). Isso evidencia um descompasso entre a formação inicial e as possibilidades de desenvolvimento acadêmico mais avançado. A baixa presença de professores com mestrado ou doutorado está associada, em grande parte, à ausência de políticas estruturadas de incentivo à qualificação continuada, como financiamento, afastamento remunerado ou planos de carreira que valorizem o avanço acadêmico.

Quadro 3: Níveis de Formação Escolar dos professores que responderam ao questionário

Níveis de Formação	N. absoluto	%
--------------------	-------------	---

Magistério - 2º Grau	21	11,4
Licenciatura	70	37,8
Especialização	45	24,3
Mestrado	11	5,9
Doutorado	5	2,7
Pós-Doutorado	-	-
Total	152	100

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Outro ponto a ser destacado é que, apesar do título de licenciatura, muitos professores atuam em áreas distintas da sua formação original, como já demonstrado na análise do Quadro 1. Esse desalinhamento compromete a qualidade da prática pedagógica, uma vez que, o domínio epistemológico da área de ensino é fundamental para o planejamento e a mediação didática eficaz (Tardif, 2000; Freire, 1996).

A literatura especializada tem chamado atenção para a necessidade de políticas de formação que considerem as especificidades de cada componente curricular e os desafios pedagógicos contemporâneos (Imbernón, 2010). Nesse sentido, a formação continuada deveria oferecer percursos formativos alinhados à área de atuação e às necessidades reais da prática docente, superando os modelos generalistas, pontuais e descontextualizados, frequentemente identificados nas redes públicas. A análise do Quadro 3 aponta para uma urgência: transformar a formação continuada em uma estratégia sistemática de valorização e aprofundamento profissional, articulada com os desafios do ensino público.

A situação agrava-se quando se observa a carência de ações formativas direcionadas à superação desses déficits.

Quadro 4: Modalidades de formação oferecidas pela SEDUC-AM (2018–2021)

<b>Modalidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Abrangência temática</b>
Cursos presenciais pontuais	Alta	BNCC, planejamento, avaliação
Palestras e seminários	Média	Motivação, inovação pedagógica
Formações via EaD	Baixa	Tecnologias educacionais
Oficinas com foco disciplinar	Muito baixa	Conteúdo específico por área
Acompanhamento pedagógico	Inexistente	–

Fonte: SEDUC (2023); atualização da autora (2024).

Apesar da variedade formal de modalidades formativas, há uma predominância de ações pontuais, sem continuidade, com pouca especificidade temática e escassa participação dos professores na definição dos conteúdos. Essa realidade revela uma concepção de formação ainda centrada em modelos verticalizados e prescritivos, conforme já criticado por Marin (1995), ao destacar que esse tipo de formação, tende a ignorar os saberes da prática docente e as reais necessidades do cotidiano escolar.

Além disso, os dados revelaram insatisfação generalizada dos docentes com relação à pertinência dos cursos oferecidos. A baixa integração entre teoria e prática, a falta de

articulação com as demandas da sala de aula e a ausência de espaços dialógicos são aspectos recorrentes nas respostas.

Quadro 5: Temas ausentes ou insuficientemente abordados na formação continuada docente (2018–2021)

<b>Tema</b>	<b>Descrição da Lacuna</b>	<b>Implicações percebidas pelos docentes</b>
Libras e Violência Escolar	Ausência de abordagem prática e aprofundada.	Compromete o desenvolvimento de competências em inclusão e segurança, afetando diretamente a convivência e diversidade no ambiente escolar.
Inclusão Social e Tecnologias no Ensino	A inclusão social aparece de forma genérica, sem articulação clara com o uso de tecnologias.	Subutilização de recursos tecnológicos para fins inclusivos e ausência de estratégias adaptativas para alunos com necessidades educacionais especiais.
Cursos de Pós-graduação (Mestrado/Doutorado)	Falta de incentivo à formação stricto sensu e ausência de propostas específicas por área de conhecimento.	Limita o avanço acadêmico e o aprofundamento teórico-prático dos docentes, comprometendo a qualificação técnica e científica das práticas pedagógicas.
Práticas Pedagógicas e Realidade do Professor/Aluno	Ausência de enfoque contextualizado sobre o cotidiano escolar e os desafios da prática docente.	Formação descolada da realidade, dificultando a construção de estratégias eficazes para lidar com a heterogeneidade da sala de aula e a relação professor-aluno.
Estágio Docente e Estrutura da Escola	Mencionados de forma superficial, sem aprofundamento nos processos práticos ou de gestão escolar.	Prejudica a compreensão do funcionamento institucional da escola e enfraquece a preparação prática dos professores para lidar com a complexidade do ambiente educacional.

Fonte: SEDUC (2023); atualização da autora (2024).

A ausência desses temas reforça a desconexão entre as formações ofertadas e os desafios enfrentados pelos professores da rede estadual. A lacuna mais fortemente destacada refere-se à ausência de abordagens sobre Libras e a prevenção da violência escolar. Em uma região marcada por diversidade linguística e desafios de segurança pública, como a zona Norte de Manaus (Magalhães; Araújo, 2020), a ausência desses temas representa uma fragilidade na formação dos docentes. Essa omissão compromete a inclusão, a construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor. Além disso, a inexistência de articulação entre inclusão social e tecnologias revela uma subutilização das ferramentas digitais como instrumentos de democratização do ensino. Em um território onde o acesso digital é desigual e as tecnologias ainda enfrentam barreiras estruturais, o uso pedagógico dos recursos tecnológicos deveria ser um dos principais eixos formativos.

Schön (2000) aponta que a formação docente deve preparar o profissional para enfrentar situações complexas e imprevisíveis, como o ensino remoto emergencial. A ausência de estratégias adaptativas durante a pandemia revela uma formação insuficiente diante de cenários críticos.

Quadro 6: Manaus – Ensino Fundamental II, dificuldades encontradas pelos Professores no contexto pandêmico

<b>Dificuldades Relatadas</b>	<b>Principais Descrições</b>
Acesso precário à internet	Conexões instáveis ou ausência total de infraestrutura digital nas residências

Baixa familiaridade com plataformas de ensino remoto	Dificuldade no uso de tecnologias e aplicativos educacionais
Ausência de apoio técnico e pedagógico	Falta de suporte institucional para adaptação ao ensino remoto
Dificuldade de contato com alunos	Alunos sem acesso a dispositivos ou internet; evasão escolar
Sobrecarga de trabalho e desgaste emocional	Ampliação da jornada, acúmulo de tarefas domésticas e stress

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As dificuldades relatadas pelos professores durante o contexto pandêmico revelam uma combinação de fragilidade estrutural e desamparo institucional, especialmente grave em regiões periféricas, a exemplo da zona Norte de Manaus. A pandemia funcionou como um fator de aceleração de desigualdades já existentes no sistema educacional público, escancarando carências tanto materiais quanto formativas.

O primeiro aspecto crítico diz respeito à infraestrutura digital precária. Muitos docentes apontaram falta de acesso à internet de qualidade, ausência de equipamentos e ambientes inadequados para o trabalho remoto. Isso repercutiu diretamente na implementação de estratégias online, revelando a inviabilidade do ensino remoto para boa parte da rede, conforme também demonstrado em estudos de nível nacional (Cavalcante *et al.*, 2021; CNE, 2020).

Além disso, a baixa familiaridade com tecnologias educacionais evidencia o déficit pré-existente de formação continuada voltada ao uso pedagógico das tecnologias, o que já havia sido diagnosticado na análise da Quadro 4. Schön (2000) afirma que o professor do século XXI precisa ser preparado para atuar em contextos incertos e dinâmicos. No entanto, os dados da pesquisa mostram que os profissionais foram colocados em uma situação de altíssima complexidade sem suporte técnico, metodológico ou emocional suficiente.

Outro ponto crítico destacado pelos docentes foi a dificuldade de manter contato com os alunos, especialmente em função da exclusão digital e da evasão escolar. A ausência de conexão dos estudantes impediu a continuidade da aprendizagem e comprometeu a função social da escola, como espaço de proteção e vínculo, afirmado os estudos de Freitas (2020): a escola, nesses contextos, cumpre o papel de mediadora de conhecimento, mas também de garante de direitos básicos, como alimentação, acolhimento e segurança, o que em partes, foram suprimidas.

A sobrecarga de trabalho relatada também foi mencionada: as exigências institucionais mantiveram-se altas, enquanto o apoio oferecido aos professores foi mínimo. Isso gerou estresse, adoecimento emocional e burnout, conforme já apontado por estudos como os de Lima e Moura (2018), que analisam os impactos da pandemia sobre o bem-estar docente. Dessa forma, os efeitos da pandemia foram intensificados pela ausência de políticas formativas emergenciais, de apoio psicoemocional e de investimento em infraestrutura, sobretudo nas escolas situadas em territórios de maior vulnerabilidade.

## **As estratégias e as necessidades das atividades dos gestores escolares na rede pública de Manaus**

As entrevistas com gestores escolares revelaram que, durante o período analisado (2018–2021), especialmente com os desafios intensificados pela pandemia da COVID-19 na cidade de Manaus, os gestores desempenharam múltiplas funções, muitas vezes, além de suas atribuições formais, assumindo papéis de liderança pedagógica, mediação comunitária e até suporte emocional às equipes escolares.

Entre as estratégias mais mencionadas estiveram:

- A redistribuição de tarefas pedagógicas, para lidar com ausências de docentes ou com a dificuldade de adaptação ao ensino remoto;
- A manutenção do vínculo com estudantes e famílias, muitas vezes, por meios informais (como aplicativos de mensagens e redes sociais);
- A mobilização de parcerias locais (igrejas, ONGs, lideranças comunitárias) para enfrentar a evasão e apoiar estudantes em situação de vulnerabilidade.

No entanto, os gestores também relataram carência de formação específica para liderança escolar, o que os deixou despreparados para tomar decisões estratégicas diante de cenários críticos. Essa realidade mostrou a necessidade de formação continuada voltada à gestão escolar em contextos complexos. Reafirma essa tessitura, Lima; Porto (2013), a liderança escolar exige competências específicas, como mediação de conflitos, planejamento estratégico e gestão de pessoas, aspectos raramente contemplados nas formações promovidas pelas secretarias de educação.

Outro ponto identificado nas entrevistas é que a comunicação entre a Secretaria de Educação e as escolas foi percebida como vertical e pouco responsiva. Alguns gestores se sentiram "apenas executores" de orientações centralizadas, sem margem para adaptar políticas às realidades locais. Essa limitação compromete o potencial das escolas em atuarem como espaços de gestão democrática e pedagógica contextualizada, como propõe Paro (2012).

Além disso, os gestores relataram ausência de instrumentos de avaliação das formações recebidas por suas equipes. A falta de indicadores de impacto e a inexistência de mecanismos de escuta contínua reduzem a efetividade das ações formativas e limitam a capacidade das escolas em se desenvolverem institucionalmente. Portanto, os dados indicam que os gestores escolares precisam ser incluídos como sujeitos ativos nas políticas de formação, como operadores de programas prontos. Formações específicas para gestores, articuladas com os projetos político-pedagógicos das escolas, devem fazer parte de uma política de valorização da liderança educacional local, especialmente em territórios de alta vulnerabilidade social.

### **Desafios formativos na formação continuada de professores**

A análise dos dados empíricos coletados em sete escolas estaduais da Zona Norte de Manaus evidencia um conjunto de fragilidades e desafios estruturais e formativos que limitam o potencial transformador da formação continuada docente. Apesar de a maioria dos professores possuir licenciatura, há um descompasso entre formação inicial e área de atuação, além da escassa presença de formações em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Isso compromete a qualidade das práticas pedagógicas e o fortalecimento da autonomia profissional docente.

As modalidades formativas oferecidas pela SEDUC-AM entre 2018 e 2021 revelam uma predominância de ações pontuais e generalistas, com baixa articulação entre teoria e prática, e ausência de foco disciplinar. Essa abordagem, de caráter prescritivo, contraria o que apontam autores como Nóvoa (1991) e Imbernón (2010), que defendem uma formação situada, construída a partir dos saberes da experiência docente e dos desafios concretos da escola.

A pandemia da COVID-19 agravou ainda mais esse cenário, ao expor a fragilidade da rede em lidar com o ensino remoto e em apoiar seus profissionais. Os professores relataram dificuldades tecnológicas, emocionais e pedagógicas, que não foram acompanhadas por políticas formativas de emergência ou suporte adequado. Em contextos periféricos como a Zona Norte de Manaus, a exclusão digital e a vulnerabilidade social se combinaram para aprofundar as desigualdades educacionais.

Por sua vez, os gestores escolares emergem como figuras centrais no enfrentamento da crise, mas também se mostraram desassistidos. Assumiram múltiplas responsabilidades sem formação específica ou respaldo institucional, o que revela a urgência de políticas formativas voltadas à liderança escolar, com foco em gestão pedagógica, avaliação e tomada de decisões em contextos complexos.

Neste contexto, os dados convergem para um diagnóstico claro: as estratégias de formação docente e gestão escolar na rede estadual de Manaus precisam ser reconfiguradas a partir de uma lógica mais dialógica, situada e participativa, com base em escuta ativa, indicadores de impacto e articulação entre teoria, prática e território. O estudo reforça o que autores como Gatti *et al.* (2011) já defendem: a formação continuada precisa deixar de ser uma ação protocolar e passar a ser política estruturante de valorização docente e de transformação do cotidiano escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa analisou a formação continuada de professores do Ensino Fundamental II na rede estadual de Manaus, com foco nas escolas da zona Norte, entre os anos de 2018 e 2021. Os resultados apontam para uma realidade marcada por fragilidades estruturais, desarticulação entre teoria e prática, e insuficiência de estratégias formativas que dialoguem com os desafios reais do cotidiano docente.

A investigação evidenciou que, embora haja um número significativo de professores com formação superior, muitos atuam fora de sua área de formação, o que compromete a qualidade do ensino. As modalidades formativas ofertadas pela SEDUC-AM no período

analisado mostraram-se predominantemente pontuais, generalistas e pouco responsivas às necessidades locais. Além disso, temas centrais como inclusão, tecnologias educacionais, práticas pedagógicas contextualizadas, gestão escolar e prevenção da violência foram abordados de forma superficial ou sequer contemplados nas formações.

Diante desse cenário, os modelos tradicionais de formação centrados em cursos padronizados, descontextualizados e verticalizados não atendem à complexidade das demandas atuais da educação pública. A pandemia de COVID-19 agravou essas limitações, ao exigir dos docentes habilidades e suportes para os quais não foram devidamente preparados. Gestores escolares também relataram dificuldades em exercer suas funções diante da ausência de apoio institucional e de formação específica.

Dessa forma, os resultados reforçam a urgência de ressignificar as políticas públicas de formação continuada, promovendo ações que valorizem o saber docente e que sejam construídas a partir do território, da escuta ativa e da colaboração entre os profissionais da educação. Reforça-se a necessidade de políticas públicas que articulem: a valorização da carreira docente; programas de formação continuada voltados para diferentes gerações de professores e incentivos à entrada de novos profissionais.

Além disso, é essencial considerar o potencial intergeracional da formação, promovendo o intercâmbio entre experiência e inovação. A importância de reconhecer os saberes da experiência docente e articulá-los aos conhecimentos acadêmicos e tecnológicos contemporâneos, respeitando os diferentes tempos e trajetórias profissionais.

Como encaminhamentos práticos, com base nos achados da pesquisa, recomenda-se:

- a) Instituir programas de formação em serviço com tutoria, mentoria e observação de aulas, promovendo o desenvolvimento contínuo nas escolas;
- b) Alinhar o planejamento formativo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos projetos político-pedagógicos das unidades escolares;
- c) Adotar avaliação de impacto da formação docente, com indicadores de processo e de resultados para monitorar a efetividade das ações formativas;
- d) Diversificar modalidades e estratégias pedagógicas, incluindo formações híbridas, metodologias ativas e práticas colaborativas;
- e) Fortalecer parcerias interinstitucionais entre a SEDUC-AM, universidades, o Centro de Formação Profissional Pe. José de Anchieta (CEPAN) e demais instituições formadoras;
- f) Valorizar a autoria docente e a produção de conhecimento pedagógico situado, ancorado nas experiências e nos desafios enfrentados no território escolar.

Além disso, propõe-se a realização de estudos longitudinais que avaliem os efeitos das formações na prática docente e na aprendizagem dos estudantes, bem como pesquisas comparativas entre diferentes regiões da cidade e do estado, que permitam diagnosticar desigualdades territoriais no acesso à formação continuada de qualidade.

Formar professores, especialmente em regiões como a zona Norte de Manaus, marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas e educacionais é um compromisso

ético, pedagógico e político. A formação docente deve ser espaço de escuta, de reconhecimento dos saberes da prática, de construção coletiva e de resistência frente às dificuldades estruturais. Assim, a formação continuada de professores pode ser, e deve ser, uma ferramenta estratégica de transformação da escola pública, desde que planejada com intencionalidade, territorialidade, equidade e protagonismo docente.

### **Declaração Sobre Disponibilidade de Dados**

Os dados agregados do questionário e trechos anonimizados das entrevistas estão disponíveis mediante solicitação à autora correspondente.

### **Contribuição de Autoria**

Autor 1 - Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final

Autor 2 - Supervisão, Revisão crítica do conteúdo intelectual.

Autor 3 - Análise dos dados e escrita do texto: revisão e edição.

Autor 4 - Redação: revisão e edição.

### **Agradecimentos e Financiamento**

A autora agradece à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pela concessão de bolsa no âmbito do PPGSCA/UFAM.

### **Declaração de Conflito de Interesse**

Os autores declaram não haver conflito de interesse.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliações da aprendizagem**, 2019. Disponível em: [https://avaliacaoaprendizagensanosfinais.mec.gov.br/#!/pagina-inicial](https://avaliacaoaprendizagensanos finais.mec.gov.br/#!/pagina-inicial). Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 out. 2024.

CASTRO, Marcia C; KIM, Sun; BARBERIA, Lorena; RIBEIRO, Ana Freitas; GURZENDA, Susie; RIBEIRO, Karina Braga; ABBOTT, Erin; BLOSSOM, Jeffrey;

RACHE, Beatriz; SINGER, Burton H. Spatiotemporal pattern of COVID-19 spread in Brazil. **Science** 14 Apr 2021. Disponível em: <https://science.sciencemag.org/content/372/6544/821>. Acessado em: 25 ago. 2025.

FREITAS, H. C. de; MOLINA, R. A. Políticas públicas de formação docente e os desafios da Base Nacional Comum. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 29 out. 2025.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condição docente e qualidade de ensino**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

HILL, Manuela; HILL, Andrew. **Investigação por Questionário**. Lisboa: Sílabo, 2000.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais: O censo Escolar 2024. **Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 05 set. 2025.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MAGNO, D. V. ., YAMAGUCHI, K. K. de L., SANTOS, T. G., & GUILHERME, A. P. . (2025). Desafios e perspectivas do ensino e aprendizagem na educação básica no contexto pós pandemia: um estudo de caso em uma cidade no interior do Amazonas (Codajás). **Sitientibus**, 1(65). 2025. DOE: <https://doi.org/10.13102/sitientibus.v1i65.9822>. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/9822>. Acesso em: 24 out. 2025.

MARIN, A. J. **Formação continuada: limites e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 1995.

MILL, D. **Formação docente e cultura digital: desafios contemporâneos**. Brasília: Liber Livro, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Educa, 1991.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2017.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e a formação na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 52, p. 77–102, abr. 1995.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2012.

LIMA, Taíssa Santos de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A Formação Permanente de Educadores na Perspectiva Freireana: Uma Análise da Política Nacional de Formação de Professores e a Formação Permanente de Educadores no Município de João Pessoa. In: **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire Educação como Prática da Liberdade: Saberes, Vivências e (Re) Leituras em Paulo Freire**, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5349623/mod\\_resource/content/1/pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5349623/mod_resource/content/1/pdf). Acesso em: 23 dez. 2024.

LIMA, Francisca das Chagas; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 2023, Ed. Especial, pag. 242 a 259, dez. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores novas tendências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 7 reimpressão, 2020.

ASTRO, J. A. de; LIMA, V. C.; OLIVEIRA, S. A. de. Formação docente e os desafios da contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 68, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 2 nov. 2025.

CAVALCANTE, L. R.; SANTOS, J. M. dos; MOURA, P. M. de. Formação de professores e desenvolvimento profissional: articulações possíveis. **Educação & Sociedade**, v. 42, e021676, 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores**. Brasília, 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores no Brasil: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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

FREITAS, H. C. de. Formação de professores e justiça educacional: entre políticas públicas e práticas pedagógicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 78, p. 15–34, 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 135–146, jan./abr. 2010.

GATTI, B. A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022: resultados preliminares. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 ago. 2024.

MAGALHÃES, Ronaldo Souza; ARAÚJO, Nelcione José de Souza. Cidade sitiada: medo, violência e insegurança nas escolas públicas estaduais de Manaus. **Revista Contexto Geográfico**, Maceió-AM, v. 5. n.10, dezembro, 2020. pp. 38–55. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/d248/62e3514205d18c66fc5776d2be72f5aa81e4.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

**Submetido: XX/XX/2025**  
**Aprovado: XX/XX/XXXX**  
**Editor(a) de seção:**

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.