

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA- ICET
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GEOVANNA DIAS MOTA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE**

ITACOATIARA-AM

2025

GEOVANNA DIAS MOTA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências e Exatas e Tecnologia (ICET) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Graduação.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes

ITACOATIARA

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- M917f Mota, Geovanna Dias
Formação continuada de professores nos anos iniciais do ensino
fundamental: narrativas da prática profissional docente / Geovanna Dias
Mota. - 2025.
112 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Tiago Pereira Gomes.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do
Amazonas, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia - PROING,
Itacoatiara/AM, 2025.
1. Formação continuada. 2. Prática Docente. 3. Saberes . 4.
Aprendizagem da docência. . I. Gomes, Tiago Pereira. II. Universidade
Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia -
PROING. III. Título
-

GEOVANNA DIAS MOTA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências e Exatas e Tecnologia (ICET) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Graduação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 05/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes - UFAM
Orientador

Prof. Dra. Nayana Cristina Gomes Teles - UFAM
Membro

Prof. Dr. Fabrício Valentim da Silva - UFAM
Membro

Dedico este TCC, a minha mãe Patrícia De Lima Dias e ao meu pai Raimundo Monteiro Mota, por serem o meu alicerce e minha força diária. Vocês são os meus maiores exemplos de persistência, amor e humildade. Obrigada por tudo que vocês fazem por mim, toda a realização da minha vida, será dedicada a vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado esperança de continuar a minha jornada, mesmo em momentos tão sombrios. Por ter sido a minha fortaleza todos os dias e ter me guiado no caminho certo.

Aos meus pais, Raimundo Monteiro Mota e Patrícia De Lima Dias, agradeço por serem a base de tudo isso ser possível. Aos meus irmãos Marcio Dias Mota, Gessica Dias Mota e Marcos Dias Mota, na qual seus sonhos foram interrompidos por contratempos da vida, agradeço por ter me dado a oportunidade estudar e fazer diferente. Esse privilégio, eu devo muito a vocês. Aos meus sobrinhos James Kevin, Jean, Isabely, Anthony, Arthur, Murilo e ao meu tesourinho Marcos Yan, por serem as minhas vidas. Espero que eu seja um exemplo de vida a ser seguido por vocês, a cada momento dessa trajetória vocês foram o motivo da minha persistência. A minha cunhada Suziely Neves de Melo, pelo o incentivo e carinho.

Ao meu namorado Franksson Leal Silva, que desde o início da minha caminhada, me incentivou, celebrou cada conquista e me apoia incondicionalmente, sua presença tornou essa caminhada mais leve. Obrigada por acreditar em mim, até quando eu mesmo não acredito.

A minha amiga Valdeilce Dias Rodrigues e minha amiguinha Eloah, por terem me acolhido e me escolhido para fazer parte da sua família. Obrigada por estar sempre me incentivando, acreditando em mim e ter me ajudado em todos os momentos, eu devo muito a vocês.

A minha amiga Rayane Ferreira Barbosa, por ter sido a amiga companheira desde o Ensino médio, nossa amizade é para a vida toda. Obrigada por cada conselho, palavras de conforto e incentivo e por compartilhar comigo, cada sonho, meta e objetivo, em breve, todos serão possíveis.

Às minhas lindas amigas, Rayane Ferreira Barbosa, Luana Almeida Cavalcante da Costa, Mirian Monteiro Torres, Marilena Amorim Cunha e Sylvania Victória Leal Batista, por cada momento incrível que tivemos nessa caminhada de formação. Pelos os momentos de risadas e conversas, que são os momentos que mais sentirei falta nessa vida.

Ao meu orientador, professor Dr. Tiago Pereira Gomes, agradeço por sua orientação paciente e valiosa. Seus ensinamentos, conselhos e sua confiança foram essenciais para que este trabalho fosse concluído com êxito. Obrigada por todos os conhecimentos e troca de saberes, serei eternamente grata a você.

Aos professores Eliane Batista Freitas, Fabricio Valentim da Silva, Paulo Assunção Silva dos Anjos, Ignês Tereza Peixoto de Paiva, Jean Michel dos Santos Menezes, Flávia Fernanda Santos Silva, Thayna Cristina Dias e Dias, Meiry Jane Cavalcante Rattes e Nayana Cristina Gomes Teles, pelas correções e ensinamentos que me permitiram ter um melhor desempenho no meu processo de formação ao longo de curso.

RESUMO

Este estudo tem como tema “Formação Continuada de professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. O objetivo geral consiste em compreender a formação continuada de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as contribuições desse percurso para o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos da profissão docente e de forma específica: analisar as trajetórias formativas dos professores e seus reflexos na aprendizagem da profissão; identificar como as aprendizagens profissionais se constroem no cotidiano da prática docente; verificar as percepções dos professores dos anos iniciais sobre os impactos da formação continuada em sua prática docente e descrever os desafios do cotidiano escolar e o papel da formação continuada no seu enfrentamento. A questão que orienta a investigação é: Como se dá a formação continuada de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as contribuições desse percurso para o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos da profissão docente? Fundamento em Freire (1996), Imbernón (2005), Pimenta (1999), Nóvoa (1992), Tardif (2021) e outros é metodologicamente uma pesquisa de natureza qualitativa (Minayo, 2001) e narrativa (Connelly; Clandinin, 1995), desenvolvidas três escolas públicas do município de Itacoatiara-AM. Os dispositivos de produção de dados utilizados foi a observação participante (Correia, 1999) e o memorial de formação e da prática docente (Passeggi, 2023), realizado com três professoras experientes. A análise dos dados procedeu da abordagem compreensiva-interpretativa, utilizando a técnica de conteúdo das narrativas de Souza (2014). Os resultados apresentam que a formação continuada é elemento essencial para o aprimoramento da prática pedagógica, fortalecimento da identidade profissional e ressignificação dos saberes docentes. A formação continuada impacta diretamente a prática pedagógica ao favorecer a construção de saberes experienciais, relacionais e reflexivos, permitindo que as docentes se apropriem de sua prática como lugar legítimo de produção de conhecimento profissional. Mobilizadas pelas epistemologias da prática, as professoras tornam-se protagonistas de sua formação, articulando experiências, teorias e narrativas para promover aprendizagens mais significativas tanto para si quanto para seus estudantes.

Palavras-chave: Formação continuada; Prática Docente; Saberes e Aprendizagem da docência.

ABSTRACT

This study focuses on "Continuing Education for Teachers in the Early Years of Elementary School." The overall objective is to understand the continuing education of teachers working in the early years of elementary school and the contributions of this process to the development of theoretical and practical knowledge of the teaching profession. Specifically, it aims to: analyze the formative trajectories of teachers and their impact on professional learning; identify how professional learning is constructed in the daily practice of teaching; verify the perceptions of early years teachers regarding the impacts of continuing education on their teaching practice; and describe the challenges of daily school life and the role of continuing education in addressing them. The guiding question of this investigation is: How does continuing education for teachers working in the early years of elementary school occur, considering the contributions of this process to the development of theoretical and practical knowledge of the teaching profession? Based on the works of Freire (1996), Imbernón (2005), Pimenta (1999), Nóvoa (1992), Tardif (2021), and others, this research is methodologically qualitative (Minayo, 2001) and narrative (Connelly; Clandinin, 1995), conducted in three public schools in the municipality of Itacoatiara-AM. The data collection methods used were participant observation (Correia, 1999) and a memoir of teacher training and practice (Passeggi, 2023), carried out with three experienced teachers. Data analysis followed a comprehensive-interpretative approach, using Souza's (2014) narrative content technique. The results show that continuing education is an essential element for improving pedagogical practice, strengthening professional identity, and re-signifying teachers' knowledge. Continuing education directly impacts pedagogical practice by fostering the construction of experiential, relational, and reflective knowledge, allowing teachers to appropriate their practice as a legitimate space for the production of professional knowledge. Mobilized by the epistemologies of practice, teachers become protagonists of their own training, articulating experiences, theories, and narratives to promote more meaningful learning for both themselves and their students.

Keywords: Continuing education; Teaching practice; Teaching knowledge and learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Colégio Grão Venâncio Igrejas Lopes	25
Figura 2 – Escola Municipal Yeda Henriques Auzier	26
Figura 3 – Escola Estadual Coronel Cruz	27
Figura 4 – Caixa com o convite	30
Figura 5 – Carta Convite	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ICET	Instituto Federal de Ciências Exatas e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 REFLEXÕES INICIAIS: trilhas percorridas para a construção do objeto de investigação	12
2 TRILHAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO.....	16
2.1 A pesquisa qualitativa na compreensão dos fenômenos socioeducativos	17
2.2 A pesquisa narrativa como método de estudo	18
2.3 Lócus da pesquisa.....	21
2.4 Participantes do estudo	25
2.5 Dispositivos de produção de dados	29
2.5.1 Observação participante	30
2.5.2 Memorial de formação e da prática docente.....	34
2.6 Análise de conteúdo das narrativas	39
3 TRILHAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: uma discussão permanente.....	42
3.1 A formação inicial de professores: reflexões necessárias	43
3.2 A formação continuada de professores no contexto da prática	54
4 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E AS APRENDIZAGENS DA PROFISSÃO DOCENTE	69
4.1 Impactos da formação continuada na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental	70
4.2 Narrativas da prática: vivências e experiências da formação continuada de professores no interior do Amazonas.....	76
5 REFLEXÕES FINAIS.....	84
6 REFERÊNCIAS	87

1 REFLEXÕES INICIAIS: trilhas percorridas para a construção do objeto de investigação

A formação continuada dos professores constitui um elemento fundamental para a qualidade de ensino dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por ser uma das etapas cruciais para a construção das bases cognitivas, afetivas e sociais dos estudantes, ou seja, do seu desenvolvimento integral. Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional dos docentes precisa ser compreendido como um processo contínuo, permanente, dinâmico e reflexivo, que busca aprimorar os conhecimentos e as práticas docentes, além de promover uma atualização de saberes diante as novas demandas da educação. Nesse sentido, a formação continuada se caracteriza como uma estratégia capaz de articular a teoria, além de ser essencial para que os docentes possam refletir sobre suas práticas, atualizar seus conhecimentos, melhorar suas metodologias e lidar com os desafios do cotidiano escolar.

Ao longo da carreira, os professores enfrentam transformações nas práticas pedagógicas, nas implementações das diretrizes curriculares as necessidades dos alunos, sendo necessário que estejam em constante processo de atualização e formação. Essa formação não se restringe apenas ao desenvolvimento dos docentes e das metodologias, mas envolve também a valorização das experiências e saberes que os professores adquirem ao longo de sua trajetória profissional. Assim, as narrativas da prática profissional docente surgem como uma possibilidade importante para a análise reflexiva das vivências cotidianas na sala de aula, permitindo que os professores compartilhem seus desafios e aprendizagens.

A escolha do tema "Formação Continuada dos Professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Narrativas da Prática Profissional Docente" se dá pela relevância crescente das discussões sobre a melhoria da qualidade da educação, especialmente no contexto da formação de professores que atuam com as crianças nos primeiros anos de escolarização. A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental representam uma fase decisiva na formação dos indivíduos, sendo fundamental que os professores que atuam nesse período possuam uma formação segura, capaz de responder às demandas de um ambiente educacional em constante transformação.

Desta forma, este trabalho busca de maneira geral: Compreender a formação continuada de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as contribuições desse percurso para o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos da profissão docente e de forma específica: analisar as trajetórias formativas dos professores e seus reflexos na aprendizagem da profissão; identificar como as aprendizagens profissionais se constroem no cotidiano da

prática docente; verificar as percepções dos professores dos anos iniciais sobre os impactos da formação continuada em sua prática docente e descrever os desafios do cotidiano escolar e o papel da formação continuada no seu enfrentamento.

Sabemos que a formação continuada de professores é um processo fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas pedagógicas, especialmente para os docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse tipo de formação visa proporcionar novos saberes teóricos e práticos, ajudando os professores a enfrentarem as transformações constantes no cenário educacional. No entanto, a eficiência da formação continuada depende não apenas dos conteúdos oferecidos, mas também de como esses saberes são aplicados na prática cotidiana dos professores, influenciando suas metodologias e resultados educacionais.

A presente pesquisa busca respostas sobre a seguinte indagação: Como se dá a formação continuada de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as contribuições desse percurso para o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos da profissão docente? O processo formativo, muitas vezes, é influenciado por diversos fatores, como a experiência prévia do docente, as condições de trabalho e os modelos pedagógicos que são abordados durante a formação. Nessa direção, as percepções dos próprios professores sobre os impactos dessa formação em sua prática profissional podem variar de acordo com o tipo de formação recebida, o contexto escolar e as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão. Embora existam diversas pesquisas que analisam os programas de formação continuada, a compreensão sobre as trajetórias formativas individuais e os desafios vivenciados pelos professores em sua prática profissional ainda precisam de mais estudos aprofundados.

A escolha deste tema surge da reflexão sobre a realidade observada nos contextos de estágio supervisionado, visitas realizadas em escolas e a experiência adquirida ao longo do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Durante esse percurso, foi possível verificar de forma prática as imensuráveis questões que envolvem a formação continuada dos professores na escola e os desafios enfrentados pelos professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

O estágio supervisionado e o PIBID como experiência vivida e campo de investigação, permitiram verificar que a formação inicial dos professores não é suficiente para prepará-los para as dificuldades do dia a dia nas escolas. Nessa perspectiva, a formação continuada surge como um processo fundamental para o desenvolvimento profissional e para superação dos desafios que emergem no contexto escolar. Assim, foi possível observar que a formação continuada permite que os docentes reflitam sobre suas práticas pedagógicas, adequem suas abordagens às necessidades dos alunos e se aprimorem em termos de teoria e prática. Além

disso, no âmbito do PIBID, foi possível vivenciar de perto a realidade das escolas públicas e entender a importância da socialização de saberes entre professores iniciantes e experientes.

O programa proporcionou o aprofundamento no contexto da sala de aula, permitindo perceber a dinâmica de trabalho dos docentes e como a formação continuada, muitas vezes, impacta diretamente sua atuação pedagógica. O contato constante com os docentes das escolas participantes, seja em atividades de acompanhamento ou em momentos de discussão e planejamento, demonstrou a importância de um processo formativo contínuo que favoreça a atualização de metodologias, teorias educacionais e práticas docentes.

Por meio das narrativas de professores que participam de processos de formação continuada, buscamos respostas sobre as contribuições desse tipo de formação para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, além de identificar as dificuldades que os docentes enfrentam nesse percurso. As percepções sobre o impacto da formação continuada nas práticas pedagógicas e nas trajetórias profissionais dos docentes são fundamentais, uma vez que as práticas formativas são essenciais para o desenvolvimento de uma educação mais qualificada e adaptada às exigências atuais.

A relevância desta pesquisa, se dá pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre a formação continuada no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma área crucial para a construção do alicerce educacional de crianças, e assim, contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e os caminhos para o desenvolvimento profissional docente. Dessa maneira, este estudo, está organizado em seções e subseções na qual discutimos inicialmente as reflexões iniciais: trilhas percorridas para a construção do objeto de investigação, mostrando a contextualização do tema de pesquisa, os objetivos, questão problema, justificativa, relevância e organização do estudo.

Trazemos na seção dois as trilhas metodológicas do estudo, detalhando o caminho investigativo adotado. Discutimos a pesquisa qualitativa como abordagem central para a compreensão dos fenômenos socioeducativos, bem como a pesquisa narrativa como método escolhido para a produção e análise dos dados. Em seguida, apresentamos o lócus da pesquisa e os participantes do estudo, além dos dispositivos de produção de dados, como a observação participante e os memoriais de formação e da prática docente. A seção se encerra com a análise de conteúdo das narrativas, que orienta a interpretação dos dados produzidos.

Dedicamos a terceira seção, às trilhas da formação docente, constituindo uma discussão fundamental sobre os processos formativos dos professores. São abordadas as reflexões necessárias sobre a formação inicial, considerando os desafios enfrentados pelos futuros

docentes, e a formação continuada, analisada a partir de sua relação com a prática pedagógica e os contextos reais de atuação profissional docente.

Organizamos a quarta seção em trajetórias formativas e aprendizagens da profissão docente, com foco nos impactos da formação continuada na prática pedagógica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também são apresentadas as narrativas da prática, nas quais os professores compartilham suas vivências e experiências formativas, destacando como os processos de formação impactam a tarefa docente, particularmente no contexto do interior do estado do Amazonas. Por fim, a quinta seção é dedicada às reflexões finais, em que são retomados os principais achados do estudo, e as contribuições da pesquisa para a área da formação docente e indicando possibilidades para futuras investigações.

2 TRILHAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p.13).

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que busca compreender a complexidade dos fenômenos culturais, sociais e humanos por meio de análises de dados descritivos e interpretativos. Essa abordagem visa compreender os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências e a realidade social em que estão inseridos. Ela parte do princípio de que a realidade é construída socialmente e que deve ser compreendida a partir das interpretações dos próprios sujeitos que as vivenciam.

Este tipo de pesquisa não busca, exclusivamente, testar hipóteses ou responder questões prévias, pois está interessada em aproximar-se da compreensão das subjetividades, dos comportamentos, intenções e perspectivas dos sujeitos. (Bogdan; Biklen, 1994). Esse tipo de estudo, consiste em sua capacidade de explorar em profundidade os aspectos contextuais que não podem ser reduzidos a dados numéricos. É uma investigação que permite ao pesquisador acessar aspectos da realidade que envolvam sentimentos, crenças, valores e relações sociais que contribuem para compreensão abrangente do objeto de estudo, sendo utilizada para compreender os fenômenos complexos que envolvem as relações humanas e os significados atribuídos pelas pessoas às suas experiências ou realidades pouco conhecidas.

Nessas situações, a escuta atenta dos participantes, a observação dos contextos e a interpretação das narrativas se tornam fundamentais para a produção de conhecimento e esse tipo de representa uma trilha essencial para a investigação científica que valoriza a subjetividade, o contexto e a complexidade das relações humanas, contribuindo para a construção de um saber mais comprometido com a realidade dos sujeitos envolvidos.

Está seção, nessa direção, busca descrever as trilhas metodológicas que orientam o desenvolvimento deste estudo, na qual apresenta-se o estudo qualitativo, destacando sua relevância para compreender os fenômenos socioeducativos a partir das percepções, significados e experiências dos sujeitos envolvidos. Discute-se, ainda a pesquisa narrativa como método, enfatizando seu potencial para acessar histórias de vida e trajetórias profissionais que revelam sentidos profundos da prática educativa, seguindo com caracterização do lócus da pesquisa, situando o contexto institucional e social onde o estudo se desenvolve.

São apresentados os participantes, com interesse às suas trajetórias formativas e ao vínculo com o campo investigado, bem como a descrição dos dispositivos de produção de dados, detalhando os instrumentos utilizados para favorecer o registro e compreensão das narrativas dos participantes. Destaca-se a observação participante utilizada para acompanhar as práticas cotidianas e entender as interações no contexto real e o memorial de formação e da prática docente, empregado para reconstruir experiências pessoais e profissionais relevantes ao estudo e por fim, o procedimento de análise de conteúdo das narrativas, explicando como os relatos foram organizados, categorizados e interpretados voltados a identificar sentidos, singularidades presentes nos relatos e registros produzidos.

2.1 A pesquisa qualitativa na compreensão dos fenômenos socioeducativos

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica essencial para a investigação dos fenômenos socioeducativos, especialmente no campo da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa abordagem parte do princípio de que a realidade educacional é construída por múltiplas vozes, saberes, práticas e contextos que exigem um olhar mais profundo e interpretativo para sua compreensão.

Esta pesquisa se caracteriza com o estudo de abordagem qualitativa, com objetivo de compreender as experiências e trajetórias atribuídas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao processo da formação continuada. A escolha dessa abordagem é fundamentada pelo interesse em compreender as nuances, significados e sentidos construídos pelos professores a partir das narrativas sobre sua prática profissional. De acordo com Minayo (2001, p.14):

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa, diferentemente da abordagem quantitativa, não busca medir dados numéricos e resultados estatísticos. Seu foco está na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas. Silva e Hobold (2019, p.295), realçam que “os docentes necessitam que as ações de formação continuada promovam uma aproximação entre teoria e prática e que suas expectativas e necessidades de formação sejam tomadas como ponto de partida ao planejar essas ações”. Na formação continuada dos professores dos anos iniciais, essa abordagem permite compreender, de forma mais aprofundada, as relações sociais,

as percepções sobre o ensino-aprendizagem, os desafios enfrentados no cotidiano escolar, os impactos das políticas públicas e as formações que são realizadas por eles. Além disso, valoriza as experiências, saberes e vozes dos docentes ao relatarem sobre sua formação, desde que o pesquisador tenha convicção de seus objetivos e de outros elementos demarcam a territorialidade do objeto de estudo.

Dentro dessa perspectiva, o estudo qualitativo oferece instrumentos que buscam compreender as condições reais em que a formação continuada acontece. Mais do que identificar lacunas, essa abordagem permite escutar os docentes, valorizando suas experiências e contribuindo para a construção coletiva do conhecimento pedagógico. Nessa direção é importante elucidar que o outro aspecto relevante do estudo qualitativo na compreensão da formação continuada é sua capacidade de revelar os sentidos atribuídos pelos professores às ações formativas. Muitos programas de formação são planejados, sem considerar os contextos escolares e as reais necessidades dos professores, com a pesquisa qualitativa, se torna possível identificar o quanto essas ações são percebidas como relevantes, transformadoras ou como desvinculadas da prática docente e a escuta sensível de quem faz a educação: os professores, são essenciais para a formulação de políticas públicas mais efetivas e humanizadas.

Portanto, é importante referenciar que a pesquisa qualitativa no âmbito educacional também tem uma função formativa. Freire (1998, p. 105) contribui com esta questão quando menciona que “[...] é refletindo sobre a prática que aprendemos a pensar e a praticar melhor”. Ao participar de processos de pesquisa, os professores passam a refletir sobre suas práticas, dialogar com teorias e produzir conhecimento. Isso fortalece a identidade docente e promove uma formação mais crítica e comprometida com a transformação social.

2.2 A pesquisa narrativa como método de estudo

A pesquisa narrativa constitui uma abordagem qualitativa que toma as histórias de vida e as experiências dos sujeitos como eixo central para a produção de conhecimento. Esse método busca compreender de que forma as pessoas atribuem significados às situações vivenciadas e como esses relatos revelam aspectos tanto individuais quanto sociais. De acordo com Bruner (1997, p. 41), a narrativa é um princípio “pelo qual as pessoas organizam sua experiência no mundo social, seu conhecimento sobre ele e as trocas que com ele mantêm”. Assim, no campo educacional, a pesquisa narrativa tem relevância, pois a prática docente se desenvolve a partir das vivências acumuladas pelos professores, por isso que “a razão principal para o uso da narrativa na pesquisa em educação é que nós seres humanos, somos organismos que, individual

e socialmente, vivemos vidas contadas.” (Connelly; Clandinin, 1995, p. 11). Esses profissionais passam por um processo contínuo de formação, marcado por desafios, aprendizagens e constantes transformações, assim ao escutar suas narrativas, se torna possível compreender os significados atribuídos ao ensinar e aprender, bem como as dificuldades do cotidiano escolar, as conquistas e os afetos presentes no fazer pedagógico.

Sousa (2012, p. 46), revela que “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”, é nessa concepção que a pesquisa narrativa vem sendo empregada para investigar trajetórias profissionais, processos formativos, práticas pedagógicas e experiências de aprendizagem. Ao relatar suas próprias vivências, o docente reflete sobre sua atuação, identifica obstáculos e (re)significa o sentido de sua função no contexto escolar. Assim, “a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (Delory, 2012, p. 82). Esse ato de narrar e escutar histórias se configura como um processo formativo, que integra teoria e prática de maneira dialógica e reflexiva.

A escola constitui um espaço de encontros, aprendizagens e vivências diversas, no qual cada indivíduo carrega memórias, valores e significados construídos ao longo de sua trajetória de vida, nesse contexto, Creswell (2014, p. 68) explica a pesquisa narrativa, “como método, ela começa com as experiências expressas nas histórias vividas e contadas pelos indivíduos”. Mais do que uma técnica de obtenção de informações, ela representa uma forma de compreender o processo educativo por meio das vozes e percursos daqueles que a vivenciam diariamente.

Varani, Ferreira e Prado (2007) localizam as narrativas como uma forma de ouvir as vozes historicamente silenciadas tanto no processo de construção do conhecimento, quanto no reconhecimento da possibilidade de ser objeto de pesquisas. Além de produzir conhecimento sobre o universo escolar, essa abordagem possui um caráter formativo, pois favorece a autoanálise e o reconhecimento de si pelos participantes. O ato de narrar a própria experiência mobiliza um movimento reflexivo sobre a prática, contribuindo para o crescimento pessoal e o desenvolvimento profissional.

Dessa forma, essa abordagem se destaca por possibilitar uma escuta atenta e sensível dos professores, como aborda (Paiva, 2008) ao considerar reconhecer a sabedoria nas experiências, narrativas e memórias, oferecendo uma plataforma de reconhecimento das vozes das pessoas envolvidas na experiência estudada é compreender suas perspectivas e emoções. Nesse contexto, o pesquisador assume o papel de coparticipante da experiência narrativa, se integrando ao processo de construção e reconstrução das histórias docentes.

Ao tomar a trajetória profissional como eixo central de análise, se desloca o foco para uma compreensão aprofundada e contextualizada das vivências relatadas. A narrativa, portanto, constitui um instrumento valioso para compreender as múltiplas dimensões que permeiam a formação e o exercício da docência. Ao narrar sua trajetória, o professor se posiciona como sujeito reflexivo, reconstruindo sua própria história e reinterpretando os acontecimentos que moldaram sua prática educativa.

Souza (2006, p. 101) afirma que “[...] a narrativa nos oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória”. Essa reflexão narrativa não é apenas um exercício de memória, mas um processo formativo que permite compreender a si mesmo como profissional e como pessoa inserida em um contexto educacional dinâmico. A pesquisa narrativa, portanto, ultrapassa a simples coleta de relatos. Ela envolve um movimento de escuta, interpretação e reconstrução das experiências relatadas, estabelecendo uma relação dialógica entre pesquisador e participante.

A escolha da pesquisa narrativa como metodologia para este estudo se justifica pela natureza do objeto investigado, a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse campo se configura como um espaço de experiências, aprendizagens e reconstrução de saberes. O professor dos anos iniciais atua em um contexto educacional complexo, caracterizado por múltiplas demandas e pela necessidade de constante atualização pedagógica, elementos que influenciam diretamente sua prática docente. Bueno e Teno (2016, p. 251) revelam que quando o professor narra acerca do seu próprio trabalho ele traz para o interior de suas narrativas não só as dificuldades com os dilemas, os sucessos revelam seus saberes da prática. Compreender suas vivências por meio de narrativas significa valorizar suas vozes, reconhecer suas trajetórias e compreender como ressignificam sua prática a partir das experiências formativas que vivenciam.

A pesquisa narrativa exige do pesquisador uma postura ética e sensível, pautada na escuta atenta, no respeito à subjetividade dos participantes e no compromisso com a autenticidade dos relatos. No contexto da formação continuada, o tempo e o espaço ganham relevância particular, na qual as narrativas docentes revelam como experiências formativas vivenciadas ao longo da carreira se articulam e se ressignificam no presente, impactando concepções pedagógicas e práticas educacionais. Por meio dessas histórias, é possível identificar continuidades e rupturas, aprendizados e desafios que moldam a trajetória do professor, bem como os sentidos que ele atribui às oportunidades formativas que encontram.

Dessa maneira, a narrativa se configura não apenas como uma estratégia de pesquisa, mas também como uma prática formativa, estimulando o professor a refletir sobre suas ações e a construir novos significados sobre sua trajetória. As narrativas não descrevem apenas a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos professores, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas. “O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo da vida e também os movimentos em direção ao futuro” (Bragança, 2008, p.75). Assim, a pesquisa narrativa contribui para a produção de conhecimento científico e, ao mesmo tempo, para o empoderamento docente, ao legitimar suas vozes e saberes.

Por fim, a análise narrativa requer um olhar interpretativo cuidadoso, no qual o pesquisador busca compreender os sentidos das experiências narradas dentro do contexto em que ocorreram. Esse processo articula as histórias individuais com os referenciais teóricos da pesquisa, reconhecendo o caráter histórico, social e cultural da docência. Assim, a narrativa transcende a simples descrição de experiências, se configurando como uma ferramenta interpretativa capaz de produzir conhecimento profundo e contextualizado sobre a prática docente.

2.3 Lócus da pesquisa

O lócus de uma pesquisa refere-se ao ambiente ou local onde é realizada a pesquisa, e esse ambiente pode ser tanto um espaço físico, como uma escola ou quanto outros lugares, dependendo do enfoque do estudo. É nesse contexto que o pesquisador busca reunir dados para solucionar uma questão ou problema científico, sendo fundamental que este, escolha um lugar de pesquisa que esteja relacionado à sua vivência profissional ou acadêmica, tornando assim, a experiência mais motivadora e favorecendo análises mais aprofundadas, considerando as técnicas de produção de dados que serão utilizadas. Sobre lócus da pesquisa, Mattos (2020, p.193) cita que:

É importante que esse local de pesquisa se origine da atividade profissional do pesquisador ou da atividade acadêmica da qual faça parte. É relevante que o pesquisador tenha certa proximidade com o que pretende desenvolver, pois fica mais agradável e propicia mais engajamento.

Nesse sentido, a escolha do local de pesquisa considerou a afirmação de Matos (2020), numa perspectiva de olhar para o campo de investigação como espaço de produção de saberes. O presente estudo, dessa maneira, foi realizado no município de Itacoatiara, no estado do

Amazonas, situado a aproximadamente 269 km da capital, Manaus, envolvendo três instituições de ensino que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental: o Colégio Municipal Grão Venâncio Igrejas Lopes, a Escola Municipal Yeda Henriques de Souza Auzier e a Escola Estadual Coronel Cruz. A seleção dessas instituições ocorreu em razão das vivências adquiridas durante o Estágio Supervisionado II, voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como pela participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O Colégio Grão Venâncio Igrejas Lopes foi declarado pelo decreto nº 067 no dia 17 de outubro de 1983. O mesmo foi fundado em 01 de junho de 1984, construído com recursos da SUFRAMA e pela MARÇONARIA. Essa instituição fica localizado na Avenida Sete de Setembro, nº 1864, bairro Iracy. A instituição é mantida pela Prefeitura Municipal de Itacoatiara, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A escola atende uma média de 353 alunos, oferecendo a comunidade escolar do município de Itacoatiara as modalidades Educação Infantil (crianças pequenas I e II) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nos turnos matutino (7h às 11h15) e vespertino (13h00 às 17h15). A seguir a fachada da escola.

Figura 1- Colégio Grão Venâncio Igrejas Lopes



Fonte: Dados do pesquisador (2025)

A escola é composta por 17 professores em sala de aula, nos turnos matutino e vespertino. Além disso, possui 08 auxiliares de vida, 04 auxiliares administrativos, 04 merendeiras, 06 auxiliares de serviço gerais, além de vigias, conselho escolar e Associação de Pais e Mestres. A estrutura física da escola é composta por 15 salas de aulas, 01 diretoria, 01 consultório odontológico, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 cantina, 04 banheiros, sendo

1 banheiro masculino, 01 banheiro feminino e 01 banheiro com acessibilidade e 01 banheiro para funcionários.

A **Escola Municipal Yeda Henriques de Souza Auzier** foi criada pelo Decreto N° 0150 de 29 de setembro de 2006 e inaugurada no dia 29 de setembro de 2006, situada no bairro Araújo Costa na Rua Acácio Leite, N° 3187, bairro Araújo Costa. Sua denominação é uma justa homenagem a professora Yeda Henriques de Souza Auzier pelos bons serviços educacionais prestados aos estudantes Itacoatiarenses, contando com um quadro de profissionais qualificados em diferentes áreas, e comprometidos em desenvolver um trabalho coletivo de qualidade.

Figura 2- Escola Municipal Yeda Henriques de Souza Auzier



Fonte: Dados do pesquisador (2025)

A escola atende alunos de diferentes classes socioeconômicas e culturais oriundas do próprio bairro e dos circunvizinhos. Ela, possui 10 salas de aulas, sendo 03 para Educação Infantil e 07 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano) no horário matutino e vespertino, com um total de 597 alunos neste ano letivo de 2025. Os horários de funcionamento, são das 07h às 11h15 pelo turno matutino e das 13h às 17h15 pelo turno vespertino.

A estrutura física da escola segue os padrões estabelecidos pela LDB 9.394/96, oferecendo ótimas condições de funcionamento, uma vez que possui salas climatizadas, 01 laboratório de Informática, 01 biblioteca atualizada, 01 cozinha e 02 banheiros em boas condições, 01 secretária, 01 diretoria e 01 sala para professores. Possui, ainda 46 professores, 36 servidores administrativos, 23 dependências e 10 salas de aulas.

A **Escola Estadual Coronel Cruz** foi criada pelo decreto nº 1451 de 15/03/1923, fundada no dia 15 de março de 1923, sua inauguração completou 100 anos em 2023, sendo está a primeira escola do município de Itacoatiara. Essa instituição está localizada na rua Monsenhor Joaquim Pereira, nº 186, Centro. A instituição é mantida pela Secretária de Estadual de Educação (SEDUC). Tem uma equipe gestora, além de um quantitativo de funcionários comprometido com a qualidade de ensino da escola. Atende aproximadamente 337 alunos, oferecendo a comunidade escolar do município de Itacoatiara a modalidade de ensino os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nos turnos matutino e vespertino. Os horários de funcionamento, são das 07h15 às 11h30 pelo turno matutino e das 13h15 às 17h30 pelo turno vespertino.

Figura 3- Escola Estadual Coronel Cruz



Fonte: Dados do pesquisador (2025).

A composição das turmas constitui-se por poucos alunos do entorno geográfico no qual se localiza a escola, a maior parte da clientela atendida, é composta, por alunos dos bairros próximos, das zonas periféricas, zona rural (estrada Am-010 e vicinais) e também da outra margem do rio Amazonas. É composta por 38 profissionais, sendo 25 professores, 01 gestora, 01 pedagogo, 01 auxiliar de biblioteca, 01 auxiliar ASG, 01 assistente administrativo, 01 secretária, 04 vigias e 03 merendeiras.

A estrutura física da escola é composta de 08 salas de aulas com capacidade para 35 mesas com cadeiras, as salas possuem boa iluminação e são climatizadas. Tem 01 banheiro masculino e 01 feminino; 01 banheiro para deficiente masculino, 01 banheiro para deficiente feminino, 01 laboratório de informática com 20 computadores; 01 biblioteca; 01 secretaria; 01

sala de direção; 02 depósitos (Um de merenda escolar e um para material de limpeza). Possui, 01 banheiro para professores e funcionários e um de acessibilidade; 01 cozinha; 01 refeitório; 01 sala de professores e 01 sala para reforço escolar, atendendo 16 turmas e desenvolvem atividades de reforço escolar.

2.4 Participantes do estudo

As participantes da pesquisa foram escolhidas com base em sua trajetória na docência, visando refletir diferentes contextos educacionais. Foram selecionadas três professoras dos anos iniciais do Ensino fundamental, sendo duas de rede municipal e uma da rede estadual. Essa escolha se buscou compreender as práticas docentes adotadas pelas profissionais com diferentes bagagens e desafios, considerando as especificidades de cada rede de ensino e proporcionando uma análise mais ampla e representativa.

Para garantir o sigilo e a cautela da identidade das professoras participantes, seus nomes foram substituídos por nome de autoras que trabalham com narrativas de formação, memórias, autobiografias e histórias de vida como instrumentos de pesquisa e de desenvolvimento profissional, especialmente na formação de professores. Assim, as docentes foram identificadas como: Maria da Conceição Passeggi; Marie Christine Josso; Bernardete Angelina Gatti.

A **Maria da Conceição Passeggi**, por ser uma proeminente professora e pesquisadora brasileira na área da Educação, com foco em pesquisa (auto)biográfica e narrativas de formação. Ela, contribuiu para a consolidação das abordagens narrativas no Brasil, destacando o papel da escrita de si como prática reflexiva e formativa, atuando como pesquisadora e professora universitária, participando de grupos nacionais e internacionais dedicados às histórias de vida, à formação de professores e aos processos autobiográficos.

A **Marie Christine Josso**, pelo fato de ser uma renomada socióloga, antropóloga e doutora em Ciências da Educação, sendo reconhecida por sua contribuição inovadora à metodologia de pesquisa e à formação fundamentada em histórias de vida e narrativas (auto)biográficas. O seu livro mais conhecido no Brasil é "Experiências de Vida e Formação" (publicado em português em 2002 e reeditado várias vezes). Seu pensamento influenciou fortemente a formação de professores e a pesquisa qualitativa, especialmente em estudos sobre subjetividade, experiência e desenvolvimento humano.

E a **Bernardete Angelina Gatti**, que é uma renomada pesquisadora brasileira na área da educação, sendo uma das principais vozes no debate sobre a formação de professores no país. Suas investigações se concentram na formação docente para a educação básica, nas

avaliações escolares e na atratividade da profissão de professor. Em seu livro "O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias" (2021), ela aprofunda-se nas discussões sobre a valorização social dos professores e nas controvérsias relacionadas à avaliação do trabalho docente. Na obra "Por uma política nacional de formação de professores" (2016), analisou a urgência de uma política integrada e nacional para a qualificação do magistério no Brasil.

Nessa direção, as participantes desta pesquisa foram professoras com mais de dez anos de experiência na docência e que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A definição desses critérios teve como propósito selecionar profissionais cuja trajetória permitisse analisar, com mais profundidade, aspectos relacionados à sua formação continuada e como isso impacta na sua formação docente.

O contato com as docentes ocorreu de forma direta e individual. Para formalizar o convite, foi entregue a cada professora uma caixa contendo um material explicativo sobre o estudo. Nesse material, constavam informações detalhadas sobre a pesquisa, incluindo a metodologia adotada, os objetivos do trabalho e os procedimentos de coleta de dados. As participantes foram informadas de que a investigação utilizaria dois instrumentos principais: a observação participante e o memorial de formação.

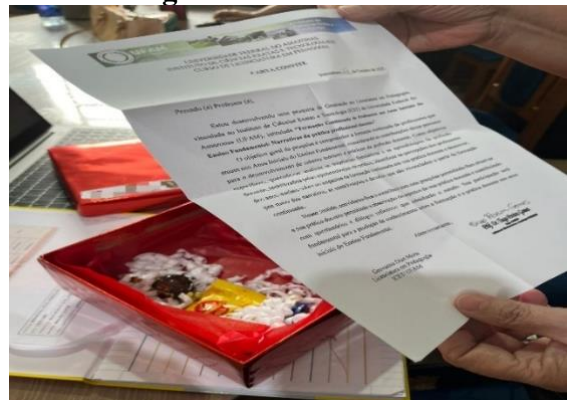
As professoras que participaram da pesquisa formalizaram sua participação mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Inicialmente, foi realizado um momento de acolhimento, no qual as professoras receberam um convite em uma caixa explicativa, detalhando os objetivos e procedimentos da pesquisa. Em seguida, ocorreu a fase de observação participante, durante a qual as atividades foram acompanhadas diretamente nas salas de aula das professoras envolvidas no estudo. A seguir apresenta-se as imagens do convite.

Figura 1- Caixa com o convite



Fonte: Dados do pesquisador (2025)

Figura 2- Carta Convite



Fonte: Dados do pesquisador (2025)

Dessa forma, realizou-se a observação participante com as três professoras, nos turnos da manhã e da tarde, com três aulas de cada professora, contemplando a carga horária de 12 horas/aula, totalizando 36 horas de acompanhamento. Essa etapa permitiu observar diretamente as práticas docentes, as interações estabelecidas em sala de aula e o contexto escolar em que as participantes estão inseridas. A seguir, apresentam-se os registros referentes ao perfil biográfico das professoras, construídos a partir do Memorial de formação e da prática docente.

Perfil Biográfico da Professora Maria Passeggi

Graduação: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pós-graduação: Especialista em Supervisão Educacional pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Estado, Governo e Políticas Públicas pela Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (FLACSO). Especialista em Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Fonte: Memorial de Formação e da prática docente (2025).

A professora Maria Passeggi, tem graduação em pedagogia e possui três pós graduações, sendo duas lato sensu e uma *stricto sensu*, demonstrando a valorização da formação continuada como elemento norteador de sua prática. Os estudos de Imbernón (2016) aos discutir sobre uma nova formação continuada de professores para uma nova cidadania no século XXI, destaca que a mesma deve considerar a experiência pessoal e profissional, contemplando as questões motivacionais, o ambiente e rotina de trabalho de modo que esse processo formativo atenda as singularidades da profissão docente.

Ao analisar o percurso formativo da professora, é perceptível um investimento contínuo em qualificação profissional, indicando que a docente compreende a formação continuada como um alicerce construtor de sua prática docente e de seu desenvolvimento profissional. De acordo com pimenta (2012), a formação contínua consiste num processo constante de reflexão e reinvenção da prática docente, permitindo ao professor investigar o próprio trabalho e, desse modo, melhorar sua atuação para promover aprendizagens mais significativas.

A abrangência e diversidade dos cursos realizados revelam que sua trajetória formativa não se limita ao aprimoramento técnico, mas dialoga com exigências contemporâneas da educação, como a articulação entre práticas pedagógicas, gestão educacional e compreensão das políticas públicas que orientam o trabalho docente, como argumenta Alarcão (2018), ao dizer que à docência não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve a construção de saberes a partir da prática, da reflexão e da interação com os estudantes. Nesse sentido, seu perfil biográfico revela uma profissional que reconhece a formação continuada como uma estratégia de desenvolvimento permanente, capaz de qualificar o ensino e sustentar processos de transformação em sua atuação docente.

Perfil Biográfico da Professora Christine Josso

Eu, trabalho em duas escolas diferentes pelo turno matutino, com alunos do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Grão Mestre Venâncio Igrejas Lopes. Já no vespertino trabalho com Ensino Médio na Escola Estadual José Carlos Martins Mestrinho. Tenho 59 anos de idade, meu tempo de serviço é de 32 anos, sou graduada licenciatura Normal Superior pela UEA (Universidade Estadual do Amazonas) e também licenciada pela UFAM (Universidade Federal do Amazonas) em letras Língua Portuguesa. Sou Pós Graduada em Letras. Meu tempo de atuação na Educação Básica é de 32 anos, tenho a carga horária 40h. Trabalhei como gestora durante 4 anos.

Fonte: Memorial de Formação e da prática docente

A professora Christine Josso possui formação acadêmica, com duas graduações: uma em Normal Superior e outra em Letras Língua Portuguesa. Complementando sua trajetória, realizou pós-graduação lato sensu, consolidando a formação continuada como eixo estruturante que qualifica e orienta de forma permanente sua prática pedagógica, como afirma Tardif (2014, p.87), ao expressar que a construção do conhecimento docente “envolve uma base variada de saberes, formada pelos conhecimentos acadêmicos, pelos saberes incorporados nos currículos e pelas aprendizagens adquiridas na prática cotidiana”. Ao longo de sua carreira, atuou também como gestora escolar por quatro anos, experiência que contribuiu para o aprimoramento de suas competências administrativas e pedagógicas.

Essa vivência dialoga com García (2009, p. 9), ao destacar que “o desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”. Atualmente, dedica-se ao ensino em duas instituições de ensino: nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, somando mais de três décadas de experiência na prestação de serviços educacionais, com carga horária de 40 horas semanais. Para Tardif (2007, p. 109) ao saber da experiência é construído pelos professores nas “diversas fontes sociais de conhecimento, de competências, de saber-ensinar, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc.”. Sua trajetória evidencia compromisso contínuo com a educação, aliando experiência prática e formação constante para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, o percurso profissional da professora Christine Josso revela uma trajetória marcada pela formação acadêmica e por ampla experiência na educação básica, fortalecida pelo exercício da gestão escolar. Sua atuação em diferentes níveis de ensino demonstra compromisso contínuo com o aprimoramento de sua prática, demonstrando uma identidade docente construída por meio da articulação entre experiência, reflexão e formação permanente.

Perfil Biográfico da Professora Bernardete Angelina Gatti

Sou professora da rede pública, tanto da rede estadual quanto municipal. Minha formação profissional iniciou-se no Curso do Magistério. Sou graduada em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas, graduada em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas e Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Táhirih – ISEAMA. Exerço a profissão a mais de 20 anos. Atualmente trabalho na Escola Estadual Coronel Cruz nos Anos Iniciais e Escola Municipal Professora Maria Nira Guimarães nos Anos Finais, do Fundamental.

Fonte: Memorial de Formação e da prática docente

A professora Bernadete Gatti possui formação diversificada, incluindo curso técnico profissionalizante em Magistério e duas graduações, uma em Normal Superior e outra em Geografia. Além disso, realizou pós-graduação lato sensu, compreendendo a formação continuada como elemento central de seu desenvolvimento profissional, que aprimora e direciona de maneira contínua sua atuação pedagógica.

Para Nóvoa (2009), o processo de formação deve ser compreendido como contínuo, estimulando os educadores a analisarem suas próprias práticas de forma crítica e a buscarem novos conhecimentos que os ajudem a acompanhar e responder às constantes transformações do contexto educacional. Com duas décadas de carreira docente, a professora Gatti atualmente leciona em duas modalidades de ensino, atuando tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Sua trajetória evidencia compromisso permanente com a educação, integrando experiência prática e formação contínua em benefício do aprendizado dos estudantes.

Portanto, percurso profissional da professora Gatti revela uma docente com sólida formação e longa experiência na educação básica, atuando em diferentes etapas do ensino fundamental. Seu investimento contínuo em qualificação demonstra compromisso com uma prática docente reflexiva e com a melhoria constante do processo de ensino e aprendizagem.

2.5 Dispositivos de produção de dados

Nesta pesquisa que trata sobre a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi utilizado dois dispositivos para a coleta de dados, sendo a observação participante e o memorial de formação e da prática docente. A escolha desses instrumentos metodológicos foi pautada na natureza qualitativa da investigação, que busca interpretar e compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências formativas e práticas profissionais.

A observação participante foi utilizada como um dos dispositivos de produção de dados desta pesquisa, por possibilitar uma aproximação direta entre o pesquisador e o campo de estudo. Essa técnica utilizada em investigações de natureza qualitativa, permite compreender os fenômenos educacionais a partir da vivência e da interação com o contexto investigado, como as três escolas do Município de Itacoatiara-Am.

O memorial de formação e da prática foi adotado como segundo dispositivo de produção de dados por se constituir como um instrumento de reflexão e narrativa de experiências. Em uma pesquisa voltada à formação de professores, o memorial assume um papel central, pois possibilita que os sujeitos expressem, por meio da escrita, suas trajetórias pessoais, profissionais e formativas, revelando como se constroem suas identidades docentes ao longo da sua trajetória. Enquanto narrativa autobiográfica, o memorial de formação permite que o professor revisite suas experiências, elabore sentidos sobre sua prática e identifique os processos de aprendizagem e transformação que marcam sua trajetória, conforme delineia-se a seguir.

2.5.1 Observação participante

A observação participante é uma técnica essencial na pesquisa qualitativa, onde o pesquisador se integra ao grupo ou comunidade que está sendo estudado, permitindo uma compreensão profunda das interações e significados atribuídos pelo participante. Nessa abordagem, o pesquisador não se limita ao papel de observador, mas se integra as atividades cotidianas do grupo interagindo com seus membros e compartilhando suas experiências. De acordo com Correia (1999, p.31):

a observação participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de fatos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso que é desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica.

Essas colocações, enfatizam que, na observação participante, o pesquisador precisa estar inserido diretamente no ambiente que estuda, convivendo de forma contínua com os sujeitos e suas práticas culturais. Nesse tipo de abordagem, o observador não fica no externo do processo, mas ele interage, participa e utiliza a própria experiência como ferramenta de investigação. Por isso, é fundamental que o pesquisador desenvolva a capacidade de reconhecer e controlar suas

percepções pessoais, evitando que interpretações subjetivas distorçam a compreensão da realidade observada.

Richardson et al. (2012) apontam que o fato de o pesquisador se sentir “tão participante” pode levar ao esquecimento, por parte do mesmo, sobre seus objetivos de pesquisa, negligenciando-os, involuntariamente, e perdendo a objetividade do trabalho científico. Correia (1999) também destaca que essa técnica exige preparo prévio, pois somente com habilidades treinadas o pesquisador consegue acompanhar, registrar e interpretar de forma rigorosa as relações e comportamentos dentro do contexto estudado.

O pressuposto central dessa técnica é que compreender um fenômeno humano exige vivenciá-lo, mesmo que seja parcialmente. A observação participante permite ao pesquisador compreender nuances, discursos implícitos, práticas cotidianas, formas de interação e significados que dificilmente apareceria por meio de instrumentos mais formais, como questionários ou entrevistas estruturadas. Para Minayo et al. (2002), a importância dessa técnica está no fato de permitir captar diversas situações ou fenômenos que não são obtidos por meio apenas de perguntas, uma vez que o pesquisador vivencia o dia a dia da cultura estudada. Ao se inserir no ambiente, o pesquisador se torna parte do cenário, aproximando-se das experiências dos participantes e criando condições para que informações mais ricas e espontâneas se evidenciem.

Outro elemento importante dessa técnica é a construção de vínculo entre o pesquisador e os participantes. Esse vínculo favorece uma relação de confiança que permite que o pesquisador tenha acesso a percepções, sentimentos, inquietações e reflexões que não surgiriam em contextos formais ou distanciados. Segundo Correa (2009, p. 35) “a observação enquanto técnica exige treino disciplinado, preparação cuidada e conjuga alguns atributos indispensáveis ao observador investigador, tais como atenção, sensibilidade e paciência”. Além disso, essa técnica exige do pesquisador postura reflexiva, consciente de que sua presença também influencia o ambiente e, portanto, deve ser conduzida com responsabilidade metodológica.

A observação participante também envolve o registro sistemático das experiências vividas durante o processo de aprofundamento da pesquisa. O diário de campo é o principal instrumento utilizado para essa finalidade, contendo descrições detalhadas das situações observadas, falas importantes, comportamentos, reações, sentimentos percebidos, além das próprias reflexões sobre o pesquisador. De acordo com Malinowski (1978), o diário de campo ajuda a dar conta da complexidade da realidade social estudada. Esses registros constituem a base profunda para interpretar as informações e compreender os sentidos construídos pelos sujeitos, permitindo que o conhecimento produzido seja confiável ao contexto observado. A

nota de campo surge como ferramenta importante na observação participante evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador (Bogdan & Taylor, 1998).

Bernard (2006) destaca a importância de o pesquisador realizar uma imersão profunda no grupo estudado, estabelecendo, dessa forma, relações de confiança que podem facilitar o trabalho da observação participante. No entanto, a observação participante exige atenção aos aspectos éticos, como sigilo, consentimento e respeito a privacidade dos participantes. Essa técnica presume transparência sobre o papel do pesquisador e seus objetivos, garantido que os participantes concordem com sua presença e sua participação no ambiente investigado.

Segundo Richardson et al. (2012) a obrigatoriedade de o pesquisador apresentar previamente os objetivos e a justificativa da pesquisa, para que não ocorram dúvidas sobre os objetivos do estudo e elevar o grau de aceitação do pesquisador pelo grupo é essencial. Assim, essa técnica se configura como uma estratégia metodológica capaz de apresentar camadas profundas da vida educativa, dando voz aos sujeitos e valorizando seus modos de ser, pensar e agir em contextos existentes.

Nesse sentido, a observação participante se apresenta uma técnica adequada para abordar a formação continuada dos professores, visto que permite compreender como os processos formativos acontecem na prática, como são vivenciados pelos docentes e como se realizam no contexto pedagógico. Angrosino (2009), por sua vez, caracteriza a observação participante como um processo de aprendizagem pelo envolvimento nas atividades cotidianas de quem participa da pesquisa. Essa técnica foi escolhida, porque possibilita acompanhar de perto o movimento reflexivo que os professores fazem ao narrar, analisar e ressignificar suas práticas profissionais.

A formação continuada é vista como um espaço fundamental para o aprimoramento dessa capacidade reflexiva, proporcionando ao educador a oportunidade de avaliar e transformar suas práticas à luz de novas perspectivas e desafios (Schön, 2000). Essa formação é entendida como um processo de desenvolvimento profissional, supera a realização de cursos, encontros e oficinas, ela envolve a construção de saberes no fazer cotidiano, na troca de conhecimento com os colegas, na reflexão de desafios enfrentados na sala de aula e nas experiências concentradas ao longo da carreira docente. Imbernón (2010) afirma que a formação continuada deve ter um caráter coletivo e colaborativo, sendo um espaço para o diálogo entre os professores e para a troca de experiências. Observar esse momento do processo em seu ambiente real é fundamental para captar sua natureza dinâmica e contextualizada.

A observação participante permite compreender como os professores vivenciam a formação continuada, como agregam novos aprendizados, quais tensões surgem no processo,

que desafios consideram mais significativos e como suas narrativas sobre a prática profissional expõem modos de lidar com tais desafios. Para que a observação participante atinja rigorosamente os objetivos da pesquisa, é importante que o pesquisador elabore cuidadosamente suas anotações do fenômeno observado, descrevendo ao máximo todos os acontecimentos percebidos (Selltiz et al. 1987). Essa técnica apresenta ao pesquisador condições para perceber tanto os momentos formais da formação quanto os informais, que muitas vezes carregam contribuições formativas importantes.

Ao se inserir nos encontros de formação e no cotidiano escolar, o pesquisador consegue acompanhar a construção das narrativas docentes sobre sua prática. Essas narrativas apresentam não só relatos de atividades, mas expressões de identidades profissionais, carregadas de sentidos, memórias, valores, expectativas e preocupações. De acordo com Spradley (1980), a observação participante há que realçar que os objetivos vão muito além da mera descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento.

A observação participante ajuda a compreender como essas narrativas surgem, como são compartilhadas, como recebem aceitação e como contribuem para transformar concepções pedagógicas e práticas de ensino. A prática profissional nos anos iniciais é atravessada por sentimentos de responsabilidade, inseguranças, conquistas e frustrações. Ao observar os professores em seu ambiente real, o pesquisador acessa manifestações de emoções que influenciam diretamente o modo como aprendem, ensinam e se relacionam. Sendo assim, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal, ou seja, através de um repertório permeado por sentido, linguagens e significados oriundos das experiências formadora Tardif (2014).

Esses elementos enriquecem significativamente a análise das narrativas docentes. Para tanto, a observação participante também contribui para compreender o papel da formação continuada na construção de identidades profissionais. Garcia (2009, p.109) afirma que “[...]a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite”. A maneira como cada professor se percebe, se posiciona e se reconhece como profissional da educação está relacionada às experiências vividas ao longo de sua trajetória. Ao observar essas experiências de perto, o pesquisador identifica elementos que ajudam a compreender como a formação continuada fortalece a autonomia docente, promove reflexões críticas e contribui para a qualificação das práticas pedagógicas.

As observações participantes foram realizadas com três professoras que atuam em escolas do município de Itacoatiara: o Colégio Grão Mestre Venâncio Igrejas Lopes, a Escola Municipal Yeda Henriques de Souza Auzier e o Colégio Coronel Cruz. Participou uma professora de cada instituição, sendo realizadas três observações em sala de aula com cada uma delas. Cada prática observada correspondeu a uma carga horária de 12 horas/aula, totalizando 36 horas/aula de observação. As três docentes foram observadas conforme o objetivo central da pesquisa, que consiste em compreender a formação continuada das professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando as contribuições desse processo para o desenvolvimento dos saberes teóricos e práticos da profissão docente. Nesse contexto, a observação teve como foco conhecer a prática docente das professoras, a mobilização de saberes docentes, a organização e gestão da sala de aula, as interações entre professoras e alunos, bem como os impactos da formação continuada na trajetória profissional das participantes.

Para a realização da observação participante, foi utilizado o diário de campo para registrar, de forma minuciosa, as atividades cotidianas das professoras. Esse instrumento foi fundamental para documentar cada acontecimento da sala de aula, incluindo práticas, metodologias, interações e emoções que auxiliaram para a compreensão da prática da professora. Essa prática entra em consonância com Araújo et al. (2013, p. 54) quando definem o diário de campo como um caderno em que o pesquisador “[...]registra as conversas informais, observações do comportamento durante as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados e ainda suas impressões pessoais, que podem modificar-se com o decorrer do tempo”. De acordo com o autor, não é apenas um local para anotar fatos, mas um espaço para registro de diversas situações que acontece na sala. A seguir, serão apresentadas uma das aulas de cada docente.

Diante disso, a observação foi um momento fundamental para esta pesquisa, a partir dos olhares no cotidiano da prática das professoras, foi possível realizar percepções, interpretações e compreender o contexto pesquisado de forma mais profunda e reflexiva. Esses registros são uma parte das práticas realizadas pelas professoras, onde é possível constatar como são organizadas as suas aulas e a execução da sua prática.

2.5.2 Memorial de formação e da prática docente

O memorial de formação constitui um gênero textual de natureza narrativo-descritiva no qual o autor reconstrói e analisa sua própria trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Nesse tipo de produção, privilegiam-se as experiências de aprendizagem, os processos reflexivos e os elementos que contribuíram para a construção de sua identidade ao longo do tempo. Ao falar sobre memorial Matos (2020, p. 216) destaca que:

o memorial como o nome descreve é uma técnica em que o participante vai discorrer sobre eventos importantes de sua vida pessoal, acadêmica ou profissional. Vai trazer relatos com os quais vão aflorar sentimentos e percepções. Os métodos biográficos ou relatos autobiográficos assumem importância para as pesquisas, principalmente de formação de professores. Assim, a narrativa descritiva prima pela sequência dos acontecimentos e valoriza os comportamentos, sentimentos e percepções implícitas a essa narrativa.

A autora descreve que o memorial é uma técnica que os professores buscam relatar o seu percurso vivido desde as primeiras experiências relacionadas ao aprender e ao ensinar até os acontecimentos que influenciaram sua escolha e permanência na docência. Na elaboração desse memorial, o professor retoma lembranças, interpreta acontecimentos significativos e identifica influências que configuraram suas concepções de educação, aprendizagem, ensino e escola. Nesse sentido, “[...] uma das grandes apostas do memorial de formação é a de que a pessoa que narra se aproprie da escrita acadêmica para compreender seu percurso individual no seio de trajetórias memoráveis, valorizadas na e pela academia” (Passeggi, 2023, p. 10). Dessa forma, esse tipo de escrita constitui um espaço de reflexão no qual o docente analisa sua trajetória, reconhece transformações ocorridas em sua prática e compreende que sua identidade profissional resulta de um processo contínuo de formação.

Além de sua importância formativa, o memorial de formação se destaca como metodologia da pesquisa qualitativa, por utilizar a narrativa pessoal como fonte fundamentada de informação. Dessa forma, entendemos a narrativa autobiográfica um tríplice dimensão: como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente); como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido) (Abrahão, 2006). Nesse tipo de abordagem, busca-se compreender os fenômenos a partir da visão dos participantes, valorizando suas experiências, interpretações e significados. O memorial atende a esse objetivo ao permitir que o participante do estudo, no caso o próprio docente, explicita dimensões subjetivas de sua trajetória, descreva contextos vivenciados e apresente os sentidos atribuídos a acontecimentos marcantes de sua formação. Assim, a produção do memorial favorece uma análise aprofundada dos processos pelos quais crenças, valores, práticas e identidades profissionais são construídos.

Nessa perspectiva, o memorial de formação consiste em um instrumento de reflexão aprofundada sobre a própria trajetória. Ao escrever sobre sua vivência, o professor interpreta, problematiza e ressignifica experiências, recuperando lembranças que, por vezes, permaneciam pouco exploradas. Até porque “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. Esta dinâmica ocorre porque a memória não é sonho, é trabalho” (Bosi, 1994, p. 55). Esse movimento de análise interna permite reconhecer aprendizagens não percebidas no momento em que ocorreram, compreender momentos de ruptura, identificar padrões de atuação e analisar a construção de suas concepções pedagógicas, onde “[...] é pelo desenvolvimento de um saber sobre as próprias qualidades e competências que se pode tornar-se sujeito de sua formação” (Josso, 2010, p. 78). Desse modo, o memorial contribui para o exercício da autoavaliação e para o desenvolvimento da consciência sobre o próprio percurso profissional, elementos fundamentais para processos de formação inicial e continuada.

O memorial de formação e da prática enfatiza a trajetória pessoal e o caminho percorrido até chegar à docência, e ainda, se concentra nas experiências profissionais concretas. Ele reúne situações reais enfrentadas no ambiente escolar, como desafios de sala de aula, relações com os estudantes, estratégias pedagógicas, dificuldades encontradas, conquistas significativas, momentos de aprendizagem e experiências que marcaram a atuação do professor. Além do mais “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (Tardif, 2002, p. 21). A elaboração desse memorial possibilita evidenciar os saberes construídos no cotidiano, destacando o caráter dinâmico e a complexidade do trabalho do professor, especialmente nos anos iniciais da educação básica, como salienta Zeichner (1993) ao dizer que, a reflexão sobre a própria prática não é um processo espontâneo do profissional da educação isolado na rotina escolar.

Dessa forma, o memorial de formação e da prática se tornam ainda mais relevantes quando articulados à formação continuada de professores. Essa modalidade formativa mostra que o desenvolvimento profissional não se encerra no momento em que o docente conclui a formação inicial. Ao contrário, se compreende que a docência exige uma “formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de toda sua carreira docente, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (Day, 2001, p.16). Nesse sentido, a produção de

narrativas da própria trajetória e da própria prática constitui um recurso formativo que potencializa o desenvolvimento profissional ao promover autoconhecimento e análise crítica.

Nos anos iniciais, o uso de memoriais se mostra relevante, por isso, sua prática exige sensibilidade, flexibilidade, criatividade e a capacidade de perceber necessidades e sinais que muitas vezes não são expressos de forma clara pelos alunos. O memorial de formação pauta-se em uma perspectiva emancipadora, porque “[...] é pelo desenvolvimento de um saber sobre as próprias qualidades e competências que se pode tornar-se sujeito de sua formação” (Josso, 2010, p. 78). Ao registrar suas experiências, o docente passa a observar sua prática de forma mais profunda, compreendendo como diferentes aspectos influenciam a aprendizagem e de que maneira suas próprias escolhas, sentimentos e atitudes influenciam o ambiente da sala de aula. Segundo Oliveira (2011), em virtude da dimensão reflexiva do memorial, muitos repensaram a própria identidade profissional. Essa reflexão contribui para uma atuação pedagógica mais consciente e intencional.

Outro ponto significativo das narrativas é a valorização da voz docente. De acordo com Goodson (1992), ao ouvir a voz dos docentes, podemos reconhecer que os dados de suas vidas são relevantes, na medida em que os projetos pessoais estão articulados a outros de natureza coletiva; o contexto social, cultural, econômico e político influencia na constituição da pessoa e do profissional; a história de vida pessoal e profissional de cada um coaduna-se com sua prática. O memorial oferece ao professor um espaço de expressão que, muitas vezes, lhe é negado no cotidiano escolar, em que demandas burocráticas e pressões externas tendem a suprimir sua subjetividade.

Nesse contexto, valorizar a fala dos docentes recebe destaque com a proposta do professor reflexivo e passa a representar uma maneira de descobrir novas possibilidades. Para Kramer (1998), essas vozes auxiliam na prática efetiva do professor em sala de aula a partir de reflexões que subsidiam os debates sobre a qualidade do ensino ou sobre as questões polêmicas em torno da formação de professores, além de permitir o delineamento de políticas educativas. Isso ajuda a fortalecer sua autonomia intelectual e contribui para a construção de uma postura mais crítica diante das políticas educacionais, das condições de trabalho e das práticas pedagógicas.

Assim, ao compartilhar suas histórias, os professores reconhecem que muitos de seus desafios são semelhantes e que a troca de vivências pode gerar novas interpretações e alternativas pedagógicas. De acordo com Kenski (1994, p. 47) “o conhecimento das histórias de vida de outros professores e a percepção de como as experiências do passado influenciaram suas práticas profissionais auxiliam os demais na reflexão e identificação dos problemas

encontrados em sua atuação como docentes. Esse movimento reforça o sentimento de integração ao coletivo profissional e impulsiona a construção compartilhada de conhecimentos, ampliando as oportunidades de aprimoramento da prática docente.

A presente pesquisa, foi desenvolvida a partir da elaboração de um memorial de formação e de prática docente, estruturado em seis eixos temáticos. O objetivo central foi compreender como ocorre a formação continuada das professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as contribuições desse percurso para o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos da profissão docente. Para isso, no primeiro dia de observação participante, foi entregue a cada professora um caderno destinado ao registro de sua trajetória pessoal e profissional, seguindo de um roteiro previamente elaborado para o memorial de formação e prática docente.

Esse roteiro foi organizado em cinco pontos principais: I – Identificação Profissional, nesse primeiro eixo, as professoras registraram informações sobre sua identidade profissional, como nome, tempo de magistério, instituição em que atuam, série que lecionam, formação inicial, especializações e demais formações posteriores. No item II – Trajetória Formativa, o segundo eixo, buscou compreender o início da carreira docente e as contribuições adquiridas ao longo da prática. Foram incluídos aspectos relacionados à participação em programas de formação continuada, bem como a identificação de formações que marcaram significativamente suas vidas profissionais.

No eixo III- Saberes Docentes e Epistemologia da Prática, as professoras refletiram sobre os saberes fundamentais para o exercício da docência e como esses saberes são desenvolvidos no contexto escolar. Também descreveram momentos em que perceberam a articulação entre teoria e prática, além de apontarem estratégias utilizadas em sala de aula que foram aprendidas ou aprimoradas por meio das formações. No que condiz com o eixo IV – Impactos da Formação Continuada na Prática, foram analisados os efeitos diretos das formações na atuação docente. As professoras identificaram em quais aspectos a formação continuada modificou ou ressignificou suas práticas, destacando mudanças perceptíveis no planejamento, na avaliação e nas metodologias utilizadas em sala de aula.

No eixo V– Contribuições, Desafios e Perspectivas, foi abordado as principais contribuições das formações continuadas para o desenvolvimento profissional das docentes. As participantes relataram desafios enfrentados ao aplicar esses conhecimentos, a percepção sobre o apoio da escola e da rede de formação continuada, e suas opiniões sobre quais tipos de formação são mais eficazes e necessárias para professores dos anos iniciais e por fim o eixo VI – Reflexão Pessoal, buscou-se compreender como cada professora se percebe no momento atual

de sua carreira, quais aprendizagens marcaram sua trajetória, seus sonhos e planos para a continuidade da docência, além de uma mensagem destinada a outros professores sobre a importância da formação continuada.

2.6 Análise de conteúdo das narrativas

Na presente pesquisa, a análise do material produzido foi orientada pela interpretação das narrativas, entendidas como um espaço privilegiado de expressão das trajetórias, memórias, significados e aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo, assim a análise de conteúdo das narrativas é uma abordagem de pesquisa qualitativa que busca compreender a experiência humana, a identidade profissional, os desafios e as práticas docentes a partir das histórias contadas por eles próprios, já que o contar de si próprio por meio de narrativas possibilita o contato com sua “singularidade” e um “mergulho na interioridade que traz a reflexão sobre sua identidade (Souza, 2008). Considera-se que as narrativas não apenas registram experiências, mas também as ressignificam, possibilitando compreender os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas e aos processos de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, é fundamental entender como as vivências, teorias e as práticas se entrelaçam, promovendo uma análise que vai além de uma subjetividade, contextualizando o saber docente em uma dimensão social e cultural. Revelando-se um modo próprio de narrar os acontecimentos, entrelaçando-os ao processo de construção identitária dos sujeitos ao situá-los na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (Souza, 2008, p. 45). As narrativas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental revelam suas vivências, teorias e práticas no desenvolvimento do saber docente. Cada experiência relatada demonstra que a construção do conhecimento profissional ocorre no contexto social e cultural em que atuam, considerando as demandas escolares e as políticas educacionais.

Nessa direção, esta pesquisa faz uso da análise compreensiva-interpretativa (Souza, 2014) como um método voltado à compreensão aprofundada do objeto de investigação, seja um texto, um relato ou uma experiência, articulando simultaneamente a interpretação do material analisado e aqui parte do diário de campo e do memorial de formação e da prática. Nessa perspectiva, o pesquisador mobiliza sua subjetividade de forma sistemática, atribuindo sentidos e construindo significados que permitem ampliar a compreensão do fenômeno do estudo. De acordo com Souza (2014) a análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar as relações entre o objeto estudado e as práticas formativas desenvolvidas de modo

colaborativo, considerando seus objetivos e o processo de investigação-formação. Nesse sentido, procura-se identificar padrões e singularidades presentes nos relatos orais ou escritos, valorizando as experiências individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos.

Esse método aplica-se aos memoriais de formação e da prática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental buscando entender os significados e contextos subjacentes às narrativas dos docentes. Em vez de apenas descrever fatos, a análise aprofunda-se na subjetividade, nas experiências vividas e na construção da identidade profissional dos professores. De acordo com Souza (2008, p. 45) “ o exercício da reflexão realizado através das narrativas no contexto da abordagem (auto)biográfica contribuem para que o “sujeito produza um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”, assim as narrativas permitem identificar movimentos de continuidade e transformação na formação docente, abordando de que modo saberes teóricos e práticos se articulam na construção da identidade profissional.

Para análise deste objeto de estudo, foi utilizado a leitura em três tempos levando em conta o período dedicado a rememorar, narrar e refletir sobre as experiências vividas. Souza (2014) sugere que para analisar os dados narrativos é preciso realiza-lo em: (1) pré-análise ou leitura cruzada, destinada à organização das narrativas e construção do perfil dos participantes; (2) leitura temática, na qual são identificadas unidades de análise temática que emergem do conjunto das narrativas; e (3) leitura interpretativa-compreensiva, momento em que o pesquisador mergulha no corpus para compreender sentidos, significados e articulações mais profundas entre experiência, memória e formação.

Esse processo o processo analítico não se limita à descrição dos relatos, mas envolve uma compreensão desenvolvida das trajetórias formativas narradas, reconhecendo o caráter singular de cada experiência e, ao mesmo tempo, identificando pontos de convergência que revelam aspectos estruturantes da formação docente. Assim, a análise em três tempos permite apreender tanto as nuances individuais quanto os elementos compartilhados entre as narrativas, contribuindo para a construção de uma leitura mais consistente e significativa do percurso profissional das participantes.

Considerando os aspectos que orientam os três tempos de análise, sendo pré-análise e leitura cruzada, leitura temática e leitura interpretativo-compreensiva de Souza (2014), o processo analítico foi articulado com os eixos temáticos deste estudo. Na pré-análise ou leitura cruzada, as respostas das professoras foram organizadas e realizada a partir uma leitura inicial das narrativas, permitindo identificar as respostas correspondiam aos eixos temáticos. Logo, as

narrativas foram comparadas entre os professores participantes, identificando semelhanças e diferenças sobre suas trajetórias formativas.

Na leitura temática, foram selecionados a abrangência das respostas, os trechos mais importantes das respostas, baseado no objetivo de estudo desta pesquisa. Essa etapa buscou-se classificar os pontos principais dos eixos temáticos de estudo, como a trajetória formativa; saberes docentes e epistemologia da prática; impactos da formação continuada na prática; contribuições, desafios e perspectivas; reflexão pessoal. Esses eixos concederam organizar suas narrativas de forma compreensível, apresentando todos os dados que contribuíram para constituir os principais objetivos deste estudo. Na leitura compreensiva-interpretativa, estruturou-se em compreender detalhadamente os eixos temáticos apresentados. Neste momento, buscou-se interpretar as trajetórias formativas e os sentidos que cada sujeito atribui a sua vida ao narrar sobre suas lembranças sobre a docência (Souza, 2004). Este tempo permitiu, a partir da leitura detalhada identificar suas singularidades, desafios, e seu comprometimento com a formação continuada.

Diante do percurso metodológico adotado, a análise em três tempos mostrou-se fundamental para compreender a complexidade das narrativas docentes e a profundidade dos sentidos atribuídos às experiências formativas. A articulação entre pré-análise, leitura temática e leitura compreensiva-interpretativa permitiu organizar os relatos, identificar categorias relevantes e, sobretudo, interpretar as trajetórias de forma sensível e contextualizada. Esse movimento analítico possibilitou reconhecer tanto as convergências presentes nas vivências das professoras quanto as singularidades que marcam cada história, evidenciando os modos próprios com que cada sujeito constrói seus saberes e ressignifica sua prática como apresentado a seguir em que os dados empíricos dialogam com as bases epistêmicas que ancoram o objeto de estudo.

3 TRILHAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: Uma discussão permanente

O processo formativo do professor constitui-se de uma formação inicial e de uma formação continuada ou permanente, que se refere a aprendizagem mediante ações de instituições de formação ou outros espaços formativos, as quais deveriam ter um papel decisivo na promoção do conhecimento profissional e os demais aspectos da profissão docente[...] nesse contexto, a formação do professor, apresenta-se como componente necessário e importante dentre um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem o desenvolvimento profissional e a construção da qualidade do trabalho docente (Silva, 2010, p.30).

As trilhas da formação docente se caracterizam como um percurso contínuo, dinâmico e multifacetado, no qual o professor constrói, reconstrói e desenvolve seus saberes ao longo de toda a vida profissional. Nessa perspectiva, a formação inicial e a formação continuada não podem ser compreendidas como etapas isoladas, mas como processos interdependentes que se articulam e se complementam. A formação inicial oferece os fundamentos teóricos, pedagógicos e éticos necessários à inserção na docência, no entanto, é na continuidade formativa que esses saberes ganham profundidade e criticidade, diante dos desafios reais que surgem no cotidiano escolar.

Nesse percurso, as trilhas da formação docente refletem a necessidade de se pensar à docência como um processo em constante avanço, no qual o professor é sujeito ativo de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, Freire (1996) defende uma relação dialógica e um aprendizado coletivo com seus pares, com os demais profissionais da educação, para que possam refletir sobre a prática, analisar os problemas e construir propostas de superação. Ou seja, o professor é mais do que transmissor de conteúdo, ele se constitui como profissional reflexivo, capaz de compreender criticamente sua prática, dialogar com seus colegas, reinventar metodologias e promover experiências educativas que respondam aos desafios do cotidiano da escola. Desse modo, investir na formação docente não é apenas fortalecer a atuação do professor, mas contribuir diretamente para a construção de uma educação transformadora e de qualidade.

Nessa perspectiva, esta seção busca aprofundar a discussão sobre essas duas dimensões formativas. No tópico sobre a formação inicial de professores reflexões necessárias, são analisados os desafios estruturais e pedagógicos que atravessam a formação inicial, destacando a relação entre teoria e prática como movimento dialético. Já no tópico sobre a formação continuada de professores no contexto da prática, é discutido como a continuidade formativa se articula com o cotidiano docente, considerando práticas reflexivas, coletivas e contextualizadas como fundamentais para o aperfeiçoamento profissional. Dessa forma, a seção pretende

apresentar que as trilhas da formação docente constituem um percurso complexo, porém essencial para a construção da qualidade educacional e para o fortalecimento da identidade profissional dos professores.

3.1 A formação inicial de professores: reflexões necessárias

A formação inicial de professores é o processo educativo formal responsável pela qualificação e habilitação dos indivíduos no exercício da profissional docente. Essa formação é compreendida como o conjunto de experiências educativas, curriculares e institucionais que introduzem o futuro docente no campo da educação, seu principal objetivo é proporcionar os conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos necessários para que o professor em formação possa atuar com competência no ambiente escolar. De acordo com Lima (2003, p. 36):

a formação inicial é caracterizada pela formação acadêmico-formal, cujo contexto de ocorrência é a universidade (as faculdades, os institutos também), nos cursos de graduação. Compreende a formação específica do/a futuro/a professor/a, configurando-se como o momento em que o/a aluno/a se beneficia não só de conhecimentos no campo geral, mas especialmente de conhecimentos pedagógicos e das disciplinas necessárias à formação profissional.

Mais do que uma etapa preparatória, a formação inicial se constitui como alicerce da identidade profissional, pois traça concepções de ensino, aprendizagem, currículo, escola e sociedade que acompanhará o professor ao longo de sua trajetória. Ela assume um papel crucial para a construção das competências que busca permitir ao futuro docente atuar de modo crítico, reflexivo e comprometido com a qualidade da educação. Para Libâneo (2002), o trabalho docente deve estar envolto em um processo de construção de saberes. A docência é uma profissão que demanda habilidades relacionadas à interpretação da realidade, à mediação de conflitos, à análise crítica do contexto escolar e à capacidade de promover aprendizagens significativas. Portanto, a formação inicial precisa ser concebida como um espaço de construção de saberes profissionais, sustentados por fundamentos teóricos consistentes, mas também por práticas que aproximem o futuro professor do cotidiano da escola.

Nesse contexto, a relação entre teoria e prática assume centralidade na discussão sobre formação inicial. Um dos principais desafios é superar a fragmentação entre conhecimento teórico e vivências práticas, problema historicamente identificado nos cursos de licenciatura. Para Nóvoa (2017, p. 1116), a docência deve ser profissão baseada no conhecimento e “deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências

da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa”. A formação teórica, embora essencial, muitas vezes é percebida como distante da realidade escolar, enquanto a prática é reduzida ao período de estágio supervisionado, que por vezes ocorre de forma rápida ou desarticulada.

O estágio, entretanto, é um componente estruturante na constituição da identidade docente, pois permite ao licenciando vivenciar o cotidiano escolar, observar dinâmicas de sala de aula, participar de planejamentos e refletir sobre as decisões pedagógicas tomadas pelos professores em exercício. De acordo com Guarnieri (2000, p. 9), “a formação inicial juntamente com o exercício da profissão é condição elementar para a consolidação do processo de tornar-se professor”. Essa vivência, quando bem orientada, contribui para que o futuro docente compreenda a complexidade das situações reais de ensino e construa habilidades relacionadas à intervenção pedagógica.

Ao longo da formação inicial, os futuros professores também constroem sua identidade e profissionalidade docente. Para Pimenta (1999) a identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão, ou seja, se faz necessário que o professor tenha os saberes da experiência ou saberes da docência que são fundamentais para a construção dessa identidade profissional. A identidade profissional docente não é algo dado, mas construída continuamente. Essa construção ocorre à medida que o professor atribui significado ao papel social da profissão e desenvolve os chamados saberes da experiência, que emergem da prática cotidiana, das interações, dos desafios enfrentados e das reflexões que realiza sobre o próprio fazer pedagógico. Tardif (2002, p.11) expõe que (...) “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional”. Esses saberes, que vão além do conhecimento teórico adquirido na formação inicial, constituem um elemento essencial para que o docente compreenda quem é, como atua e quais sentidos atribui à sua prática, contribuindo diretamente para a consolidação de sua identidade profissional.

Para que essa identidade se consolide de forma crítica e consciente, é imprescindível que a formação inicial promova uma prática reflexiva. A reflexão crítica sobre a ação pedagógica constitui um elemento essencial na formação do professor, pois permite que ele analise suas decisões, compreenda suas implicações e busque alternativas fundamentadas teoricamente. Nóvoa (1992, p. 25), propõe a formação de professores numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vista à construção de uma

identidade profissional”. A prática reflexiva, entende o professor como pesquisador de sua própria prática, capaz de identificar problemas, analisar contextos e construir soluções. Nesse sentido, a formação inicial deve estimular o desenvolvimento dessa postura investigativa, oferecendo oportunidades para que o futuro docente analise suas experiências, discuta com seus pares e reflita sobre as concepções que orientam suas práticas.

Apesar dos avanços e esforços para aprimorar a formação inicial, inúmeros desafios persistem. Um dos principais é a insuficiência de grades curriculares, que nem sempre articulam de forma coerente os conteúdos pedagógicos, específicos da área e as práticas formativas. Segundo Pimenta (1999, p.18) [...] “espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”. A licenciatura deve formar professores capazes de pensar, agir e aprender continuamente, construindo seus saberes profissionais em diálogo com as situações reais e complexas da escola. Mas em alguns cursos, a formação prática ainda ocupa espaço reduzido, dificultando uma compreensão mais ampla da realidade escolar.

Outro desafio, expõe Lüdke (2012) em suas pesquisas que abordam a socialização profissional do licenciando, indicando uma série de fragilidades, algumas já bastante conhecidas, que no campo de formação inicial de professores devem ser discutidas e analisadas com mais profundidade: o descompasso entre a formação teórica fornecida pela universidade e a formação prática de forma contínua e permanente. Essa distância entre instituições formadoras e escolas básicas pelo fato de que as universidades não estabelecem uma relação efetiva com as escolas onde os estágios são realizados, o que prejudica a integração teoria-prática. A dissociação entre esses dois gera “um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática” (Pimenta; Lima, 2006, p. 11). Esses desafios apresentam a necessidade de repensar permanentemente os processos formativos, garantindo que a formação inicial seja capaz de responder às demandas contemporâneas da educação. A superação dessas dificuldades passa por políticas que valorizem a docência, fortaleçam os cursos de licenciatura e ampliem a articulação entre universidade e escola. Mais do que formar professores competentes, é preciso formar profissionais críticos, éticos, comprometidos com a transformação social e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mudança.

Nesta perspectiva, serão apresentados os relatos de interlocutoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender suas trajetórias formativas, os processos que influenciaram a escolha pela docência, a experiência da formação inicial e as

contribuições dessa etapa para a construção e o desenvolvimento de sua prática docente. A professora, Maria Passeggi declara que:

iniciei, minha carreira docente em 1993, na Rede Estadual de Ensino em Manaus, onde permaneci até 1997. Essa primeira experiência foi marcada por desafios e descobertas que me ajudaram a compreender a realidade escolar amazônica e a importância da prática pedagógica comprometida com a realidade social dos alunos. Em 2001, já no município de Itacoatiara, iniciei minha trajetória na Secretaria Municipal de Educação, atuando inicialmente como professora contratada. Em 2004, fui efetivada por meio de concurso público, permanecendo até hoje no exercício da docência. Durante esse período, exerci diversas funções de relevância administrativa e pedagógica, como: Diretora do Departamento de Planejamento Estratégico (2010–2012); Diretora de Gestão Educacional (2017–2020); Coordenadora do PARFOR/SEMED/UFAM (2019-2023); Presidente do Conselho Municipal de Educação (2010–2012). Também retornei à Rede Estadual de Ensino, em 2006, permanecendo até 2019, atuando em diferentes níveis de ensino — anos iniciais do ensino fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Memorial de formação e da prática docente, 2025).

A narrativa da professora, coloca à tona a sua experiência na educação básica por mais de três décadas, destacando a importância da experiência para o desenvolvimento da profissão docente que foi regada de desafios e descobertas. Conforme enfatiza Tardif (2002) os saberes experienciais são resultados de uma construção individual, compartilhados e legitimados através da socialização profissional, assegurando o domínio de habilidades e competências para o ensinar e aprender. As mudanças vivenciadas ao longo de sua carreira, como a troca de cidade e a efetivação no cargo em 2004, revelam a diversidade de contextos que marcaram sua atuação, tanto no espaço da sala de aula, como da gestão.

A trajetória apresentada demonstra a construção contínua do conhecimento pedagógico, sustentada pela articulação entre prática e reflexão, elemento estruturante do desenvolvimento docente. Nesse sentido, Cardoso (2012, p. 2) destaca que “a prática reflexiva é a busca de um equilíbrio entre o ato de rotina e o ato de reflexão”, reforçando a importância de um olhar crítico sobre as próprias ações.

A análise da trajetória apresenta que suas passagens por diferentes níveis de ensino e por funções administrativas contribuíram para o desenvolvimento de competências diversificadas, como o planejamento estratégico, a coordenação de programas educacionais e a participação em conselhos de gestão escolar. Tais experiências ampliaram seus saberes profissionais e consolidaram uma formação que articula saberes pedagógicos, organizacionais e relacionais, reafirmando a capacidade formativa da experiência ao longo da carreira docente. Os escritos de Christine Josso, enfatizam que:

a minha formação inicial foi fundamental na etapa da trajetória da minha carreira como docente, pois é nesse período que se constroem as bases teóricas e práticas que me orientaram ao exercício da docência. Durante essa fase busquei mais conhecimentos pedagógicos, metodológicos e específico da área em que eu iria atuar, para assim tornar-me uma professora qualificada com o intuito de poder oferecer um ensino-aprendizado de melhor compreensão para os meus alunos. Além de vivenciar experiências de estágio e observação que nos ajuda a vivenciar a realidade da escola, essa formação me ajudou a compreender o papel social de educação, e o desenvolvimento dos alunos e a importância de planejar as aulas para estimular o pensamento crítico e o aprendizado significativo (Memorial de formação e da prática, 2025).

A narrativa da professora Christine Josso, apresenta a formação inicial como um pilar fundamental da sua formação, onde oferece ao futuro docente os fundamentos teóricos e práticos da profissão e contribui para o desenvolvimento das competências e habilidades essenciais ao trabalho em sala de aula (Borges, 2024). Esse momento representou conforme seus olhares, um marco decisivo na construção de sua identidade profissional, por ser fornecido as bases teóricas e práticas que orientaram sua entrada no exercício da docência.

A professora ainda aborda que esse período não se limitou ao estudo dos conteúdos pedagógicos e metodológicos, mas envolveu um movimento consciente de busca por qualificação, com o objetivo de oferecer um ensino que realmente favorecesse a compreensão e o desenvolvimento dos alunos. De acordo com Marcelo García (2009) o professor desempenha um papel fundamental como inovador, buscando o conhecimento pedagógico e o conteúdo a ser ensinado, com o objetivo de proporcionar uma formação integral ao aluno.

As experiências de estágio e observação aparecem como momentos fundamentais para aproximá-la da realidade escolar, permitindo compreender a dinâmica da sala de aula, o papel social da educação e as necessidades dos estudantes. Essa narrativa enfatiza a visão de Nóvoa (1992) quando diz que ninguém se forma professor apenas com base em cursos ou formações institucionais, mas sim na interação constante com a realidade escolar. Dessa forma, a trajetória analisada da professora apresenta que sua trajetória inicial foi além dos conhecimentos necessários para o início da docência, mas se consolidou em uma postura reflexiva e pesquisadora diante aos desafios da escola.

Ao articular teoria e prática desde os primeiros momentos de sua formação, a professora Christine Josso entende que a docência se constrói de maneira contínua e dinâmica. E quando compreendida como um processo vivo e integrado à realidade escolar, torna-se o ponto de partida essencial para uma formação continuada transformadora. Nessa direção, Bernardete Angelina Gatti, diz que:

como citado anteriormente minha formação inicial se deu com o Curso do Magistério, onde a grade curricular se estruturava de diversas Didáticas, Filosofias e Histórias, ambas voltadas à Educação, ao Desenvolvimento e ao Ensino - Aprendizagem nos Anos Iniciais, sendo concluído com o Estágio Supervisionado. As quais foram e continuam sendo de grande valia para a prática docente (Memorial de formação e da prática, 2025).

A narrativa da professora Bernardete Gatti, que expõe sua formação inicial foi construída no curso profissionalizante, representando um momento significativo na sua vida profissional. Pimenta e Lima (2012, p. 62) discutem que “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar”. Percebe-se que a experiência formativa vivida pela professora dialoga diretamente com essa concepção, sendo nesse percurso inicial que ela começou a construir sentidos sobre ser professora e a delinear os princípios que orientariam sua prática ao longo da carreira.

Ainda argumenta que a organização curricular concedeu os conhecimentos fundamentais para compreender o processo ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para Sacristán (2000) o currículo, deve ser organizado para determinados níveis e de maneira única levando em consideração diversos aspectos visando a qualidade do aprendizado dos alunos. O Estágio Supervisionado se apresentou uma etapa fundamental, possibilitando vivenciar a dinâmica da sala de aula e a compreensão de maneira prática as exigências da profissão.

Essa compreensão dialoga com Pimenta e Lima (2004) ao destacar que o estágio é como um campo de conhecimento em que se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Essa combinação de teoria e prática citada pela docente, apresenta que a formação foi além de um conhecimento técnico, mas estruturada para desenvolver competências essenciais do trabalho pedagógico. Ainda completa afirmando que esses saberes continuam sendo fundamentais para sua atuação atual, mostrando que sua trajetória formativa segue dialogando com seu fazer docente.

Nesse sentido, a trajetória formativa da professora Bernardete Gatti revela que sua formação inicial constituiu um alicerce indispensável para o desenvolvimento de sua identidade docente e para a compreensão da complexidade do ensinar nos Anos Iniciais. As experiências vividas no currículo e no Estágio Supervisionado permitiram integrar teoria e prática, consolidando saberes que ultrapassam a perspectiva técnica e reforçam a intencionalidade pedagógica de sua atuação. Assim, sua narrativa demonstra que os fundamentos construídos

naquele período permanecem orientando sua prática atual, confirmando a formação inicial como um processo decisivo e permanente na construção do ser professora.

As narrativas apresentadas pelas professoras Marie Passeggi, Christine Josso e Berbaderte Gatti, apresentam pontos em comum que representam uma compreensão compartilhada sobre o processo de formação inicial docente. Em todas elas, a formação inicial aparece como um marco decisivo para a construção da identidade profissional, fornecendo bases teóricas e práticas que sustentam o ingresso na carreira e orientam o modo de ser professora. Outro aspecto comum é a valorização da articulação entre teoria e prática, especialmente por meio do estágio e das primeiras experiências na escola, que permitiram compreender a realidade educativa e desenvolver competências essenciais ao trabalho docente.

As docentes também ressaltam que os saberes experienciais, construídos ao longo da trajetória, desempenham papel fundamental no fortalecimento da prática, confirmando que a docência se aprende no cotidiano da sala de aula e na interação com diferentes contextos. Por fim, as narrativas confluem ao apresentar a formação como um processo contínuo, marcado por reflexão constante, construção permanente de saberes e atualização, favorecendo a importância da postura reflexiva e da aprendizagem ao longo da carreira. Assim, ainda sobre a formação inicial docente, as professoras apresentaram sua inserção no mundo da docência. A professora Maria Passeggi expõe que:

na época, havia apenas duas opções para ingresso no segundo grau: Magistério e Contabilidade. Geralmente, cerca de 99% das mulheres optavam pelo Magistério, pois, muitas vezes, não se tratava apenas de uma escolha, mas de uma expectativa social de que a figura feminina deveria seguir esse caminho por ser considerado mais “adequado”. No meu caso, entretanto, foi uma opção pessoal, sem qualquer interferência familiar. Além disso, foi durante o estágio supervisionado do curso de Magistério que percebi minha afinidade com a carreira docente, especialmente porque achei interessante o processo de planejamento, o uso do quadro e do giz, e a possibilidade de desenhar literalmente o esquema da aula do dia utilizando giz colorido (Memorial de formação e da prática, 2025).

Ao narrar, a professora Passeggi aborda que a escolha do curso profissionalizante ocorreu em um contexto marcado por opções formativas bastante limitada, como destaca Huberman (1992, p. 40) que entrar na carreira docente “[...] nem sempre é uma escolha fácil. Com efeito, ‘escolher’ significa ‘eliminar outras possibilidades’. O acesso ao segundo grau praticamente se resumia há duas habilitações profissionais, oferecidas pelo ensino do segundo grau daquela época. A forte presença feminina no Magistério refletia muito mais numa expectativa social do que uma decisão verdadeiramente autônoma.

Conforme estudos de Holland (1992), as primeiras bases de uma carreira costumam se formar no ambiente familiar, a partir do contato com diferentes profissões, oportunidades de estudo, interesses e habilidades. No entanto, a professora destaca que, diferentemente do padrão, a escolha pelo Magistério não foi resultado de pressão familiar ou imposição social, mas de uma decisão pessoal. E ainda salienta que durante o estágio supervisionado, essa opção inicial foi ganhando sentido mais profundo, sendo nesse momento o seu contato direto com a prática pedagógica que emergiu uma identificação mais clara com a carreira docente. Pimenta e Lima (2012) discutem o estágio como espaço privilegiado de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade.

Nesse sentido, a narrativa de Maria Passeggi revela que, embora inserida em um contexto social no qual o Magistério era majoritariamente destinado às mulheres e marcado por poucas alternativas formativas, sua escolha pela docência foi pessoal. O estágio supervisionado aparece como o ponto de virada que confirmou essa decisão, ao permitir o contato direto com a prática docente e despertar sua identificação com o ato de ensinar. Assim, sua trajetória destaca que a construção da identidade docente começa a conceber ainda na formação inicial, quando a vivência prática confere sentido à escolha profissional e consolida o desejo de permanecer na carreira. A professora, Christine Josso explica que:

desde muito jovem, sempre admirei o papel transformador que o ato de educar exerce na vida das pessoas. Assim sendo, ser professora para mim, é muito mais do que uma profissão é algo fascinante, é uma verdadeira missão que eu tenho em minhas mãos que é formar cidadãos críticos, participativos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade. Escolhi ser professora porque acredito no poder que a educação escolar é capaz de fazer, transformar a vida do indivíduo com conhecimento e aprendizado (Memorial de formação e da prática, 2025).

A narrativa da professora Christine Josso releva a sua admiração pelo ato de educar desde a juventude, ficando claro que a escolha da docência não aconteceu de forma imediata, mas foi sendo construída a partir de experiência e percepções, que deram sentido do papel da educação na sua vida. Essa visão se interliga com Tardif (2004) quando afirma que o desejo de ser professor pode surgir ainda na infância, influenciado por experiências pessoais, incentivo familiar, apoio de professores ou a prática de ajudar colegas na escola. Esses relatos permitem dizer que a docência não pode ser vista como uma atividade estática, na qual o professor apenas transmite conteúdo. Pelo contrário, o ensino deve ser compreendido como um processo dinâmico, no qual o educador se reinventa constantemente (Alarcão, 2018, p. 95). Contribuindo para o desenvolvimento dos alunos e para sua formação como cidadãos. A professora apresenta

comprometimento com a educação de qualidade dos seus alunos, além disso, demonstra um percurso marcado por aspectos pessoais, afetivos e pessoais que concordam com sua identidade pessoal.

De forma sucinta, a narrativa de Christine Josso mostra que sua escolha pela docência foi construída gradualmente, alimentada por experiências pessoais e pela admiração crescente pelo ato de educar. Essa trajetória reforça que a identidade docente se forma ao longo do tempo, influenciada por vivências afetivas e pela compreensão do papel social da educação. Ao destacar a necessidade de uma prática reflexiva e adaptável, a professora revela um compromisso profundo com uma educação de qualidade, mostrando que seu percurso pessoal e profissional concentra uma identidade consciente e engajada. A Bernardete Angelina Gatti afirma que:

a inspiração para ser professora veio com as observações feita no âmbito familiar. Desde cedo, isto é, quando criança, via minha irmã rodeada de papéis em planejamento, escrevendo as “provas” e, estava sempre disposta a ajudar. Acredito que aí veio a inspiração e decidir ser professora. (Memorial de formação e da prática, 2025).

A narrativa da Professora Gatti mostra que sua trajetória formativa começou muito antes da sua formação, surgindo de vivências familiares que despertaram seu interesse pela docência. Conforme Mublstedt e Hagemayer (2015), a opção de carreira docente é pessoal e pode ser influenciada por modelos familiares ou escolares, afinidade com uma disciplina e experiências anteriores à profissão. Ao recordar sua irmã envolvida com atividades, ela expõe como essas imagens do cotidiano se tornaram referências importantes para sua escolha profissional, como aponta Silva (2000) ao expor que as experiências vividas pelo futuro professor, mesmo antes de escolher a carreira, influenciam seu modo de ensinar, já que ele age segundo sua personalidade, hábitos, preferências e emoções, sem controle total da racionalidade.

Sua escolha para ser professora não foi uma decisão repentina, mas construída naturalmente, a partir da convivência e da admiração por alguém próximo que vivia o universo escolar. Essa ligação inicial mostra como as experiências efetivas podem influenciar no desenvolvimento da identidade docente. Portanto, a narrativa de Bernardete Angelina Gatti mostra que sua escolha pela docência foi sendo construída desde a infância, influenciada pelas vivências familiares e pela admiração pelas práticas pedagógicas que observava em sua irmã. Esse contato precoce com o universo escolar contribuiu para formar sua motivação e consolidar sua identidade profissional, demonstrando que, muitas vezes, o desejo de ser professora nasce de experiências afetivas e significativas que antecedem a própria formação inicial.

Nesse sentido, as narrativas de Passeggi, Josso e Gatti se encaminham que a escolha pela docência é um processo gradual, influenciado por experiências pessoais e afetivas que antecedem a formação inicial. As três revelam que vivências familiares, escolares ou formativas despertaram o interesse pela profissão e contribuíram para a construção da identidade docente. Também reconhecem a formação inicial como momento decisivo de confirmação da escolha. Assim, mostram que a identidade docente nasce da articulação entre vida pessoal, contexto social e experiências formativas. Nesse contexto, as professoras escreveram sobre as contribuições de formação inicial na prática docente, conforme segue. A professora, Maria Passeggi, declarou que:

costumo enfatizar que a formação inicial representou a melhor fase da minha trajetória estudantil, pois foi no ambiente acadêmico que percebi o quanto somos capazes de expor nossas ideias, participar ativamente das discussões e refletir sobre os caminhos que desejamos trilhar em nossa vida pessoal e profissional. Dessa forma, compreendo que esse período foi, de fato, o ponto de partida para fazermos a diferença além dos muros da universidade (Memorial de formação e da prática, 2025).

Para a professora, a formação inicial docente contribuiu de maneira significativa para sua prática, destacando que período acadêmico foi o mais marcante da sua trajetória, especialmente por proporcionar um espaço de expressão, participação e reflexão. Esses elementos se mostraram essenciais para o desenvolvimento da prática docente, favorecendo a construção de uma postura autônoma e segura diante aos desafios da sala de aula. De acordo Tardif (2002, p. 288), “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’. Percebe-se que a professora não se limitou à aquisição de conteúdos teóricos, mas promoveu a compreensão crítica sobre o próprio fazer docente.

Assim, ao ser estimulada a refletir sobre sua prática desde o início da graduação, a professora pôde desenvolver a capacidade de analisar, interpretar e reelaborar suas ações pedagógicas, consolidando uma postura profissional mais consciente e intencional. Os estudos Anastasiou e Gomes (2014, p.139) complementam apresentando que “[...] ninguém se forma sozinho, ao acaso, para isto existem interações sociais, trocas de experiências, aprendizagens, um conjunto em movimento, uma globalidade própria, num processo global de formação”. Assim, a narrativa de Maria Passeggi indica que sua formação inicial foi decisiva para a construção de uma prática docente reflexiva, crítica e autônoma.

Ao destacar o período acadêmico como o mais marcante de sua trajetória, a professora revela que a universidade lhe proporcionou, sobretudo, oportunidades de participação, reflexão e reelaboração de suas próprias ações pedagógicas. Desse modo, a formação inicial manifestou-se como o alicerce que possibilitou à professora desenvolver uma identidade profissional consciente, capaz de enfrentar os desafios da prática e atuar de forma intencional e transformadora. Nesse caminho, Christine Josso, registrou que a formação inicial:

contribuiu para o desenvolvimento de competência como reflexão sobre a prática, a empatia e a capacidade de usar técnicas inovadoras para contribuir nas necessidades dos discentes. Portanto, a formação inicial não é apenas preparar o professor para o início de sua carreira, mais também o inspirasse a continuar aprendendo e a se aperfeiçoando a cada dia mais, para que as suas práticas pedagógicas possam lhe trazer bons resultados. (Memorial de formação e da prática, 2025).

A argumentação da professora, enfatiza que a formação inicial foi essencial para desenvolver competências que hoje se refletem claramente em sua atuação, como a capacidade de refletir sobre a própria prática, a sensibilidade para compreender as necessidades dos alunos e a abertura para utilizar técnicas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, Nóvoa (1992) destaca que a formação docente e a identidade profissional estão intrinsecamente interligadas, sendo que ambos se constroem por meio do trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas docentes, bem como a partir da (re)construção da identidade pessoal docente. Essa etapa não se limita ao preparo de início de carreira, mas funciona como um ponto de partida para o aprendizado contínuo.

O início da carreira docente representa etapa fundamental na constituição do ser professor, repleta de tensões e aprendizagens que contribuem essencialmente para a construção da identidade docente e de uma relação positiva com a profissão (Marcelo García, 1999). A narrativa mostra que esse período a inspirou a se manter em constante desenvolvimento, reconhecendo que a docência exige atualização permanente para alcançar melhores resultados na aprendizagem dos estudantes. Para tanto, a narrativa de Christine Josso mostra que a formação inicial foi fundamental para desenvolver uma prática docente reflexiva, sensível às necessidades dos alunos e aberta à inovação. Esse período não apenas a preparou para iniciar a carreira, mas também estimulou seu compromisso com o aprendizado contínuo, fortalecendo uma postura profissional voltada ao aperfeiçoamento constante e à melhoria das práticas pedagógicas.

As narrativas de Maria da Conceição Passeggi, Marie Christine Josso e Bernardete Angelina Gatti demonstram que a formação inicial desempenha um papel central na construção

da identidade profissional e no desenvolvimento da prática docente. Em todas elas, esse período é reconhecido como decisivo para consolidar conhecimentos teóricos e experiências práticas, possibilitando a reflexão sobre a própria atuação, o desenvolvimento de competências essenciais e a articulação entre teoria e prática. Além disso, as vivências formativas, aliadas às experiências pessoais e afetivas, contribuíram para despertar o interesse pela docência, fortalecer a postura profissional e estimular o compromisso com a aprendizagem contínua. Portanto, essas trajetórias reforçam a ideia de que a formação inicial vai além do preparo para o início da carreira, mas funciona como um ponto de partida para a construção de uma prática reflexiva, crítica e transformadora, sendo fundamental para compreender os desafios e as responsabilidades da profissão docente.

3.2 A formação continuada de professores no contexto da prática

A formação continuada de professores constitui um processo permanente de aperfeiçoamento profissional que se desenvolve após a formação inicial. Seu objetivo é promover o fortalecimento de competências, o refinamento de habilidades e a atualização dos conhecimentos teóricos e práticos indispensáveis ao exercício qualificado da docência. Para Zeichner (1993) a formação continuada deve ser entendida como um percurso de desenvolvimento profissional que se inicia na formação inicial e se prolonga ao longo de toda a trajetória docente.

Diferentemente da formação inicial, que prepara o profissional para ingressar na carreira docente, a formação continuada visa garantir que o professor se mantenha atualizado, reflexivo e capaz de enfrentar os desafios do cotidiano da sala de aula. No contexto da prática pedagógica, essa formação não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos, mas se traduz em estratégias concretas de ensino, inovação didática e aprimoramento de habilidades socioemocionais e pedagógicas. Libâneo (2004) afirma que:

o termo Formação Continuada vem acompanhada de outra, a Formação Inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004, p. 227)

Essa ideia demonstra que ser professor exige aprendizado permanente. A formação inicial não é suficiente para responder aos desafios complexos da escola nos dias atuais, por isso, a formação continuada se torna primordial para que o docente evolua, reflita sobre suas

ações e acompanhe as mudanças da educação. De acordo com Nóvoa (2002), a formação continuada não deve ser vista como algo pontual, mas como um processo permanente ao longo da carreira profissional. Ele reafirma que a profissionalização docente não termina com o diploma, mas se constrói diariamente, em diálogo com a prática e com as demandas reais dos alunos.

A constante evolução das metodologias educacionais, das tecnologias de ensino e das demandas sociais torna imprescindível que os docentes participem de processos de aprendizagem contínua, capazes de integrar teoria e prática de maneira significativa. Conforme extraído da BNCC (Brasil, 2018, p. 28), “a formação continuada deve propiciar a interlocução entre teoria e prática, assegurando a articulação entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos”, além disso, ela desempenha um papel crucial na valorização do trabalho docente, incentivando a reflexão sobre a própria prática e estimulando a busca por soluções criativas para problemas cotidianos da sala de aula.

Nóvoa (1992) contribui nesta discussão ao esclarecer que, a formação continuada deve ser encarada como um processo de aperfeiçoamento e de aprofundamento da prática profissional, que permita ao professor não só desenvolver novas competências, mas também refletir sobre a sua própria prática. Assim, ao conectar a teoria com a prática, os programas de formação contínua fortalecem a qualidade do ensino e contribuem para o desenvolvimento profissional integral do educador. Nesse sentido, é importante refletir sobre cenário da formação continuada no Brasil que envolve uma diversidade de políticas públicas, programas e iniciativas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, em seu artigo 62- A:

garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

A lei garante que os profissionais terão acesso a programas e ações educativas ao longo de sua trajetória profissional, com o intuito de aprimorar seus conhecimentos e habilidades, adaptando-os às novas demandas do mercado de trabalho e às evoluções de suas respectivas áreas de atuação. Ainda referente à formação continuada, a LDB define no inciso III, do art.63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis”. Desse modo, a LDB estabelece que as instituições formadoras têm a responsabilidade de ofertar programas permanentes de formação

continuada, assegurando o aprimoramento profissional dos educadores que atuam nos diferentes níveis de ensino.

A resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, define no art. 5º que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação de nível superior em instituições credenciais, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”. Tal perspectiva reforça a ideia de que o desenvolvimento docente é um processo contínuo. Isso revela uma compreensão de que a qualidade da educação depende de profissionais que estejam sempre aprendendo, atualizando-se e ressignificando suas práticas ao longo do tempo.

O Ministério da Educação (MEC) implementou diversas políticas para enfrentar o cenário complexo e desafiador da educação básica. Essas ações buscaram tanto ampliar a oferta de cursos de licenciatura quanto elevar a qualidade das formações oferecidas. No que diz respeito à valorização do magistério, uma medida importante foi a atuação do MEC na aprovação e sanção da Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério (Brasil, 2008). A intenção dessa legislação foi melhorar as condições salariais dos profissionais da educação básica, visando impactar positivamente a atratividade da carreira docente e as condições de trabalho dos professores.

Em 2004 foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2006), destinada a oferecer formação em serviço aos docentes em atuação nas redes públicas de ensino. Na qual “[...] tem como objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da Rede são professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação [...]”, este processo de formação permite que os docentes possam adquirir novas competências, conhecerem novas metodologias e investir na qualificação profissional que influencia diretamente no desempenho dos alunos.

Para dialogar com a formação continuada de professores e fortalecer a prática escolar e o desenvolvimento docente ao longo da carreira foi estimulada novas abordagens de formação nos cursos de licenciatura, em 2007, com a instituída de um programa bem estruturado, embora de alcance moderado, vinculado à Capes/MEC: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Essa iniciativa, voltada ao aprimoramento da formação inicial de professores, teve suas diretrizes especificadas posteriormente pelo Decreto nº 7.219/2010 (Brasil, 2010) e o Programa Residência Pedagógica, instituído recentemente pelo Ministério da Educação (Brasil, 2018), que se articula ao PIBID, constituindo um conjunto integrado de ações voltadas à formação docente. Ambos os programas desempenham papel significativo na

aproximação entre a prática educativa e os fundamentos teóricos, contribuindo para uma formação mais consistente e contextualizada.

Apesar da existência de diversas políticas públicas, programas e iniciativas voltadas à capacitação de professores, estes ainda enfrentam desafios significativos para participar de forma efetiva da formação continuada. Darling-Hammond, Hyler e Gardner expõe que (2017, p. 45), “os professores frequentemente se veem sobrecarregados de tarefas administrativas e burocráticas, o que limita seu tempo disponível para planejamento, preparação de aulas e desenvolvimento profissional”. Entre os principais obstáculos destacam-se a sobrecarga de trabalho, a indisponibilidade de tempo, a limitação de recursos e, frequentemente, a baixa valorização do desenvolvimento profissional no ambiente escolar.

Freire (1996) defende que a formação dos professores deve partir do contexto e da realidade dos profissionais, respeitando suas vivências e experiências. No entanto, há uma resistência nas mudanças, especialmente quando a formação oferecida é percebida como distante da realidade da sala de aula ou quando se restringe a conteúdos puramente teóricos. Gatti (1997) considera que a teoria e a prática se constituem uma unidade, em que toda teoria se origina na prática social humana e que nesta estão subentendido pressupostos teóricos, diante disso, a teoria e a prática possuem uma conexão circular.

A teoria nasce da prática, mas também guia e transforma a prática, formando um ciclo contínuo de aprendizado e produção de conhecimento. Nesse sentido Libâneo (2002) apresenta que a capacitação contínua dos professores se realiza por meio de cursos, oficinas, grupos de estudo e diversas estratégias de aprendizagem, visando à constante atualização e aprimoramento profissional. Essas estratégias não apenas capacitam os professores, mas também estimulam o desenvolvimento de competências reflexivas, permitindo que o educador analise, critique e transforme suas próprias práticas pedagógicas. Para Nóvoa (1995), o professor é um intelectual que deve estar em constante processo de reflexão sobre a sua prática. Um aspecto essencial da formação continuada nos anos iniciais é justamente a reflexão sobre o cotidiano escolar, marcado por interações intensas, demandas afetivas e desafios relacionados à alfabetização e à diversidade do desenvolvimento infantil.

Os professores que registram experiências, avaliam o impacto de novas metodologias socializam com os colegas tendem a implementar mudanças mais significativas na sala de aula, da mesma forma, que o compartilhamento de relatos sobre situações reais do processo educativo, pode ampliar o repertório pedagógico da equipe docente e fortalecer a construção coletiva de soluções. De acordo com Saviani (2009), a formação continuada de professores visa desenvolver competências para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs),

aprofundar o conhecimento das disciplinas, melhorar as práticas pedagógicas e de gestão, estimular a reflexão crítica sobre a prática docente e incentivar a pesquisa como instrumento formativo, especialmente nos anos iniciais. Os impactos positivos na aprendizagem dos alunos incluem melhora do desempenho acadêmico, maior participação nas atividades e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Portanto, a prática docente se beneficia diretamente de um processo contínuo de atualização, reflexão e produção narrativa, fortalecendo tanto o professor quanto os estudantes. A formação continuada de professores representa um investimento essencial na qualidade da educação. A BNCC (Brasil, 2018) ressalta que a formação adequada do professor permite integrar diversos conhecimentos, favorecer práticas interdisciplinares e estimular a participação ativa dos estudantes. Além de permitir que os docentes se mantenham atualizados, desenvolvam competências e reflitam sobre suas práticas, esses programas fortalecem a relação entre teoria e prática, impactando diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Nóvoa (2020, p. 102), “não há educação de qualidade sem professores qualificados e comprometidos com sua profissão”. Nesse sentido, é primordial que políticas educacionais promovam e incentivem a participação contínua dos professores, oferecendo condições adequadas de tempo, recursos e reconhecimento profissional. Nessa direção, apresenta-se as narrativas das professoras sobre o seu processo formativo contínuo exercido no contexto de sua profissão. A professora Christine Josso, apresenta que:

eu participei de vários cursos como: gestão escolar, supervisão escolar, oficina de leitura e interpretação textual, curso de 300h educação especial, atualização pedagógica, oficina de formação continuada Ensino Fundamental para 9 anos desafios e conquistas, etc. Sim, a formação que marcou a minha trajetória foi a gestão escolar e supervisão escolar, pois durante exercer a função de gestora, esse aprendizado sobre gestão escolar me ajudou bastante para eu desempenhar melhor a essa função durante esses quatro anos que passei administrando a escola. Além disso, eu também pude ter a oportunidade de ajudar meus colegas na escola como supervisora como era chamada a pedagoga da escola nos que eu iniciei a carreira de docente. (Memorial de formação e da prática, 2025).

A narrativa apresenta uma trajetória formativa marcada pela pluralidade de cursos e programas que abrangem diferentes dimensões do trabalho pedagógico. As formações referidas revelam um percurso contínuo de busca por aperfeiçoamento e ampliação de saberes profissionais. De acordo com Nóvoa (1995) a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as

dinâmicas de autoformação participada. A docente identifica quais as experiências que tiveram mais impactos em sua atuação.

A gestão escolar e a supervisão escolar são apontadas como essas formações marcantes, explicitando que esses aprendizados foram fundamentais para o desempenho de suas funções na escola, reforçando a perspectiva de Luck (2009) a gestão escolar exige competências de liderança, organização e mediação. Sua narrativa ainda enfatiza que a formação foi além do aporte teórico, mas se concretizou na prática cotidiana, auxiliando-a na organização, liderança e condução das atividades escolares durante os quatro anos de gestão.

A narrativa de Christine Josso mostra que sua trajetória formativa é marcada por um processo contínuo de aperfeiçoamento, abrangendo diferentes dimensões do trabalho pedagógico. As experiências em gestão e supervisão escolar destacam-se como determinantes para o desenvolvimento de competências de liderança, organização e mediação, destacando que a formação se consolidou na prática cotidiana. Dessa forma, sua trajetória reflete a importância de uma formação crítica e reflexiva, capaz de integrar teoria e prática e fortalecer a atuação docente em múltiplos contextos escolares. Ela ainda declara que:

a atuação do professor exige um conjunto de saberes que vão muito além do simples domínio dos conteúdos que são aplicados no cotidiano na sala de aula. Ser professor é compreender que ensinar envolve conhecimento, sensibilidade e compromisso com a formação humana. Além disso, os principais saberes necessários são os pedagógicos, os específicos, éticos. Esses saberes pedagógicos permitem que o educador planeje, organize e conduza o processo de ensino de forma eficiente, utilizando metodologias de ensino que envolva e avalie o discente para que o mesmo possa aprender continuamente, unindo teoria e prática, conhecimento e sensibilidade, para formar cidadãos críticos e conscientes (Memorial de formação e da prática, 2025).

A professora, Christine Josso realça uma compreensão holística sobre o que significa exercer a docência. Sua narrativa aborda uma visão madura da profissão, destacando que o trabalho docente ultrapassa o simples domínio do conteúdo e envolve um conjunto articulado de saberes essenciais para a prática educativa. Essa perspectiva que a professora reconhece a complexidade do fazer pedagógico e a necessidade de integrar diferentes dimensões do conhecimento na atuação cotidiana. Tardif (2002, p. 36) enfatiza que “os saberes dos professores são plurais, compõem-se de saberes provenientes de sua formação profissional, de sua história de vida e de sua prática cotidiana”. Ao afirmar que ser professor requer sensibilidade, compromisso e compreensão da formação humana, a docente aponta elementos que, geralmente, são fortalecidos justamente por meio das experiências formativas vivenciadas na carreira.

A narrativa salienta que à docência exige a integração de múltiplos saberes, como os pedagógicos, específicos e éticos, aliados à sensibilidade e ao compromisso com a formação humana. A narrativa de Christine Josso destaca que exercer a profissão envolve planejar, organizar e conduzir o ensino de forma reflexiva, articulando teoria e prática para promover a aprendizagem significativa e formar cidadãos críticos. Assim, a prática docente se apresenta como um processo complexo e contínuo, que se fortalece por meio das experiências formativas e da reflexão constante sobre o próprio fazer. Nessa direção, a professora Maria Passeggi, menciona que:

destaco alguns cursos e programas de formação continuada: 2024 - Programa Um por Todos e Todos por Um! Pela Ética e Cidadania. Controladoria-Geral da União, CGU/PR, Brasil; 2024-Desenvolvimento Profissional para a Avaliação em Fluência em Leitura. (Carga horária: 40h). CAEDUFJF, CAEDUFJF, Brasil; 2021- Superandos Desafios da Educação em Tempos de Pandemia - Uso de TICs (Carga horária: 12h), SEMED Itacoatiara, Brasil; 2021 - Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. (Carga horária: 12h), SEMED Itacoatiara, Brasil; 2020 - ALFA-GCE: Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação. (Carga horária: 60h). Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil; 2017 - Programa de Formação Continuada para Gestores Escolares, (Carga horária: 180h) do Centro de formação profissional padre José Anchieta, CEPAN, Brasil. Cada uma dessas experiências contribuiu significativamente para o fortalecimento de minha prática docente, ampliando meu olhar sobre as necessidades formativas dos professores e a importância da gestão educacional participativa. A formação continuada sempre esteve presente em minha trajetória como uma necessidade intrínseca ao fazer pedagógico. A experiência mostrou que o professor precisa constantemente repensar suas práticas, atualizar seus conhecimentos e buscar novas metodologias que atendam às demandas contemporâneas da educação (Memorial de formação e da prática, 2025).

A professora Passeggi apresenta um percurso formativo diversificado, composto por cursos e programas que abrangem desde temáticas de gestão escolar a metodologias voltadas para alfabetização, leitura e o uso de tecnologias. Essas formações demonstram um investimento contínuo no seu próprio desenvolvimento profissional docente. Essa perspectiva dialoga com Nóvoa (1992, p.30) ao dizer que “a formação continuada deve ser entendida como um processo integral que articula teoria e prática, onde o saber docente é não apenas transmitido, mas também constantemente construído e reconstruído”. Assim, ao falar sobre os programas de formação, apresenta que essas experiências contribuíram para a ampliação de sua visão pedagógica.

Sua escrita demonstra que essas formações fortaleceram sua prática, especialmente ao possibilitar uma compreensão mais aprofundada sobre avaliação, gestão escolar, alfabetização

e uso de tecnologias, temas fundamentais no contexto educacional contemporâneo. Sobre isso, Moran (2021, p. 56) destaca que, “ao capacitarem os docentes para o uso pedagógico das tecnologias, os programas formativos ampliam suas possibilidades de atuação, permitindo-lhes criar ambientes de aprendizagem mais interativos e significativos”. Dessa forma, a narrativa de Maria Passeggi aponta que a formação continuada constitui um elemento central para o aprimoramento da prática docente, permitindo a atualização de conhecimentos e metodologias, mas também o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre a própria atuação, consolidando uma prática pedagógica mais qualificada, participativa e alinhada às demandas contemporâneas da educação. Ainda enfatiza que:

com o avanço das políticas públicas e programas de formação, como o PARFOR e as especializações ofertadas pelas universidades públicas, percebo que os espaços de formação têm se constituído como momentos de ressignificação do trabalho docente. A reflexão crítica sobre a prática, o diálogo entre teoria e realidade e a troca de experiências entre os pares são aspectos fundamentais para o desenvolvimento profissional e para a melhoria do ensino. No contexto da escola pública, as condições de trabalho e os desafios cotidianos exigem do professor não apenas domínio dos conteúdos, mas sensibilidade, criatividade e compromisso ético. Nesse sentido, a formação continuada representa uma oportunidade de fortalecimento profissional e de construção coletiva de saberes. (Memorial de formação e da prática, 2025).

Maria Passeggi, enfatiza os impactos das políticas públicas de formação docente, como o PARFOR e as especializações ofertadas por universidades públicas, em sua trajetória profissional. A menção a esses programas demonstra o reconhecimento da importância das iniciativas institucionais para ampliar o acesso à formação continuada e fortalecer o exercício da docência. Segundo Freitas (2002), a formação profissional contínua deve ser entendida como um processo permanente de crescimento, concebido de maneira abrangente, em que a pessoa, ao construir a si mesma, também se transforma por meio de sua interação com o coletivo. A docente explicita como esses espaços se tornaram momentos de ressignificação de sua prática, contribuindo para aprofundar a reflexão crítica, aproximar teoria e prática e favorecer a troca de experiências com outros profissionais como elementos essenciais para a constituição de saberes docentes.

A narrativa de Maria Passeggi mostra que a formação continuada, apoiada por políticas públicas e programas institucionais, atua como um espaço de ressignificação da prática docente. Esses momentos permitem aprofundar a reflexão crítica, articular teoria e prática e compartilhar experiências com outros profissionais, fortalecendo não apenas as competências individuais, mas também a construção coletiva de saberes, contribuindo para uma atuação mais qualificada,

ética e comprometida com a realidade da escola pública. A professora, Bernardete Angelina Gatti destaca que:

dentre as formações cito como marcantes a Metodologia em Alfabetização, PNAIC, Letramento. Ambas foram de grande relevância na complementação metodológica no processo ensino-aprendizagem com oficinas envolvendo planejamento, avaliação e utilização de material. A formação do PNAIC foi a mais desafiadora, por ser o período em que trabalhava na zona rural, viajar de voadeira pelo rio nem sempre foi tranquilidade. A maior dificuldade era conciliar o curso e cumprir o dia letivo, pois precisava completar o turno de trabalho. (Memorial de formação e da prática, 2025).

A professora Gatti coloca à tona um conjunto de experiências formativas que significativamente embasaram sua prática docente. Conforme as formações mencionadas, é apresentado que essas foram relevantes por complementarem suas metodologias de ensino, especialmente por meio de oficinas voltadas ao planejamento, à avaliação e ao uso de materiais pedagógicos, demonstrando um vínculo direto entre teoria e prática. Essa perspectiva encontra apoio com Schön (2000) quando destaca que a prática é campo tanto de aplicação de teorias quanto um espaço de aprendizado contínuo, onde os saberes não são apenas adquiridos, mas são constantemente transformados pela experiência vivida.

É perceptível que a docente além de citar suas formações, revela o impacto concreto que essas formações tiveram em sua atuação profissional. Ela, destaca o PNAIC como a formação mais marcante, não somente pelos conteúdos ofertados, mas principalmente pelos desafios vivenciados durante sua participação. De acordo o livro, Formação de professores na Amazônia rural (2021, p.5) sobre a fundação Amazônia sustentável “tal modelo de ensino representa um evidente desafio para a educação do campo, tanto no âmbito da infraestrutura escolar quanto para as dinâmicas locais de ensino-aprendizagem”. O deslocamento diário em voadeira pela zona rural e a necessidade de conciliar o curso com a carga horária escolar revelam seu compromisso com a própria profissionalização e o esforço para continuar se aprimorando mesmo diante de dificuldades estruturais.

A análise da narrativa da professoras Bernardete Angelina Gatti, demonstra que a formação continuada foi essencial para consolidar e aprimorar sua prática docente, permitindo integrar conhecimentos teóricos e experiências práticas de maneira significativa. Os desafios enfrentados durante os cursos, como conciliar o trabalho na escola com deslocamentos e atividades formativas, reforçam seu comprometimento com o próprio desenvolvimento profissional. Assim, sua trajetória expõe que a construção da prática docente é contínua e exige

esforço, dedicação e a busca constante por aperfeiçoamento, fortalecendo tanto suas competências docente quanto sua atuação diante da realidade escolar.

Nesse caminho, as narrativas das professoras Josso, Passeggi e Gatti apresentam que a formação continuada é fundamental para a construção de uma prática docente reflexiva e comprometida. Ela articula teoria e prática, fortalece competências profissionais e estimula a sensibilidade e a ética no exercício da docência. Mais do que atualização de conhecimentos, a formação contínua configura-se como um processo de ressignificação da prática, permitindo ao professor enfrentar desafios, ampliar saberes e consolidar uma atuação capaz de promover transformações significativas na realidade escolar. Para isso, conforme oficinas, cursos e programas de formação continuada nos quais as professoras participaram, busca-se identificar os saberes essenciais que fundamentam sua atuação no contexto escolar. A seguir, apresentam-se as narrativas das docentes, destacando como essas experiências formativas contribuíram para o desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexivas e éticas, articulando teoria e prática na construção de uma prática docente qualificada. Os escritos da professora Maria Passeggi, realçam que

reconheço como fundamentais os saberes pedagógicos, didáticos e os saberes da experiência. Os saberes pedagógicos me orientam na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, enquanto os didáticos me ajudam a planejar, selecionar metodologias e avaliar o aprendizado dos alunos. Já os saberes da experiência são construídos no cotidiano escolar, nas interações com os estudantes, colegas e a comunidade, permitindo compreender a realidade do contexto educacional e agir de forma mais sensível e contextualizada. Esses saberes foram desenvolvidos de forma gradual, a partir das vivências diárias em sala de aula. O enfrentamento de desafios, como a diversidade de ritmos de aprendizagem e a necessidade de adaptar metodologias, contribuiu para aprimorar meu olhar pedagógico. A troca de experiências com outros professores e a reflexão sobre a prática também foram essenciais para transformar o fazer docente em um processo constante de aprendizagem. (Memorial de formação e da prática, 2025).

A narrativa apresentada mostra que a professora Passeggi, reconhece como fundamentais para sua atuação os saberes pedagógicos, didáticos e os saberes construídos na experiência cotidiana. Os saberes pedagógicos são referidos como orientadores na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, enquanto os saberes didáticos auxiliam na organização do trabalho docente, especialmente no planejamento, na escolha de metodologias e na avaliação e nos saberes da experiência que são construídos no cotidiano escolar, nas interações com estudantes, colegas e comunidade, permitindo uma atuação mais sensível ao contexto educativo. Essa narrativa compactua com Bolzan (2002) ao afirmar que a construção do conhecimento docente envolve uma reorganização constante dos saberes pedagógicos, teóricos

e práticos, bem como das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho, em um processo em que o novo se forma a partir do que já existe, por meio de ajustes contínuos.

Conforme a professora Maria Passeggi, a articulação entre esses três conjuntos de saberes indica que a sua prática se apoia tanto em fundamentos teóricos quanto nas aprendizagens que surgem do contato direto com a realidade escolar. De acordo com as ideias Candau (1997) a escola constitui um espaço fundamental para a formação continuada e destaca que, nesse ambiente, devem ser levadas em conta as necessidades, as vivências e os conhecimentos produzidos na prática pedagógica dos docentes. Nesse sentido, a professora apresenta que esses saberes foram desenvolvidos de maneira constante, em resposta aos desafios vivenciados na sala de aula, como os diferentes ritmos de aprendizagem e a necessidade constante de adaptação das práticas pedagógicas.

O compartilhamento de saberes com outros profissionais e a reflexão sistemática sobre sua prática são apontadas como elementos que fortalecem seu desenvolvimento profissional, transformando o fazer docente em um processo contínuo de aprendizagem. Sua narrativa revela que a construção dos saberes docentes se dá na articulação entre teoria, prática e reflexão, sustentando uma atuação que se renova constantemente diante das demandas da profissão. Para a professora, Christine Josso:

os saberes pedagógicos são construídos na prática, ou seja, no cotidiano da sala de aula, por meio de experiências, das interações e reflexões entre professor e aluno. No dia a dia escolar, o docente enfrenta diferentes situações que exige criatividade e tomada de decisões, levando o aprender com a própria prática, o professor aprimora suas ações pedagógicas transformando-as em conhecimentos onde o aluno é capaz de compreender o assunto estudado, durante todo processo eu busquei trocar experiências com outros colegas de trabalho, participei de formações continuadas, reuniões pedagógicas, isso tudo contribuiu muito para enriquecer as minhas experiências pedagógicas ao longo do tempo. Portanto, para mim os saberes pedagógicos foram construídos no fazer diário, a partir das minhas reflexões e interações as quais tanto eu pude ensinar, e aprender e ressignificar cada vez mais as minhas experiências (Memorial de formação e da prática, 2025).

A narrativa da professora, destaca que os saberes pedagógicos da prática, conforme Ibiapina (2008) são os conhecimentos, saberes, experiências e significados que o professor constrói a partir de suas próprias ações no exercício da docência. Compreendendo que esses saberes se formam nas interações com os alunos, nas situações que exigem criatividade e tomada de decisão e na reflexão constante sobre sua prática, por isso ela afirma que aprende com o próprio fazer, reconhecendo a formação contínua como o momento de reflexão e

construção de saberes, em que o conhecimento profissional não é algo pronto, mas é resultado de um processo dinâmico que se fortalece quando suas ações pedagógicas são revisadas, adaptadas e transformadas em aprendizagens que contribuem para que o aluno compreenda melhor os conteúdos abordados.

A socialização de ideias e conhecimento com os colegas fazem parte da sua formação profissional, assim como as formações continuadas e envolvimento em reuniões pedagógicas. Esses espaços coletivos ampliam sua compreensão sobre o ensino e enriquecem suas experiências profissionais ao longo do tempo. Ainda enfatiza que saberes pedagógicos foram construídos no fazer diário, por meio das reflexões e interações que mobilizaram tanto o ensinar quanto o aprender. Essa narrativa mostra que sua prática docente é marcada por um movimento constante de resignificação, no qual as experiências vividas se transformam em saberes que fundamentam e aperfeiçoam sua atuação.

A narrativa de Christine Josso apresenta que seus saberes pedagógicos foram construídos no cotidiano da prática docente, a partir da interação com os alunos, da reflexão sobre suas ações e da troca de experiências com colegas. Essa trajetória demonstra um processo contínuo de aprendizagem e resignificação, no qual o fazer diário fortalece o desenvolvimento profissional e contribui para aprimorar a compreensão dos conteúdos pelos alunos. De maneira, para compreender a inter-relação entre teoria e prática no contexto da formação continuada, apresenta-se a seguir, os relatos das professoras, evidenciando como essas experiências formativas influenciam e se articulam com o exercício cotidiano da docência. A professora, Maria Passeggi, fez seu registro que:

percebo essa articulação principalmente quando aplico metodologias estudadas em cursos de formação e observo seus resultados na aprendizagem dos alunos. Por exemplo, ao utilizar metodologias ativas, compreendi como as teorias de aprendizagem se concretizam na prática ao tornar o aluno protagonista do processo. Além disso, os momentos de planejamento e avaliação coletiva com a equipe pedagógica são espaços em que a teoria orienta a reflexão e o aprimoramento das práticas educativas.

A narrativa, realça a compreensão da professora na articulação entre teoria e prática como um movimento que acontece no cotidiano e provoca transformações no modo como ela age pedagogicamente. Ao relatar a aplicação de metodologias aprendidas em cursos de formação, especialmente as metodologias ativas, demonstra-se que a teoria deixa de ser algo distante e passa a ganhar dimensão na sala de aula. Essa vivência lhe permite reconhecer que o protagonismo do aluno, tão discutido nos estudos teóricos, só se efetiva quando o docente se

dispõe a experimentar, observar e reconstruir suas estratégias conforme as necessidades reais da turma.

Conforme as reflexões de Pimenta (2002), a teoria tem a função de fornecer aos professores ferramentas de análise que lhes permitam compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais sua prática ocorre, possibilitando que possam intervir e transformá-los. Assim, sua reflexão se torna um referencial que orienta escolhas e amplia a compreensão sobre o processo de ensinar e aprender. A docente, ainda destaca que os momentos de planejamento e avaliação junto à equipe pedagógica constituem espaços privilegiados para integrar teoria e prática. Nesses encontros, ela identifica que as reflexões coletivas, orientadas por referenciais teóricos, contribuem para ajustes nas estratégias de ensino e para o fortalecimento da ação pedagógica. Sua narrativa revela que a articulação entre teoria e prática ocorre tanto na sala de aula, por meio da aplicação de metodologias estudadas, quanto nos espaços formativos da escola, nos quais o trabalho colaborativo possibilita repensar e aprimorar as práticas educativas.

Diante da análise feita na narrativa, a articulação entre teoria e prática se realiza tanto na sala de aula quanto nos espaços coletivos da escola, permitindo que o conhecimento teórico seja experimentado, refletido e transformado em estratégias pedagógicas concretas. Esse processo fortalece sua prática docente, promove o protagonismo dos alunos e orienta decisões pedagógicas mais conscientes e fundamentadas. A professora, Christine Josso menciona que:

percebi que as minhas articulações na prática e teoria durante a interação com os estudantes pois busquei fundamentos pedagógicos e metodológicos aprendido nas formações que participei e adaptei esses planejamentos conforme as necessidades dos alunos. Sabe-se que a articulação entre a teoria e prática é um elemento essencial no exercício da docência. Por meio desse processo que o professor transforma o conhecimento teórico em ações pedagógicas significativas. A teoria me ajuda a fornecer uma base para que o aluno compreenda o processo de ensino aprendizagem, enquanto a prática me permite vivenciar e aplicar esses saberes no cotidiano escolar. (Memorial de formação e da prática, 2025).

A professora, reconhece como fundamentais os saberes pedagógicos, metodológicos e aqueles construídos na própria experiência docente. Em sua escrita demonstra entender que sua atuação se fortalece quando consegue relacionar aquilo que aprende em cursos de formação com as demandas da sala de aula, ajustando planejamentos e estratégias conforme as necessidades dos estudantes. Essa articulação entre teoria e prática se apresenta como um eixo central de sua reflexão, sendo a partir dela que a docente transforma orientações teóricas em ações pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem.

Os saberes construídos no cotidiano escolar são igualmente essenciais para sua prática e ao afirmar que a teoria lhe fornece base, mas é na prática que ela vivência e aplica esses conhecimentos, a docente apresenta que a profissão se desenvolve por meio de um movimento contínuo de análise, adaptação e ressignificação das próprias ações. Essa perspectiva se aproxima das epistemologias da prática, ao valorizar o saber que surge da experiência, da interação com os estudantes e da reflexão constante sobre o próprio fazer docente.

Essas declarações, mostram que a integração entre teoria e prática é fundamental para a construção de uma docência reflexiva. Ao transformar conhecimentos teóricos em ações pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos, a professora demonstra como a experiência cotidiana e a reflexão constante fortalecem sua prática e promovem aprendizagens significativas. Assim, a professora Bernardete Angelina Gatti expressa que:

com a formação por meio do PARFOR (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica) sem sombra de dúvida foi a porta para adentrar a Universidade e conhecer teóricos que discutiam O quê? Por quê? Levando a reflexão de como determinado conhecimento serviria para o sujeito em questão? Interrogações que até hoje se fazem presente no ato de ensinar, pois vejo que fortalecem o entendimento que ensinar exige relacionar o conhecimento empírico e a sistematização do currículo, fazendo repensar sobre a importância de determinado conteúdo para a vida futura da criança, buscando estratégias que atendam a Proposta Curricular na recomposição do objeto de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades a ele exigido. (Memorial de formação e da prática, 2025).

Esses registros, realçam que a professora reconhece como fundamentais para sua atuação os saberes teóricos adquiridos durante sua formação no PARFOR, bem como os saberes construídos nas experiências profissionais. Ao mencionar que o ingresso na universidade lhe possibilitou o contato com teóricos que problematizam O que? e o Porquê ensinar? demonstra compreender que a docência requer intencionalidade e análise crítica sobre o sentido dos conteúdos. De acordo com Freire (1996), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Esses questionamentos, que permanecem presentes em sua prática, contribuem para orientar suas escolhas pedagógicas e para refletir sobre a relevância de cada conhecimento no processo formativo dos estudantes.

A docente ainda reconhece a importância dos saberes da prática, construídos no contato direto com os estudantes e na necessidade de repensar constantemente o próprio fazer pedagógico. Ao afirmar que relaciona as experiências vividas à sistematização curricular, ela indica uma postura voltada para as epistemologias da prática, na qual o professor aprende ao refletir sobre o sentido formativo do conteúdo. Seu esforço em buscar estratégias que atendam

às propostas curriculares e contribuam para o desenvolvimento das habilidades previstas reforça que sua atuação se apoia em saberes que se constroem na interligação da teoria, da prática e da reflexão crítica. Dessa forma, sua narrativa mostra que os saberes essenciais para sua atuação são aqueles que lhe permitem compreender como o porquê de cada escolha pedagógica e transformar essa compreensão em práticas significativas para a aprendizagem dos alunos.

Essa análise da narrativa mostra que a prática docente se consolida na interação entre teoria, experiência e reflexão crítica. Ao problematizar o “porquê” e o “como” do ensino, a professora evidencia uma postura intencional, na qual a análise constante de sua prática orienta escolhas pedagógicas e transforma o conhecimento em ações significativas para a aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, de Maria Passeggi, Christine Josso e Bernardete Angelina Gatti revelam pontos essenciais em comum para compreender a formação continuada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As três professoras destacam a articulação entre teoria e prática como elemento central da docência, demonstrando que o conhecimento teórico obtém sentido quando aplicado, refletido e ressignificado no cotidiano escolar. Também reconhecem a importância dos saberes da experiência, construídos nas interações com alunos, colegas e nos desafios diários da sala de aula. Além disso, valorizam a reflexão constante como caminho para aprimorar a prática e transformar vivências em aprendizagens profissionais.

Outro aspecto compartilhado é a compreensão de que a formação continuada se dá em múltiplos espaços, como cursos, reuniões pedagógicas, trocas entre colegas e práticas colaborativas, constituindo um processo permanente e em construção. Assim, suas narrativas demonstram que o desenvolvimento docente ocorre pela integração entre teoria, prática, experiência e reflexão crítica, fundamentos indispensáveis para uma atuação qualificada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E AS APRENDIZAGENS DA PROFISSÃO DOCENTE

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, experienciais. Descrevamo-los sucintamente para, em seguida, abordar as relações que os professores estabelecem com esses saberes (Tardif, 2010, p. 36).

Ao considerar as contribuições de Tardif (2010), se observa que o saber docente não é estático e nem procede de um único tipo de conhecimento. Mas se trata uma construção plural, formada pela articulação de diferentes aprendizagens acumuladas ao longo da trajetória profissional do professor. Ao caracterizar esse saber como um “amálgama” de elementos oriundos da formação profissional, dos conhecimentos disciplinares, das diretrizes curriculares e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, o autor apresenta que a identidade e a prática docente se estruturam na interação contínua entre teoria e prática.

Além disso, “os saberes dos professores são temporais, pois utilizam e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças” (Tardif, 2002, p. 70). Assim, compreender as trajetórias formativas implica reconhecer que o professor se encontra em permanente processo de aprendizagem e transformação, integrando múltiplas experiências que conferem sentido e qualidade ao seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, essa perspectiva permite discutir como esses saberes se constituem, se articulam e se ressignificam ao longo da carreira, especialmente no contexto da formação continuada. Acredita-se que todos estes momentos na vida do professor formam o que se chama de trajetória de vida do professor (Nóvoa, 2000), e ao entender que o professor é sujeito de sua própria formação, é possível observar como suas experiências, seus desafios e suas vivências profissionais moldam sua prática.

A partir dessa compreensão, as subseções seguintes aprofunda dois aspectos centrais, neste estudo: os impactos da formação continuada na prática docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando como essas ações formativas influenciam metodologias, competências e resultados pedagógicos; e as narrativas da prática, apresentando as vivências e experiências de professores do interior do Amazonas, apresentando como suas realidades e contextos específicos contribuem para a construção dos saberes docentes.

4.1 Impactos da formação continuada na prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A formação continuada de professores consiste como um dos elementos principais para qualificação da educação básica, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa que se estruturam a alfabetização, o pensamento lógico, do convívio escolar, a autonomia social das crianças entre outras potencialidades que integram o seu desenvolvimento. Considerando que o professor desempenha um papel decisivo nesse processo, é fundamental que eles estejam em constante inovação, tanto teórica como metodológica.

Dessa forma, a formação continuada é um componente fundamental para a profissionalização docente, permitindo que o professor revise sua prática, amplie seu conhecimento e acompanhe as mudanças que permeiam a educação. De acordo com o com Referenciais para a formação de professores (Brasil, 1999) os professores ao participarem desse processo formativo, devem compreender que

a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (Brasil, 1999, p. 70)

Diante disso, a compreensão da formação continuada como processo permanente decorre do reconhecimento de que a formação inicial, embora necessária, não é suficiente para abarcar todos os desafios que o cotidiano escolar apresenta. De acordo com Oliveira (2023, p.81), "a formação dos docentes deve ser um processo contínuo e adaptável, capaz de acompanhar as mudanças e as novas exigências do mundo educacional". A formação continuada deve ser entendida como movimento contínuo de aperfeiçoamento profissional que integra teoria e prática, promove o diálogo entre docentes e favorece a atualização frente às transformações sociais, culturais e tecnológicas.

No entanto, um dos impactos principais da formação continuada se refere ao fortalecimento da reflexão sobre a prática. Para fazer-se e formar-se professor(a), é necessário “refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (Imbernón, 2010, p.43). Quando o professor

participa de espaços formativos organizados, ele tem a oportunidade de analisar suas escolhas pedagógicas, problematizar dificuldades recorrentes e aprofundar a compreensão dos processos de aprendizagem dos estudantes.

Freire (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Essa reflexão sistemática permite transformar a prática docente, tornando-a mais intencional, fundamentada e coerente com os objetivos educacionais. Além disso, a troca de experiências com outros profissionais contribui para aumentar produções metodológicas e fortalecer uma cultura colaborativa no ambiente escolar.

Outro impacto significativo é as diversas estratégias de ensino utilizadas nos Anos Iniciais. A formação continuada possibilita o contato com metodologias ativas, recursos diferenciados e abordagens que estimulam a participação ativa das crianças. Dessa forma, é importante pensar os currículos como flexíveis, cujos fundamentos se baseiam na interdisciplinaridade, apresentando novas estratégias de ensino-aprendizagem (Gemignani, 2012). A integração de práticas lúdicas, metodologias inovadoras, projetos investigativos e recursos tecnológicos proporciona maior dinamismo às aulas e favorece aprendizagens mais significativas. O professor passa a repensar seu planejamento, adequando atividades, objetivos e intervenções pedagógicas às necessidades específicas de cada turma.

A formação continuada também exerce influência diretamente no processo avaliativo. As discussões sobre avaliação formativa, diagnóstica e contínua permitem ao docente compreender que avaliar é acompanhar o desenvolvimento do estudante e não apenas classificá-lo. André e Passos (2001) apresentam que avaliação deve ser guia para a ação pedagógica, isto é, o momento em que o professor reflete sobre suas práticas e as aprendizagens dos estudantes e com a ajuda da avaliação permite planejar ou replanejar atividade em prol do desenvolvimento ensino- aprendizagem.

Villas Boas (2008) destaca que a avaliação se destina tanto ao aluno quanto ao professor e destaca a importância do feedback como um dos elementos imprescindíveis da avaliação formativa, por meio do qual tanto o docente quanto os discentes irão detectar o que foi aprendido ou não aprendido para se aplicar diferentes estratégias para que possa acontecer a aprendizagem. Dessa forma, o professor passa a registrar observações, analisar avanços individuais, elaborar respostas qualitativas e utilizar os resultados da avaliação como elementos orientadores de seu planejamento. Nos Anos Iniciais, em que as diferenças de ritmo de

aprendizagem são bastante evidentes, essa perspectiva é fundamental para evitar dificuldades e promover o desenvolvimento integral das crianças.

Entretanto, apesar de suas vantagens constatadas, a formação continuada ainda enfrenta desafios significativos. Sacristán (2020) aponta que os professores devem ser protagonistas no processo de construção do conhecimento e não apenas receptores passivos de conteúdos impostos por programas de formação. Em muitas redes, as ações formativas são ofertadas de forma pontual, sem continuidade e sem articulação com o cotidiano escolar, o que limita sua efetivação. Como afirma Tardif (2021, p.113), “os saberes docentes são construídos na experiência cotidiana da profissão, e a formação precisa dialogar com essa realidade para ser verdadeiramente transformadora”. Além disso, a falta de tempo destinado ao estudo e à reflexão, devido à sobrecarga de tarefas docentes, dificulta a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, é fundamental que a formação continuada seja planejada de maneira estruturada, contextualizada e constante, garantindo condições objetivas para que os professores possam participar e implementar mudanças em suas práticas.

Diante disso, a formação continuada constitui um elemento essencial para a qualificação da prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Seus impactos se manifestam no desenvolvimento de conhecimentos, na diversificação das estratégias de ensino, no aprimoramento das avaliações, na qualidade das interações pedagógicas e no fortalecimento de uma cultura escolar colaborativa. Para Tardif (2021, p. 127) “a qualidade do ensino está diretamente ligada à formação dos professores. No entanto, para que essa formação seja realmente eficaz, ela precisa ser contínua, contextualizada e alinhada às necessidades do docente”. Ao reconhecer que o professor se forma ao longo de toda a carreira, se compreende que investir em formação continuada é investir na melhoria da educação, no desenvolvimento das crianças e no fortalecimento da escola como espaço de aprendizagem e transformação social.

Nesta linha, apresenta-se as análises dos aspectos nos quais a formação continuada contribuiu para a transformação e ressignificação das práticas docentes, compreendendo os impactos dessa trajetória formativa no desenvolvimento profissional das professoras participantes deste estudo. Essas declarações entram vai de encontro com os objetivos deste estudo trazendo elementos necessários para responder à questão problema do objeto de investigação. Assim, a professora Maria Passeggi mencionou que:

a formação continuada modificou minha prática ao ampliar minha compreensão sobre o papel do professor como mediador do conhecimento e não apenas como transmissor de conteúdo. Passei a refletir mais sobre o

processo de aprendizagem de cada aluno, buscando adaptar as estratégias pedagógicas às suas necessidades e potencialidades. As formações também me fizeram perceber a importância da escuta, da empatia e do planejamento participativo, ressignificando minha atuação e tornando-a mais dinâmica, crítica e comprometida com a aprendizagem significativa (Memorial de formação e da prática, 2025).

A professora Passeggi, expõe que a formação continuada gerou transformações importantes na maneira de compreensão e organização sua prática pedagógica. Segundo Imbernón (2001, p. 48), “a formação deve partir da reflexão que cada profissional faz sobre sua própria prática pedagógica, possibilitando que analise as ideias que orientam seu trabalho, seus modos de agir e suas atitudes”. Assim, realiza um processo contínuo de autoavaliação que direciona e qualifica sua atuação. Ao afirmar que passou a reconhecer o professor como mediador do conhecimento, demonstrou uma mudança de perspectiva que transfere o foco de uma atuação totalmente centrada na transmissão de conteúdo para os alunos, para uma postura que valoriza a construção ativa da aprendizagem pelos estudantes.

Essa compreensão dialoga com Vygotsky (2001, p.101) quando defende que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem”. Essa atitude de ser professora mediadora foi consolidada conforme a observação realizada na sua aula, quando durante as aulas de língua portuguesa, a professora propôs uma atividade prática: em duplas ou trios, onde os alunos deveriam escrever uma carta para o Papai Noel. Durante a produção das cartas, a professora circulou entre os grupos, auxiliando-os nas dúvidas e incentivando a autonomia no processo de escrita.

Essa prática demonstra o compromisso da professora com uma postura ética e reflexiva, conforme propõe Freire (1996) quando diz que isso demanda uma postura ética e política do educador, comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação da realidade social. Essa mudança impacta diretamente o planejamento das aulas, uma vez que a docente menciona que passou a refletir com mais cuidado sobre o percurso de aprendizagem de cada aluno e a ajustar suas estratégias conforme as necessidades e potencialidades da classe.

De acordo com Dalmás (1994, p. 24) planejar é “transformar a realidade em uma direção escolhida, é implantar um processo de intervenção da realidade”. Esse movimento revela uma compreensão ampliada do processo educativo, que considera a singularidade dos sujeitos e a importância de promover experiências formativas mais contextualizadas e participativas. Outro ponto destacado é a valorização dos processos dialógicos, práticas colaborativas e estratégias que estimulam o envolvimento ativo dos estudantes, a docente demonstra que as formações

continuadas não apenas ampliaram seu repertório pedagógico, mas também fortaleceram uma postura reflexiva que sustenta mudanças concretas em sala de aula. A professora, Christine Josso argumenta que:

nas formações escolares, é possível aprimorar e aprender diversas estratégias pedagógicas que contribuí significativamente para o desenvolvimento profissional do professor e melhoria de ensino-aprendizagem. As minhas estratégias que são usadas nos meus planejamentos pedagógicos. Eu organizo as minhas aulas com objetivos claros, metodologias adequadas e forma de avaliar com coerência, gosto de usar debates, jogos didáticos, trabalhos em grupos, apresentação e confecção de cartaz, aulas dinâmicas, uso das tecnologias educacionais. Essas estratégias me ajudam a unir a teoria e a prática, tornando o ensino mais significativo e eficaz para os alunos (Memorial de formação e da prática, 2025)

A narrativa de Josso mostra que a formação continuada possibilitou ampliar sua capacidade de planejar e conduzir o processo de ensino de maneira mais intencional e articulada. Ao destacar que organiza suas aulas com objetivos claramente definidos, metodologias adequadas e critérios de avaliação coerentes, ela demonstra que passou a compreender o planejamento como um instrumento central para orientar a ação docente, articulando escolhas pedagógicas ao desenvolvimento dos estudantes. De acordo com Gandin (1993, p. 55), o planejamento tem como foco principal estabelecer objetivos e construir uma visão ampla e eficaz. Isso significa que, ao elaborar um planejamento no contexto escolar, é fundamental considerar os fatores políticos, sociais, econômicos, culturais e educacionais envolvidos.

O uso de debates, jogos didáticos, trabalhos em grupo, apresentações, produção de cartazes, aulas dinâmicas e tecnologias educacionais revela uma prática que busca diversificar recursos e promover maior interação entre os alunos. Tais estratégias apontam para uma aproximação entre teoria e prática, que foram vistas na observação participante quando a professora desenvolveu o conteúdo sobre figuras de linguagem, da disciplina de Língua Portuguesa, onde a metodologia baseou-se na exposição oral e na escrita no quadro, explicando cada figura de linguagem e realizando leituras coletivas com questionamentos que instigavam a reflexão dos alunos, sempre relacionando os exemplos à realidade social da turma.

Vygotsky (1998) destaca que esta mediação realizada pelo professor durante o processo de aprendizagem do aluno irá permitir a este ser criativo, questionador e também ativo neste processo, do qual surgirão sempre novos conhecimentos. Essa experiência de aprendizagem estimulou participação, diálogo e construção coletiva do conhecimento, como defende Freire (1979) ao enfatizar, que a educação deve ser uma prática da liberdade, capacitando os alunos a

participarem ativamente na construção de conhecimento, em vez de meros receptores passivos. A professora, Bernardete Angelina Gatti, coloca que

as formações impactam de forma positiva tanto para o grupo de professores quanto para a prática docente, vista em rodas de conversa em que apresentamos nossos anseios e angústias e juntos fortalecemos nossas ideias, refletindo em sala de aula no entendimento dos estudantes. No entanto, ao receber uma nova turma é um desafio a ser enfrentado, visto que cada vez mais recebemos crianças que precisam de olhares diferenciados, e sem ter um profissional para auxiliar o aluno as orientações recebidas nas formações nem sempre atingem as expectativas (Memorial de formação e da prática, 2025).

A narrativa de Gatti, demonstra que a formação continuada exerce influência significativa na prática docente, especialmente ao proporcionar momentos de diálogo e troca de experiências entre professores. Tardif (2021, p. 113), contribui nesse sentido, ao enfatizar que “os saberes docentes são construídos na experiência cotidiana da profissão, e a formação precisa dialogar com essa realidade para ser verdadeiramente transformadora”. A menção às rodas de conversa indica que essas oportunidades permitem compartilhar dificuldades, expectativas e estratégias, contribuindo para o fortalecimento coletivo do grupo e para a reflexão sobre as práticas em sala de aula. De acordo com Nóvoa (1992, p. 25) é fundamental que o desenvolvimento dos docentes integre teoria e prática, permitindo uma reflexão crítica e constante sobre os desafios enfrentados em sala de aula.

Ainda ressalta os desafios enfrentados ao lidar com novas turmas, ainda mais quando os alunos apresentam necessidades específicas que exigem atenção diferenciada e essa narrativa da professora em relação a isso, está em consonância com pensamento de Tardif (2014, p.36) ao definir o saber como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Portanto, a docente reconhece que, em alguns casos, as orientações recebidas nas formações não se mostram totalmente suficientes, principalmente na ausência de suporte adicional de outros profissionais. Esse ponto revela a complexidade do trabalho docente e a necessidade de adaptação constante, demonstrando que a formação continuada, embora promova aprendizado e reflexão, deve ser articulada a estratégias complementares para atender às demandas variadas da sala de aula.

4.2 Narrativas da prática: vivências e experiências da formação continuada de professores no interior do Amazonas

A formação continuada de professores tem se destacado como um elemento essencial na construção da prática docente, diante da complexidade que envolve o cotidiano escolar. Para a BNCC (Brasil, 2018, p. 28), coloca que “a formação continuada deve ser concebida como um processo permanente, integrado e contextualizado, promovendo uma reflexão sobre a prática pedagógica e a investigação das experiências próprias”. Nesse sentido, a atuação do professor não se restringe ao domínio de conteúdo ou de métodos pedagógicos adquiridos na formação inicial. É ao longo de sua carreira que ele amplia conhecimentos, ressignifica suas ações e consolida uma identidade profissional alinhada às exigências educacionais.

Assim, a trajetória formativa docente é permeada por aprendizagens permanentes, que nascem da reflexão sobre sua prática, da convivência com estudantes e colegas, e da participação em processos formativos que visam à atualização, à inovação e ao aperfeiçoamento pedagógico. Freire (1991, p.80) destaca que “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”. Assim, no município de Itacoatiara/ AM, a realidade é marcada pelas limitações de infraestrutura e diversidade sociocultural. Por isso, compreender as vivências dos professores que atuam no interior do Amazonas se torna fundamental para identificar como os processos formativos são integrados ao cotidiano profissional e quais sentidos são atribuídos a essas experiências por quem participa.

Imbernón (2006) destaca que a formação docente precisa estar atenta às realidades regionais e promover a reflexão crítica sobre a prática, valorizando os saberes construídos no chão da escola. Por meio da escuta sensível e da valorização da palavra dos professores, é possível compreender como se constroem identidades profissionais, como se consolidam práticas pedagógicas e de que maneira a formação continuada dialoga ou se distancia das necessidades reais da escola.

As narrativas se constituem, portanto, não apenas como fontes de dados, mas também como espaços de elaboração subjetiva, onde os docentes buscam interpretar suas trajetórias, ressignificam desafios e reconhecem aprendizagens construídas ao longo de suas experiências. De acordo Goodson (1992), ouvir o professor representa a importância da história de vida quando falam de seu trabalho. Assim, ao inserir as vozes das professoras participantes, esta pesquisa busca revelar não somente as condições objetivas de formação no interior do Amazonas, mas também os sentidos pessoais e coletivos atribuídos a esse processo.

A relevância de explorar essas narrativas também se sustenta na compreensão de que a formação continuada, como um processo no qual o professor se apresenta como agente e sujeito de sua prática e da construção seu conhecimento. Defende uma forma de pensar a formação de professores que seja mais prática e voltada para a realidade do trabalho docente fundamentada no entendimento de Brito (2006) ao afirmar que, no lugar de uma formação meramente técnica, estática, deve-se conceber um processo dinâmico de formação de professor, no qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja uma constante, assim, se materializa em práticas diversas, muitas vezes reinventadas pelos próprios docentes diante das condições concretas em que trabalham.

No interior do Amazonas, onde a escassez de recursos e as barreiras de acesso são cotidianas, os professores frequentemente se veem obrigados a adaptar técnicas, metodologias e conteúdo, construindo soluções criativas que respondem às demandas específicas de suas comunidades escolares. As narrativas permitem observar essas estratégias, revelando não apenas dificuldades, mas também eficácia e formas de resistência presentes na prática docente. Outro aspecto fundamental na análise das narrativas é a possibilidade de identificar como os professores percebem a relação entre teoria e prática em seus processos formativos.

Nóvoa (2009) defende uma formação que leve em conta os contextos concretos de atuação do professor, reconhecendo que não há identidade profissional sem uma forte ancoragem no território onde se ensina. Em muitos casos, programas de formação continuada são pensados a partir de perspectivas distantes das realidades, onde acaba gerando lacunas entre o que se ensina nos cursos e o que de fato é necessário no cotidiano escolar, como expõe Imbernón (2009) ao dizer que atualmente programam-se e oferecem-se muitas formações continuadas, no entanto, essas formações não possibilitam desenvolvimento pessoal nem profissional.

Ao destacar as experiências das professoras, esta pesquisa abre caminho para refletir sobre a pertinência, a aplicabilidade e a relevância social da formação recebida, considerando suas expectativas, conquistas e frustrações. Mais do que registrar relatos, se busca compreender como se dá o movimento de transformação dos saberes profissionais e como esses saberes afetam a organização do trabalho docente. Nas palavras de Souza (2007, p. 69): “a escrita da narrativa abre espaço e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido”. Além disso, trabalhar com narrativas contribui para o fortalecimento da autonomia profissional, pois ao narrar suas experiências, os professores se reconhecem como sujeitos ativos na construção de sua prática.

Da ênfase a realidade socioeducativa do interior do Amazonas, onde muitas vezes prevalece a invisibilidade das condições de trabalho e das necessidades educativas locais, é dar voz aos docentes como um ato político, ao permitir que suas histórias sejam contadas e registradas, se abre espaço para que elas circulem, ganhem legitimidade e contribuam para o debate público sobre a formação de professores em contextos periféricos e desafiadores.

A presente pesquisa, nessa perspectiva, tem o propósito de situar o leitor no debate acerca das vivências e experiências da formação continuada no interior do Amazonas, preparando o campo para as narrativas que serão apresentadas na sequência. Ao reconhecer a riqueza desses relatos e a importância de ouvi-los, se busca contribuir para a valorização da profissão docente e para o aprimoramento de políticas e práticas formativas. As narrativas que seguem constituem, assim, não apenas testemunhos individuais, mas também um reflexo coletivo das lutas, descobertas e aprendizagens de professores que, mesmo diante dos inúmeros desafios, reinventam diariamente o ato de ensinar.

A seguir, são discutidas as principais contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional das professoras, destacando como essas experiências influenciaram a ampliação de saberes, competências e práticas docentes e os desafios enfrentados pelas professoras para participar das ações de formação continuada e para aplicar os conhecimentos adquiridos em sua prática docente. Para a professora, Maria Passeggi:

a formação continuada tem se mostrado um elemento essencial para o desenvolvimento profissional e para o aprimoramento da prática pedagógica. Nesse sentido, as formações oferecidas ao longo da trajetória docente contribuíram significativamente para ampliar minha compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo minha identidade como professora e possibilitando a construção de novos saberes. Além disso, elas despertaram em mim uma postura mais reflexiva e investigativa, permitindo que eu repensasse a minha prática e reconhecesse a importância da atualização constante diante das transformações educacionais (Memorial de formação e da prática, 2025).

A narrativa revela que a formação continuada ocupa um papel fundamental no desenvolvimento profissional da docente, ao proporcionar oportunidades de reflexão e aprimoramento de sua prática pedagógica. Muamununga et al. (2024, p. 8) destacam que “a formação continuada é um processo que deve ser constantemente revisto e adaptado às necessidades dos professores e dos alunos”. Ao destacar que as formações ampliaram sua compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem, a professora indica que sua atuação passou a ser orientada por uma perspectiva mais ampla e fundamentada, na qual a construção de novos saberes se articula com a identidade profissional. Essa trajetória aponta para o

fortalecimento de competências que vão além do domínio do conteúdo, envolvendo planejamento, mediação da aprendizagem e compreensão das necessidades dos estudantes.

A docente ressalta que as formações despertaram uma postura mais reflexiva e investigativa, possibilitando revisões constantes de sua prática, como salienta Azzi (2002, p. 38) ao dizer que “o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se concretiza pela ação-reflexão-ação” coadunando com os escritos de Schön (2000) que discute que a prática reflexiva ancorada nos conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação fazem parte desse processo. Ela demonstra que passou a perceber a importância de se atualizar continuamente frente às transformações educacionais, promovendo ajustes e inovações em suas estratégias pedagógicas. A narrativa indica que o acompanhamento e a participação em processos formativos permitem à professora consolidar uma prática mais crítica, planejada e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos, fortalecendo o papel do docente como agente ativo na construção do conhecimento. A professora, Christine Josso informou que:

as formações continuadas tiveram um papel fundamental na minha vida ao longo dessa jornada de trabalho, junto a educação, que me fez a cada dia aperfeiçoar cada vez mais meus conhecimentos pedagógicos, as principais contribuições foram o planejamento pedagógico, metodologias ativas, avaliação formativa e agora recentemente uma formação com o uso das tecnologias educacionais. Isso ajudou-me a me tornar mais eficaz na minha atuação como professora (Memorial de formação e da prática, 2025).

A narrativa, destaca que as formações continuadas desempenharam um papel central no desenvolvimento profissional da docente, atuando como instrumento de aprimoramento constante ao longo de sua trajetória na educação. A professora indica que esses momentos de aprendizagem possibilitaram o fortalecimento de diferentes dimensões de sua prática pedagógica, como o planejamento das aulas, a implementação de metodologias ativas e a aplicação de estratégias de avaliação formativa. Conforme Duarte (2012, p. 1). “no âmbito da formação continuada, observa-se uma diversidade significativa; designação, capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento, seminários entre outras possíveis nomeações”. Essas experiências contribuíram para uma organização mais estruturada das atividades, permitindo que as decisões pedagógicas fossem orientadas por objetivos claros e alinhadas às necessidades dos alunos, favorecendo um ensino mais direcionado e eficaz.

Atualmente, o ato de ensinar vai além do conhecimento do conteúdo, requer flexibilidade, abertura para mudanças e uma postura contínua de aprendizagem e adaptação das práticas pedagógicas às novas demandas (Marcelo Garcia, 2009, p. 8). Nesse sentido, a docente destaca a incorporação recente de tecnologias educacionais como um elemento que amplia suas

possibilidades de atuação em sala de aula. O uso desses recursos não apenas diferencia os instrumentos pedagógicos, mas também potencializa o engajamento dos estudantes e torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interativo.

A narrativa mostra que a participação em formações continuadas promoveu uma evolução significativa na prática docente, fortalecendo competências profissionais, ampliando repertórios metodológicos e consolidando uma postura reflexiva que busca constantemente aperfeiçoar a qualidade da aprendizagem oferecida aos alunos. Diante aos desafios que são vivenciados a partir da sua formação continuada, apresentamos as narrativas das professoras, iniciando com a Maria Passeggi que diz que:

participar e aplicar as formações no cotidiano escolar ainda apresenta desafios. Entre eles, estão a falta de tempo para o estudo e a prática reflexiva, devido à extensa carga de trabalho e às demandas administrativas. Além disso, há dificuldades estruturais, como a escassez de recursos tecnológicos, que limitam a aplicação de algumas propostas formativas. Outro desafio importante é a necessidade de garantir a continuidade e o acompanhamento das ações de formação, pois muitas vezes elas ocorrem de forma pontual, sem desdobramentos práticos ou momentos de socialização dos resultados. (Memorial de formação e da prática)

Embora as formações continuadas sejam reconhecidas como fundamentais para o aprimoramento da prática docente, sua aplicação no cotidiano escolar enfrenta obstáculos significativos. A docente destaca que a intensa carga de trabalho e as demandas administrativas reduzem o tempo disponível para estudo e reflexão sobre as práticas pedagógicas, limitando a possibilidade de integrar plenamente os aprendizados adquiridos. Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilarem as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática (Saviani, 2011).

Além das questões relacionadas à gestão do tempo, a docente também ressalta dificuldades estruturais, como a escassez de recursos tecnológicos, que restringem a utilização de certas metodologias apresentadas nas formações. Outro aspecto é a necessidade de garantir a continuidade das ações formativas, uma vez que muitas delas ocorrem de forma pontual e sem acompanhamento sistemático, o que dificulta a consolidação de mudanças efetivas na prática pedagógica. Esse fato está em consonância com Farina e Benvenuti (2024) quando considera a formação continuada como um componente permanente da atuação docente, entendendo que o aprendizado e o aperfeiçoamento profissional não devem acontecer de forma pontual, mas integrar o cotidiano do professor e constituir uma dimensão própria de seu exercício docente. A professora, Christine Josso declarou que:

Os desafios encontrados para se aplicar essas formações gerado pela própria escola, preciso de apoio pedagógico hoje na escola, a qual trabalho pelo horário matutino com as crianças, de 9 a 10 anos de idade que ainda é a base, não temos salas de aulas confortáveis, nem uma sala para planejamento escolar o espaço físico não oferece uma boa condição para desenvolver um bom trabalho, para assim aplicar algumas atividades lúdicas aprendidos nas formações (Memorial de formação e da prática, 2025).

A docente relata que a falta de apoio pedagógico e a inadequação do espaço físico dificultam a aplicação de atividades planejadas, especialmente aquelas de caráter lúdico, que exigem ambientes mais flexíveis e estruturados. Miranda et al. (2016) destacam que é indispensável que a escola disponha de uma estrutura apropriada, capaz de sustentar uma educação de qualidade que promova as interações sociais e favoreça um aprendizado mais significativo, assim, diante da observação realizada, o relato faz sentido, uma vez que a escola enfrentou problemas com a energia elétrica.

Beltrame et al (2009) aponta que o desempenho e aproveitamento dos alunos será maior e melhor à medida que o ambiente escolar apresentar melhores condições de conforto, como a sala de aula do 4º ano A que é pequena e mal ventilada, em que o ambiente se tornou muito quente, prejudicando a concentração e o rendimento dos alunos. Além disso, a ausência de salas apropriadas para planejamento e execução das atividades compromete a possibilidade de organizar práticas pedagógicas diversificadas e atrativas, indicando que os desafios não estão apenas ligados à prática docente, mas também às condições institucionais que sustentam o trabalho pedagógico.

Para Libâneo et al. (2008), é imprescindível que a escola disponha de espaços físicos, mobiliários e materiais didáticos adequados e em quantidade suficiente, pois esses elementos constituem a base que sustenta o trabalho pedagógico e criam condições efetivas para que a aprendizagem se desenvolva de maneira plena. A professora destaca que lida com turmas de crianças de 9 a 10 anos, faixa etária que demanda atenção diferenciada e estratégias pedagógicas mais elaboradas. Sobre isso, Kishimoto (1996 p.24) afirma que “por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico”. Diante disso, essa realidade reforça a necessidade de adaptações constantes e de criatividade no uso dos recursos disponíveis, exigindo que o docente busque soluções que conciliem os aprendizados das formações com as limitações do ambiente escolar. Os escritos da professora, Bernardete Angelina Gatti, expressaram que:

as últimas formações oferecidas pelo CEPAN por meio do canal do You Tube vêm ocorrendo em horário oposto ao do trabalho escolar, dificultando uma participação direta, nem sempre há liberação para participar, mesmo assim,

não impede de obter as informações passadas no curso (Memorial de formação e da prática, 2025).

A narrativa indica que a docente reconhece a relevância das formações oferecidas pelo CEPAN, ressaltando que a conciliação entre os horários das atividades formativas e o período de trabalho escolar apresenta desafios para a participação presencial e direta. Esse relato remete aos estudos de Farina e Benvenuti (2024) ao afirmar que muitas vezes, a formação docente revela-se frágil e insuficiente, e essa condição é agravada pela necessidade de os professores assumirem uma carga excessiva de aulas, o que, conseqüentemente, dificulta o aprofundamento teórico.

A dificuldade em obter liberação para assistir às formações durante o expediente interfere na interação imediata com os conteúdos e nas possibilidades de discussão com os formadores ou colegas. As autoras Farina e Ione (2024, p.108) ainda enfatizam a importância de a formação ser construída no diálogo com outros professores, na qual “podem criar um ambiente favorável ao aprendizado, à troca de saberes e ao compartilhamento de experiências que enriquecem a prática docente”. Apesar dessas restrições, a professora demonstra interesse em acessar o conteúdo disponibilizado, o que revela iniciativa e compromisso em aproveitar as oportunidades de atualização mesmo diante de obstáculos.

A narrativa sugere que o formato das formações, realizado por meio de transmissões no YouTube, permite certo grau de flexibilidade, permitindo à docente acessar as informações de forma remota. De acordo com Kenski (2020, p. 78), "as tecnologias digitais oferecem novas possibilidades para o registro, compartilhamento e análise das práticas pedagógicas, potencializando os processos reflexivos". Essa característica favorece a continuidade do processo de aprendizagem e possibilita que a professora incorpore os conhecimentos adquiridos em sua prática pedagógica, ainda que de forma adaptada. Mesmo diante de barreiras de tempo e espaço, a docente busca estratégias alternativas para manter-se atualizada, refletindo sobre a importância da formação continuada e sobre sua aplicação no cotidiano escolar.

Para Nóvoa (1992), a formação continuada precisa ser entendida como um processo de aprimoramento e aprofundamento da atuação profissional, possibilitando ao docente não apenas adquirir novas competências, mas também analisar e questionar a própria prática. Nesse sentido, as narrativas das professoras Christine Josso, Maria Passeggi e Bernardete Angelina Gatti destacam a importância da formação continuada na consolidação de saberes pedagógicos, na articulação entre teoria e prática e na construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva.

Cada trajetória apresenta nuances próprias, como, Josso que destaca a aplicação de metodologias ativas e tecnologias educacionais, Passeggi apresenta a reflexão coletiva e a integração dos conhecimentos teóricos às necessidades dos estudantes e Gatti que ressalta a articulação entre saberes teóricos e experiências práticas, enfrentando desafios estruturais e de tempo. Apesar das particularidades de cada relato, todas convergem para a compreensão de que a formação docente é um processo contínuo, construído no cotidiano escolar, na interação com estudantes e colegas, e condicionado pelo contexto regional, marcado por limitações de infraestrutura e recursos no interior do Amazonas.

As narrativas demonstram que, mesmo diante dessas adversidades, os professores desenvolvem estratégias criativas e adaptativas, transformando os desafios em oportunidades de aprendizagem significativa. Portanto, os relatos da prática docente não apenas registram experiências individuais, mas revelam um panorama coletivo da formação continuada, mostrando como teoria, prática e reflexão se articulam para fortalecer a atuação profissional, promover a inovação pedagógica e contribuir para uma educação contextualizada, crítica e de qualidade.

5 REFLEXÕES FINAIS

A pesquisa sobre a formação continuada de professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fundamentado em suas narrativas e experiências, permitiu apresentar à docência como um processo em constante movimento, constituído por aprendizagens, desafios, memórias e ressignificações permanentes. Diante das reflexões realizadas neste estudo, tornou-se possível compreender a amplitude e profundidade do percurso investigativo realizado.

A pesquisa mostrou que ouvir as histórias das professoras é reconhecer a riqueza da experiência docente e a profundidade dos sentidos que cada uma atribui à sua prática. A partir das narrativas das professoras, foi revelado que a formação continuada não é apenas uma exigência profissional, mas um movimento de transformação pessoal e pedagógico, no qual teoria e prática se entrelaçam. Ao refletirem sobre suas trajetórias, as professoras mostraram que cada formação, troca, vivência e desafios contribuem para um fazer docente mais consciente, crítico e sensível às necessidades das crianças.

No percurso deste trabalho, tornou-se evidente que a formação continuada se revela como um instrumento fundamental para o fortalecimento da identidade profissional e para a qualidade das práticas docentes. As professoras destacaram que, mesmo diante das dificuldades, como a falta de tempo, a sobrecarga de demandas e algumas formações pouco contextualizadas, a busca por aprender nunca deixa de existir. Essa disposição para o conhecimento mostra a capacidade da formação continuada quando ela dialoga com a realidade da escola e com as necessidades reais dos educadores.

Nesse contexto, torna-se imprescindível destacar a importância da responsabilização coletiva no processo formativo. A consolidação dos saberes e das práticas desenvolvidas nas formações depende do envolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar, não sendo responsabilidade exclusiva do professor. A gestão escolar e a gestão educacional desempenham papel central ao criar condições institucionais, promover espaços de diálogo, garantir tempo para estudos e reflexões e incentivar práticas colaborativas. Da mesma forma, as políticas públicas são fundamentais para assegurar diretrizes, investimentos e programas de formação continuada que valorizem o professor e possibilitem que essas ações se efetivem de forma permanente e significativa no cotidiano escolar.

Dessa forma, a escolha do tema apresentou-se como necessário diante ao cenário educacional cada vez mais desafiador, onde a formação continuada assume um papel em garantir a qualidade de ensino e o fortalecimento identidade profissional dos docentes. Assim, valorizar as trajetórias e experiências dos professores significa reconhecer suas conquistas, seus

esforços e a importância da formação para enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar e promover práticas.

A pergunta central buscava respostas sobre a indagação: Como se dá a formação continuada de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as contribuições desse percurso para o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos da profissão docente. Os resultados apresentam que a formação dos professores se dá como um processo permanente, construído no diálogo entre teoria, prática e reflexão. Esse processo ocorre por meio de diferentes experiências formativas, como cursos, reuniões pedagógicas, troca com os colegas, e vivências cotidianas na escola, onde possibilitam aos professores revisitar, ampliar e ressignificar seus conhecimentos profissionais. Nesse percurso, os professores desenvolvem os saberes teóricos, adquiridos de formações e estudos que orientam a compreensão do processo e aprendizagem. Ao mesmo tempo, que fortalecem os saberes práticos que surgem da experiência direta com a sala de aula, na interação com os alunos, nos desafios do cotidiano e na constante adaptação de suas estratégias, considerando as necessidades da sua turma. Esses saberes quando se articulam e permitem que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental compreendam o porquê da sua prática, tornando-a mais fundamentada, consciente e eficaz.

Conforme o objetivo geral deste estudo que consistiu em compreender a formação continuada de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as contribuições desse percurso para o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos da profissão docente. Com base na análise dos memoriais de formação, da observação participante e das narrativas das três professoras, os dados revelaram que a formação continuada possibilita ressignificar práticas pedagógicas, ampliar conhecimentos teóricos, fortalecer a identidade profissional e aprimorar a compreensão das necessidades dos estudantes. Da mesma forma, foi possível analisar as trajetórias formativas dos professores e seus reflexos na aprendizagem da profissão, identificar como as aprendizagens profissionais se constroem no cotidiano da prática docente, verificar as percepções dos professores dos anos iniciais sobre os impactos da formação continuada em sua prática docente e descrever os desafios do cotidiano escolar e o papel da formação continuada no seu enfrentamento.

Em relação objetivos específicos, o estudo possibilitou analisar as trajetórias formativas das professoras e seus reflexos na aprendizagem da profissão docente, destacando que a constituição profissional ocorre de forma contínua e articulada às experiências vivenciadas ao longo da carreira. As narrativas revelaram que a formação inicial, aliada às formações continuadas e às vivências no cotidiano escolar, contribui para a construção de saberes

pedagógicos que orientam a prática docente. Nesse sentido, o segundo objetivo identificou como as aprendizagens profissionais se constroem no cotidiano da prática docente, demonstrando que os saberes docentes são produzidos na interação com os alunos, na troca com os colegas, na resolução de problemas diários e na reflexão constante sobre a ação pedagógica. No terceiro objetivo foi possível verificar as percepções das professoras dos Anos Iniciais sobre os impactos da formação continuada em sua prática docente, constatando que elas reconhecem essas formações como espaços relevantes para atualização, reflexão e aprimoramento profissional. As professoras destacaram que a formação continuada contribui para a melhoria das metodologias de ensino, para maior segurança na atuação em sala de aula e para o fortalecimento da identidade profissional. Por fim, o quarto objetivo buscou descrever os desafios do cotidiano escolar e o papel da formação continuada no seu enfrentamento, mostrando que dificuldades como a diversidade de aprendizagem, a sobrecarga de trabalho e as exigências institucionais demandam constante adaptação docente. Nesse contexto, a formação continuada assume papel essencial ao oferecer suporte teórico e prático, possibilitando que os professores desenvolvam estratégias mais eficazes e conscientes para lidar com as demandas da realidade escolar.

Portanto, esta pesquisa reafirma que a formação continuada não é um fenômeno isolado, mas um processo contínuo, reflexivo e indispensável. O estudo também contribui para dar visibilidade às vozes das docentes, que muitas vezes são silenciadas nas discussões sobre políticas educacionais. Suas narrativas revelam a eficácia da prática docente e a necessidade de que a formação seja compreendida como um direito e uma necessidade profissional, e não apenas uma exigência burocrática. Por fim, realizar este trabalho foi um exercício de amadurecimento acadêmico e profissional. A pesquisa permitiu não apenas compreender as histórias das professoras, mas também refletir sobre a própria formação, sobre o papel do professor e sobre a importância de uma educação mais humana, crítica e transformadora.

6 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; GOMES, Marineide de Oliveira. **Formar e formar-se: a voz e a vez dos professores**. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa ação*, volume 2. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 113-144.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmozo Afonso de; PASSOS, Laurizete F. **Avaliação Escolar: desafios e perspectivas**. In: Castro A.D. de; CARVALHO, A.M.P.de (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. Pioneira Thomson Learning, 2001.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, Laura F. S.; DOLINA, Janderléia V.; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene A.; BELLATO, Rosenev; LUCIETTO, Grasielle C. **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, v. 15, n. 3. Espírito Santo, p. 53-61, 2013.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente, autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BELTRAME, M. B., MOURA, G. R. S. **Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de Ensino e aprendizagem escolar**. In: *Revista eletrônica "Revista Travessias"*, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: Acesso em: 07. nov. 2025

BERNARD, H. R. (2006). *Métodos de pesquisa em antropologia: abordagens qualitativas e quantitativas*. Oxford: Altamira Press.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Porto Editora. LDA. 1994.

BOGDAN, T. S., & Taylor, B. (1998). **Introdução à pesquisa qualitativa**. Nova York: Wiley.

BOLZAN, DORIS P. V. **Formação de professores**. Compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BORGES, Maria do Socorro de Resende. **A formação do professor inicial no contexto educacional e suas implicações na qualidade do ensino**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 10., 2024. Formação de professores, v. 3. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT1/TRABALHO_COMPLETO_E_V200_MD5_ID19846_TB7761_08102024105817.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 4. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994, 484p.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008. p. 65-81.

BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. (2006). Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica**. Orientações Gerais: Catálogo 2006. Brasília, DF.

_____. (2008). Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Estabelece Piso Salarial Profissional Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. (2010). Decreto n. 7.219 de 25/06/2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências**. Brasília, DF. Disponível em: www.capes.gov.br Acesso em: 21.11.2025

_____. (2018). Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Portaria Gab nº 38 de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE nº 03/97c. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira do Magistério dos Estados, do

Distrito Federal e Municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 nov. 2025

_____. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília, DF: SEF/MEC, 1999.

BRITO, A. E. **Formar Professores**: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, Elza Sabino da Silva, TENO Neide Araujo Castilho. **Formação de professores; (re)construção do vivido e da identidade por meio de memoriais**. In: BARROS, Adriana Lucia de Escobar Chaves, TENO, Neide Araujo Castilho, ARAUJO, Susylene Dias de. Manifestações: Ensaios Críticos de Língua e Literatura. Appris, 2016 p.251-262.

CANAU. Magistério: **construção cotidiana**. In: CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. [S.l.]: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARDOSO, Celso Aparecido. **Formação crítico-reflexiva: a relação teoria e prática**. Integração: ensino, pesquisa, extensão, ano VIII, nº 30, agosto de 2012.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Relatos de experiência e investigação narrativa**. In: LARROSA, J. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORREIA, M. C. (1999). **A Observação Participante enquanto técnica de investigação**. Pensar Enfermagem, 13(2), 30-36.

_____, M.C.B. **A observação participante enquanto técnica de investigação.** Pensar Enfermagem. v.13, n.2, 2009.

CRESWELL, W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** Porto Alegre: Penso, 2014.

DALMAS, A. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M. E.; GARDNER, M. **Desenvolvimento profissional eficaz do professor.** Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto, Portugal, Porto Editora, 2001.

DELORY, M. C. **A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas.** In: ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. (Org.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica: Tomo I. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede.** 35ª Reunião da ANPEd, 2012.

FARINA, Ione. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória / Ione Farina, Dilva Bertoldi Benvenuti.** – Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA RURAL (LIVRO ELETRÔNICO): a experiência do Projeto Amazonas Sustentável / Fundação Amazônia Sustentável, --Manaus, AM: Fundação Amazônia Sustentável, 2021. PDF

FREIRE, P. (1998). **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água.

FREIRE, P. **“Educação como prática da liberdade.”** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Revista Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, set. 2002.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A identidade docente: constantes e desafios**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Questões em torno de qualidade da formação de professores. In: **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. **Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão**. Revista Fronteira da Educação [online], Recife, v. 1, n° 2, 2012.

GOODSON, I, F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

_____, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GUARNIERI, Maria Regina. **O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor**. In: GUARNIERI, Maria Regina. (Org.) *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2000.

HOLLAND, J. L. (1992). *Fazendo escolhas vocacionais: Uma teoria das personalidades vocacionais e dos ambientes de trabalho* (2ª ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

IBIAPINA, I. M. L. D. M.; ARAÚJO, M. P. **Videoformação e reflexão crítica**: mediando análise da prática docente. In: IBIAPINA, I. L. D. M.; LOUREIRO, J. E. Viodeoformação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional** - formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006

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

IMBERNÓN, Francisco. Uma nova formação continuada de professores para uma nova cidadania no século XXI. **Formação de Professores**, p. 12, 2016.

JOSSO, M.C. **Da Formação do Sujeito...Ao Sujeito da Formação**. In. NÓVOA, A.; FINGER, M. O Método (auto)biográfico e a Formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79.

KENSKI, V. M. (1994). **Memória e ensino**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 90, ago, pp. 45-51

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2020.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, S. (1998). **Leitura e escrita de professores**. Da prática de pesquisa à prática de Formação. Revista Brasileira de Educação, nº 7, jan/fev/mar/abr, pp. 19-41.

LIBÂNEO, J.; FERREIRA, J.; SEABRA, M. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos tempos**. Edições do autor. Maio de 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, M. da G. S. B. **O desenvolvimento profissional dos professores pelas histórias de vida: revisitando percursos de formação inicial e continuada**. 2003. 199 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, M. **O estágio e seu papel na socialização profissional de professores**. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R.; PERRELLI, M. A. S. (Orgs.) *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Desenvolvimento profissional: passado e futuro**. *Sísifo Revista das Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. In: GATTI, Bernardete A. (Org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009. p. 73-114.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica** [recurso eletrônico] / Sandra Maria Nascimento de Mattos -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 265p

MINAYO MCS, Deslandes SF, Neto OC, Gomes R. 2002. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Editora Vozes.

_____, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, P. V; PEREIRA, A. dos R; RISSETTI, G. **A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas**. In: II Fórum Internacional de Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14918>. Acesso em: 12 nov. 2025

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: desafios e possibilidades**. São Paulo: Penso, 2021.

MUAMUNUNGA, A. C. et al. **A formação continuada do professor da educação superior**. Cadernos Cajuína, v. 9, n. 6, p. e249607, 2024.

MUBLSTEDT, A.; HAGEMAYER, R. C. C. **Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor**. Cadernos da Pedagogia, ano 8 v.8 n.16, p. 28-39, jan-jun 2015. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/747/74>. Acesso em: 18 nov. 2025

NÓVOA, António. (1992). **Formação de professores e profissão docente**. Dom Quixote.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

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

_____, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação: identidade, trabalho e desafios**. Lisboa: Porto Editora, 2020.

_____, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa (PT): EDUCA, 2002.

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

OLIVEIRA, J. B. **Formação continuada docente e diretrizes da bncc**. Revista Científica FESA, v. 3, n. 12, p. 79-90, 2023.

OLIVEIRA, M. **Práticas educativas e narrativas (auto) biográficas em ambientes virtuais de aprendizagem**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 12 nº 25, p. 171-185, maio/ago, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso), v. 8, p. 321-339, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Transformações das figuras de si e do outro na mediação biográfica**. Revista linhas críticas, v. 29, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48135/38465>. Acesso em: 12 nov. 2025

PIMENTA S. G.(org.) **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. In: Pimenta, S G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Rev. Técnica José Cerchi Fusari. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação – Série Saberes Pedagógicos)

_____, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-57.

_____, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In: Revista Poésis. Vol 3, N. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

RICHARDSON. RJ, Peres JAS, Wanderley JCV, Correia LM, Peres MHM. 2012. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo, Atlas.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

_____, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. dá F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

SELLTIZ W, Wrightsman LS, Cook SW. 1987. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo, EPU.

SILVA, Maria Reginalda Soares. **Formação continuada de professores: saberes e reflexividades na prática pedagógica**. Universidade Federal do Pauri/Curso de Mestrado em Educação. Teresina, PI, 2010.

SILVA, R. C. **O professor, seus saberes e suas crenças**. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Valdicléa Machado da; HOBOLD, Márcia de Souza. **AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 295–312, 2019.

SOUZA, E, C; ALMEIDA, J, B. **Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores** baianos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica em rede. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012.p.29-31.

SOUZA, E. C. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. In: NASCIMENTO, AD; HETKOWSKI, TM (orgs.). Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Educação. Santa Maria [online]. 2014, vol.39, n.01, pp.39-50. ISSN 1984-6444

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar formação de professores/ Elizeu C. de Souza. --2004.**

_____, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.); Dirceu Castilho Pacheco [et al]. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

SOUZA. Elizeu Clementino de. **(Auto)Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós graduação**. Revista Fórum Identidades, Itabaiana, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/1808/1594>. Acesso em: 26 nov.2025

SPRADLEY, James P. (1980). **Observação Participante**. Orlando, Flórida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

TARDIF, M. (2014). **Saberes docentes e formação profissional** (17a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

_____, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

_____, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 3ªed.

_____, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes. 2002

VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado, (Org.). **Narrativas docentes: trajetória de trabalhos pedagógicos**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna M.F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998. 194 p. (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A – Carta Convite



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA-ICET
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CARTA CONVITE

Itacoatiara, ____ de outubro de 2025.

Prezado (a) Professor (a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Graduação em Licenciatura em Pedagogia, vinculada ao Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), intitulada **“Formação Continuada de Professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Narrativas da prática profissional docente.”**

O objetivo geral da pesquisa é compreender a formação continuada de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as contribuições desse percurso para o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos da profissão docente. Como objetivos específicos, pretende-se: Analisar as trajetórias formativas dos professores e seus reflexos na aprendizagem da profissão; identificar como as aprendizagens profissionais se constroem no cotidiano da prática docente; verificar as percepções dos professores dos anos iniciais sobre os impactos da formação continuada em sua prática docente e descrever os desafios do cotidiano escolar e o papel da formação continuada no seu enfrentamento;

Nesse sentido, convidamo-lhes a contribuir com esta pesquisa permitindo-lhes observar a sua prática docente permitindo a observação de aspectos de sua prática docente e contribuindo com questionários e diálogos reflexivos que subsidiarão o estudo. Sua participação será fundamental para a produção de conhecimento sobre a formação e a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Geovanna Dias Mota
Pesquisadora

Atenciosamente,

Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes
Orientador

APÊNDICE B- Termo De Confiabilidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA-ICET CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONFIABILIDADE

Título do projeto: DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA DOCENTE: OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Pesquisador Responsável: Geovanna Dias Mota

Instituição/Departamento: Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET da Universidade Federal do Amazonas-UFAM

Telefone para Contato: (XX) XXXXXXXXXXX

Local da Coleta de Dados: Colégio Grão Mestre Venâncio Igrejas Lopes, Yeda Henriques de Souza Auzier e Coronel Cruz.

Os pesquisadores do presente projeto que tem como objetivo geral: compreender a formação continuada de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as contribuições desse percurso para o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos da profissão docente. Como objetivos específicos, pretende-se: analisar as trajetórias formativas dos professores e seus reflexos na aprendizagem da profissão; identificar como as aprendizagens profissionais se constroem no cotidiano da prática docente; verificar as percepções dos professores dos anos iniciais sobre os impactos da formação continuada em sua prática docente e descrever os desafios do cotidiano escolar e o papel da formação continuada no seu enfrentamento.

Nesse sentido, nos comprometemos a preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, cujos dados serão coletados, através da pesquisa qualitativa com o tema: “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE”.

A pesquisa utilizará como técnicas de coleta de dados a observação em sala de aula e a aplicação de um questionário semiestruturado com os professores. Participarão professores dos anos iniciais das redes estadual e municipal de Itacoatiara – AM, sendo que as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa, de forma confidencial e anônima. Os dados ficarão sob responsabilidade do Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes pelo período de dois meses, após este período, os dados serão divulgados.

Itacoatiara, _____ de _____ de 2025.

Geovanna Dias Mota

Pesquisadora

Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes

Orientador

APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA-ICET
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Narrativas da prática profissional docente

Pesquisador Responsável: Geovanna Dias Mota

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Amazonas- Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET

Telefone para Contato: (XX) XXXXXXXX

Local da Coleta de Dados: Colégio Grão Mestre Venâncio Igrejas Lopes, Yeda Henriques de Souza Auzier e Coronel Cruz.

Prezado (a) professor(a),

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa em educação sobre FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa que será desenvolvida na área da Educação está vinculada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia tema: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE. Propomos como objetivo geral: Compreender a formação continuada de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as contribuições desse percurso para o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos da profissão docente. Como objetivos específicos, pretende-se: Analisar as trajetórias formativas dos professores e seus reflexos na aprendizagem da profissão; identificar como as aprendizagens profissionais se constroem no cotidiano da prática docente; verificar as percepções dos professores dos anos iniciais sobre os impactos da formação continuada em sua prática docente e descrever os desafios do cotidiano escolar e o papel da formação continuada no seu enfrentamento.

A pesquisa a ser desenvolvida possui abordagem qualitativa e adotará a metodologia descritiva, considerando os aspectos teóricos e metodológicos que orientam o estudo. Optamos pela pesquisa descritiva por permitir uma compreensão aprofundada acerca Formação Continuada dos professores: narrativas da prática profissional, docente. Para tanto, utilizaremos

como técnicas de produção de dados a observação participante em sala de aula e ao memorial de formação direcionados aos professores das redes municipal e estadual de Itacoatiara – AM.

A pesquisa será de abordagem qualitativa, assumindo a narrativa como método de pesquisa, por possibilitar a compreensão das experiências e trajetórias formativas de professores na formação continuada. A presente pesquisa não trará riscos, prejuízos, desconfortos, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas, e não há benefícios diretos para o participante. É válido ressaltar que as informações fornecidas por você são sigilosas, tendo assim, a sua privacidade garantida. Os interlocutores da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG n. _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada como: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE.** como participante da pesquisa. Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com a Graduanda, Geovanna Dias Mota sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os prazos para entrega dos materiais para produção de dados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar como participante deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

Itacoatiara (AM), _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do interlocutor em participar.

TESTEMUNHAS:

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste interlocutor da pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Itacoatiara (AM), _____ de _____ de 2025.

Geovanna Dias Mota
Pesquisadora

Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes
Orientador

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07. Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Site: <http://www.cep.ufam.edu.br/cepufam>. Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 9171-2496. E-mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com

APÊNDICE D- Declarações do(s) Pesquisador(es)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA-ICET
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Eu (nós), Tiago Pereira Gomes– Prof. Dr. Orientador e a Graduanda Geovanna Dias Mota, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE** Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

- ✚ Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- ✚ Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- ✚ Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade do Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes da área de Educação do ICET/UFAM que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- ✚ Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- ✚ Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- ✚ O CEP-UFAM será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- ✚ O CEP-UFAM será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- ✚ Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Itacoatiara, _____ de _____ de 2025.

Geovanna Dias Mota
 Pesquisadora

Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes
 Orientador

APÊNDICE E- Autorização para a realização da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA-ICET
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ofício s/n Itacoatiara, _____ de _____ de 2025.

Ao tempo em que cumprimentamos a vossa senhoria, solicitamos por meio deste a permissão para realizarmos uma pesquisa de campo com os professores desta instituição de ensino com o intuito de realizamos um estudo que faz parte de um projeto de pesquisa da acadêmica Marilena Amorim Cunha curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET da Universidade Federal do Amazonas, tendo como orientador o Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes. A pesquisa é intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE**

O objetivo da pesquisa é compreender a formação continuada de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as contribuições desse percurso para o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos da profissão docente. Utilizaremos como metodologia a pesquisa qualitativa de abordagem descritiva, sendo utilizado como técnica de produção de dados questionário para os professores e a observação da prática docente. Portanto, pedimos sua contribuição autorizando-nos a realizar o estudo com a responsabilidade ética e científica.

Certos de contarmos com sua colaboração, elevamos votos de estima, consideração e apreço.

Itacoatiara (AM), _____ de _____ de 2025.

Geovanna Dias Mota
Pesquisadora

Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes
Orientador

APÊNDICE F- Roteiro de Observação



¹ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE

OBJETIVO GERAL DA OBSERVAÇÃO:

- + Compreender a formação continuada de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as contribuições desse percurso para o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos da profissão docente.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do observador(a): _____
Data da observação: _____
Horário de início e término: _____
Professor(a) observado(a): _____
Ano/série: _____
Disciplina: _____
Tema da aula observada: _____
Número de alunos presentes: _____

I. DIMENSÕES DE OBSERVAÇÃO

1. A Prática Pedagógica e Mobilização de Saberes

- Quais saberes docentes (teóricos e práticos) são mobilizados na condução da aula?
- Há evidências de aplicação de conhecimentos adquiridos na formação continuada?
- Como o(a) professor(a) articula teoria e prática em suas intervenções pedagógicas?
- Quais estratégias/metodologias de ensino são utilizadas?
- Há práticas inovadoras? Quais?
- *Anotar trechos de fala, atitudes ou decisões pedagógicas que revelem reflexividade docente ou relação com a formação continuada.*

Observações: _____

¹ Este roteiro foi elaborado com o suporte da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT (OpenAI, 2025), utilizada como auxílio na organização textual e metodológica do instrumento, sem substituição da análise crítica do pesquisador(a). OPENAI. **ChatGPT** (2025). Chatbot baseado em linguagem natural. Disponível em: <https://chat.openai.com>. Acesso em: 20 out. 2025.

2. Gestão da sala de aula

- Como o(a) professor(a) organiza o espaço e o tempo pedagógico?
- Como lida com situações imprevistas ou conflitos em sala?
- Há indícios de desenvolvimento de competências socioemocionais, liderança ou escuta ativa?

Observações: _____

3. Interações com os Alunos




- Como se dá a relação professor-aluno?
- O(a) professor(a) valoriza as falas e conhecimentos prévios dos alunos?
- Há práticas inclusivas ou diferenciadas de acordo com as necessidades dos estudantes?

Observações: _____

Reflexões In Loco (anotações do pesquisador)

- O que chama atenção na postura ou discurso do(a) professor(a)?
- Há contradições entre o que se diz e o que se faz?
- Como o contexto da escola interfere ou favorece a aplicação da formação continuada?
- Que elementos surgem espontaneamente como importantes nas ações do(a) docente?

Observações: _____

II. INDICADORES DE IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA
<ul style="list-style-type: none"> O professor utiliza recursos, estratégias ou discursos que possam ser atribuídos diretamente à formação continuada? Ele(a) comenta, espontaneamente ou em conversa informal, experiências de formação? Quais desafios são observados que podem estar relacionados à aplicação dos conteúdos da formação? <p>Observações:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
III. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA OBSERVAÇÃO
<p> Aspectos positivos observados:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p> Pontos que merecem atenção e/ou melhorias:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p> Reflexão do observador sobre a aula:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Aspecto Observado	Sim	Parcialmente	Não
Aula planejada e bem estruturada			
Uso de metodologias diversificadas			

Aspecto Observado	Sim	Parcialmente	Não
Participação ativa dos alunos			
Clareza e domínio do conteúdo			
Relação teoria-prática			
Estratégias para superar desafios			

Itacoatiara, _____ de _____ de 2025.

Geovanna Dias Mota
Licenciatura em Pedagogia

Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes
Orientador

APÊNDICE G- Roteiro de Memorial de Formação e da prática docente

   	
²ROTEIRO DE MEMORIAL – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE	
OBJETIVO GERAL DA OBSERVAÇÃO:	
 Compreender a formação continuada de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as contribuições desse percurso para o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos da profissão docente.	
I. IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL	
Nome completo: <hr/>	
Tempo de atuação no magistério: <hr/>	
Instituição e rede em que atua (municipal, estadual, privada): <hr/>	
Série(s) ou ano(s) que leciona atualmente: <hr/>	
Formação inicial (curso, instituição, ano de conclusão): <hr/>	
Especializações ou formações posteriores: <hr/>	
II. TRAJETÓRIA FORMATIVA	
<ul style="list-style-type: none"> • Como e por que escolheu ser professor(a)? • Como foi sua formação inicial? Quais contribuições ela teve para a prática docente? • Que cursos, oficinas ou programas de formação continuada você já participou? • Alguma formação marcou sua trajetória? Por quê? 	
III. SABERES DOCENTES E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	
<ul style="list-style-type: none"> • Que saberes você reconhece como fundamentais para sua atuação? • Como esses saberes foram desenvolvidos na prática, no cotidiano da sala de aula? • Em que momentos você percebeu articulação entre teoria e prática no exercício docente? • Que estratégias você utiliza que foram aprimoradas ou aprendidas nas formações? 	
IV. IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA	
<ul style="list-style-type: none"> • Em que aspectos a formação continuada modificou ou ressignificou sua prática? 	

² Este roteiro foi elaborado com o suporte da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT (OpenAI, 2025), utilizada como auxílio na organização textual e metodológica do instrumento, sem substituição da análise crítica do pesquisador(a). OPENAI. **ChatGPT** (2025). Chatbot baseado em linguagem natural. Disponível em: <https://chat.openai.com>. Acesso em: 20 out. 2025.

- Há mudanças no planejamento, na avaliação ou nas metodologias utilizadas?
- Como a formação impactou sua relação com os alunos e com os colegas?
- Você se sente mais preparado para enfrentar os desafios da sala de aula após essas formações?

V. CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

- Quais foram as **principais contribuições** das formações para seu desenvolvimento profissional?
- Quais **desafios** você enfrentou ou ainda enfrenta para participar e aplicar essas formações?
- Como você percebe o apoio da escola e da rede para sua formação contínua?
- Que tipo de formação você considera mais eficaz e necessária para os professores dos Anos Iniciais?

VI. REFLEXÃO PESSOAL

- Como você se vê hoje como professor(a)?
- Que aprendizagens mais marcaram sua trajetória?
- Que sonhos ou planos você tem para sua continuidade na docência?
- Qual mensagem você deixaria para outros professores sobre a importância da formação continuada?

Itacoatiara, _____ de _____ de 2025.

Geovanna Dias Mota
Licenciatura em Pedagogia

Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes
Orientador