



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DAS NECESSIDADES FORMATIVAS ÀS ESPECIFICIDADES DA PROFISSÃO

RESUMO

Neste painel discutiremos assuntos desenvolvidos em três pesquisas que se debruçaram sobre o Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Básica, desenvolvidas com professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com objetivos que se unem da necessidade em se analisar e refletir sobre o Desenvolvimento Profissional Docente ao longo da carreira, desde o estágio supervisionado, perpassando pelas especificidades da docência na Educação Infantil, e por fim discutiremos sobre as necessidades formativas dos professores do Ensino Fundamental. O primeiro trabalho traz uma pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória, cujo objetivo foi compreender o processo de aprendizagem na formação docente, utilizando o estágio supervisionado em Educação Infantil como ponto inicial. O segundo trabalho se debruça em conhecer os modos de ver e vivenciar o brincar de professoras da Educação Infantil ao longo da carreira. O terceiro trabalho, que compõem este painel, buscou identificar as necessidades de formação dos professores do quarto ano do Ensino Fundamental em diferentes fases de suas carreiras. Os resultados dessas pesquisas contribuem com as discussões sobre o Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Básica, ao abordarem sobre as necessidades formativas e as especificidades da docência desde sua construção na formação inicial, passando pelos desafios do desenvolvimento profissional na Educação Infantil, revelando as necessidades formativas dos professores do Ensino Fundamental ao longo de suas trajetórias profissionais.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente, Educação Infantil, Ensino Fundamental.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS APRENDIZAGENS DOCENTES

Jéssica de Oliveira Pinheiro

Lúcia Gracia Ferreira

RESUMO

O estágio supervisionado representa um campo crucial para a construção de conhecimento durante a formação docente, sendo um componente curricular presente nos cursos de licenciatura. Assim, nosso objetivo é analisar o processo de aprendizagem docente durante o estágio supervisionado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, realizada a partir da análise dos registros contidos no relatório elaborado como avaliação do estágio em educação infantil, no ano de 2023, no curso de Pedagogia, em uma universidade pública, utilizando a documentação pedagógica. Foi evidenciado que esses registros revelam momentos significativos de aprendizagem durante o estágio supervisionado, etapa fundamental para a construção da identidade docente e que esta etapa curricular é um significativo espaço formativo.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Docência, Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

O professor é o único profissional que forma todas as outras profissões. Essa frase clichê, frequentemente ouvida em nosso dia a dia, dá origem a uma importante indagação: como ocorre a aprendizagem docente? Tendo em vista que o professor é o profissional que acompanha e perpassa por etapas significativas da vida de uma pessoa durante sua educação formal, surge a curiosidade de saber em que momento sua vocação para a docência é despertada.

Certamente, esses questionamentos permeiam diversas discussões sobre o profissional docente. Para compreendermos melhor a formação de um professor, é necessário aprofundar-se em uma das primeiras experiências que o futuro docente vivencia durante em seu curso: o estágio supervisionado. Este é um componente curricular de suma importância nos cursos de licenciatura, pois é nesse momento que os estudantes entram em contato com seu futuro campo de atuação profissional. É durante o estágio que se constroem saberes e se estabelece a ligação entre teoria e prática.

No caso do curso de Pedagogia, esse primeiro estágio refere-se à Educação Infantil, uma etapa fundamental da nossa educação básica. Por isso, compreendemos a importância de iniciar nossa pesquisa sobre a formação docente nesse contexto. A Educação Infantil é um ponto de partida simbólico, pois representa nosso primeiro contato com a educação formal e a primeira etapa da educação básica. Assim, o presente trabalho tem como foco analisar o processo de



XXII ENCONTRO DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE, MAIS ESD especificamente, no estágio supervisionado em Educação Infantil.

METODOLOGIA

Realizamos um estudo de abordagem qualitativa, que trabalha o fenômeno em sua dimensão sociocultural, prezando por expressar representações, comportamentos e práticas (MINAYO, 2017). Consideramos sua importância para a construção de nosso trabalho.

Nosso objetivo é analisar o processo de aprendizagem docente durante o estágio supervisionado. Para alcançar esse objetivo, utilizamos os registros escritos de um estagiário, produzido como avaliação da disciplina de estágio em Educação Infantil. Como critério de escolha, optamos pelo relatório mais narrativo e com maior nota na avaliação.

Para alcançarmos nosso objetivo, optamos por usar como instrumento o registro e a documentação pedagógica. Este instrumento, para além de uma descrição de acontecimentos do dia, é a expressão de sentimentos e ações vivenciadas e observadas, apresentando também um resgate à memória de uma formação significativa.

Utilizamos neste trabalho a análise documental, que é um procedimento técnico e científico que busca compreender o teor dos diversos tipos de documentos, a fim de obter as mais significativas informações, conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos (LIMA JÚNIOR; et al, 2021). Consiste em analisar documentos, no nosso caso, utilizarmos como instrumento de pesquisa o registro e a documentação pedagógica construídos a partir do relatório de estágio supervisionado na educação infantil.

A documentação pedagógica consiste em um processo reflexivo de interpretação dos registros. É necessário ressaltar que esse aspecto, sobre o registro que se transforma em documentação pedagógica, é totalmente diferente da perspectiva que se tinha no processo da escrita ou registro; ou seja, quando o observador escrevia, este tinha um olhar diferente do sujeito/observador ao analisar sua escrita. Como apresenta Proença (2022, p. 239):

Ao se distanciar da situação, novos desdobramentos, possibilidades e apropriações podem se configurar, ampliando a aprendizagem e novos conhecimentos. A escolha dos materiais para a construção da documentação requer clareza do foco de visibilidade, que mostre a etapa do processo de aprendizagem conquistado.

Para o processo de análise de dados, utilizaremos a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2010) e suas etapas. Realizamos a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados do conteúdo presente nos documentos e registros. Esse relatório advém de uma avaliação da disciplina de estágio em educação infantil do curso de Pedagogia de uma

XXII ENCONTRO NACIONAL DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO ANO DE 2023. Entre todos os relatórios recebidos, escolhemos para analisar aquele que apresenta maior descrição e reflexão dos sujeitos envolvidos e maior nota. Após a escolha do relatório, realizamos a leitura e escolhemos trechos para discussão que revelam a aprendizagem docente. Por isso, montamos uma categoria para ser apresentada no presente trabalho: a aprendizagem na docência.

Nesta categoria, elencamos os trechos dos registros que apresentam o processo formativo, aprendizagens e reflexões perante a docência. Observamos que o processo reflexivo pós-vivência, onde o aluno reflete sobre suas observações, é uma etapa muito importante para o processo formativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estágio é uma etapa primordial em um curso de graduação, visto que é o momento em que o estudante vivencia de forma mais efetiva o processo de teoria e prática e tem contato com seu campo de atuação. Embora o estágio não seja a única forma de aproximação do discente com seu campo profissional, ele é imprescindível. Durante o estágio, é conveniente aproveitar a oportunidade para esclarecer questões e sentir-se seguro com a supervisão recebida, o que possibilita apresentar reflexões e projetar possibilidades para o futuro campo de trabalho. Nos cursos de licenciatura, o estágio torna-se fundamental, conforme apontado por Ferreira e Ferraz (2021, p. 304):

O estágio supervisionado, como uma iniciação à docência, possibilita vivências únicas e intransferíveis. Nos cursos de formação, a intensa relação entre teoria e prática deve fazer parte de seus componentes, sendo o estágio visto como o representante desse diálogo formacional.

No curso de Pedagogia, percebe-se a importância do estágio para que o discente consiga compreender de forma efetiva os assuntos estudados no decorrer da graduação. Assim, durante o curso de graduação em Pedagogia, o discente perpassa por alguns estágios, sendo um deles na Educação Infantil, etapa primordial para a formação pedagógica. Ostetto e Maia (2019, p. 2) apresentam que:

Para a licenciatura de Pedagogia, um curso que, segundo as determinações legais, deve estar centrado na docência, a imersão na escola, na Educação Infantil ou em outros espaços educativos, é parte imprescindível da formação.

Estar presente com um olhar atento e sensível em todo o contexto da Educação Infantil é necessário, tendo em vista a peculiaridade e atenção que esse nível de ensino demanda. Durante a vivência do estágio na Educação Infantil, é comum o estudante registrar suas

vivências, experiências e aprendizados que ocorrem durante esse período. A partir desses registros, é possível refletir sobre o processo de formação docente.

Essa reflexão sobre os registros é denominada documentação pedagógica, que consiste na organização dos registros, neste caso aqui, aqueles realizados durante o período de estágio. Após essa organização, os registros tornam-se objeto de estudo da documentação pedagógica, retratando o percurso educativo. Segundo Proença (2022, p. 238):

A documentação pedagógica é elemento fundamental para a elaboração das projeções, pois dá visibilidade aos processos de construção de conhecimento relevantes e expressivos para o grupo. Ao estabelecer uma relação de reciprocidade entre observação, interpretação e registro de vivências cotidianas, o educador reflete e faz escolhas do que fez sentido e pode ser uma experiência significativa.

Não se pode pensar em registro e documentação pedagógica de forma separada. A documentação pedagógica é a reflexão dos registros; nela, podemos encontrar dados sobre as vivências que foram importantes no percurso formativo do educador, promovendo um olhar mais atento para suas necessidades no campo educativo e formativo, bem como a compreensão de como se dá o processo educacional. Por isso, optamos por utilizar esse instrumento em nossa pesquisa, por compreendermos a potencialidade que o registro e a documentação pedagógica têm em conduzir nosso objetivo, que é analisar o processo de aprendizagem docente durante o estágio supervisionado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ato de escrever e descrever é comum na Educação Infantil. Geralmente, os docentes descrevem seu dia, sua prática e um pouco sobre sua turma. Pensando nessa relação com a escrita, a disciplina de Estágio em Educação Infantil propôs, como avaliação do componente curricular, a confecção de um relatório flexível, no qual os estudantes apresentassem suas reflexões, vivências e aprendizagens construídas no campo de estágio - a escola.

Compreendendo que esses relatórios revelam muito sobre o percurso formativo dos discentes de Pedagogia, escolhemos um dentre os relatórios entregues no ano de 2023 para realizarmos a análise desses registros e refletirmos sobre eles como instrumentos da documentação pedagógica. Utilizamos como critério de escolha o relatório com maior nota no processo avaliativo e que apresentava uma reflexão, descrição e vivências detalhadas.

O processo de formação docente ocorre durante todo o curso de licenciatura, porém, o estágio supervisionado é o momento crucial em que o futuro docente tem contato com seu futuro campo de atuação. Nesse contexto, ele se aproxima do que significa tornar-se professor,

XXII ENCONTRO problematizando padrões e comportamentos. Esse movimento de observar e refletir dá forma à construção de sua identidade profissional (Ferreira; Ferraz, 2021). Considerando a importância de estar nesse espaço formador, que é a escola, o estagiário que será chamado de Tom apresenta um pouco sobre suas percepções:

Aqui as crianças brincam com os brinquedos, interagem, se exercitam, gastam bastante energia com tanto movimento e cada sala só é liberada para ir quando nenhuma outra está utilizando. Eu percebi que esse momento é o ponto-chave do dia deles, e onde eles querem chegar logo, e usarei isso na minha regência a meu favor. (Tom, 2023).

Ele registra sobre as crianças, e aqui percebemos uma característica interessante sobre o estágio como lugar formativo: a formação não ocorre apenas ao observar o professor, mas principalmente ao olhar atentamente para as crianças, que são os sujeitos ativos e participantes desse processo de formação docente. Segundo Ferreira e Ferraz (2023, p. 4) , “o registro das experiências diárias com as crianças oportuniza a criação de espaços reflexivos acerca das práticas empreendidas no fazer pedagógico, o que permite avaliar e reconfigurar o caminho pedagógico planejado”.

Ao observar as crianças e seus comportamentos, o estagiário percebe o que funciona e reflete sobre a prática que pretende construir na posição de docente (ou seja, no momento da regência de classe). Ele busca manter atividades que percebe serem eficazes durante seu período de observação e explorá-las na regência. Isto é olhar atento, isto é observação, isto é aprendizagem da docência

Em outro trecho, Tom apresenta seu olhar sobre a prática da professora, demonstrando que sua formação ocorre não apenas na reflexão sobre os alunos e o ambiente escolar, mas também ao observar e refletir sobre a prática docente. Ele destaca a entonação ao falar com as crianças e o cuidado em relação às divergências que podem ocorrer entre elas. Para Mendes, Santos e Mello (2021), o registro e a documentação revelam o que pensamos e valorizamos. O que foi observado e marcou o processo formativo tende a ser registrado e refletido.

Mas vamos falar das diferenças? Essa professora, nesse dia, mostrou um ótimo domínio de sala. Os alunos gostavam muito dela; poucas vezes ela precisava se impor para controlar a sala, e foi muito tranquilo toda a aula. Inclusive, aprendi muito nesse dia, percebendo a maneira de como falar com os alunos, o tom de voz, o que fazer em casos de desestabilização. (Tom, 2023).

Percebemos que Tom, além de refletir sobre a prática da docente, constrói aprendizagens sobre a docência durante seu processo de formação a partir da observação. Ele nota um elemento importante para ter a atenção das crianças: o tom de voz e a maneira de falar com elas.

Este relato remete à importância do estágio supervisionado no curso de licenciatura: ele possibilita ao futuro profissional observar a prática docente e, ao estagiário, tornar-se o protagonista da construção de suas aprendizagens, refletindo sobre a identidade que pretende assumir e fortalecer como profissional. As aprendizagens construídas nesse processo são cruciais no âmbito das aprendizagens profissionais.

Sobre a sala, ela é bem-organizada, com desenhos coloridos na parede, números, o alfabeto e as vogais, todos caracterizados com algum tipo de desenho em forma de animais para atrair a atenção das crianças. A sala também tem um armário com livros e brinquedos. (Tom, 2023).

Ao registrar aspectos referentes a organização do espaço da sala de aula, percebemos que o estagiário reflete sobre o que Ferraz (2020) apresenta como as vertentes teóricas, a partir da problematização e reflexão sobre as intervenções pedagógicas considerando as demandas de aprendizagem. Ele percebe a importância da decoração da sala de aula para o processo pedagógico, o que nos leva a compreender o processo de aprendizagem e o resgate de teorias anteriormente estudadas.

Para fazer as crianças se acalmarem, realmente não constitui uma tarefa tão fácil. As condições climáticas da sala também contribuem para essa agitação, onde o professor deve saber mediar essas emoções, que são inerentes e constituem a pessoa humana. Além dessas, outras situações foram observadas, como a forma que a professora, tia Mel, organiza a sala estrategicamente para que as crianças não se distraiam. Ela permite que conversem um pouco e externem suas emoções, depois explica o momento a seguir, ressaltando que devem prestar atenção. No momento da historinha, é visível um dos motivos que fazem dessa professora a preferida da turma: ela utiliza uma ótima entonação da voz ao contar as histórias e para conversar com a turma, com muitas gesticulações e expressões faciais. Ela enfatiza algumas partes ou situações e reforça a compreensão da história, o que, a meu ver, cativou a atenção dos alunos. (Tom, 2023).

Nesse trecho, podemos observar a importância da prática da professora e da observação que o aluno faz em relação ao ambiente, à organização, às estratégias e às emoções presentes nas crianças. Quando Tom problematiza a estrutura da sala e a agitação dos alunos, ele desenvolve uma aprendizagem sobre a docência. Segundo Ferraz (2020, p. 7):

Quando o estagiário problematiza a prática, consegue refletir sobre os problemas que desencadeiam o fenômeno observado. Ao dialogar com as teorias, traça possibilidades e proposições para ressignificar as situações de ensino e aprendizagem que foram observadas.

Ele ressignifica a agitação com a aprendizagem sobre o tom de voz da professora, a falta de atenção com a importância das gesticulações e expressões e a importância de contar histórias. Ele compreende como é fundamental o modo de lidar com todas as situações e a maneira como se reflete sobre o fazer docente, a partir das falas, das posturas, do cuidado, do auxílio e da compreensão dos indivíduos.

O aluno se forma a partir da observação da prática da professora, que vai além de uma observação meramente descritiva ou tecnicista. Não é a técnica que forma a aprendizagem, mas a reflexão que esse aluno está tendo em relação às práticas e ao ambiente. A documentação pedagógica revela as nuances da docência, para além de uma simples descrição. O registro desse aluno mostra a reflexão sobre seu processo de formação como professor. Nas entrelinhas, o aluno revela o que acha importante para ser um docente e explora isso. A documentação pedagógica auxilia na reflexão do processo de aprendizagem que existiu durante a vivência do estágio supervisionado, que é um importante percurso para a formação e as aprendizagens docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises evidenciaram que o processo de aprendizagem docente durante o estágio supervisionado em educação infantil é de demasiada importância, visto que o discente apresentou as nuances observadas entre professoras e crianças na escola, assim como as aprendizagens que contribuem para a formação de sua identidade como futuro docente. Ele revela, nas entrelinhas de sua escrita, os momentos em que aprende a fazer, a observar, a refletir e a estar próximo, observando sua futura profissão e construindo conhecimento a partir de suas experiências e vivências, construindo-se e formando-se como docente.

Essa aprendizagem só é possível a partir do momento em que ele adentra o campo e fica imerso em sua futura profissão. É nesse contexto que ocorrem as aprendizagens docentes, bem como diversas reflexões e ligações entre teoria e prática. Este estudo demonstra a importância do estágio supervisionado no desenvolvimento de aprendizagens docentes. O registro e a documentação pedagógica revelam-se como importantes instrumentos de aprendizagem. A partir deles, obtivemos dados fundamentais para compreender que a formação docente vai além da aprendizagem de uma técnica ou de uma teoria.

O docente se forma ao aliar suas vivências teóricas com um olhar atento à prática. Ele aprende não apenas observando o professor, mas principalmente ao observar atentamente o aluno e o ambiente escolar em que está inserido. Ao registrar essas observações, ele demonstra o quanto está se formando.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2010.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE METODOLOGIA DA PESQUISA QUALITATIVA
MINAYO, Maria Cecília de Souza Amaral. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**, Bauru, v. 7, p. e021017, 2021.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. Documentação pedagógica como modos de formar: registros de estágio em educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e14210, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/14210>. Acesso em: 26 jun. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re) aprender a olhar. **Olhar de professor**, v. 22, p. 01-14, 2019.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, p.36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 26 jun. 2024.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal...o possível**. São Paulo: Panda Educação, 2022.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini; SANTOS, Simone Silveira; MELLO, Suely Amaral. Documentar, registrar e avaliar na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural para a documentação pedagógica. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 9-33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/5718>. Acesso em: 26 jun. 2024.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ONDE ESTÁ O BRINCAR?

Elisa Carneiro Santos de Almeida

RESUMO

O presente estudo deriva de uma pesquisa de doutorado, que busca conhecer os modos de ver e vivenciar o brincar de professoras da Educação Infantil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa e exploratória com 13 professoras vinculadas à rede pública de ensino de Rio Real, na Bahia. Os instrumentos privilegiados para a produção das narrativas foram o BrincAteliê, o Caderno de Memórias Brincantes e a Entrevista Narrativa. O procedimento metodológico escolhido seguiu as fases previstas da análise compreensiva interpretativa de conteúdo. Os fundamentos teóricos da pesquisa abordam sobre o brincar no desenvolvimento profissional docente e as especificidades da Educação Infantil. Diante da necessidade de recorte, apresentamos a análise das narrativas produzidas pelas participantes, que evidenciam os modos de ver e vivenciar o brincar como: repertório de brincadeiras transmitido ao longo da vida; brincar na escola; o brincar fora da escola como liberdade e criatividade; desafios da percepção adulta do brincar e sua influência na prática docente. Essas reflexões nos ajudaram a problematizar e a evidenciar que reavivar o brincar de cada professora é um desafio a ser enfrentado, quando se entende que esta é uma especificidade desta profissão e deve estar presente do início ao fim da sua carreira.

Palavras-chave: brincar, educação infantil, desenvolvimento profissional docente.

1,2,3 E JÁ: PODE COMEÇAR!

Ao discorrermos sobre o brincar no Desenvolvimento Profissional da professora da Educação Infantil e como essas temáticas se entrelaçam na vida e formação de quem a compõe, temos o objetivo de buscar conhecer os modos de ver e vivenciar o brincar de professoras da Educação Infantil, em diferentes fases da carreira.

Do ponto de vista metodológico, escolho a abordagem qualitativa por entender que este seria o rumo mais adequado a se tomar frente a necessidade de se incorporar os significados, as intencionalidades e as suas transformações das como construções humanas aos atos revelados nas relações sociais no cotidiano da escola (Minayo, 2003). Portanto, essa escolha se deu com a intenção de elucidar compreensões e identificar as aproximações e distanciamentos, privilegiados no movimento que o método promove.

Movida pela necessidade de compreender os acontecimentos narrados de uma história partimos da premissa de que toda a narrativa vai sendo tecida a partir de partes escolhidas que

tomam da totalidade os seus significados, “[...] portanto, 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). Assim, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo. Por fim, a narrativa emerge como um convite a uma verdadeira “conversão do olhar”, para uma ciência humana como experiência vivida de forma que possa contribuir para acessar as *grandes, pequenas e singulares* experiências vividas sobre o brincar de 13 professoras da Educação Infantil, que atuam na Creche Bem-te-vi, que integra a rede pública municipal de Rio Real no estado da Bahia.

A escolha por escutar e analisar narrativas, está associada a um tipo específico de entrevista, desenvolvido e denominado por segundo Fritz Schütze (2011) como “Entrevista Narrativa” (Jovchelovitch; Bauer, 2015). A Entrevista Narrativa (EN) na pesquisa educacional, com base nas contribuições de Delory-Momberger (2012), envolve uma abordagem que busca compreender as experiências e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Ambos os autores enfatizam e a concebem como um espaço de diálogo e reflexão conjunta, no qual tanto o pesquisador como o participante têm a oportunidade de compartilhar suas perspectivas, interpretar e construir conhecimento de forma colaborativa. Essas escolhas possibilitaram a partilha de narrativas orais, escritas e gráficas. Através de atividades criativas, narrativas e expressivas, as participantes foram convidadas a revisitar as suas experiências brincantes, ao tempo em que foram atribuindo significados aos desenhos e ressignificando experiências passadas e repensando as futuras.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ONDE ESTÁ O BRINCAR?

São muitos os motivos que nos (com)põe como professoras, para além dos saberes profissionais, técnicos da profissão muitos outros motivos vão nos formando como professoras-mulheres-mães-tias-esposas dentre outros papéis que vamos assumindo ao longo da nossa carreira. Dizer desse lugar é se aproximar de estudos que afirmam e atestam essas observações. Estudos esses que investigaram os elementos que compõem o desenvolvimento profissional de um professor (Day, 2001; Ferreira, 2023; Marcelo Garcia, 2009; Oliveira-Formosinho, 2002, 2009).

A pesquisa acadêmica relacionada ao Desenvolvimento Profissional de Professoras (DPD) que atuam na Educação Infantil é um campo emergente que enfrenta desafios significativos em sua busca por reconhecimento e valorização. Esses desafios são

XXII ENCONTRO NACIONAL DE INVESTIGADORES EM EDUCAÇÃO INFANTIL (ENI) intrinsecamente ligados à histórica subvalorização da Educação Infantil e às especificidades que envolvem a construção das carreiras desses professores (Gomes, 2009; Machado, 2020; Oliveira-Formosinho, 2002).

A desvalorização dessa fase inicial da educação é reflexo de um legado histórico que por muito tempo relegou a Educação Infantil, a criança e a mulher a um papel secundário no sistema educacional, social e político. Essa falta de reconhecimento não apenas prejudicou a motivação e a satisfação desses profissionais, mas também impactou diretamente a qualidade da educação oferecida às crianças em suas fases mais formativas. Portanto, a necessidade de investigação e valorização do Desenvolvimento Profissional de Professoras da Educação Infantil (DPDEI) é mais premente do que nunca, pois a excelência educacional nas primeiras etapas da vida de uma criança é fundamental para seu desenvolvimento futuro.

O DPD é um termo guarda-chuva que emerge para demarcar uma diferenciação com a concepção de formação de professores (Fiorentini e Crecci, 2013). É comum encontrarmos a expressão sendo usada a partir de visões contraditórias sobre a utilização e a interpretação desse conceito, inclusive sendo usada como sinônimo de formação inicial e contínua, o que nem sempre condiz com a essência da sua concepção (Marcelo, 2011). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2011) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (2011, p. 26).

Ainda segundo Fiorentini e Crecci (2013) embora não haja um consenso universal sobre o conceito DPD, é notório na literatura nacional e internacional a concordância quanto à importância da participação ativa dos professores. Isso inclui tanto a sua colaboração na criação de tarefas e práticas relacionadas ao seu desenvolvimento profissional quanto o seu envolvimento em estudos e pesquisas que se baseia nas demandas, problemas e desafios enfrentados pelos próprios professores em seus contextos de trabalho escolar.

Compreendemos o DPD a partir da concepção compilada por Ferreira (2023, p. 63) podemos entender [...] como processo de aprendizagem contínua, que ocorre ao longo da vida do professor, que envolve o saber-fazer e se configura como sendo individual e coletivo, complexo e multidimensional. Sua consolidação abrange o professor, aluno e a escola (instituição).

Para nos ajudar a pensar nas especificidades das professoras na EI Oliveira-Formosinho (2009) explora a temática considerando a partir de três perspectivas que envolvem o desenvolvimento do professor. A primeira se refere a aquisição de conhecimentos e competências; a segunda a capacidade do docente de refletir sobre sua prática, questionar

pressupostos e buscar continuamente aprimoramento e a terceira é a dimensão colaborativa e social da profissão. A autora, ainda enfatiza a complexidade desta modalidade ensino, caracterizada pela diversidade de experiências, tanto das características específicas da criança pequena, quanto da própria organização da prática pedagógica com objetivos e funções a serem assumidas e desempenhadas no trabalho com crianças.

Sobre esses aspectos, recupero a ideia central proferida por Oliveira-Formosinho, (2002) quando afirma que a criança é um “sujeito não-sectorizável”, e que por isso mesmo tem “necessidade de atenção privilegiada à dinâmica intensa do seu todo integrado”, e que “requer das educadoras um alargamento das responsabilidades”, por vezes suscetível à “indefinição de fronteiras”, nas respostas múltiplas e ajustadas de que se incumbem, assim como no atendimento às necessidades multidimensionais das crianças, que correspondam ao processo holístico de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Acerca do “âmbito alargado”, Oliveira-Formosinho (2002, p.47) expõe que “há, assim, na educação da infância uma interligação profunda entre educação e cuidados, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia”.

Dessa maneira, o professor de EI é um profissional que precisa articular cuidados, ensino e brincadeiras de forma integrada, reconhecendo a importância fundamental da linguagem essencial no processo de aprendizagem da criança, que é o brincar. Assim, a atuação do professor na Educação Infantil demanda mais do que o conhecimento teórico, também precisa ter sensibilidade, dedicação e um profundo compromisso com o desenvolvimento e o cuidado com as crianças (Gomes, 2009; Machado, 2020; Oliveira-Formosinho, 2009).

Nesse contexto, Martins Filho (2015, p. 24) destaca que assim como não se deve negar a condição das crianças de serem crianças e viverem suas infâncias plenamente, também não se pretende negar a condição dos adultos como responsáveis pela tarefa de conduzir o processo educativo e organizar as ações pedagógicas. Destacamos não apenas o lugar das crianças, sujeitos de direitos, mas principalmente, o lugar do professor, protagonista na organização do meio social educativo e parte desse meio que também educa, cuida e brinca com as crianças.

Diante disso, é premente reconhecer a complexidade e os desafios que esses profissionais enfrentam ao tentar garantir espaços brincantes adequados para as crianças, especialmente quando confrontados com currículos padronizados, horários limitados, espaços inadequados, falta de recursos e a ausência de um repertório diversificado de brincadeiras.

Deixamos por último, o desafio que se refere a falta de um repertório de brincadeiras por parte dos professores, porque queremos chamar a atenção para esse ponto. Muitos educadores podem não estar familiarizados com uma variedade de brincadeiras, o que pode ser atribuído a uma série de razões. Uma delas, e para nós a mais importante, é a necessidade de

XXII ENCONTRO DE BRINCAR A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES AO LONGO DA VIDA, DESDE A INFÂNCIA ATÉ A FASE ADULTA.

Na maioria das vezes, não há espaço para o incerto, para o inesperado e para a surpresa que caracterizam a brincadeira; conforme sinalizam Prado e Anselmo (2020) à medida que nos tornamos adultos vamos sendo submetidos à racionalização da vida, a negação da brincadeira e a superação da infância, tida como fase não produtiva ao capital.

Um professor, que não sabe e/ou não gosta de brincar, por exemplo, dificilmente se envolverá em brincadeiras com as crianças da sua turma. Sobre esse aspecto, Wassermann (1990) diz que para o professor desenvolver e proporcionar brincadeiras no âmbito do espaço escolar, é preciso inicialmente que ele reflita na e sobre a sua prática. Ao adotar essa ligação reflexiva com sua prática, ou seja, a habilidade de refletir sobre suas ações, o professor se engaja em um processo de aprendizagem constante, o que se revela como uma característica essencial da prática profissional (Schön, 2000).

Dialogando com Ramos (2000), Wassermann (1990) e Schön (2000), Almeida (2015), eles afirmam que é de fundamental importância que este professor tenha consciência do que significou suas brincadeiras de tempo de criança para sua construção pessoal e até profissional. Pois, as suas próprias experiências de brincadeira na infância influenciam em seu desenvolvimento profissional.

Ao reconectar-se com suas próprias memórias brincantes, o professor pode desenvolver uma sensibilidade mais aguçada para criar ambientes de aprendizagem que valorizem e promovam o brincar e a exploração criativa e imaginativa para a criança. Essa consciência também pode ajudar o professor a entender melhor as suas necessidades profissionais, facilitando assim o seu trabalho como mediador do processo educativo na EI.

Nessa perspectiva, “não apenas as crianças são sujeitos do processo de aprendizagem, mas também seus professores se incluem no fascinante processo de ser um eterno aprendiz, um construtor de sua profissionalidade” (Oliveira, 2010, p. 14), o que revela a necessidade de se viabilizar experiências docentes teóricas e práticas capazes de promover novas significações dos espaços, tempos e vivências do cotidiano da EI.

Todavia, ao abordarmos o DPD do professor na EI, é necessário superar dois aspectos. O primeiro aspecto a ser superado é a tendência de restringir o processo formativo à mera acumulação de conhecimentos estáticos, como cursos, teorias, leituras e técnicas, em vez de encará-lo como uma contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor. O segundo se nutre da ideia equivocada de que esse processo começa apenas na formação inicial, ignorando o conjunto de valores, conhecimentos e atitudes provenientes das

XXII ENCONTRO DE EXPERIÊNCIAS PESSOAIS, OS quais conferem significado à prática educativa. Conforme nos ensina Freire (1996) somos seres inacabados e por isso, mesmo consciente do inacabamento, podemos ir mais além dele.

Concordamos com Gobbi, Pinazza (2014, p.38) quando afirmam que o adulto deve nutrir a “capacidade inventiva”, ou seja, durante as brincadeiras o professor da EI deve retomar sua dimensão “brincalhona”, não significa que deve voltar a ser criança ou brincar como tal, mas sim inserir-se numa cultura brincante, que foge ao conceito de produtividade ou capitalismo, na mecanização ou automatização, mas se liga diretamente a retomar o ser brincante que fomos e que as crianças nos provocam a ser, das e nas múltiplas linguagens.

Urge retomar as dimensões “crianceiras” que existe em nós, para que possamos abrir as portas ocultas do cansaço ostentado pela sociedade do desempenho, e se reconectar com as experiências languageiras de infância e se reencontrar com as experiências brincantes que estão por vir disponibilizando-nos corporalmente para sentir o que não se sabe previamente, provocações de nosso estado de presença e das crianças.

AO REVISITAR MEMÓRIAS, NÓS BRINCAMOS!

É a partir das narrativas compartilhadas nos encontros do BrincAteliê, dos traços delicados nos desenhos do Caderno de Memórias Brincantes e das histórias contadas durante a Entrevista Narrativa que tecemos nosso caminho. A singularidade e a riqueza intrínseca das narrativas das professoras participantes desta pesquisa são consideradas preciosas, transcendendo seu significado convencional para revelar modos de ver e vivenciar o brincar.

No centro das lembranças, traços e contos apresento-lhes as protagonistas desta pesquisa:

Figura 1 – Nome e representação das participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa. Caderno de Memórias das Professoras, 2023.

Ao relembrar esses momentos, percebo que os nomes escolhidos remetem as brincadeiras da infância, um elo comum entre todas as participantes da pesquisa. E mesmo que o tempo tenha avançado, as memórias desse capítulo, o da infância, parecem ecoar, trazendo consigo a pureza e a alegria que permeiam as boas lembranças.

Resgatar a memória lança luz sobre os modos em que todas as participantes veem e vivenciam o brincar, uma vez que a “memória” transcende a mera retenção de dados mnemônicos; Ricoeur (2007) a compreende como um ato de recordar-se, um processo ativo de reconstrução e reinterpretação do passado.

Na perspectiva benjaminiana, o conceito de passado assume uma dimensão peculiar, distinta da abordagem linear comum. Para Benjamin (2009), o passado não se encontra em um estado estático, como uma sucessão de eventos que ocorreram anteriormente, mas como uma força dinâmica que molda e influencia o presente de maneiras complexas.

Consequentemente, o ato de recordar-se não se limita a uma mera repetição do que foi vivido, mas implica na busca por significado e na conexão das experiências passadas com o contexto presente. O narrador, ao visitar o passado, busca compreender como essas vivências contribuíram para a sua formação e influenciaram sua compreensão do mundo. Ademais, para o autor a memória do brincar é um substrato que pode estabelecer liames entre passado e presente, entre distintas realidades espaciais e temporais, individuais e sociais (Benjamin, 2009).

Essas recordações são, na verdade, interpretações subjetivas que fazemos sobre os eventos passados, sujeitas a flutuações, transformações e mudanças constantes, podendo ser

compreendida como um “fenômeno construído tanto social quanto individualmente” conforme apontado por Pollak (1992). Em consonância com essa visão, Halbwachs (2003, p. 69) a caracteriza como um fenômeno social, por entender que “as sensações de lembranças, mesmo aquelas pessoais, sempre se explicam pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos ambientes coletivos”. Nessa dinâmica a construção da memória destaca o passado como uma matéria-prima, que pode ser constantemente moldada e remodelada à medida que nos envolvemos na narrativa de nossas próprias histórias.

Essa compreensão enriquece a reflexão sobre a representatividade escolhida pelas professoras da Educação Infantil, quando suas reminiscências revelam uma preferência por espaços não escolares, o brincar em ambientes abertos e amplos, onde o tempo e o espaço não são rigidamente limitados, pelo contrário seguem o ritmo da liberdade.

As brincadeiras de **Amarelinha, Baleô, Bambolê, Boca de Forno, Bola, Boneca, Boneca Bebê, Casinha, Esconde-esconde, Subir em árvore, Subir em pé de caju, Pedrinhas, Pula Corda** narradas oralmente e imageticamente nos revelam um brincar de infância, do quintal, da rua de casa, embaixo de um pé de manga. Esses cenários nos transmitem uma ideia de liberdade, que permitia explorar a criatividade e a imaginação de maneira plena, sem as restrições impostas pela estrutura escolar.

Uma vez que a escola tem sido/costuma ser instrumento disciplinar do sistema político encarcera os corpos, delimita o tempo e espaços, defini regras... As escolas, na infância das participantes, se encaixavam nesses padrões de controle.

É interessante notar que as práticas cotidianas na escola exercem uma influência profunda na formação da nossa identidade pessoal e profissional, conforme afirma Ferreira (2014, p.157) “as marcas da escola definem o ser”. Nesse misto de experiências vamos nos moldando para “encaixar”, inscrevendo nossos corpos sob uma determinada maneira de ser.

Nesses últimos anos notamos mudanças significativas nos espaços escolares destinados às crianças, mudaram os programas, livros, arquitetura, os materiais didáticos, até mesmo os brinquedos e parques, a única coisa que não mudou foi o cotidiano das crianças na escola! De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p. 13), vivenciamos “uma quase esquizofrenia educativa em que se naturalizou a distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças”. E não podemos mais suportar isso, considerando como o mundo mudou. Assim como as participantes revelaram em uníssono, que não se recordam de ter visto um adulto, nesse caso, uma professora da escola brincando, a autora nos chama a atenção para uma disparidade entre as propostas pedagógicas teóricas e a realidade prática vivenciada pelas crianças na escola, há uma desconexão entre o que é proposto como ideal na

teoria educacional e o que de fato ocorre no ambiente escolar. E isso tornou-se algo comum ou aceito como parte do cotidiano educacional.

Nesse contexto, as reflexões das professoras sobre o brincar ganham uma dimensão ainda mais significativa. Suas narrativas revelam não apenas histórias individuais, mas também aspectos essenciais da complexa relação entre o brincar e o ser humano em diferentes fases da vida e em diversos contextos sociais.

Através de suas experiências, emerge uma rica tapeçaria de significados e características que evidencia os modos de ver e vivenciar o brincar: repertório de brincadeiras transmitido ao longo da vida; brincar na escola: uma perspectiva diferente; o brincar fora da escola: liberdade e criatividade; desafios da percepção adulta do brincar; e influência na prática docente. Essas reflexões nos ajudam a conhecer e a compreender os modos de ser professora na EI.

VAI TERMINAR A BRINCADEIRA!

Com esta pesquisa evidenciamos que os modos de ver o brincar tem a ver com a infância que aparece como memória, como resposta significada. Tem a ver com o ambiente de casa, da rua, do lar, não tem a ver com o ambiente escolar. São memórias importantes que ultrapassam diferentes fases da vida e insiste em permanecer presente.

Constatamos que a vivência desse brincar, atualmente, perpassa a atividade profissional desenvolvida e o nível de atuação – professoras da Educação Infantil – que limita [delineia] muitas ações, já que a escola não é vista como lugar de brincar, apesar do brincar ser um direito de aprendizagem da criança.

A pesquisa nos revela aspectos sobre o repertório de brincadeiras transmitido ao longo da vida, o brincar na escola e a perspectiva (diferente) em torno dela, o brincar fora da escola e sua relação de liberdade e criatividade, os desafios da percepção adulta do brincar e influência na prática docente. Então, mais que memória, mais que passado, o brincar precisa ser presente-futuro e transversalizar todas as fases da vida.

Diante disso, torna-se ainda mais patente a imperiosidade que o Desenvolvimento Profissional da professora na Educação Infantil incorpore os conhecimentos fundamentais sobre o desenvolvimento integral do ser humano, neste caso mulheres, levando em consideração as singularidades inerentes à essa profissão, afinal não somos separados vida-profissão, somos um-único-ser mulher-mãe-tia-avó-esposa-professora em constante (com)posição.

REFERÊNCIAS

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-535, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 nov. 2023.

FERREIRA, Lúcia. Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020009, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv. v11 i.9326. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 8 mai. 2023

_____. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da Educação Básica.** 1.ed.Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. **Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 7 maio. 2022.

GOBBI, Márcia A.; PINAZZA, Mônica A. **Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia.** In: GOBBI, Márcia A.; PINAZZA, Mônica A. (Org.). *Infância e suas linguagens.* São Paulo: Cortez, 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva.** Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 2003. Tradução de: *La mémoire collective.*

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf . . Acesso em: 11 nov. 2022.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.

MARTINS FILHO, Altino José. **A vida cotidiana na Educação Infantil: da ação reflexiva às minúcias da prática educativa.** Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 176–189, 2015. DOI: 10.30681/reps.v6i3.9687. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9687>. Acesso em: 17 maio. 2023.



XXII ENCONTRO

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 09-29.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Orgs.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 41- 88.

_____. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

PRADO, Patrícia Dias, ANSELMO, Viviane Sores. “**A brincadeira é o que salva**”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. Educ Pesqui [Internet]. 2020;46:e214189. Disponível em:< <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214189>> Acesso em: 20 abr. 2024.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas/São Paulo: Unicamp, 2007.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TECENDO SABERES: NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES AO LONGO DA CARREIRA

Cleide Pereira dos Santos Lopes

RESUMO

O objetivo deste artigo é identificar as necessidades formativas dos professores do quarto ano do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Guanambi ao longo das diversas fases de suas carreiras. Trata-se de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, conduzida por meio de questionários respondidos por 10 professores. Os resultados indicam que os professores demandam encontros formativos que incentivem a troca de ideias e experiências com seus pares e abordem as reais necessidades formativas ao longo de suas trajetórias profissionais. Além disso, os dados revelam uma carência de capacitações contínuas que sejam contextualizadas e alinhadas com as demandas atuais da educação, assim como a necessidade de suporte pedagógico e recursos didáticos atualizados. Os professores também ressaltaram a relevância de programas de formação que integrem a teoria e a prática, fornecendo ferramentas concretas para lidar com desafios do cotidiano escolar. Essas descobertas sublinham a importância de uma formação contínua que fomente o desenvolvimento profissional e contribua para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem na rede municipal de Guanambi.

Palavras-chave: Formação contínua, Carreira Docente, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Ao longo da carreira docente, os professores se deparam com uma série de desafios que podem impactar tanto seu desempenho quanto seu bem-estar profissional. Entre esses desafios estão a sobrecarga de trabalho, que muitas vezes inclui tarefas administrativas além do ensino; a baixa remuneração e a falta de recursos e infraestrutura, que limita a capacidade de oferecer uma educação de qualidade. Além disso, enfrentam a desvalorização social, que diminui o reconhecimento e o apoio à profissão docente, e precisam continuamente se engajar em formação contínua para acompanhar as mudanças, diversidade e demandas da educação contemporânea.

Neste contexto, o presente estudo, que é um recorte da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, buscou identificar as necessidades formativas dos professores que atuam em turmas de quarto ano do Ensino Fundamental na rede pública da cidade de Guanambi, BA. Este artigo emerge das experiências acumuladas como docente, dos desafios inerentes à prática educativa

XXII ENCONTRO DE PARTICIPAÇÃO NOS ENCONTROS FORMATIVOS promovidos pela Secretaria de Educação, onde os professores se reúnem mensalmente para participar de cursos de formação contínua.

A estrutura do texto segue a seguinte organização: primeiramente, apresentamos a introdução, delineando o contexto e a importância das necessidades formativas dos professores diante dos desafios de suas carreiras. Em seguida, no caminho metodológico, detalhamos os procedimentos de coleta e análise de dados, incluindo a escolha do questionário aplicado aos professores do quarto ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Guanambi. No terceiro tópico, abordamos o embasamento teórico para construir as bases conceituais sobre a formação e carreira docente. O quarto tópico é dedicado à apresentação e interpretação dos resultados da pesquisa, analisando os dados dos questionários. Por fim, nas considerações finais, revisitamos as questões levantadas pela análise dos dados e pelas pesquisas, com o intuito de contribuir para a melhoria da formação e desenvolvimento profissional dos docentes.

CAMINHO METODOLÓGICO

Tendo como ponto de partida o objetivo deste artigo, adotamos uma abordagem qualitativa de natureza exploratório-descritiva, que permitiu a utilização de um questionário como instrumento para a coleta de dados da pesquisa. Dez professores responderam ao questionário, que foi estruturado em duas seções: a primeira abordava o perfil pessoal e profissional dos docentes, enquanto a segunda continha oito perguntas relacionadas à formação oferecida pela rede municipal. O questionário semiestruturado oferece tanto ao participante quanto ao pesquisador dados relevantes para o universo da pesquisa. Sua aplicação é facilitada pela possibilidade de obter respostas seguras devido ao anonimato proporcionado.

Optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa, que, conforme Creswell (2007), visa compreender profundamente o objeto em estudo ao considerar seu contexto e os objetivos estabelecidos. Essa abordagem permite que o pesquisador vá ao local onde os participantes estão para conduzir a pesquisa, possibilitando assim um maior envolvimento nas experiências dos entrevistados.

O local selecionado para a realização desta pesquisa é a Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (SEAP), situada no município de Guanambi-BA. A SEAP exerce um papel fundamental na oferta de cursos de formação para os profissionais da rede de ensino e serve como um espaço frequente para o planejamento e troca de experiências entre os professores.

Os participantes da pesquisa foram 10 professores atuantes nas turmas de 4º ano do ensino fundamental. Esses profissionais encontram-se em diferentes fases de suas vidas



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, abrangendo idades entre 28 e 59 anos. Eles representam diversos estágios da trajetória profissional delineada por Ferreira (2023): o período de iniciação (1-5 anos de atuação), o período de estabilização (5-8 anos), o período de variação (8-15 anos), o período de examinação (15-18 anos), o período de serenidade (18 a 20 anos) e o período de finalização (acima de 20 anos).

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nessa seção exploraremos os fundamentos essenciais que sustentam a formação e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de suas carreiras. Destina-se a analisar as teorias, conceitos e práticas que moldam a formação docente, considerando a importância de atualizações constantes, reflexões críticas e a aplicação de conhecimentos no contexto educacional contemporâneo.

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente é um processo contínuo que visa preparar os profissionais da educação para exercerem suas funções de maneira eficaz e transformadora no contexto escolar. Este processo envolve aquisição de conhecimentos teóricos sólidos, desenvolvimento de habilidades práticas, reflexão crítica sobre a prática pedagógica e capacitação constante frente às demandas educacionais emergentes.

Com base no conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de Marcelo Garcia (1997), a formação docente é um processo contínuo de evolução, onde os professores crescem e aprendem ao longo de suas carreiras. Ferreira (2020) enfatiza que o DPD abrange tanto a formação inicial quanto a continuada, além de incluir processos de autoformação e aprendizagens que ocorrem em consonância com o contexto de atuação docente e o desenvolvimento organizacional e curricular. Ele envolve a melhoria de competências e atitudes dos professores, influenciando e sendo influenciado pelas condições de trabalho, e se manifesta no âmbito pessoal, integrando as histórias de vida dos indivíduos.

No âmbito da formação inicial, os futuros professores são introduzidos aos fundamentos teóricos da educação, metodologias de ensino e práticas pedagógicas. Este período é indispensável para construir as bases teóricas que sustentarão suas práticas futuras.

Além da formação inicial, a formação contínua desempenha um papel fundamental ao longo da carreira do docente. Esta modalidade de formação permite aos professores



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PEDAGOGIA em relação às novas tecnologias educacionais, abordagens pedagógicas inovadoras e teorias contemporâneas da educação. A formação na proposta contínua também promove a reflexão crítica sobre as práticas em sala de aula, incentivando os professores a adaptarem-se às necessidades dos alunos e às mudanças no ambiente educacional.

Demo (1996, p. 273) afirma que: “para enfrentar as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, o educador deve saber reconstruir conhecimentos e colocá-los a serviço da cidadania”. Assim, é fundamental que os professores estejam em constante processo de formação para reconstruir conhecimentos de maneira significativa e adaptada à realidade atual.

A formação como um processo contínuo oferece uma oportunidade inestimável para a troca de saberes, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e enriquecedor. Ao compartilhar experiências e conhecimentos, os profissionais não apenas aprimoram suas próprias habilidades e práticas, mas também contribuem para o desenvolvimento coletivo e o fortalecimento das redes profissionais.

Fomentar essa troca de saberes é fundamental para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizado contínuo e para a melhoria da prática docente. Além de promover o crescimento individual, o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre professores de diferentes áreas e níveis contribui para a inovação e a atualização teórica e metodológica.

CARREIRA DOCENTE

A carreira docente é caracterizada como um processo contínuo de formação e desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional para o adulto-professor. Esse processo engloba não apenas os conhecimentos e competências adquiridos durante a formação, mas também a identidade do educador, com suas crenças, singularidades e trajetória de vida, bem como o contexto em que ele exerce sua atividade docente (Gonçalves, 2009).

Autores como Huberman (2000) e Gonçalves (2000), analisam a carreira docente em fases. Huberman identifica cinco etapas: entrada (1 a 3 anos) com descobertas; estabilização (4 a 6 anos) com consolidação profissional; diversificação (7 a 25 anos) com experimentações; distanciamento afetivo ou serenidade (25 a 35 anos) com reflexão; e desinvestimento (35 a 40 anos), marcando o declínio de envolvimento antes do fim da carreira.

Gonçalves (2000), descreve a carreira docente em etapas: o início (1 a 4 anos) é marcado pela adaptação; a estabilidade (5 a 7 anos) consolida a prática profissional; a divergência (8 a 24 anos) envolve questionamento e desenvolvimento; a serenidade e renovação do interesse

XXII ENCONTRO DE 15 A 25 ANOS traz equilíbrio e renovação do entusiasmo; e o desencanto (25 a 40 anos) pode resultar em desmotivação ou reflexão crítica sobre a carreira.

A carreira docente é uma jornada ampla que vai além de ensinar, envolvendo aprendizado contínuo e adaptação. Em cada estágio, enfrentam desafios únicos e obtêm recompensas significativas, contribuindo para a formação das futuras gerações e uma sociedade mais equitativa. Valorizar essa complexidade é essencial para atrair e apoiar profissionais dedicados, fundamentais para a educação e o progresso social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico tem como objetivo detalhar e analisar os dados coletados por meio dos questionários respondidos pelos professores que lecionam nas turmas do quarto ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Guanambi. Os resultados obtidos fornecem informações significativas sobre as necessidades formativas dos participantes, essenciais para compreender e aprimorar as propostas apresentadas nos cursos de formação docente.

Como mencionado anteriormente, o questionário estava dividido em duas partes: a primeira explorava o perfil pessoal e profissional dos docentes, enquanto a segunda continha oito perguntas sobre a formação oferecida pela rede. Com o propósito de facilitar a análise e oferecer uma compreensão mais organizada do objeto em estudo, iremos detalhar em tópicos as principais necessidades formativas dos professores que participaram dos encontros de formação e responderam ao questionário. Isso permitirá uma visão clara e estruturada das áreas que requerem atenção e desenvolvimento contínuo na capacitação docente, pois identificar e compreender as necessidades formativas dos educadores é um passo fundamental para o planejamento de programas de formação que realmente atendam às demandas e desafios enfrentados na prática educativa.

A análise das necessidades formativas dos professores que atuam nas turmas do 4º ano da rede municipal de Guanambi revela uma série de áreas críticas que necessitam de atenção para aprimorar a prática docente e, por extensão, a qualidade da educação oferecida. Os resultados destacam a importância de considerar o contexto e vivência da sala de aula, profissionais preparados, a articulação entre teoria e prática, a valorização do professor e a implementação de propostas inovadoras. A seguir, detalhamos cada uma dessas necessidades:

Considerar o contexto e vivências da sala de aula

Os professores enfatizam a importância de adaptar a formação contínua às realidades específicas da sala de aula. Isso implica reconhecer as variáveis culturais, socioeconômicas e geográficas que influenciam o ambiente educacional e as experiências dos alunos. A formação deve ser contextualizada para refletir os desafios e oportunidades específicos que os professores enfrentam diariamente. Sobre isso podemos destacar as escritas de alguns participantes da pesquisa:

A formação precisa apresentar discussões teóricas com estudos mais direcionados as necessidades da vivência em sala, como: dificuldades de aprendizagem, deficiências, inclusão e especificidades, inclusive da educação do campo (Professora A).

As formações precisam manter o foco no dia a dia do professor, visando atenuar as dificuldades encontradas na sala de aula (Professora B).

As escritas acima refletem pontos importantes a serem considerados nos programas de formação. Para Roca (2019), pensar na formação contínua de professores é pensar em condições que estimulem nesses professores a capacidade de explicitar e de analisar a própria prática.

As necessidades apontadas por esses professores, estão alinhadas com a proposta de formação contínua descrita por Garcia (1997). Ele sugere que a formação deve ser centrada nas atividades cotidianas da sala de aula e estar intimamente ligada aos desafios reais enfrentados pelos professores. Além disso, Garcia enfatiza a importância de uma abordagem participativa, flexível e investigativa, que envolva a colaboração entre os docentes e promova a resolução conjunta de problemas práticos.

Os cursos de formação devem proporcionar um suporte prático e efetivo, auxiliando os professores a superarem os diversos desafios que encontram em seu trabalho diário.

Profissionais Preparados

Os professores apontam a necessidade de formadores qualificados e capacitados para conduzir os programas de formação contínua. Esses profissionais devem possuir não apenas conhecimentos teóricos sólidos, mas também experiência prática relevante e habilidades de facilitação.

A professora C destaca que a eficácia da formação contínua está profundamente relacionada à experiência e à competência do formador. Para que os programas de formação se mantenham relevantes ao longo de toda a carreira docente, é crucial que os responsáveis por



esses cursos criem ambientes que incentivem a participação ativa e a autonomia dos professores.

De acordo com Girardelo e Sartori (2018), o papel do coordenador é atuar como um facilitador, promovendo uma prática pedagógica baseada no ciclo ação-reflexão-ação, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento profissional contínuo e a capacidade crítica dos educadores.

A articulação entre teoria e prática

Uma das principais demandas é a integração efetiva entre teoria e prática na formação docente. Os professores necessitam de programas que não apenas apresentem conceitos teóricos, mas que também demonstrem como esses conceitos podem ser aplicados no contexto real da sala de aula.

Ao refletirem sobre a importância da formação contínua, os professores destacam aspectos cruciais relacionados à integração entre teoria e prática. Esse ponto é ilustrado claramente nas observações apresentadas a seguir:

A formação contínua é de suma importância para a formação do professor e conseqüentemente implicará na melhora da atuação em sala de aula, já que os desafios são grandes e a teoria e prática andam junto (Professor D).

A formação inicial não é a única forma de exercer a docência, dessa forma a formação contínua torna um processo que agrega saberes e conhecimentos, além de contribuir na forma de sistematizar aspectos teóricos à prática (Professor E).

Sobre isso Arantes (2019), destaca que os cursos de formação docente devem possibilitar a análise crítica tanto das teorias como das experiências, isto, devem estabelecer uma articulação entre teoria e prática que fortaleça os professores.

A formação deve incorporar exemplos práticos, estudos de caso e atividades que permitam aos professores experimentarem e refletir sobre a aplicação das teorias em sua prática diária. Isso torna o aprendizado mais relevante e as formações mais dinâmicas.

A valorização do professor

Os professores destacam a necessidade de valorização da profissão docente como um fator elementar para o desenvolvimento e para a motivação contínua. Essa valorização deve ser



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO expressa de várias formas, incluindo condições de trabalho adequadas, reconhecimento profissional e apoio institucional.

Do ponto de vista do professor F, a valorização do docente é um aspecto crucial no processo de formação contínua. Nesse sentido Cruz (2022) enfatiza que ao pensarmos na importância da formação permanente, da participação ativa e consciente em diversos espaços formativos é preciso perspectivar para o docente as condições necessárias a essa busca: tempo para se dedicar, bolsas de estudos, incentivo financeiro, valorização no plano de carreira, parcerias/convênios entre as instituições formadoras de professores/as de estados e municípios.

O reconhecimento profissional é essencial para motivar os professores e valorizar a importância de seu papel tanto na sociedade quanto no contexto escolar. Esse reconhecimento deve se refletir não apenas em termos de remuneração adequada, mas também em oportunidades reais de progressão na carreira. Isso incentiva os educadores a buscarem continuamente cursos de formação e aprimoramento.

Além disso, o apoio institucional, proporcionado por meio de políticas públicas e programas de suporte específicos, é crucial para garantir o desenvolvimento contínuo dos docentes, permitindo-lhes enfrentar os desafios da educação contemporânea com maior eficácia e comprometimento.

A implementação de propostas inovadoras

Ao destacar a implementação de propostas inovadoras como uma necessidade no processo de formação contínua os professores nos fazem entender que o exercício de ensinar requer um contínuo processo de busca e pesquisa, o que torna a formação contínua essencial para os professores em um contexto educacional cada vez mais influenciado por gerações interativas, inquietas e tecnológicas.

Frente às demandas e constantes mudanças, é imprescindível que as formações dos professores estejam estreitamente relacionadas à prática, proporcionando oportunidades para questionamento, experimentação, intervenção, comunicação e aquisição de conhecimento. Isso é evidente na colocação dos professores F e G.

O processo de formação contínua precisa ter propostas pedagógicas inovadoras e possíveis de serem aplicadas à realidade da escola para gerar transformações no ensino (Professor F).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PEDAGOGIA *A formação contínua ajuda a melhorar a prática em sala de aula, trazendo inovação, novos olhares para o fazer pedagógico e a questão do lúdico (Professor G).*

Estas análises ressaltam a importância de uma formação atualizada e contextualizada, que permita aos professores aplicarem diretamente em suas práticas educativas os conhecimentos construídos durante os cursos. A base de estudos contemporâneos e o acompanhamento da evolução tecnológica são essenciais para preparar os educadores para os desafios do ensino atual. Isso requer que os programas de formação sejam constantemente atualizados para incorporar as últimas pesquisas e tendências educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das necessidades formativas dos professores que atuam nas turmas do 4º ano da rede municipal de Guanambi revelou elementos fundamentais para a construção de programas de formação contínua que realmente atendam às demandas e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Este estudo destacou a importância de uma formação que vá além da simples transmissão de conhecimentos teóricos, integrando a prática e a realidade das salas de aula de maneira significativa e contextualizada.

A pesquisa indica que uma formação contínua eficaz deve ser pautada em uma abordagem que considere as necessidades específicas dos professores, oferecendo suporte para enfrentar os desafios diários e promovendo a valorização profissional. A formação deve ser um processo contínuo e dinâmico, que envolva não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas e socioemocionais que sejam relevantes para o contexto educativo.

É essencial que a formação contínua dos professores seja vista como uma prioridade pelas políticas públicas, garantindo que os educadores tenham acesso a programas que não só aprimorem suas competências, mas que também os motivem e valorizem seu papel crucial na sociedade. A formação deve promover a colaboração, a reflexão crítica e a inovação pedagógica, contribuindo para a construção de uma prática educativa mais inclusiva e transformadora.

A valorização do professor, tanto em termos de remuneração quanto de reconhecimento profissional, é vital para a motivação e o comprometimento contínuo com o desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, o apoio institucional, através de políticas consistentes e programas de suporte, é fundamental para sustentar o crescimento contínuo dos docentes.

Concluímos que o desenvolvimento de programas de formação contínua eficazes requer um entendimento profundo das necessidades formativas dos professores e um compromisso com a melhoria constante da qualidade do ensino. Somente através de um investimento contínuo e de uma abordagem integrada será possível garantir que os professores estejam devidamente preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da educação e contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Por fim, esperamos que este estudo constitua uma base sólida para futuras pesquisas e iniciativas voltadas ao fortalecimento da formação docente, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação nas escolas públicas de Guanambi e além. Acreditamos que as considerações apresentadas possam contribuir significativamente para o avanço nas pesquisas sobre o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Milna Martins. **Arte e práticas educativas na educação infantil: rupturas e continuidades**. 2019. 313 f. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10235>. Acesso em: 20 jun.2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Lilian Moreira. **Desenvolvimento profissional, formação stricto sensu e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da educação básica: uma abordagem Freireana**. Salvador. 2022.

DEMO, Pedro. **Formação permanente de professores: educar pela pesquisa**. In: MENEZES, L . C. (org.). Professores: formação e profissão. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG, v. 11. jul. 2020a, p. 1-18. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 23 jun. 2024.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da educação básica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. IN: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GIRARDELO, Elisandra; SARTORI, Jerônimo. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores**. Erechim – RS, 2 18. Disponível em:



XXII ENCONTRO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR (ENADE) Acesso em: 23 de jun. 2024.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 23-36, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131>. Acesso em: 25 jun.2024.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.n. 2024.

ROCA, Rosely Furtado. **Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no município de Guajará-mirim-Ro: o olhar do professor**. Porto Velho – RO, 2019.