

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**DRIELE ANDRESSA DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PONTA GROSSA**

**2022**

**DRIELE ANDRESSA DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia, Universidade Estadual  
de Ponta Grossa

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Regina Manosso  
Cartaxo

**PONTA GROSSA**

**2022**

DRIELE ANDRESSA DOS SANTOS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Licenciada à Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Área de Pedagogia.

Ponta Grossa, 06 de abril de 2022.

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Simone Regina Manosso Cartaxo (Orientadora)  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Marilúcia Antonia de Resende Peroza  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Susana Soares Tozetto  
Universidade de Ponta Grossa

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo Maicon,  
e aos meus filhos, Nadyne, Alice e Yohan.  
Vocês são meu alicerce.

## AGRADECIMENTOS

Ao escrever essas linhas reflito sobre meu percurso e os momentos em que me senti solitária, e lembro das mãos estendidas que me impulsionaram a continuar.

Hoje tenho a certeza de que sempre estive acompanhada e quero, através destas palavras, agradecer a cada um que contribuiu para que eu chegasse até aqui.

Primeiramente à minha força maior, que me conduziu perante a todas as batalhas, Deus. Que em sua infinita magnitude me fez fortaleza, não deixou que problemas pessoais e de saúde me abalassem, que me permitiu concluir esse trajeto, de um caminho longo e contínuo que terei pela frente.

Ao meu esposo Maicon, meu amor, meu amigo e companheiro, por compreender minhas ausências, por entender o quão importante é para mim esse processo. Pelas risadas que me proporcionou nos momentos em que aflita, eu desabafava sobre minhas dificuldades, pelo carinho e palavras de apoio, pelo incentivo e por acreditar em mim, quando muitas vezes eu mesma duvidava.

À minha primogênita, Nadyne, por ser meu braço direito, pelas vezes que cuidou de mim, por meio dos mais simples gestos, me trazendo um copo de café, ou adormecendo no sofá ao meu lado, para me fazer companhia enquanto eu elaborava este trabalho. Você foi minha força, o meu querer ser sempre melhor.

À minha pequena Alice, que em meio a folhas e lápis de colorir, enfeitou meus dias e me trouxe o colorido necessário nesta caminhada. A tua companhia diária me proporcionou leveza, em meio a aulas remotas e desenhos você foi meu impulso a ser mais.

Ao meu pequeno Yohan, que chegou de repente, para mostrar o quanto a vida pode ser leve, seu sorriso é minha calmaria. Você é a luz que eu precisava em minha vida, é parte fundamental na construção de quem sou hoje.

À minha orientadora Professora Doutora Simone, exemplo de equilíbrio e sabedoria, agradeço pelos momentos de troca e parceria. A proximidade que este trabalho nos proporcionou, me fez te admirar ainda mais, obrigada pela compreensão dos momentos que vivenciei nesse processo, todo meu carinho e admiração a você.

Agradeço as minhas professoras que compartilharam de seus conhecimentos ao longo da graduação, proporcionaram encontros únicos e momentos inesquecíveis.

As minhas colegas de turma, pelas discussões construtivas, risadas e apoio.

E não menos, agradeço ao meu Quinteto, assim intitulado, aquelas que me estenderam a mão e passaram a ser além de colegas, amigas para uma vida. Adriele, Gabriele, Hemili e Janaina, contar com vocês deu leveza aos meus dias.

Agradeço a cada um de vocês, que foram peças fundamentais nesse processo de construção, não apenas do profissional, mas da minha identidade como pessoa.

O esforço foi intenso, o trajeto foi longo, porém, não caminhei só, a realização pessoal em realizar este trabalho é minha maior conquista.

SANTOS, D. A. **Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil**. 2022. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 2022

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada de professoras da Educação Infantil considerando que ela é imprescindível para o desenvolvimento profissional dos professores e possibilita novas práticas no ambiente escolar. Analisando as particularidades desta etapa de ensino, foi definida a seguinte questão: Como ocorre a Formação Continuada dos professores da Educação Infantil e qual é a contribuição para a prática docente? A partir desta delimitação foram definidos os seguintes objetivos: identificar, a partir das pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, como ocorre a formação continuada das professoras da educação infantil; analisar qual a contribuição da formação continuada para a prática docente. A pesquisa pautou-se em autores que compreendem a formação continuada como meio para as mudanças efetivas na educação como Marcelo Garcia (1999), Camilo Cunha (2008), Cunha M. (2006), Imbernón (2009, 2010, 2011) e Oliveira-Formosinho (2002, 2016). A metodologia da pesquisa foi organizada a partir da abordagem qualitativa baseada em Bogdan e Biklen (1994) com busca de pesquisas sobre a formação continuada na educação Infantil na Biblioteca de Teses e Dissertações. As pesquisas foram organizadas em categorias e a análise privilegiou aquelas que expressavam a formação continuada em diferentes regiões. Ao término desta pesquisa conclui-se que a formação continuada é indispensável para o desenvolvimento profissional do docente, os diferentes modelos desta formação devem ser elaborados considerando o contexto, pois influenciam direta e indiretamente na prática cotidiana. Esta pesquisa busca contribuir com as reflexões acerca da formação continuada das professoras da Educação Infantil e expandir novos olhares para suas contribuições para prática docente.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Educação Infantil

## **ABSTRACT**

This research has as object of study the continuing education of teachers of Early Childhood Education, considering that it is essential for the professional development of teachers and enables new practices in the school environment. Analyzing the particularities of this teaching stage, the following question was defined: How does the Continuing Education of Early Childhood Education teachers occur and what is the contribution to teaching practice? Based on this delimitation, the following objectives were defined: to identify, based on research published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, how the continuing education of early childhood teachers occurs; to analyze the contribution of continuing education to teaching practice. The research was based on authors who understand continuing education as a means for effective changes in education such as Marcelo Garcia (1999), Camilo Cunha (2008), Cunha M. (2006), Imbernón (2009, 2010, 2011) and Oliveira -Formosinho (2002, 2016). The research methodology was organized from a qualitative approach based on Bogdan and Biklen (1994) with a search for research on continuing education in Early Childhood Education in the Theses and Dissertations Library. The surveys were organized into categories and the analysis focused on those that expressed continuing education in different regions. At the end of this research, it is concluded that continuing education is essential for the professional development of teachers, the different models of this training must be elaborated considering the context, as they directly and indirectly influence daily practice. This research seeks to contribute to the reflections on the continuing education of early childhood teachers and to expand new perspectives on their contributions to teaching practice.

**Keywords:** Continuing Education, Early Childhood Education

## LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1- Quantitativo de pesquisas selecionadas na BDTD.....	31
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Total de pesquisas levantadas.....	32
Quadro 2- Organização das categorias para análise.....	34
Quadro 3- Pesquisas selecionadas para análise.....	40
Quadro 4- Como ocorre a formação continuada.....	41
Quadro 5- Contribuição da formação continuada para a prática docente.....	47
Quadro 6- Quadro síntese da análise.....	53

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantitativo de pesquisas por categoria .....	34
Tabela 2- Instrumentos das pesquisas analisadas.....	36
Tabela 3- Diferentes sujeitos das pesquisas analisadas.....	37

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS E PRINCÍPIOS</b> .....	17
1.1 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO.....	17
1.2 FORMAÇÃO DOCENTE.....	19
1.3 PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	20
1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	22
1.5 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	29
2.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS PARA ANÁLISE.....	30
2.2 CATEGORIZAÇÃO.....	32
2.3 PROCEDIMENTOS APLICADOS NAS PESQUISAS .....	36
2.4 SUJEITOS EVIDENTES NAS PESQUISAS.....	37
<b>3. A FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE</b> .....	39
3.1 COMO OCORRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PESQUISAS	41
3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS PESQUISAS.....	47
3.3 RELAÇÃO ENTRE RESULTADOS DA PESQUISA.....	53
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	58
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	60
<b>APÊNDICE</b> .....	61
APÊNDICE A.....	66
APÊNDICE B.....	68

## INTRODUÇÃO

O estágio Supervisionado em Docência e Gestão na Educação Infantil é um espaço consolidado de ensino e pesquisa com contribuição para o desenvolvimento profissional. Este se torna potencializador perante as mudanças que ocorrem no meio escolar, uma oportunidade ímpar de caráter decisivo na formação profissional, pois possibilita a busca por respostas criativas para enfrentar os desafios oriundos desta etapa da educação.

Por muitas vezes nos deparamos com um ambiente que não concilia a teoria e a prática, ocorrendo assim distorções que afetam diretamente a prática docente. Ao vivenciar o estágio Supervisionado de Docência e Gestão na mesma instituição, foi possível ter uma visão do conjunto, perceber as dificuldades enfrentadas pelas docentes, as relações interpessoais e as tomadas de decisões da gestão, que direcionadas pela Secretaria Municipal de Educação, não consideravam o contexto específico da escola.

A prática investigativa fomentada pelos estágios, despertou o interesse para construção deste trabalho de pesquisa apresentado para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Por meio desta pesquisa buscamos, identificar a formação continuada como imprescindível para o desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil. Partimos do entendimento que as concepções de criança e infância, são o ponto de partida para se pensar em formações que considerem as relações que permeiam o ambiente da Educação Infantil.

Com isso é preciso considerar que o conceito de infância está sujeito ao contexto social, político e ideológico de cada sociedade, num determinado tempo histórico.

A infância passa por modificações num processo contínuo de (re) configuração, embora se entenda que a infância é o espaço e o período por excelência das crianças, não podendo ser limitada num período estabelecido com duração predeterminada. As crianças precisam vivenciar a infância em suas particularidades, com isso cito Kuhlmann (2015, p.30) que ao conceituar infância pontua que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos,

geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc., reconhecê-las como produtoras da história.

A maneira e condição em que a infância é vivenciada pela criança determinará as relações sociais, culturais, históricas e a forma em que ela constrói sua formação pessoal na sociedade. As autoras Kramer e Leite (2011) entendem que ao tratar da criança sem levar em conta as diferentes condições de vida é dissimular o significado de infância, é ter um olhar insensível a singularidade desta etapa da vida.

Com isso a história que remete ao atendimento à criança precede a história da educação infantil, a qual ao longo dos tempos perpassou por uma longa trajetória. O olhar para a criança pequena, a conquista dos direitos, de cuidado e atendimento e as garantias em políticas públicas, foram resultados de diversos debates e estudos, que começaram a vislumbrar a criança como sujeito histórico e de direitos, devendo ser vista e entendida em suas singularidades.

Nas décadas de 1980 e 1990, estão presentes marcos históricos na elaboração de documentos, como a Constituição de 1988, promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (Lei nº8.069), e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, que incluem aspectos relativos à educação da infância com o intuito de garantir seus direitos. Embora esses documentos respaldem juridicamente os direitos relativos ao atendimento oferecido às crianças, percebe-se ainda uma distância entre o que é recomendado na lei e a realidade em que estas vivem nos diferentes grupos sociais.

Em 1996, foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), Lei 9394/96, que destaca a importância da Educação Infantil no desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. Com isso a educação das crianças pequenas passou a compor a Educação Básica, sendo a primeira etapa desta (BRASIL, 1996). Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional da Educação Básica (RCNEI), o qual apresentou objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos professores da Educação Infantil de 0 a 5 anos, este documento foi utilizado por muitas instituições para orientação de propostas pedagógicas.

Em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), serviu como guia para as práticas pedagógicas dos estados e municípios, assim como os planos das políticas educacionais. O Plano Nacional de Educação

(PNE) de 2001, com o propósito de “fortalecer e impulsionar as mudanças já desenhadas pelas atuais políticas educacionais, assentando em bases sólidas à educação nacional do século XXI” (BRASIL, 2001), ampliou a oferta da Educação Infantil.

Lançada em 2006 os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, surge como um destaque para esta etapa da educação, pois contribui com a implementação, organização e funcionamento do sistema de ensino. Com o objetivo de assegurar o cumprimento a Política Nacional de Educação Infantil, trouxe conteúdo diretrizes, objetivos, metas e estratégias, preconizando o direito da criança na educação, com intuito de aumentar o atendimento as crianças pequenas.

Em 2009 as DCNEIs foram revisadas por meio da Ementa Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009, e assim passaram a orientar a elaboração das propostas pedagógicas, que se reconheça a criança como sujeito histórico e cultural, que constrói sua identidade no convívio e nas interações no coletivo, defendendo o espaço e diversidade cultural das instituições. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 oficializou as mudanças publicadas anteriormente. Este marco na história da Educação Infantil reconhece essa faixa etária como obrigatória. Em 2014, percebe-se que o PNE aprovado, entre as várias metas estabelecidas, traz a formação docente, sendo necessário um olhar específico nessa direção.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi fundamentada nos documentos já existentes sobre a Educação Infantil, no Parecer CNE/CP nº 2/2019 e na Resolução CNE/CP nº 1/2020, fundamentam a formação profissional do professor ao engajamento profissional, esse tido como “compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais autores do sistema educacional” (BRASIL, 2019a, p. 17 apud SILVA e CRUZ, 2021, p. 4). Referenciando a formação de forma articulada à teoria/prática, objetivando preparar o docente em formação para o enfrentamento de um contexto idealizado da prática educativa.

A trajetória da educação infantil é permeada por desafios e conquistas e, no caso destas últimas, ocorre a partir da implantação de políticas públicas que possibilitaram incluir melhorias no atendimento, considerando as especificidades dessa faixa etária. O cotidiano da Educação Infantil é marcado pela visão que a professora possui sobre a criança, isso se revela na sutileza das práticas, organização do espaço e do tempo, nas propostas e interações e experiências possíveis.

Assim, destaca-se a importância de oportunizar às professoras a possibilidade de refletir sobre a concepção que possuem, a fim de provocar novos olhares, interações e ações por meio da formação continuada. Nesta perspectiva, a formação das professoras da Educação Infantil é um aspecto primordial, uma base de conhecimentos que proporcionam o suporte necessário à criança.

Este trabalho surgiu inicialmente buscando a compreensão da temática no contexto da pandemia da Covid-19. Após iniciadas as orientações e reflexões, o primeiro passo foi rever a pesquisa no contexto de pandemia, sendo que esta impactou negativamente nos processos de formação continuada, portanto não poderiam nos revelar pontos consistentes para uma pesquisa construtiva e significativa.

Após alguns encontros edificantes e exercícios de análise, chegamos à seguinte questão de pesquisa: Como ocorre a Formação Continuada das professoras da Educação Infantil e, qual é a contribuição para a prática docente?

Dessa forma para responder à questão que conduz esta pesquisa, definimos como objetivos de pesquisa:

- a) Identificar, a partir das pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, como ocorre a formação continuada das professoras da educação infantil;
- b) Analisar a contribuição da formação continuada das professoras da educação infantil para a prática docente;

A partir destes questionamentos fizemos um levantamento bibliográfico do tema, na busca de autores que abordassem a temática, para compor nosso referencial teórico. Em seguida a busca por pesquisas que se apresentam discussões acerca da Formação Continuada e da Educação Infantil. Para atingir os objetivos definidos, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja preocupação foi compreender o fenômeno, interpretar seus valores e relações.

Este trabalho foi organizado a partir desta introdução, em 3 capítulos. No primeiro capítulo buscamos conceituar a formação de professores, compreender os princípios embasadores dessa formação como também perceber a importância da busca constante para o aperfeiçoamento profissional.

No segundo capítulo para situar o presente estudo, apresentamos os procedimentos metodológicos visando atingir os objetivos de pesquisa. Descrevemos como foi realizado o levantamento de pesquisas geradoras do tema e publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, a partir da leitura dos trabalhos supracitados, foi realizada a análise dos dados a partir das temáticas envolvidas nas formações.

No terceiro capítulo apresentamos como resultados, a análise dos dados, como ocorre a formação continuada nas diferentes regiões do Brasil e como esta formação contribui para a prática docente. Ao final do trabalho trazemos as considerações finais, com algumas reflexões da pesquisa realizada.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com reflexões acerca da Formação Continuada das professoras da Educação Infantil, assim como expandir novos olhares acerca da contribuição desta, na prática docente.

## **1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS E PRINCÍPIOS**

Este capítulo tem como objetivo identificar, compreender e conceituar a formação continuada, especificando a formação de professores, seus princípios, a formação continuada e as políticas que garantem este direito. Utilizaremos para referencial os estudos dos autores, Marcelo (1999), Camilo Cunha (2008), Maria Isabel Cunha (2006), Tardif (2012), Imbernón (2009, 2010, 2011), e Oliveira-Formosinho (2002, 2016) que discutem respectivamente, a formação continuada e o ofício do professor e seus saberes, bem como a necessidade de mudanças e inovações dessa formação tendo em vista os desafios da contemporaneidade.

### **1.1 CONTEXTUALIZANDO DA FORMAÇÃO**

A formação permeia por diferentes contextos da sociedade, para compreendermos este conceito elencamos aspectos pontuados por Marcelo (1999), que em seus estudos associa a formação como uma ação, um movimento com uma finalidade. A formação tem uma intencionalidade, podendo ser caracterizada como, a transmissão dos saberes, do saber fazer ou do saber-ser interligado a sociedade. Assim “[...] a educação é uma acção realizada a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, referindo-se geralmente a sujeitos não adultos” (MARCELO, 1999, p.19). Deste modo, a formação atuará como um processo de preparação cultural do sujeito para as relações sociais.

O autor compreende a formação como “um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” (MARCELO, 1999, p.19), e como instituição quando considerada sua estrutura organizacional. O conceito de formação geralmente está associado à alguma atividade, por se tratar de formação para algo.

Percebe-se o conceito de formação como suscetível a inúmeras perspectivas, relacionando-a com o desenvolvimento pessoal, pois “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado , realizado

através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (FERRY *apud* GARCIA, 1999, p. 19).

Os escritos de Marcelo (1999) mostram que existe um componente pessoal na formação quando pensado na sua finalidade, ressaltando que esta não deve ser pensada apenas pela busca individual, com isso a formação terá sua concepção conforme seja sua intencionalidade. Os aspectos levantados pelo autor, apresentam a formação em sua complexidade, desde o desenvolvimento humano ao contexto em que ocorre a aprendizagem.

O conceito de formação é utilizado com outros conceitos, para que desta forma, possa se especificar qual sua finalidade. Nesta contribuição, Cunha, C. (2008, p. 95) considera a formação como a que implicará na mudança através da internalização do conhecimento.

Nesta óptica a formação está ao serviço dos indivíduos e das organizações, não podendo ser encarada como uma mera preparação para um posto de trabalho, mas fundamentalmente como uma aquisição de competências de reflexão sobre as dimensões sócio-técnicas do trabalho capazes de desenvolver as potencialidades inovadoras das equipas.

O saber fazer que recobre dimensões práticas, técnicas e científicas ditam os comportamentos e relações, assim a escola como um sistema social é composto por diferentes culturas que interagem. Sendo preciso ampliar as discussões e ouvir diferentes pontos de vista, com intuito de integração da comunidade que envolve o ambiente escolar.

A formação, desse modo, acontece entre as relações, abrindo novos caminhos e perspectivas tanto pessoal como profissional, possibilitando construir aprendizagens pelo processo de ensinar crítico-reflexivo, podendo assim ser definida em três concepções, como aponta Cunha, C. (2008, p. 96).

- a) a formação como estratégia, a qual promoverá mudanças através do saber fazer e ser;
- b) a formação como um processo de desenvolvimento em que o conhecimento está interligado às experiências cotidianas e dessa forma acontecerá a transformação da realidade;
- c) a formação como instituição, que se refere à estrutura institucional, o lugar como prática.

Atendendo muitas vezes as necessidades da sociedade, a formação consequentemente passa por diferentes modificações, sugerindo assim, novas ações educativas que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos.

## 1.2 FORMAÇÃO DOCENTE

A partir da formação pensamos na especificidade do campo educacional e temos a **formação dos professores** que, numa perspectiva mais ampla e histórica, deixa de ser uma formação geral para se transformar numa formação profissional especializada (TARDIF, 2012). Garantida pelos artigos 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, destacando que esta dar-se-á em curso de licenciatura, em universidades e instituições superiores de educação. Sendo assim necessário garantir o domínio científico e técnico condizente com a profissão, como pontua Marcelo (1999, p. 23) que, ao teorizar sobre a formação dos professores defende a “imagem do professor como sujeito reflexivo e inovador”.

Assim entende a formação de professores como:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO, 1999, p. 26)

A formação de professores é um processo em que o conhecimento é organizado de forma sistemática que implicará no desenvolvimento profissional de docentes capacitados não somente no fazer aula, mas trabalhar em colaboração ao âmbito educacional. Imbérnon (2011) evidencia que a formação docente precisa deixar de ser mera transmissora de conhecimento acadêmico, mas ser um processo evolutivo, acompanhando a complexidade da evolução humana.

Os conhecimentos inerentes à profissão docente são construídos através do tempo, contudo, a formação de professores deve promover a base do conhecimento pedagógico especializado (IMBÉRNON, 2011), sendo assim, alguns conhecimentos são imprescindíveis.

Com isso Marcelo (1999) separa a formação de professores em fases:

- a) pré-treino: a qual inclui os conhecimentos, experiências prévias;
- b) formação inicial: em que são adquiridos os conhecimentos pedagógicos;
- c) o primeiro contato profissional: em que a teoria se torna prática;
- d) fase permanente: na qual acontece o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Com isso podemos verificar que a distribuição das fases da formação de professores ocorre, de forma a alicerçar o desenvolvimento profissional e pessoal. Não finalizando apenas na formação técnica, mas necessitando alcançar o terreno prático e as concepções que estabelecem a ação (IMBÉRNON, 2010).

Essas compreensões nos levam a entender a formação como “[...] difícil e complexa, dado supor uma dinâmica educativa externa com todos os subsistemas inerentes” (CUNHA, C., 2008, p. 101). As questões existentes na sociedade, como política, econômica, ideológica, entre outras, afetam diretamente no tipo de formação que será ofertado ao sujeito. Assim como as questões internas da instituição formativa, como o currículo, objetivos e intencionalidade.

### 1.3 PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Seguindo os pressupostos da formação docente, alguns autores apontam como necessário **princípios** para delinear a formação, tendo em vista a articulação de conhecimentos, habilidades, tarefas e métodos exigidos desta profissão que tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências.

A formação deverá promover o conhecimento da área de atuação do professor e suas especificidades, sendo este componente capaz de influenciar em sua prática profissional. Dessa forma pontuamos a seguir os princípios da formação docente embasado nos autores estudados.

- O primeiro princípio conforme Marcelo (1999) é de que a formação de professores precisa ser contínua, constituída de forma ética, didática e pedagógica a formação é fundamental no desenvolvimento profissional. “[...] um processo aberto, em constante evolução, que não acabe na formação inicial, mas que segue uma formação contínua, sendo coextensiva à duração de vida ativa do educador” (CUNHA, C. 2008, p.105).

- O segundo princípio diz respeito a integrar a formação na mudança, inovação e desenvolvimento curricular pensando nas mudanças decorrentes desse processo, dessa forma garantindo o acompanhamento da formação com as transformações da sociedade, sejam elas relacionadas a diversidade, tecnologia ou cultural.
- O terceiro princípio, assinala que esse processo de formação seja intrínseco ao desenvolvimento organizacional da escola, Cunha, C. (2008) coloca que a formação deverá “apresentar um tronco único”. Haja vista as mudanças no cenário educacional, o docente precisa acompanhar esse processo, quebrar com paradigmas e estar atendo a realidade social.
- O quarto princípio está relacionado a articulação entre os conteúdos científicos aprendidos e a formação pedagógica. É essencial o domínio de conhecimentos didáticos e metodológicos, que resultem em práticas fortalecidas e significativas.
- O quinto enfatiza a junção de teoria e prática “a formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática” (VILLAR ANGULO, 1988e, 1992a *apud* MARCELO, 1999), “de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação (MARCELO, 1991d *apud* MARCELO, 1999). Ou seja, é nesse processo que o futuro docente irá construir suas bases epistemológicas, axiológicas e ontológicas, acrescentando em sua identidade docente.
- O sexto princípio destacado é a de que deve equivaler a formação recebida com a que será praticada.
- O sétimo refere-se à individualização, a subjetividade, interesse do sujeito, considerando seu contexto, ou seja, a concepção de educação, princípios, finalidades, e valores influenciará na constituição da formação profissional.
- O oitavo e último princípio é no qual Marcelo (1999) aponta a reflexividade, promovendo um desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores, uma forma de estímulo para garantir a realização do princípio de continuidade na formação do professor.

Para a efetivação destes princípios é preciso considerar as diferentes concepções de formação de professores presentes nos currículos de cursos relacionados a educação. Para Marcelo (1999, p.30).

As concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete etc.

A formação docente caracteriza-se em um desafio atemporal na vida profissional, dadas as exigências crescentes de um profissional com uma gama variada de competências “de ordem científico, pedagógico, pessoal e escolar” (CUNHA, C., 2008, p. 114).

Em suas considerações sobre formação de professores Marcelo evidencia a preocupação com a formação continuada dos docentes, entendendo-a como essencial no processo de habilitação dos professores, “o ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas”. (MARCELO, 1999, p. 29).

Os debates sobre as questões que permeiam a formação docente e a aquisição do conhecimento pedagógico, precisam estar em evidência, fazendo-se necessário gerar atitudes dialéticas a fim de acompanhar o acelerado movimento de mudança que ocorre na sociedade, superando frustrações e limitações que possam acontecer durante o processo formativo.

#### 1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA

No campo da formação temos a especificidade da **formação continuada**. Entendendo esse momento reflexivo como o constituinte de um caminho de aprendizado, a formação continuada precisa desenvolver profissionais prudentes e investigadores, devendo ser contextualizada considerando os problemas das escolas e as necessidades docente (IMBERNÓN, 2011).

As situações diversas encontradas no ambiente escolar salientam um cenário, que exige do docente a busca permanente de saberes para o enfrentamento das questões cotidianas. Nesse sentido a formação continuada de professores torna-se um tema relevante e atual, fazendo-se necessária, para viabilizar a construção e

desenvolvimento dos saberes, analisar as mudanças que ocorrem na prática docente e atribuições esperadas perante estas mudanças.

A complexidade que permeia a formação continuada é abrangente, está relacionada ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão docente, trazendo aspectos que constituem o ser professor. Conforme Imbernón (2010), a formação continuada tem um papel além da atualização do ensino científico, pedagógico e didático, mas a finalidade de formar para o sujeito aprender, na convivência, incertezas e mudanças do ambiente escolar, uma autonomia profissional compartilhada com o contexto.

Perceber o professor em sua totalidade é fundamental para compreender sua prática dentro da escola, sendo que se tornar professor, é um processo contínuo, permeado de novas aprendizagens e sem um fim determinado como pontua Nóvoa (1999). Dentro dessa perspectiva a formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional, que acontece durante a atuação docente, podendo resultar em novos propósitos quanto a prática pedagógica e ressignificação na atuação.

Deste modo, a socialização e os desafios práticos colocados na perspectiva de relação teórico-prática, permite construir a docência através do diálogo, gerando novas responsabilidades de formação. (IMBERNÓN, 2010).

Ao acentuar a formação continuada como a que trará a transformação da prática docente, supondo esta prática alicerçada na teoria e reflexão, com intuito da mudança e transformação do contexto escolar o autor ressalta que:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75)

Dessa forma a formação continuada contribui na capacidade reflexiva, permitindo processos de mudança e a experimentação do novo. Podendo ser estabelecido e redimensionado a relação do professor com sua prática “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”. (IMBERNON, 2010, p. 43).

O autor pressupõe que a formação continuada é um processo no qual o docente irá desenvolver suas aptidões e potencialidades mediante a reflexividade. Ou seja, um ensino reflexivo com ações reflexivas que identifiquem aspectos da realidade e busquem o entendimento coletivo, formulando assim novas práticas inovadoras que serão conquistadas através da prática cotidiana.

Na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Cunha, M. (2006, p. 354) conceitua a formação continuada como:

Iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

A autora faz referência a importância da formação continuada em sua relação entre teoria e prática, bem como a relevância das temáticas estudadas, conceituando a formação em serviço como:

[...] tipo de educação continuada que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos (CUNHA, M., 2006, p. 354)

Nas palavras da autora um profissional de ensino, com conhecimento específico, demanda a concretização de estratégias de mediação da teoria com a prática, um pressuposto que o diálogo e conhecimento sobre o contexto escolar possibilita construir novas concepções em relação ao ser e estar na profissão docente.

Com bases nas ideias desses teóricos, podemos refletir sobre o parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Resolução CNE/CP 4 nº 2, de 20 de dezembro de 2019, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os quais definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). E a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional

Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Os documentos acima citados fundamentam a formação profissional do professor ao engajamento profissional, esse tido como “compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais autores do sistema educacional” (BRASIL, 2019a, p. 17 *apud* SILVA e CRUZ, 2021, p. 4). Referenciando a formação de forma articulada à teoria/prática, objetivando preparar o docente em formação para o enfrentamento de um contexto idealizado da prática educativa.

Os componentes curriculares responsáveis pela prática de ensino na formação docente é permeado por saberes e competências advindos da lógica gerencialista do século XXI, que conforme a BNC- Formação de professores (BRASIL, 2019, p. 05 *apud* SILVA e CRUZ, 2021, p. 6) afirma que “[...] as aprendizagens a serem garantidas aos estudantes, em conformidade com a BNC, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responder às demandas”.

É importante destacar que as investidas no sentido da padronização do ensino e homogeneização curricular vem acontecendo a partir da década de 1990, por meio do falso discurso de democratização do ensino. “O gerencialismo é aplicado à educação sustentado no discurso de eficiência e controle, fazendo parte do aparato para a mercadorização da educação no conjunto da reforma empresarial dela” (VENTORIM; ASTORI; BITENCOURT, 2020, p. 12).

Na análise da conjuntura atual, esse processo de construção na formação docente indica o alinhamento a interesses mercadológicos. As políticas de formação de professores se tornaram meios de esvaziar o sentido público e a função social da escola.

Pensar numa formação cidadã, emancipada significa construir novos paradigmas, garantindo a democracia na sociedade através da participação de todos. Está na formação dos professores o papel de transformação, sendo preciso mudanças significativas dentro da educação, para isso é necessário criar condições corretas para essa formação contínua.

## 1.5 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil vem adquirindo espaço fundamental no campo político, social, acadêmico e profissional. Pesquisadores da área têm divulgado concepções acerca da criança e seu desenvolvimento, que apontam para a redefinição do papel do atendimento educativo. Mudanças fundamentais, que integram as diversas necessidades das crianças, sendo o cuidar e educar funções completamente indissociáveis.

O papel das professoras da educação da infância difere, em alguns aspectos, dos demais professores, configurando assim uma profissionalidade específica do trabalho docente, envolvendo um lugar de afetividade e acolhimento. As concepções e significados que compõem a visão das professoras da Educação Infantil, determinam o modo de atuação e possibilidades de trabalho com os pequenos.

Desse modo, é importante favorecer as professoras, a possibilidade de refletir sobre suas concepções, a fim de provocar novos olhares, interações e ações. Contudo ao falarmos sobre a formação continuada, ainda encontramos dicotomias e formações genéricas, com a realização de cursos de capacitação descontínuos e fora de contexto.

É preciso pontuar que, as formações continuadas das profissionais para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas, vem caminhando de forma mais lenta em relação a formação para profissionais que trabalham com crianças de 4 e 5 anos. Este fato está diretamente relacionado a própria história da Educação Infantil, pois a presença de professoras com formação específica para a docência nas creches tornou-se obrigatória somente, a partir da legislação educacional atual e tem encontrado maior dificuldade de reconhecimento político e social de sua importância.

Para isso é relevante discussões sobre a Educação Infantil, de forma a compreender a necessidade de incorporar e articular concepções inerentes a educação da infância, especificidades como o cuidar e educar, na formação continuada do professor que atua nesta etapa da Educação Básica.

A autora Oliveira-Formosinho (2002) apresenta algumas dimensões da ação profissional, permitindo assim caracterizar a singularidade profissional das educadoras da Educação Infantil.

- 1) Das características da criança pequena, “globalidade, vulnerabilidade e dependência da família”, os aspectos afetivo, cognitivo e social biológico

precisam ser considerados como indissociáveis; reconhecer a vulnerabilidade da criança e sua consciência sociopsicológica.

2) Das características das tarefas desempenhadas pelas educadoras e a articulação entre cuidar e educar

3) Da necessidade de estabelecer uma rede de interações alargadas com a criança, família e diferentes profissionais da instituição

4) Da integração a interação: “entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.138)

Entendendo que neste ambiente possui diferentes expressões, e que são nelas que as práticas pedagógicas, docente e de formação acontecem, torna-se perceptível o papel da formação continuada como fundamental no processo de desenvolvimento da professora da Educação Infantil.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 162) ainda ressalta que:

Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante da procura de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer. Requer também que os saberes se integrem com os afectos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã. Os direitos de cidadania das crianças desafiam a sociedade e os sistemas educativos a criar sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional das educadoras e das organizações onde exercem a profissão.

Desse modo, a formação continuada precisa refletir sobre a prática educativa, promover um processo de reflexão, uma autoavaliação que seja coerente e, oriente a construção contínua da ação educativa. Possibilitando as professoras da Educação Infantil a reflexão e construção contínua e permanente de suas concepções e práticas, tendo em foco as especificidades nesta etapa de ensino e as diferentes linguagens utilizadas pela criança.

A diversidade das situações educativas que emergem no contexto da Educação Infantil, revela a complexidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a importância de enfatizar quais domínios devem ser contemplados na formação dessas profissionais.

Com as mudanças nas formas de conceber e pensar a educação da criança pequena torna-se necessário refletir acerca dos rumos que a formação das professoras tem assumido. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002) nos coloca que

o desenvolvimento profissional é um processo em contexto, ou seja, esse processo equivale a vida pessoal, políticas e o contexto em que se realiza a prática docente.

A autora em questão propõe a formação continuada focada nas questões do cotidiano escolar, considerando que o desenvolvimento do ser humano está relacionado com os contextos vivenciados (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), no movimento de olhar para as experiências diárias do cotidiano escolar

É preciso desconstruir a forma habitual de pensar a Educação Infantil, para a partir disto pensar e fazer a formação em contexto, e buscar a conscientização sobre sua especificidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), a autora nos compele a reflexão de tomarmos consciência crítica sobre o contexto que permeia o ambiente educativo da Educação Infantil.

A formação em contexto nos possibilita a transformação da prática a partir do cotidiano pedagógico, pois neste cotidiano que está repleto de indagações e de possibilidade de respostas, não acerbadas de verdades, mas de enfrentamento às incertezas, podemos enunciar uma práxis docente possível. Com fragilidades, mas, com inúmeras possibilidades e grande potencialidade.

Oliveira-Formosinho (2016, p. 94) caracteriza o professor que busca atuar com base na práxis como “uma pessoa que se relaciona com o mundo, o homem e a vida de forma ativa e adaptativa; que se relaciona com o conhecimento de forma reflexiva, participativa, produtiva”. A partir disto emerge, o desafio de programas de formação continuada dirigidos à transformação de práticas docentes, focadas em ações estanques.

Entendemos ser necessário programas capazes de contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, possibilitando a aproximação das práticas docentes e a realidade vivenciada nos espaços escolares infantis. A educação de crianças pequenas, proporciona situações de cuidado, brincadeiras e interação, que possibilitam a ampliação e enriquecimento das múltiplas linguagens. Sendo necessário uma proposta pedagógica que contribua com a prática da docente, com o foco no desenvolvimento da criança.

## 2. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos os procedimentos e a metodologia deste trabalho, um caminho conduzido entre a busca por pesquisas que contemplem a formação continuada na educação infantil e as contribuições para a prática docente. A abordagem deste trabalho é qualitativa, ainda que apresente importantes elementos quantitativos, seu objetivo não apenas números, mas sim a qualidade das análises obtidas.

Para Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa tem características que a definem como tal. São elas:

- 1) a fonte direta de coleta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal: neste aspecto o pesquisador se coloca em contato direto com o local de pesquisa na busca de produzir dados, a preocupação com o contexto é a que prevalece;
- 2) são descritivas: os dados recolhidos são transcritos e apresentados sob a forma narrativa, dando coerência aos dados, revelando aspectos importantes, respeitando falas e pontos de vista dos sujeitos participantes;
- 3) há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos: o pesquisador precisa estar atento e investigar sentidos, sentimentos, expectativas;
- 4) normalmente, os dados são analisados de forma indutiva: para Bogdan e Biklen o processo indutivo de análise dos dados na investigação qualitativa assemelha-se a um funil em que “[...] as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (1994, p. 50), em uma situação em que o pesquisador seleciona o que lhe parece mais importante;
- 5) tem um significado extremamente importante: a abordagem qualitativa deve estar focada na forma que as pessoas dão sentido a sua vida, como interpretam os fatos e o porquê. “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).

Seguindo a recomendação de Bogdan e Biklen, após definir a investigação qualitativa como matriz metodológica, torna-se importante apresentar a abordagem inserida nessa matriz e que será utilizada. Os objetivos e a problemática evidenciam a análise de conteúdo como apropriada para a condução da presente pesquisa, que busca uma reflexão sobre os diferentes formatos da formação continuada e seus impactos na prática docente.

Bardin (1977, p. 42) designa o termo análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Esta abordagem tem por finalidade explicar e sistematizar o conteúdo e seu significado por meio de raciocínio lógico e justificado, fazendo-se necessário ter como referência o contexto e efeito da mensagem.

A partir destes fundamentos, a metodologia para realização desta pesquisa obedeceu a seguinte sequência: a) levantamento documental, b) categorização, c) análise dos dados.

## 2.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS PARA ANÁLISE

A partir desse momento, começamos a identificar como será abordado a problemática deste trabalho, apresentar as formas que foram desenvolvidas para uma análise qualitativa, com o intuito de avaliar pesquisas que possam nortear o estudo a ser apresentado a seguir.

A fonte de referência para levantamento de dados foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual em sua interface inicial apresenta um campo de busca para que o pesquisador possa delimitar sua pesquisa, assim como fazer uso de filtros como: ano, autor, resumo, assunto e instituições.

Para a determinação da metodologia, inicialmente precisamos entender como serão tratados os dados a serem apresentados. Para essa pesquisa, os dados quantitativos permitem uma avaliação de um montante de trabalhos que já foram elaborados por outros autores, com uma temática próxima da pesquisa em tela,

utilizando-se assim das palavras-chave “Formação Continuada” e “Educação Infantil” como filtros de pesquisa, foram localizados 501 trabalhos sobre nossa temática.

Considerando o quantitativo de trabalhos decorrentes da primeira busca delimitou-se um recorte temporal de pesquisas publicadas entre os anos de 2015 e 2021. Desta forma, resultou em 305 trabalhos, ou seja, aproximadamente 61% do montante de 501 trabalhos.

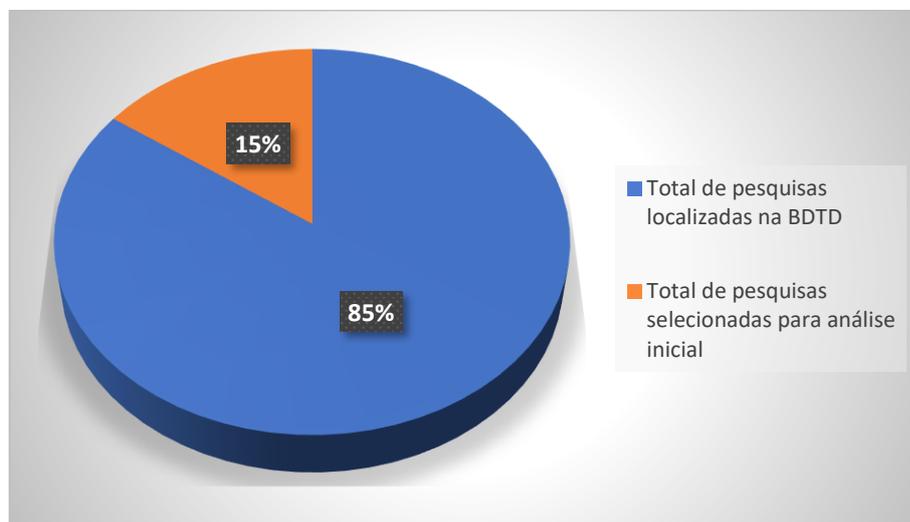
A partir desse mapeamento procedeu-se à leitura dos títulos dos trabalhos para identificar a pertinência aos objetivos de pesquisa. Eles foram organizados em dois grupos:

Grupo 1: pesquisas que tinham aderência aos objetivos deste estudo;

Grupo 2: pesquisas que necessitavam de nova leitura para verificar se continuariam no *corpus* de análise assim como apresentado nos Apêndices A e B.

Essa leitura inicial conseguiu determinar um montante de 76 pesquisas, ou seja, 15,17% do total dos trabalhos pesquisados inicialmente, conforme o Gráfico 1 a seguir.

GRÁFICO 1 - Quantitativo de pesquisas selecionadas na BDTD



Fonte: A Autora

Após a identificação do quantitativo dos trabalhos que poderiam colaborar na execução da pesquisa proposta, a análise qualitativa fica mais direcionada e objetiva. Com base nos 76 trabalhos pré-selecionados, o passo seguinte foi a leitura dos

resumos das pesquisas, assim, elencamos entre teses e dissertações, 33 pesquisas relacionadas à temática, apresentadas no Quadro 1 a seguir.

Cada trabalho passou a ter um código com número e letra para identificá-lo: 01, 02, 03... e letra D (para dissertação) e T (para Tese).

QUADRO 1 – Total de pesquisas levantadas

(continua)

<b>Cód.</b>	<b>Título</b>
1-D	A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação "A Rede em rede" – a formação continuada na educação infantil
2-D	NARRATIVAS DE PROFESSORES: Sentidos das trajetórias de formação continuada na Educação Infantil
3-D	As políticas públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia
4-D	Formação continuada das professoras da educação infantil [manuscrito]: ações do município de Montes Claros – MG
5-D	Representação social de professores da educação infantil de Angicos/RN sobre formação continuada
6-D	Concepções de professoras de educação infantil sobre um programa de formação continuada
7-D	Formação Continuada de Professores de Educação Infantil e Políticas Públicas: características de uma realidade
8-D	Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada
9-D	Narrativas de professoras de educação infantil: revisitando suas trajetórias pessoais e profissionais em momentos de formação continuada
10-D	A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um Município do Ceará
11-D	Formação continuada de educadoras: impactos do "programa mesa educadora para a primeira infância"
12-D	A formação continuada de professores da educação infantil de Sorocaba (SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/201
13-D	Formação continuada em educação infantil: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS
14-D	Afetividade e desenvolvimento cognitivo na educação infantil: um olhar sobre a formação continuada no Município de João Pessoa
15-D	Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil
16-D	O discurso da formação continuada na educação infantil das escolas de Curitiba no período de 2014 a 2016: um novo campo de possibilidades
17-D	Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – Pará
18-D	A Educação online na formação continuada de professores de educação infantil em uma perspectiva crítica em contexto de colaboração
19-D	Contribuições da formação continuada a professores de crianças de zero a três anos
20-D	Formação continuada de professores da pré-escola da Rede Municipal de São Paulo: um estudo sobre a autonomia e heteronomia

QUADRO 1 – Total de pesquisas levantadas

(conclusão)

Cód.	Título
21-D	Formação continuada: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo
22-D	Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas
23-D	Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores
24-D	A formação em contexto nas instituições de educação infantil: em busca da práxis
25-D	Formação continuada de professores pela metodologia dos grupos de estudo: uma possibilidade de formação descentralizada
26-D	A concepção de formação continuada das professoras de creches de um município do sudeste goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural
27-D	Formação continuada como pilar para construção de uma proposta político pedagógica curricular para a pré-escola de Ovidor-GO
28-D	Políticas públicas para an educação infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR
29-D	A formação e a ação do professor de educação infantil em municípios de Mato Grosso do Sul: um olhar interdisciplinar
30-D	Projeto Especial de Ação – PEA: significações construídas e compartilhadas por um grupo de professoras
31-T	Das necessidades de formação docente à formação continuada de professores da Educação Infantil
32-T	Docência na educação infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)
33-T	Pensar, refletir e transformar: marcas e contribuições de uma formação continuada na modalidade grupo de estudos

Fonte: A Autora

Nos trabalhos destacados, percebe-se a aproximação, em relação ao objetivo da pesquisa, podendo a partir desta etapa, categorizá-los buscando inferências para melhor compreensão da análise.

## 2.2 CATEGORIZAÇÃO

Nesse processo faz-se necessário considerar a totalidade de um texto, passando pelo crivo da classificação, procurando identificar as frequências ou ausências de itens, ou seja, categorizar para introduzir uma ordem, segundo certos critérios. O critério para compor o *corpus* de análise foi a frequência de abordagens das pesquisas.

Diante do exposto, os 33 trabalhos foram organizados em cinco categorias: Formação Continuada do Gestor; Práticas de Formação Continuada; O que os Professores pensam sobre a Formação Continuada; Políticas; e Diferentes Regiões. Optamos assim por organizar a pesquisa conforme mostra o Quadro 2, a seguir.

QUADRO 2- Organização das categorias para análise

CATEGORIAS	CÓDIGO
<b>Formação Continuada do gestor</b>	(01- D)
<b>Práticas de Formação Continuada</b>	(15- D); (18-D); (24-D); (25-D); (27-D); (33-T)
<b>O que os professores pensam sobre a formação continuada</b>	(02-D); (08-D); (09-D); (10-D); (14-D); (19-D) ;(23-D); (26-D); (30-D); (31-T)
<b>Políticas</b>	(03-D)
<b>Diferentes regiões</b>	(04-D); (05-D); (06-D); (07-D); (11-D); (12-D); (13-D); (16-D); (17-D); (20-D); (21-D); (22-D); (28-D); (29-D); (32-T)

Fonte: A Autora

Após a coleta de dados e categorização das pesquisas, foi possível verificarmos o quantitativo de cada categoria, como demonstra a Tabela 1, a seguir.

TABELA 1 - Quantitativo de pesquisas por categoria

CATEGORIA	QUANTIDADE
Formação Continuada do gestor	1
Políticas	1
Práticas de Formação Continuada	6
O que os professores pensam sobre formação continuada	10
Diferentes Regiões	15
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>

Fonte: A Autora

Entendemos as categorias como dimensões que caracterizam a análise, face ao exposto, é fundamental a descrição destas.

**Formação Continuada do Gestor:** uma gestão bem formada faz a diferença para o ambiente escolar, a transformação da realidade em sua premissa dependerá deste entendimento para condução e mobilização dos agentes pertencentes a este ambiente. Assim a Formação Continuada na perspectiva do gestor, possibilita maior envolvimento com as práticas docentes, resultando em uma prática contextualizada.

**Práticas de Formação Continuada:** para validar os aspectos explorados nos programas de Formação Continuada, é preciso compreender sua prática como a que contribuirá na construção docente, e qualificação profissional. Sendo fundamental relacionar os saberes teóricos e práticos necessários para uma boa qualificação.

**O que os Professores pensam sobre a Formação Continuada:** a Formação Continuada deve contribuir diretamente para o trabalho docente, favorecendo a criação de novos ambientes de aprendizagem e significando as práticas. Nesse sentido buscar conhecer o entendimento que os professores têm dessa temática, contribui para potencializar o desenvolvimento no âmbito escolar e resultar em mudanças no contexto educacional.

**Políticas:** no âmbito documental, é possível perceber a vinculação entre qualificação e valorização docente, analisar avanços, reivindicações e críticas. Sem desconsiderar a importância dos investimentos feitos no campo da formação continuada, é preciso ampliar as reflexões sobre os princípios, finalidades e pressupostos teóricos subjacentes às políticas de formação continuada que estão sendo implementadas.

**Diferentes Regiões:** a Formação Continuada em diferentes contextos, sendo estes estados e municípios, possibilita perceber os conceitos relacionados a prática docente. As inúmeras abordagens usadas pelas Secretarias de Educação nos mostram a complexidade da realidade escolar e possibilitam a reflexão sobre o sistema e instâncias representativas do setor educacional.

Uma das formas de analisar as pesquisas que fizeram parte do corpus de análise foi identificar os instrumentos utilizados nas pesquisas bem como os sujeitos participantes, o qual abordaremos no próximo tópico.

### 2.3 PROCEDIMENTOS APLICADOS NAS PESQUISAS

A subjetividade é rica, complexa e por vezes contraditória, estando em permanente reconstrução, o que por sua vez, leva à mudança na forma com que o sujeito vê o mundo. Considerando a subjetividade, os autores Bodgan e Biklen (1994), consideram que a abordagem qualitativa busca compreender como o sujeito diz, e não somente o que diz, respeitando assim as emoções e significados que conferem ao mundo que o cerca.

Desse modo os aspectos relacionados aos instrumentos de coleta de dados para desenvolver uma pesquisa qualitativa podem ser realizados: entrevistas, fotografias, vídeos, narrativas, questionários, observação, grupos de discussão, entre outros. No conjunto de trabalhos analisados identificamos diferentes instrumentos e procedimentos nas pesquisas analisadas, como mostra a Tabela 2.

TABELA 2 - Instrumentos das pesquisas analisadas

<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Análise Documental	10
Entrevista	8
Diálogos informais	4
Questionários	3
Observação Participante	1
Grupo focal	1
Entrevista Narrativa	1
Filmagem	1
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>

Fonte: A Autora

Dentre as 33 pesquisas analisadas, foi possível identificar o uso de diferentes instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, destacando-se: análise documental e entrevistas, evidenciando a necessidade de se conhecer o campo para a pesquisa.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, envolve registros que auxiliam na compreensão do problema, podendo colocar à vista novos aspectos. Realizar análise documental consiste em identificar e

verificar os documentos coletados. Esse processo se inicia pela avaliação preliminar de cada documento, o que caracteriza uma boa análise documental é a interpretação coerente do pesquisador com os documentos coletados (CECHINEL et al., 2016).

Outro instrumento de análise bastante utilizado, foi a entrevista, que conforme Bogdan e Biklen (1994), em uma pesquisa qualitativa, podem ser utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador gerar uma análise sobre como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo. Para os autores citados, os dados recolhidos são nomeados de qualitativos, pois são recolhidos em contextos naturais, sem necessariamente se levantar ou tentar comprovar hipóteses ou medir variáveis, mas buscando captar as perspectivas do sujeito e sua complexidade.

## 2.4 SUJEITOS EVIDENTES NAS PESQUISAS

O sujeito da pesquisa compreende pessoas, ou grupo de pessoas que fazem parte dos coletivos, cujas características, opiniões, experiências, entre outros aspectos acabam sendo de interesse para determinada pesquisa. Com isso “o ponto de vista do sujeito é colocado em primeiro plano, e assim, ele tem propriedade para narrar a própria história” (ARAÚJO, OLIVEIRA, ROSSATO, 2017, p. 3).

Nas pesquisas selecionadas foi possível identificar diferentes sujeitos participantes como: professoras, coordenadoras pedagógicas, analistas/ técnicos educacionais e monitoras, como representado na Tabela 3, a seguir.

TABELA 3- Diferentes sujeitos das pesquisas analisadas

SUJEITOS	QUANTIDADE
Professoras	7
Coordenadora Pedagógica	5
Analista/ Técnica Educacional	2
Monitoras	1
Total	15

Fonte: A Autora

Pensando na complexidade e diversidade encontradas no ambiente escolar, podemos observar que as pesquisas buscam exprimir o olhar de diferentes sujeitos, evidenciando a preocupação em conhecer os contextos dos campos das pesquisas.

Como nos coloca Araújo, Oliveira e Rossato (2017, p. 5), ao mencionar que, “nenhuma pesquisa é neutra ao participante ou ao pesquisador. A pesquisa coloca o sujeito diante de reflexões pessoais, que envolvem dinâmicas simbólico-emocionais em construção e reconstrução na vivência da pesquisa”, resultando no movimento de troca e reflexão sobre o contexto em que ocorre.

Assim pesquisador e participante não se prendem ao instrumento da pesquisa, mas se tornam sujeitos dela, colocando em foco a singularidade no processo de investigação.

### 3. A FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE

Com o propósito de ampliar as reflexões relacionadas à formação continuada de professoras atuantes na Educação Infantil, e assim atender aos objetivos desta pesquisa, neste capítulo analisaremos as diferentes formações oferecidas as docentes.

Considerando o tempo hábil para um Trabalho de Conclusão de Curso, podendo este ser apontado como limitação deste estudo, optamos por analisar a categoria “Diferentes Regiões”. Compreendendo, ao selecionar as pesquisas deste excerto, a potencialidade para contribuir de forma significativa e evidenciar como a formação continuada acontece no Brasil, pontuando suas permanências e modificações a fim de perceber a contribuição na prática docente.

A categoria selecionada contém 15 trabalhos. O processo de análise de cada uma, iniciou-se através da leitura das pesquisas, desta forma buscamos identificar as duas vertentes pontuadas como objetivos específicos deste trabalho: Como ocorre a formação continuada e a contribuição da formação continuada para a prática docente.

Com a finalidade de elaborar o *corpus* de análise, compreendemos a necessidade de retirar 5 trabalhos, os quais não contemplavam as vertentes citadas acima, e não traziam elementos que contribuíssem neste momento para a pesquisa, assim fazemos uso das seguintes justificativas para exclusão:

- Problemática abordada específica e restrita a determinada área de conhecimento;
- Condições de aprendizagem da formação continuada;
- Conteúdo bibliográfico indisponível no formato online;
- Análise da formação continuada pautada apenas em documentos oficiais sem a especificidade de uma determinada região;

Diante do exposto acima, apresentamos o Quadro 3 com as pesquisas representadas pela categoria “Diferentes Regiões”, elencadas para o *corpus* de análise deste trabalho, e pelas quais pretendemos atingir a proposta desta pesquisa.

QUADRO 3- Pesquisas selecionadas para análise

<b>DISSERTAÇÕES E TESES: Formação Continuada; Educação Infantil</b>
Formação continuada das professoras da educação infantil [manuscrito] : ações do município de Montes Claros - MG (04-D)
Concepções de professoras de educação infantil sobre um programa de formação continuada (06-D)
Formação Continuada de Professores de Educação Infantil e Políticas Públicas: características de uma realidade 2018 (07-D)
A formação continuada de professores da educação infantil de Sorocaba (SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013 (12-D)
Formação continuada em educação infantil: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS (13-D)
O discurso da formação continuada na educação infantil das escolas de Curitiba no período de 2014 a 2016 : um novo campo de possibilidades (16-D)
Formação continuada: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo (21-D)
Políticas públicas para a educação infantil : um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina - PR (28-D)
A formação e a ação do professor de educação infantil em municípios de Mato Grosso do Sul: um olhar interdisciplinar (29-D)
Docência na educação infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR) (32-T)

Fonte: A Autora

Com os trabalhos selecionados, começamos a análise, entendendo que as pesquisas qualitativas em geral, apresentam uma grande quantidade de dados. Para viabilizar tal análise, compreendemos ser necessária a organização e interpretação ao longo de todo o processo, conforme aponta Mazotti (1998, p. 70).

Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências padrões, relações, desvendando-lhe o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação de dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação.

Partindo da categoria selecionada e objetivando a problemática da pesquisa, os trabalhos foram estudados e dispostos em dois quadros (quadros 4 e 5), os quais

procuram compreender como ocorreu a formação continuada na Educação Infantil e a sua contribuição para a prática docente.

### 3.1 COMO OCORRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS PESQUISAS

Assim apresentamos o Quadro 4, a seguir, com informações de cada uma das pesquisas analisadas indicando a especificidade de como ocorre a formação continuada na Educação Infantil.

QUADRO 4- Como ocorre a formação continuada na Educação Infantil

(continua)

Cód.	Como ocorre a formação continuada na Educação Infantil
4-D	<p>“[...] contratação de uma empresa para prestação de serviços de consultoria especializada na área da educação e gestão educacional [...]” (CORDEIRO, 2018, p. 73)</p> <p>“[...] contratação de uma empresa educacional privada, por meio da parceria público privada para utilização de um Sistema de Ensino Apostilado [...]” (CORDEIRO, 2018, p. 92)</p> <p>“[...] metodologia de trabalho baseada em reuniões, oficinas, seminários e estudos de textos. (CORDEIRO, 2018, p.74)</p> <p>“[...] Pró-Escola “A” destinava-se aos dirigentes e técnicos da SME; o Pró-Escola “B”, às diretoras escolares; o Pró-Escola “C”, às supervisoras pedagógicas das escolas municipais. (CORDEIRO, 2018, p. 75)</p> <p>“O Índice Guia era composto de um Índice de Qualidade da Sala de aula (IQSA) destinado à avaliação contínua bimestral do desempenho das professoras, e de um Índice de Qualidade da Gestão da Escola (IQGE) que tinha por finalidade a avaliação contínua, bimestral, do desempenho da equipe gestora da escola (diretora, vice-diretora).” (CORDEIRO, 2018, p. 75)</p> <p>“[...] o grupo das Escolas rurais (Núcleo e Pequeno Porte) tinha o mesmo direcionamento de estudos que as professoras da zona urbana.” (CORDEIRO, 2018, p. 89)</p>
6-D	<p>“Os capacitadores (assim chamados na referida Resolução) faziam a formação desses Professores-Formadores que, por sua vez, faziam formação continuada com os seus pares, professoras de Educação Infantil da rede municipal.” (SILVA, 2019, p. 94)</p> <p>“[...] ancorados em estudos e análise de vídeos levados pelas formadoras, as professoras foram convidadas a planejar seus cantos com as suas turmas, filmar e trazer para a análise, reflexão e discussão de todo o grupo.” (SILVA, 2019, p. 96)</p> <p>“[...] reuniões formativas com pequenos grupos, cerca de dez Coordenadores Pedagógicos, cujos conteúdos eram os mesmos tratados na formação continuada com as professoras, porém, dentro das atribuições do CP [...]” (SILVA, 2019, p. 110)</p> <p>“[...] frente formativa, buscando somar esforços na direção de uma formação continuada para as professoras da Educação Infantil que se baseasse nas suas necessidades formativas e nas necessidades educacionais das crianças pequenas.” (SILVA, 2019, p. 116)</p> <p>“[...] materiais produzidos a partir da reflexão e sistematização das ideias dos grupos de docentes com o objetivo de apoiar a prática de todas as professoras, tanto das que participaram do Programa quanto das que não participaram.” (SILVA, 2019, p. 118)</p>

QUADRO 4- Como ocorre a formação continuada na Educação Infantil

(continuação)

Cód.	Como ocorre a formação continuada na Educação Infantil
7-D	<p>“Professora 3: Com palestras, filmes, estudos Professora 10: Temos a jornada pedagógica com palestrantes bem-conceituados e mensalmente temos formação com palestrantes ou CEMAC16 . Professora 11: Palestras e cursos.” (VIEIRA, 2018, p. 101)</p> <p>“Em relação às outras opções apontadas pelos professores, nota-se que cursos, oficinas e jornadas são as outras modalidades de formação oferecidas pelos municípios, as quais se configuram, na maioria das vezes, como estratégias de formações rápidas de caráter emergencial,” (VIEIRA, 2018, p. 110)</p>
12-D	<p>“[...] ocorre por meio de parcerias com instituições de ensino [...]” (PEREIRA, 2017, p. 64)</p> <p>“[...] Programa Escola da Escola- Centro de Formação dos Profissionais da Educação, tendo como objetivo a promoção de formação contínua de várias áreas de conhecimentos da gestão pública e pedagógica da rede municipal de ensino.” (PEREIRA, 2018, p. 65)</p> <p>“[...] alguns encontros com professores voltados a área, assistência social, psicólogos, CRAS.” (PEREIRA, 2017, p. 94)</p> <p>“[...] USP, Educação Ambiental- Sesc, e um curso de especialização em educação infantil - UFSCAR” (PEREIRA, 2018, p. 94)</p>
13-D	<p>“[...] IV Jornada Pedagógica- “Educação para o desenvolvimento: aprendizagem com qualidade e valorização profissional” (HASS, 2017, p. 66)</p> <p>“O projeto de complementação da carga horária da Jornada Pedagógica tem como objetivo possibilitar a formação continuada dos educadores, a partir de discussões e reflexões sobre a própria prática. Pedagógica.” (HASS, 2017, p. 66)</p> <p>“Da última vez eu achei bem interessante (o grupo da pré-escola) a gente fez oficina. [...] Primeiro a fonoaudióloga deu palestra, sobre leitura na educação infantil, contação de histórias. Daí a gente fez atividades que já fiz aqui com as crianças e eles gostaram, acharam bem legal.” (HASS, 2017, p. 98)</p>
16-D	<p>Parceria com o instituto Avisa-Lá (IAL)</p> <p>“A metodologia da formação —está baseada em dois eixos principais: o trabalho pedagógico educacional para a Educação Infantil (compatibilização com diretrizes nacionais e municipais) e a formação do profissional reflexivo.” (SCHULCHASKI, 2019, p. 56)</p> <p>“[...] estudos teóricos sobre práticas docentes e formação na EI, a discussão sobre as práticas correntes nas Instituições e o compartilhamento dos investimentos formativos realizados com os professores em suas unidades de trabalho, assim como a utilização de diferentes estratégias formativas que possibilitassem “o intercâmbio de ideias entre os diferentes atores, envolvendo tanto o desenvolvimento de procedimentos para aprendizagem coletiva como reflexões individuais.” (SCHULCHASKI, 2019, p. 49)</p> <p>“As ações formativas que deveriam ser desenvolvidas pelos pedagogos formadores eram definidas e discutidas de maneira coletiva nos encontros de formação por meio de diferentes estratégias formativas, como o relato de experiências, análise de situações didáticas consideradas exitosas, análise da prática do próprio professor em formação e variadas discussões sobre o foco formativo. O discurso da formação continuada do Instituto Avisa Lá pauta-se no princípio de formação continuada formada por meio de uma rede colaborativa, desenvolvida de maneira coletiva.” (SCHULCHASKI, 2019, p. 49)</p>

QUADRO 4- Como ocorre a formação continuada

(conclusão)

Cód.	<b>Como ocorre a formação continuada na Educação Infantil</b>
21-D	<p>“O Horário de Trabalho Pedagógico [...]; [...] o Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) [...];O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) [...]” (ZAN, 2020, p. 103)</p> <p>“O Coordenador Pedagógico, em parceria com os demais membros da gestão, organiza, anualmente, um plano de formação para os professores. Para a construção dessa formação, leva-se em conta as temáticas levantadas pelos professores, bem como as necessidades formativas observadas pela equipe gestora ao longo do ano anterior.” (ZAN, 2020, p. 105)</p> <p>“Com formação de GTs, a SE pretendia que diferentes profissionais contribuíssem com seus olhares para a problematização e discussão do dia a dia escolar, de forma que a realidade fosse trazida para o diálogo com as referências teóricas estudadas nesses espaços.” (ZAN, 2020, p. 103)</p> <p>“Formação intitulada: Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC, teve como objetivo geral alinhar as práticas cotidianas, oportunizadas no espaço educativo, à luz dos princípios, concepções e fundamentos da escola da infância, balizadas na legislação vigente.” (ZAN, 2020, p. 110)</p>
28-D	<p>“Construindo o currículo escolar: um diálogo mediado pelo estudo da BNCC” com uma carga horária de 20 horas, dividido em 4 unidades. Os cursos foram objetivados enquanto formação continuada, devendo ser realizados durante a hora atividade dos professores.” (DIMITROVICH, 2019, p.93)</p> <p>“No segundo semestre aconteceram os cursos: “Da teoria à prática na Educação Infantil: os campos de experiências e a BNCC” com carga horária de 48 horas, direcionado aos professores da Educação Infantil e “As áreas do conhecimento e a BNCC: da teoria à prática” com carga horária de 36 horas, para os professores do Ensino Fundamental. A orientação dada pela Secretaria Municipal de Educação é de que deveriam participar dos cursos os professores regentes de turmas e que este deveria ser realizado no momento de hora atividade dos docentes.” (DIMITROVICH, 2019, p.93)</p>
29-D	<p>“[...] centralizada na figura da SEMEC, realizadas em encontros e jornadas pedagógicas, duas a três vezes ao ano[...]” (RODRIGUES, 2016, p. 126)</p> <p>“[...] descentralizada, ocorrendo no contexto dos CEINFs, nas horas atividades e nos sábados letivos, variando a frequência dos encontros (geralmente mensais ou de acordo com a disponibilidade das horas atividade e previsão de sábados letivos no calendário escolar) [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 126)</p> <p>“Podemos inferir que a FC se organizou na forma de cursos esporádicos de curta duração, propostos, geralmente, por equipes técnicas e de gestão administrativa e que se apresentam muitas vezes, desvinculadas das necessidades reais de formação dos agentes educacionais atuantes na escola.” (RODRIGUES, 2016, p.129)</p>
32-T	<p>“[...] elaboramos e organizamos estudos, amparados por vasto material científico, com a orientação da Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, buscando atender, primeiramente, às solicitações e anseios das professoras parceiras, cujos dados advieram de respostas obtidas durante a realização da entrevista semiestruturada.” (MARCO, 2019, p. 79)</p> <p>“A proposta original previa a realização de 8 (oito) encontros de formação continuada, dirigidos tão somente às professoras atuantes em turmas de Educação Infantil. Todavia, em atendimento à solicitação da direção e coordenação pedagógica da instituição pesquisada, a participação aos encontros foi, também, ofertada, aos demais profissionais de educação da escola investigada.” (MARCO, 2019, p. 82)</p>

Fonte: Dados coletados a partir de Teses e Dissertações da BDTD e adaptados pela autora

As citações elencadas para elaboração do quadro acima, tem a finalidade de pontuar aspectos para compreensão sobre os diferentes modelos e programas de formação continuada, na busca de melhores estratégias de ação, partindo do olhar sobre as críticas que incidem na elaboração de propostas que excluem o olhar docente.

Desse modo a partir dos dados selecionados no Quadro 4 podemos fazer uma síntese de como ocorre a formação continuada em diferentes lugares do Brasil.

- Parceria com a iniciativa privada para realizar a formação de gestor e sistema apostilado;
- Formação a partir da análise da prática dos professores com acompanhamento em lócus; seminários de boas práticas; produção de material;
- Formação durante a HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), oficinas semanais
- Programas e parcerias com instituições e diferentes áreas do conhecimento;
- Jornada pedagógica para reflexão sobre a prática;
- Pedagogo Formador;
- Encontros formativos durante a HTPC, com discussões por meio de Gts, tendo como referencial a BNCC;
- Cursos esporádicos de curta duração, propostos, geralmente por equipes técnicas e de gestão administrativa;

Com base nos autores estudados para esta pesquisa, e apresentando os dados de análise, podemos discorrer sobre como ocorre a formação continuada da Educação Infantil em diferentes lugares do Brasil.

Inicialmente percebemos a formação continuada em parceria com a iniciativa privada, a consultoria de empresas que prestam serviços para educação, realizando especificamente a formação da equipe gestora. Corroborando com Gatti (2008) entendemos que é fundamental pensar sobre quais instituições oferecem estas formações e como elas ocorrem, para que assim não haja o crescimento de especializações genéricas e descontextualizadas.

A autora acima citada, ressalta também que é preciso estar atento aos formadores que atuam, uma vez que se pensarmos em uma mudança expressiva e significativa na prática docente, é adequado contar com formadores sensíveis a olhar as necessidades da Educação Infantil.

De acordo com Imbérnon (2010, p. 109), a formação continuada deve ser voltada para atitudes, que contribuam para o desenvolvimento pessoal, reconhecendo o entrelaçamento entre o profissional e pessoal, dando assim importância ao pensamento individual e coletivo.

Com isso podemos verificar algumas ações formativas articuladas, que consideram as possibilidades de parceria e construções didáticas, considerando o percurso profissional de cada educadora.

É preciso pensar a formação continuada que colabore com o docente no enfrentamento dos desafios do cotidiano e singularidades de suas ações educativas, para Educação Infantil é essencial propiciar às crianças o contato com a pluralidade de conhecimentos. Nóvoa (1995) coloca que as situações vivenciadas pelas educadoras são únicas, o que exige uma resposta única. Ou seja, os momentos vivenciados em uma sala de aula, necessitam de um olhar diferenciado, e de conhecimentos prévios que contribuam para a resposta adequada as situações singulares.

Ao considerar o contexto da formação continuada mencionamos Marcelo (1999, p. 139) ao pontuar “[...] o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma que é difícil pensar numa sem a outra”. A partir desta ideia, percebemos formações numa perspectiva de análise da prática dos professores, esse acompanhamento em loco também é defendido por Nóvoa (1995), ao qual o autor nomeia como formação crítico-reflexiva, dado que esta estabelece como eixo principal, o desenvolvimento pessoal e profissional articulados aos projetos da escola.

Nesse panorama a práxis é o lugar de produção de saberes, a troca de experiências consolida um espaço de formação mútua, conduzindo a ressignificação dos conhecimentos e produção de saberes reflexivos e pertinentes. A compreensão de Marcelo (1999) sobre a formação de professores como contínua, destaca esse processo como aquele que vai além da busca pelo aperfeiçoamento ou reciclagem. Assumindo caráter e dinamismo para a utilização da indagação reflexiva,

proporcionando a tomada de consciência sobre as causas e consequências da ação docente.

No estudo realizado para esta análise é perceptível o uso de momentos como o HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), para realização de formações. Ao refletirmos sobre o tempo e o espaço para que elas aconteçam com a finalidade de refletir a prática, podemos entender este momento como o qual irá possibilitar a troca de experiência entre pares, um processo que proporciona construir saberes e uma reflexão sobre a própria atuação.

Ao analisar os programas de formação continuada, observa-se que são elaborados como blocos homogêneos, dentro de um único modelo de formação de professores, sem sugestões de diversificação ou ampliação. Não há espaço para uma participação expressiva de professoras, em decisões importantes no processo educativo, ou que esbocem experiências de formação continuada.

Se faz necessário entender a formação como forma de oportunizar a compreensão da prática, para que assim as professoras possam ampliar, transformar e ressignificar. Sendo pertinente a partir da reflexão da prática, construir conhecimentos, podemos caracterizar esse movimento como a busca permanente de significados para as experiências vivenciadas.

A formação da docente da Educação Infantil, deve acontecer a partir das inquietações presentes neste contexto, sendo uma oportunidade de conceder a aprendizagem que contemple a criança em sua totalidade. Propiciando o explorar, imaginar, experimentar, conhecer, imitar, se movimentar, criar, entre outros aspectos que oportunizem a criança se reconhecer como sujeito.

Nas leituras realizadas para composição desta análise, ficou evidente que propostas de formação continuada restritas à participação de professoras em cursos, seminários, palestras, oficinas, reuniões e encontros esporádicos podem ser pouco estimuladoras para o processo reflexivo. E ao ser realizada fora do ambiente escolar, a formação, nem sempre, poderá contar com a presença de todos os profissionais.

Nesse viés, a formação continuada poderá se caracterizar como fragmentada e descontínua, por não apresentar ações dirigidas à constituição profissional, estudos sobre reflexão e prática.

Com isso podemos citar Kishimoto (2002, p. 109) ao assinalar que “se a criança constrói conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão

do processo de construção do conhecimento”. Assim percebemos que formações desenvolvidas em contextos integrados podem resultar em mudanças relevantes.

Colocar em foco o papel da escola, o professor, a criança e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem criam possibilidades de compreensão da educação como um processo contínuo e a ser construído, podendo promover saltos significativos na prática docente e na relação da criança com o mundo.

Partimos assim da compreensão que elaborar estratégias metodológicas que provoquem a reflexão e mudanças voltadas à concepção da Educação Infantil é desafiador. Ouvir as educadoras desta modalidade do ensino, é um meio de romper com as lacunas existentes nas formações continuadas.

Para o aprendizado significativo e construtor de um sujeito crítico/reflexivo, é preciso chegar a uma mudança na educação. Um processo longo e contínuo, sendo fundamental um professor que se reconheça como parte deste desenvolvimento.

### 3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA APONTADA NAS PESQUISAS

Para além dos modelos de formação continuada existentes, é preciso compreender se estas estão contribuindo para o desenvolvimento e inovação nas práticas pedagógicas. Deste modo apresentamos o Quadro 5 a seguir, com a análise de quais as contribuições que a formação continuada oferece para os sujeitos das pesquisas.

QUADRO 5- A contribuição da formação continuada para a prática docente

(continua)

Cód.	A contribuição da formação continuada
4-D	<p>“[...] a formação das professoras que atuavam nas áreas rurais era a mesma daquelas que atuavam na zona urbana, conduzida em um único parâmetro.” (CORDEIRO, 2018, p. 90)</p> <p>“[...] grupo de supervisoras se mobilizou e não viu sentido na sua continuidade (CORDEIRO, 2018, p. 83)</p> <p>“[...] clamaram por mudanças, pois a formação que lhes foi apresentada não estavam atendendo às necessidades e os anseios esperados pelas profissionais que atuavam nas instituições.” (CORDEIRO, 2018, p. 89)</p> <p>“[...] não dialogavam com a identidade da Educação Infantil do campo“ (CORDEIRO, 2018)</p> <p>“[...] destaca-se como relevante a adoção dos Cadernos do Diretor, do Supervisor e do Professor [...]” (CORDEIRO, 2018, p. 113)</p>

QUADRO 5- A contribuição da formação continuada para a prática docente

(continuação)

Cód.	A contribuição da formação continuada
6-D	<p>“Nota-se, a partir do Quadro 14, que as professoras entendem que o Programa colaborou com as suas práticas e que veem no Programa um apoio às suas atividades de docência.” (SILVA, 2019, p. 135)</p> <p>“Ainda que 25 professoras tenham avaliado a metodologia negativamente, de forma geral, as professoras demonstraram ter uma concepção positiva do programa de formação.” (SILVA, 2019, p.141)</p> <p>“[...] somente duas professoras disseram que a participação no Programa não colaborou com nenhuma mudança em suas práticas, sendo que as demais professoras (306) apontaram mudanças significativas a partir das ações do programa de formação [...]” (SILVA, 2019, p.141)</p> <p>“Por fim, percebe-se, nas respostas das professoras, a valorização de atividades de formação continuada e do reconhecimento da necessidade de continuarem estudando, tendo seu trabalho como fonte de reflexão, de pesquisa e de confronto com a teoria.” (SILVA,2019, p.143)</p>
7-D	<p>“Contribui trazendo novos conhecimentos, lembrando alguns e atualizando [...]” (VIEIRA, 2018, p. 112)</p> <p>“Muitas das formações não condizem com a nossa realidade, mas em outras aprendemos novas maneiras de trabalhar um conteúdo que não estava totalmente assimilado [...]” (VIEIRA, 2018, p. 113)</p> <p>“Contribui muito, pois tinha uma mente fechada para uma educação tradicional, não pensava em minha prática.” (VIEIRA, 2018, p. 113)</p> <p>“Ao comparar os relatos das coordenadoras e das professoras de ambos os municípios, verifica-se que a formação continuada é compreendida por todas como processo de atualização, cujo objetivo é aplicar melhorias nas práticas em sala de aula, atendendo às dificuldades do cotidiano.” (VIEIRA, 2018, p.138)</p>
12-D	<p>“Eu acho que é positivo no caso de aperfeiçoamento [...]” (PEREIRA, 2018, p. 95)</p> <p>“Totalmente. Mudou a minha concepção de educação infantil [...]” (PEREIRA, 2017, p. 100)</p> <p>“[...] reconhece a contribuição do curso de aperfeiçoamento tanto na sua prática pedagógica como na sua concepção de criança, infância, educação infantil.” (PEREIRA, 2018, p. 100)</p> <p>“As professoras reconhecem o quão significativo pode ser a formação continuada, mas, as opções de participação não favorecem a todas.” (PEREIRA, 2017, p.104)</p>
13-D	<p>“[...] Vejo como uma reunião de troca. A gente fazia muito e chamava de reunião de desabafo, porque às vezes tu não dá conta e nessas reuniões tu desabafa. [...]” (HASS, 2017, p. 113)</p> <p>“Eu acho essa troca muito importante, a gente ter tempo de sentar e conversar [...]” (HASS, 2017, p. 113)</p> <p>“Apesar de que na narrativa das educadoras seja apontada a necessidade de um maior espaço de diálogo, e de como os encontros que acontecem na escola semanalmente já contribuíram para o início de mudanças, na prática, o que se mostra é que pouca tolerância ao diálogo e concepções fechadas sobre a prática.” (HASS, 2017, p. 121)</p>

QUADRO 5- A contribuição da formação continuada para a prática docente

(conclusão)

Cód.	<b>A contribuição da formação continuada</b>
16-D	<p>“Observa-se nos discursos das pedagogas que, mesmo tendo uma avaliação positiva das ações de formação continuada, muitas vezes esse fator não se apresentou de maneira homogênea, na mesma temporalidade e tampouco como um fator decisivo para a efetiva mudança da qualidade das práticas docentes [...]” (SCHULCHASKI, 2019, p. 66)</p> <p>“[...] A formação continuada desenvolvida com as pedagogas as inseriu em uma nova ordem discursiva, oferecendo a condição de visualizar outras práticas docentes por meio de métodos que não faziam parte de sua prática pedagógica.” (SCHULCHASKI, 2019, p.66)</p> <p>“O caminho escolhido para isso foi a utilização de diferentes estratégias formativas, defendidas pelo IAL. Embora tais estratégias tivessem como pressuposto a análise das mais variadas práticas desenvolvidas, eram constituídas por verdades absolutas que, muitas vezes, não apresentaram um caráter analítico e investigativo.” (SCHULCHASKI, 2019, p. 81)</p>
21-D	<p>“[...] A diversidade de saberes existentes no grupo de professores pode propiciar a todos os envolvidos no processo escolar, importantes momentos de trocas de experiências e compartilhamento de diferentes práticas, de maneira a fomentar o saber docente. Isso fazemos bastante na escola. [...]” (ZAN, 2020, p. 166)</p> <p>“[...] muitos assuntos abordados já haviam sido dados em HTPCs, de anos anteriores. Os assuntos foram revistos e essa retomada me ajudou e ajuda a relembrar o funcionamento da escola da infância [...]” (ZAN, 2020, p. 179)</p>
28-D	<p>“A formação continuada ofertada pela SME, não foi suficiente para o entendimento dos professores acerca da BNCC, mas pode ser considerada enquanto um primeiro passo para atingir este objetivo, cabendo ressaltar que esta formação continua acontecendo até hoje. A conexão com as políticas públicas de formação continuada para professores de Londrina reside na ação de implantar este documento conforme determina a legislação, mas concluo que é preciso de uma “desconexão” ao envolver outras questões neste processo, estas que são tão ou mais importante e não são contempladas pelo documento.” (DIMITROVICH, 2019, p.108)</p>
29-D	<p>“[...] Sem dúvida, qualquer tipo de formação, independente da época que for, contribui para atuação do professor, talvez não da forma que o professor queira que seja [...] quando ele chega na sala de aula vêm as dificuldades.” (RODRIGUES, 2016, p. 117)</p> <p>“[...] interessante seria se separassem a formação da Educação Infantil do Ensino Fundamental, pois o que é interessante para um seguimento, pode não ser para o outro [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 136)</p> <p>“Alguns depoimentos indicaram que a postura profissional é fundamental para que haja modificações e articulação entre a teoria e prática.” (RODRIGUES, 2016, p. 144)</p>
32-T	<p>“O processo de estudos vivido foi recebido, pelas participantes, como possibilidade de contribuição para repensar a profissionalização do(a) professor(a) de crianças pequenas, a partir da discussão sobre especificidades do seu trabalho.” ( MARCO, 2019, p. 147)</p> <p>“[...] não evidenciarmos transformação nas práticas educativas das professoras parceiras do estudo nas observações empreendidas, compreendemos que tanto elas quanto os demais profissionais da 150 educação puderam ter acesso e possibilidades de estudos e reflexão, a partir do vasto material para leituras proporcionado ao longo dos encontros de formação.” (MARCO, 2019, p. 149)</p>

Perante as especificidades das educadoras da Educação Infantil, a formação continuada desempenha um papel fundamental no acréscimo de um repertório de saberes para sua atuação. Desse modo ao analisarmos o Quadro 5, identificamos alguns aspectos que marcam a contribuição da formação continuada na prática pedagógica. Os quais elencamos a seguir:

- Caderno do Professor como sistematizador e orientador da prática;
- A formação a partir da análise da prática assume a formação continuada como instrumento de reflexão que confronta a teoria;
- O contexto escolar como território da formação continuada resulta em melhorias na prática;
- A formação fundamentada na teoria e alinhada as especificidades da Educação Infantil contribui para a prática;
- O Coordenador Pedagógico como organizador das formações garante a continuidade;
- A formação fundamentada nos documentos oficiais é coerente com a prática;
- O reconhecimento da formação como direito produz modificações na prática a partir da partilha de experiências;
- A formação em contexto proporciona transformação e significação na prática docente

Dispondo da Educação Infantil como ponto de partida, identificamos que a organização da formação continuada desta etapa deve ter em foco a preocupação com a qualidade do atendimento das crianças. Devendo contribuir para o aprimoramento da prática, na tomada de decisões e na reflexão sobre o fazer pedagógico. Assim o olhar precisa estar sensível as necessidades infantis.

Através dos dados levantados percebe-se algumas exigências impostas às professoras, com intuito de direcionar o trabalho pedagógico, como o “caderno do professor” que exige tempo no cumprimento de questões burocráticas e contribui pouco para a prática docente. Como também, o material apostilado que evidencia um caráter de sistematização e controle, limitando o espaço e possibilidades de pensamento da criança e condicionando as práticas docentes.

Observamos que as ações de formação associadas a prática com foco em instrumentos voltados para reorganização e sistematização reduzem a autonomia do professor. O que confronta com o trabalho docente, pois este pressupõe uma formação que seja ética e criativa, o que rejeita a homogeneização no seu processo contínuo de construção.

Neste sentido a BNCC aponta a intencionalidade educativa orientadora do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pautada por pressupostos próprios desta etapa, na ciência de que a criança é partícipe da sua educação. Como cita a BNCC:

Essa intencionalidade consiste na organização e preposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais, [...] nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a leitura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 36).

Especificamente na Educação Infantil, que é um ambiente permeado por interações através do cuidar e educar, a autonomia da professora é fundamental para flexibilizar o planejamento e poder ser a mediadora nas aprendizagens e desenvolvimento.

Um aspecto importante identificado nas pesquisas, aponta que para as professoras o entendimento da formação continuada está relacionado a qualificação, uma vez que para elas significa o meio pelo qual aperfeiçoam seus conhecimentos e seguem em busca de novos saberes. Para isso faz-se necessário entender-se como um ser em construção como pontua Marcelo (1999 *apud* Nóvoa 1995, p. 55) ao colocar que “[...] daqui deriva a necessidade de formar professores que venham refletir sobre a sua própria prática, na perspectiva de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.”

Concordando com os autores supracitados, entendemos que a profissão docente exige a atenção às singularidades, e por ser um processo que permeia toda a vida, precisa estar em consonância com os demais agentes do espaço educativo.

De acordo com Imbérnon (2009, p.34), “a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso”, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem não pode possuir um caráter uniforme e transmissor, oriundo de uma teoria fora de contexto. Com isso, o desenvolvimento profissional da docente da infância torna-se um grande desafio, por necessitar de

movimentos não apenas da própria docente, mas dos agentes presentes nos demais contextos que influenciam a educação.

Desta forma, ao analisarmos as pesquisas, nota-se as condições em que estas se realizam, sendo expressiva a busca pela reflexão sobre as práticas do cotidiano com intuito de mudanças. Para Imbérnon (2009) o desafio em torno das formações está na reflexão que estes cursos promovem entre os professores, provocando-os, inquietando-os para atitudes, pois não basta “[...] aproximar a formação do professorado e ao contexto sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias [...]” (IMBÉRNON, 2009, p. 35).

Com isso, a formação continuada como programa de governo, com encontros formativos de professoras fora das suas escolas, tendo como formadora uma equipe técnica, coloca esta formação em situação de fragilidade diante das possibilidades de críticas e reflexões, uma vez que é praticamente unânime entre pesquisadores do tema (NÓVOA, 1995; MARCELO, 1999; IMBERNÓN, 2010, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) que a formação continuada deva ocorrer nos espaços escolares onde as professoras são atuantes.

Concordando com Oliveira-Formosinho (2007, p. 33), entendemos que:

A adoção (ou colaboração com) um modelo pedagógico, a partilha cotidiana no seio de uma comunidade de prática, o pertencimento de uma rede, o movimento ou associação pedagógica são as melhores garantias de que um grupo profissional docente tem para sustentar uma autonomia docente, seja ao nível individual ou ao nível coletivo. Geralmente, a recusa de uma gramática pedagógica com nome é uma porta aberta para a adoção, por defeito, de uma pedagogia sem nome, nem rosto do autor anônimo do século XX.

Quando a educadora encontra, na escola, espaços formativos que considerem sua ação, abre-se o caminho para a realização de mudanças, diminuindo o risco de se aceitar concepções que justifiquem práticas não condizentes com a Educação Infantil. Nesse sentido o papel do Coordenador Pedagógico, é fundamental na escuta e no reconhecimento, da formação como direito do professor, e acompanhamento para que haja continuidade nas formações.

Diante disso, Marcelo (1999) expõe que para muitos professores, a mudança pode significar desvalorização das práticas educativas, gerando assim resistência. Para que a mudança seja significativa é necessário que o professor se reconheça

como alguém que constrói conhecimento, “que processa informação, que toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, etc., que influenciam a sua atividade profissional” (MARCELO, 1999, p. 47).

Para esta finalidade torna-se importante na formação continuada o embasamento e o reconhecimento de políticas públicas voltadas para a educação, com a finalidade de debates abertos e democráticos que influenciem positivamente na constituição profissional e pessoal da professora.

### 3.3 RELAÇÃO ENTRE RESULTADOS DA PESQUISA

Perante essas considerações elaboramos uma síntese dos quadros 4 e 5, nomeados: como ocorre a formação continuada na Educação Infantil e contribuições da formação continuada, com a finalidade de buscar elementos compatíveis ou contraditórios que justificassem os resultados das pesquisas. E a partir deste ponto entendermos quais ações de fato contribuem nas práticas docentes.

Quadro 6- Quadro síntese da análise.

<b>Como ocorre a formação continuada</b>	<b>Contribuições da formação continuada</b>
Parceria com a iniciativa privada para realizar a formação de gestor e sistema apostilado;	Caderno do Professor como sistematizador e orientador da prática;
Formação a partir da análise da prática dos professores com acompanhamento em lócus; seminários de boas práticas; produção de material;	A formação a partir da análise da prática assume a formação continuada como instrumento de reflexão que confronta a teoria;
Formação durante a HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), oficinas semanais;	O contexto escolar como território da formação continuada resulta em melhorias na prática;
Programas e parcerias com instituições e diferentes áreas do conhecimento;	A formação fundamentada na teoria e alinhada as especificidades da Educação Infantil contribui para a prática;
Jornada pedagógica para reflexão sobre a prática;	O Coordenador Pedagógico como organizador das formações garante a continuidade;
Pedagogo Formador;	A formação fundamentada nos documentos oficiais é coerente com a prática;
Encontros formativos durante a HTPC, com discussões por meio de Gts, tendo como referencial a BNCC;	O reconhecimento da formação como direito produz modificações na prática a partir da partilha de experiências;
Cursos esporádicos de curta duração, propostos, geralmente, por equipes técnicas e de gestão administrativa;	A formação em contexto proporciona transformação e significação na prática docente

Fonte: A autora

O quadro acima, que compõe as sínteses das pesquisas analisadas, da categoria “Diferentes regiões”, nos proporciona direcionar o olhar para os diferentes formatos de formação continuada, e o entendimento das docentes quanto a contribuição para sua prática.

Nesta categoria encontramos nove dissertações de Mestrado defendidas por Cordeiro (2018), Silva (2019), Vieira (2018), Pereira (2017), Hass (2017), Schulchaski (2019), Zan (2020), Dimitrovicht (2019), Rodrigues (2016), e uma tese de Doutorado defendida por Marco (2019).

Ao realizar a análise, identificamos alguns aspectos contraditórios. Na pesquisa 4D, podemos destacar que a equipe gestora tem uma perspectiva diferente da equipe docente e supervisoras:

[...] as supervisoras entrevistadas, como relata S3, desejaram uma formação diferente daquela proporcionada pela consultoria. Insatisfeitas, clamaram por mudanças, pois a formação que lhes foi apresentada não estava atendendo às necessidades e os anseios esperados pelas profissionais que atuavam nas instituições. Na mesma direção das supervisoras S3 e S5, as demais consideraram que, apesar das cobranças impostas e não atendimento aos anseios, a consultoria teve a sua contribuição na re/construção do projeto pedagógico, bem como na organização administrativa das instituições. (CORDEIRO, 2018. p. 89)

Torna-se evidente a divergência de concepções de formação continuada, existentes entre a SME e as professoras. Tendo em vista os autores estudados para realização desta pesquisa, podemos pontuar a importância de a formação continuada estar diretamente relacionada ao contexto escolar.

Assim Imbérnon (2010, p. 40) contrapõe que, “a solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática”, ou seja, é preciso um olhar voltado a compreensão sobre as especificidades das áreas em que ocorrem a formação, como já mencionado anteriormente.

Ao tratarmos de professoras da Educação Infantil, cujo papel vem mudando ao longo da história, é preciso que a formação continuada assuma aspectos que contribuam com o professor a pensar em situações de sua prática, experiências e das necessidades da escola.

Perante estes apontamentos, podemos verificar na pesquisa 6-D, que a estratégia de formação foi fazer o uso das práticas vivenciadas pelas professoras como objeto de estudo.

O Programa ainda usou como estratégia a produção de material de caráter formativo em parceria com as professoras e coordenadoras pedagógicas, a partir dos encontros de formação. Foram materiais produzidos a partir da reflexão e sistematização das ideias dos grupos de docentes com o objetivo de apoiar a prática de todas as professoras, tanto das que participaram do Programa quanto das que não participaram. (SILVA, 2019, p. 118)

É notável que para a formação continuada ser um agente de mudanças, precisa gerar motivação e valorização, estar voltada as diversidades existentes na educação. Dessa forma, a formação continuada torna-se um espaço que vai além de estudo de textos, realização de seminários, palestras e oficinas.

Consideramos que este é o momento em que o docente reflete sobre suas práticas, reelabora suas ações e busca elementos que viabilizem e permitam construir sua identidade profissional e pessoal, num processo dinâmico, coletivo, reflexivo especialmente contínuo, como é pontuado pelas professoras na pesquisa 7-D:

[...] sempre traz coisas novas e contribui para aumentar conhecimentos” (Professora 3), a importância desses momentos para a realização profissional e trabalho coletivo “O professor torna-se mais pleno, realizado e feliz no convívio com os colegas, com as palestrantes, enfim, com toda a equipe da educação porque “nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos. (VIEIRA, 2018, p. 111)

A escola enquanto espaço de formação que produz conhecimento, faz de seu docente investigador da própria prática, podendo analisar de forma individual ou coletiva a realidade da escola, como também da sala de aula e suas singularidades. Com isso é preciso reconhecer os pensamentos dos docentes quanto a formação continuada, desejos, anseios, dificuldades e projetos, pois embora seja importante debater e refletir sobre problemas cotidianos, não é suficiente apenas o estudo sobre as questões gerais da educação.

Sobre a Educação Infantil em particular discussões voltadas apenas para teoria ou legislação, não preparam necessariamente para a ação. Nesse sentido pensar a formação continuada em contexto, vai além de um momento de conversa e descrição da situação vivenciada. A formação voltada para prática significar utilizar dessas situações reais para pensar e refletir o embasamento teórico, transcender o que já está exposto, problematizando e buscando referencial para discutir as situações.

Propiciar a formação em contexto conforme Oliveira-Formosinho (2002), é o momento de investigar as demandas do docente, de forma a garantir a participação, planejamento, implementação e avaliação da formação, para que esta se torne responsabilidade de todos, pois no contexto da escola o professor não age sozinho. Desse modo, quando o grupo é convocado para pensar e fazer sua formação, envolve diferentes concepções da prática desenvolvida, das necessidades de formação, do contexto vivenciado.

Nesse sentido a participação dos professores nos processos formativos, é parte fundamental do seu desenvolvimento. Mas, ao analisarmos as pesquisas, algumas transparecem, que apesar das formações ocorrerem em HTPC, não tiveram proximidade com as vivências do contexto escolar. Assim, especificamos o posicionamento de uma professora, na dissertação 12-D:

[...] não existe esse compromisso com os professores, pra estar fazendo estes cursos de extensão, formação continuada, o que existe é como prevê a lei, o que a gente observa é que a prefeitura está fazendo parcerias [...], e a partir disso ela tá oferecendo alguns cursos, mas não que assim, a prefeitura montou uma equipe porque percebeu isso, e tá fazendo um trabalho com os professores pra sanar isso [...] (PEREIRA, 2018, p. 93)

Entender a formação continuada como um processo de construção coletiva, através da realidade escolar que cultive a aprendizagem como algo que acontece ao longo da vida, pode se expandir, por trazer como instrumentos de estudo, vozes, sentimentos, ânsias e angústias das professoras. Entendendo-as como sujeitos de desenvolvimento e não como sujeitos que esperam seu desenvolvimento profissional acontecer.

Para que isso aconteça, é necessária uma equipe gestora voltada para a escuta dos princípios e concepções do seu corpo docente. Na dissertação 13- D, Hass, (2017, p. 86) coloca que a formação continuada observada é considerada:

[...] de caráter formativo, pois possibilitavam conhecer as diferentes estratégias utilizadas pelas equipes para qualificar as práticas que consideravam frágeis na escola, bem como compartilhavam suas experiências com os parceiros de formação dos outros NREs. Tal processo era entendido como uma divulgação dos resultados considerados positivos, visando replanejar as ações formativas para garantir uma continuidade do processo de formação.

Mediante as pesquisas selecionadas para este trabalho, é possível perceber a busca das instituições por projetos formativos que se apresentem efetivos. Imbérnon (2010) afirma que, é essencial considerar o contexto escolar, e dessa forma respeitar o tempo e o ritmo de cada docente para se apropriar das mudanças propostas.

A figura do Coordenador Pedagógico ganha destaque nesse processo de formação continuada, como articulador da teoria e prática do fazer pedagógico. A dissertação 21-D elaborada por Zan (2020, p.168), traz o excerto de uma entrevista com professora, que corrobora o autor supracitado, “Uma formação que é feita em “tamanho único” nunca vai suprir as necessidades de cada escola [...] O trabalho da CP (e da Equipe Gestora) é capaz de alinhar mais a formação escolhendo o que e como aprofundar.”

Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico tem o papel fundamental no apoio e orientação das professoras, pois é ele que precisa conduzir os momentos de formação continuada para que haja reflexões consistentes e significativas.

As análises revelam a formação continuada como uma possibilidade de reflexão coletiva, o que exige compromisso e envolvimento de todos os pertencentes ao ambiente escolar, o que contribui na valorização pedagógica e contínua. Assim, a formação continuada é entendida nas pesquisas como espaço para ressignificar as práticas, compartilhar experiências, troca entre pares, reflexão crítica, estabelecimento de parcerias, desenvolvimento pessoal e profissional.

Outro destaque é a necessidade da ampliação de estudos e discussões sobre a formação continuada de professoras da Educação Infantil, o que demonstra a fragilidade existentes das políticas e ações voltadas para este segmento.

Os achados deste capítulo servem como pano de fundo para percepção de como ocorre a formação continuada nas diferentes regiões, e se os diferentes formatos contribuem para a prática docente. O que torna imprescindível uma nova forma de se pensar a formação continuada docente, vislumbrando uma transformação profunda em todos os agentes envolvidos no contexto da Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações para este trabalho, percebo que a realização desta pesquisa representou um grande desafio e conseqüentemente crescimento, diante do aprofundamento teórico que esta proporcionou.

Partimos da premissa de que a formação acontece ao longo da vida, tornando necessário o envolvimento das professoras em ações, que proporcionem mudanças significativas em sala de aula. O objetivo traçado para esta pesquisa foi, de analisar como ocorre a formação continuada na Educação Infantil e qual a contribuição para a prática docente.

A formação continuada de professores é um tema amplo e complexo, as especificidades da Educação Infantil nos mostram que as docentes desta faixa etária e os demais professores tem semelhanças e diferenças, para Oliveira-Formosinho (2002), é justificada pelas características das próprias crianças que precisam de uma relação maior em questão de saberes e afeto.

Percorremos uma trajetória sistemática de organização desta pesquisa, para atingir os objetivos, realizamos uma análise de conteúdo, com abordagem qualitativa. A busca deu-se por meio da plataforma da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações, a partir de pesquisas que contemplavam nossa temática. Ao todo foram encontradas 33 pesquisas sobre a temática.

Ao analisar estas pesquisas, optamos por separá-las em categorias. Em seguida, após a leitura dos resumos, escolhemos analisar a categoria “Diferentes Regiões” entendendo esta categoria como a que iria atingir nossos objetivos, neste momento da pesquisa.

A análise das pesquisas proporcionou compreender a formação continuada em diferentes contextos. Os autores estudados apontam que ao assumir formatos e tempo de duração diferenciados, a formação continuada vai ao encontro dos interesses dos agentes e das instituições que envolvem o Sistema de Ensino. Pois estes compreendem as múltiplas dimensões que envolvem o ato educativo e os vários fatores que afetam esta ação, assim a escola deve ser entendida como espaço de produção de conhecimentos e os docentes como investigadores de sua prática pedagógica.

Assim entendemos que, as relações culturais, sociais e familiares que acontecem através do ato pedagógico, tem uma dimensão muito significativa na

educação de crianças pequenas. O que nos direciona para a reflexão sobre a necessidade de formações que contemplem as especificidades da Educação Infantil, haja vista que ao concluir a formação, o professor não está formado, pois esta ocorre num movimento contínuo de aprendizagem, pois estamos em permanente construção.

Os estudos nos permitiram identificar a dualidade na indefinição da professora da Educação Infantil, ao longo da história. Sendo repercutida nos processos formativos, já que pouca relevância era atribuída à formação destes profissionais. Com as transformações da sociedade, constata-se a mudança no olhar voltado para a criança, lutas e movimentos que consolidam políticas públicas voltadas para a Educação Infantil.

Nesse ínterim, documentos publicados indicam o perfil do profissional para trabalhar na educação de crianças pequenas. O reconhecimento e valorização de práticas que respeitem as especificidades das crianças revelaram a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada da professora da Educação Infantil.

No desenvolvimento desta pesquisa, percebemos modelos de formação que não priorizam a escuta docente, o que torna o processo formativo uma formação baseada no acúmulo de cursos que não vão de encontro com a práxis. Assim foi possível verificar como a formação continuada vincula-se ao processo de desenvolvimento profissional e possibilitam ressignificações nas práticas docentes.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, fomentando reflexões que vão de encontro as discussões pertinentes, que acontecem desde a sala de aula da graduação, ao chão da escola. Nesta direção, a análise das pesquisas, não formulam uma receita tendenciosa a solucionar os contratempos relacionadas a formação continuada de professores. Mas, podem ser consideradas o ponto de partida para a reflexão sobre as limitações da formação continuada, o que abre precedente a novas pesquisas.

Diante disso, do estudo realizado, emergem questionamentos acerca da formação continuada de professoras da Educação Infantil. Tendo em vista a especificidade desta faixa etária, a formação continuada precisa ser o meio pelo qual a docente irá superar a distância existente entre o discurso legal e pedagógico propagado e as práticas institucionais desenvolvidas com as crianças.

Consideramos assim a formação continuada como relevante para a transformação da prática, não somente da professora, mas de todos os profissionais envolvidos no cuidado e educação da criança. Para que assim, elas sejam

reconhecidas como protagonistas desses espaços institucionais, e sujeitos produtores de cultura.

Para que estes apontamentos sejam efetivo há a necessidade de que as professoras se apropriem da formação continuada, vislumbrando sua potencialidade. O que nos faz questionar, de que modo a formação continuada está efetivamente relacionada a prática docente

É fundamental que seja intensificada a luta pelo reconhecimento da condição da criança como sujeito de direito. Para que ela tenha uma Educação Infantil que assegure sua condição de ser criança, é preciso trilhar um caminho para que a formação continuada seja o meio pelo qual a valorização profissional aconteça, e assim ela a professora se reconheça como educadora.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARAÚJO, C. M. de; OLIVEIRA, M. C. S. Lopes de; ROSSATO, M. O sujeito na pesquisa qualitativa da investigação dos processos de desenvolvimento. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. v. 33, p 1-7. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33316>> Acesso em: 10 fev. 2022

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, São Paulo, 1977.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **MEC**. Brasília, 2019. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>Acesso em: 11 ma. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **MEC**. Brasília, 2019b. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 17 mar. 2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **MEC**. Brasília, 2020. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>> Acesso em: 11 fev. 202

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 ago. 2021

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **MEC**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). > Acesso em: 17 mar 2022

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CECHINEL, A. Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. *Criar Educação*. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC**. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p.1-7, jan./Jun., 2016.

CUNHA, A. C. **Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica**. Braga: Casa do Professor, 2008.

CUNHA, M. I. Formação Continuada. *In*: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de PEDAGOGIA Universitária**. Brasília: Ed. Inep/MEC, 2006. p. 354

GATTI, B. A. Formação Continuada de professores: a questão psicossocial. *In*: **Cadernos de Pesquisa**. PPPG/ UFMA, n. 119, p. 191-204- jul 2003.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

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

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação. *In*: MACHADO, M. L, A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 112-115

KRAMER, S; LEITE, Y. U. F. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: Machado, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, M. Infância, história e educação. *In*: KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 2015. p.15-38

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. 365.ed. Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1995, p.13-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuki Morchida. **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxológico. In: CANCIAN, V. A; GALLINA, S. F. S; WESCHENFELDER, N. (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria, UFSM. MEC. 2016, p. 87-111

SILVA, K. A. C. P. C; CRUZ, S. P. S. Projetos em disputa na definição das políticas da Formação de Professores para a Educação Básica. **Revista Práxis Educacional**. Bahia, v. 17, n. 46, p. 1-16. jul/set. 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>> Acesso em: 22 fev. 2022

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VENTORIM, S; ASTORI, F. B. da S; BITENCOURT, J. F. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 22, abril/2020. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KTIU54cXhAEJ:https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/71854/40684+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 21 fev. 2022

## Referências de Dissertações e Teses utilizadas na análise

CORDEIRO, Regina Coele. **Formação continuada das professoras da educação infantil [manuscrito]** : ações do município de Montes Claros -- MG. 2018. 172 f. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2018. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B5TJPE>> Acesso em:11/10/2021

DE MARCO, Marilete Terezinha. **Docência na educação infantil:** proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR). 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2019. Disponível em:<<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4674>> Acesso em:11/10/2021

HAAS, Bárbara Inês. **Formação continuada em educação infantil:** desafios e perspectivas de uma formação em contexto na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS. 2017. 158 f. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós Educação. Disponível em:<<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15530>> Acesso em:11/10/2021

MOREIRA, J. A. da S.; FERNANDES. T. da C. **Políticas públicas para a educação infantil** : um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina - PR. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação)- UEL. Centro de Educação, Comunicação e Arte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina. 2019. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000230806>> Acesso em: 11/10/2021

PEREIRA, Meira Chaves. **A formação continuada de professores da educação infantil de Sorocaba (SP):** uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências Humanas e Biológicas- CCHB- Universidade Federal de São Carlos- Campus Sorocaba, Sorocaba, 2017. Disponível em:<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9200>> Acesso em:11/10/2021

RODRIGUES, Laís de Castro Agranito. **A formação e a ação do professor de educação infantil em municípios de Mato Grosso do Sul:** um olhar interdisciplinar. 2016. 214 f. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Mato Grosso do Sul. Disponível em:<<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3010>> Acesso em:11/10/2021

SCHULCHASKI, Danielle Yates de Almeida. **O discurso da formação continuada na educação infantil das escolas de Curitiba no período de 2014 a 2016** : um novo campo de possibilidades. 2019. 107 f. Dissertação (mestrado) -Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Curitiba, 2019. Disponível em:<<https://hdl.handle.net/1884/67718>> Acesso em:11/10/2021

SILVA, Célia Regina da. **Concepções de professoras de educação infantil sobre um programa de formação continuada**. 2019. 71 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/11449/181324>> Acesso em:11/10/2021

VIEIRA, Lindinara. **Formação Continuada de Professores de Educação Infantil e Políticas Públicas: características de uma realidade** 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/11449/154193>> Acesso em:11/10/2021

ZAN, Aline Maria de Faria Borborema. **Formação continuada: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo**. 2020. 234 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais)- ;universidade Nove de Julho, São Paulo. 2020. Disponível em:<<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2444>> Acesso em:11/10/2021

## APÊNDICE

APÊNDICE A- Quadro com Dissertações e Teses com aderência aos objetivos da pesquisa

(continua)

<b>Grupo 1: Dissertações e Teses com aderência aos objetivos da pesquisa</b>
A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação "A Rede em rede"? a formação continuada na educação infantil
Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS
Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil
As políticas públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia
A contribuição da formação continuada para as professoras de educação infantil do município de São Paulo
A formação continuada das professoras de educação infantil em municípios da região de Laguna-SC (AMUREL)
Formação continuada das professoras da educação infantil: ações do município de Montes Claros / MG
A formação continuada e suas contribuições ao professor de educação física da educação infantil de Florianópolis (SC)
Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil
Representação social de professores da educação infantil de Angicos/RN sobre formação continuada
Concepções de professoras de educação infantil sobre um programa de formação continuada
A formação continuada de professores e a ressignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: a ioga na educação infantil
Formação continuada de professores de educação infantil e políticas públicas: características de uma realidade
Educação performativa na formação continuada de professores da educação infantil e anos iniciais
Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada
Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes
A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação
Autoformação e registro docente : a educação infantil como tempo e espaço de encontro
A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um Município do Ceará
O papel da comunidade educativa cedac na política de formação continuada dos profissionais de educação no município de venda nova do imigrante
Formação continuada de educadoras : impactos do 'programa mesa educadora para a primeira infância'
A formação continuada de professores da educação infantil de Sorocaba (SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013.
Formação continuada em educação infantil: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS
Teoria histórico-cultural e educação infantil : a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba – Paraná
Docência na educação infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)

(continuação)

<b>Grupo 1: Dissertações e Teses com aderência aos objetivos da pesquisa</b>
Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil
O discurso da formação continuada na educação infantil das escolas de Curitiba no período de 2014 a 2016 : um novo campo de possibilidades
A Educação online na formação continuada de professores de educação infantil em uma perspectiva crítica em contexto de colaboração
A formação continuada de professores da educação infantil de Sorocaba (SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013.
Metodologia de projetos e a formação continuada de professores : uma experiência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental
Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano
Pensar, refletir e transformar: marcas e contribuições de uma formação continuada na modalidade grupo de estudos
Contribuições da formação continuada a professores de crianças de zero a três anos
Desafios e possibilidades para a formação continuada de professores de crianças de 4 e 5 anos para a literacia científica no Município de Amajari, Roraima
Formação continuada de professores da pré-escola da Rede Municipal de São Paulo: um estudo sobre a autonomia e heteronomia
As contribuições de um curso de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais acerca das concepções epistemológicas e na relação com a prática pedagógica
Formação continuada: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo
Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas
Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores
Educação e formação continuada : entre a imaginação, a ficção e o sentido de carnalidade
A formação em contexto nas instituições de educação infantil: em busca da práxis
Para além da formação continuada em contexto: o portfólio e o registro da práxis docente
Formação continuada de professores pela metodologia dos grupos de estudo: uma possibilidade de formação descentralizada.
Formação continuada de professores da educação básica em contextos integrados: entre a universidade e a escola
A formação contínua de professores na Amazônia Amapaense: uma proposta para a realidade Ribeirinha do Anauerapucu
O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil
O formador de professores da educação infantil : a atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente
Coordenador pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades
Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da educação infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional
Necessidades formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil: apontamentos para a formação
Formação continuada como pilar para construção de uma proposta político pedagógica curricular para a pré-escola de Ouvidor-GO

(conclusão)

<b>Grupo 1: Dissertações e Teses com aderência aos objetivos da pesquisa</b>
Formação continuada como pilar para construção de uma proposta político pedagógica curricular para a pré-escola de Ouvidor-GO
O olhar docente sobre o material pedagógico e o curso de formação continuada do Universitário Sistema Educacional
Políticas públicas para a educação infantil : um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR
Formação e mediação pedagógica na educação infantil : conteúdo e forma para o ensino e a aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural
A formação e a ação do professor de educação infantil em municípios de Mato Grosso do Sul: um olhar interdisciplinar
Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André
Percurso da formação do professor para uso da documentação pedagógica como registro histórico

APÊNDICE B- Quadro com Dissertações e Teses que necessitam de nova leitura

<b>Grupo 2- Dissertações e Teses que necessitam de nova leitura</b>
Formação continuada de professoras da educação infantil : em análise a hora-atividade /
Competências empreendedoras na educação infantil: curso de formação continuada de professores
Formação continuada e educação especial : a experiência como constitutiva do formar-se
Percepções dos professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre a formação continuada para uso das tecnologias da informação e comunicação
Afetividade e desenvolvimento cognitivo na educação infantil: um olhar sobre a formação continuada no Município de João Pessoa
Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – Pará
Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil
A prática docente de uma professora da Educação Infantil e seus desafios
O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza
A concepção de formação continuada das professoras de creches de um município do sudeste goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural
Formação continuada de conselheiros e técnicos municipais de educação: processos auto/trans/formativos compartilhados
As concepções dos professores sobre criança e docência na Educação Infantil e suas implicações para a prática pedagógica, no contexto de uma escola da rede municipal de São Luís ? MA
Educação infantil em Cristalina ? Goiás: história, trabalho e identidade docente na perspectiva das professoras da rede municipal de ensino
Políticas públicas e a educação infantil no município do Recife: analisando as metas do atual plano municipal de educação
Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas
A reflexão sobre a prática docente como fundamento para o desenvolvimento profissional: o caso da escola de educadores sob o olhar das professoras participantes
O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente
Projeto Especial de Ação ? PEA: significações construídas e compartilhadas por um grupo de professoras