

**Campus  
Central**  
UnU - Luziânia



**Universidade  
Estadual de Goiás**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO, EDUCAÇÃO  
E TECNOLOGIAS – PPGGET- MESTRADO**

**FLAVIANY MARQUES FERRAZ SARAIVA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
ESTUDO SOBRE AS AÇÕES FORMATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
GOIÂNIA.**

**LUZIÂNIA - GO**

**2023**

**FLAVIANY MARQUES FERRAZ SARAIVA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES FORMATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGGET), da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Luziânia – GO, para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linha de Pesquisa 1 – Educação e Tecnologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Bessa da C. Nicácio Silva.

**LUZIÂNIA**

**2023**

S243f Saraiva, Flaviany Marques Ferraz

A formação continuada de profissionais da educação infantil: um estudo sobre as ações formativas na rede municipal de ensino de Goiânia / Flaviany Marques Ferraz Saraiva. – Luziânia, 2023.

80 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientadora: Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva

1. Educação Infantil. 2. Formação Continuada. 3. Pedagogo.  
4. Auxiliares de Atividades Educativas. I. Saraiva, Flaviany Marques Ferraz . II. Título.

CDU 37.011.3-051



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

### Dados do autor (a)

Nome Completo Flaviany Marques Ferraz Saraiva

E-mail flavianyferraz@hotmail.com

### Dados do trabalho

Título A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES FORMATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA

### Tipo

( ) Tese (X) Dissertação ( ) Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT) ( ) Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGGET).

### Concorda com a liberação do documento:

[ X ] SIM

[ ] NÃO

### Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

[ ] Solicitação de registro de patente;

[ ] Submissão de artigo em revista científica;

[ ] Publicação como capítulo de livro;

[ ] Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano.

Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.



Goiânia, 08 / 12 / 2023  
Local Data



Documento assinado digitalmente  
FLAVIANY MARQUES FERRAZ SARAINA  
Data: 08/12/2023 15:50:08-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Assinatura autor (a)

---

Assinatura do orientador (a)

**FLAVIANY MARQUES FERRAZ SARAIVA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES FORMATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGGET), da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Luziânia – GO, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em 16 de Novembro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



---

Prof.ª Dr.ª Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva- Orientadora

Universidade Estadual de Goiás



---

Prof. Dr. João Gabriel Nunes Modesto - Avaliador Interno

Universidade Estadual de Goiás



---

Prof. Dr. Elton Anderson Santos de Castro - Avaliador Externo

Universidade Estadual de Goiás

*A todos os profissionais que atuam na educação básica que ainda acreditam que podem fazer a diferença na educação deste país.*

*Aos amores da minha vida, por viverem esse sonho comigo, meu esposo Elisson e a minha filha Walleska.*

## AGRADECIMENTOS

“O tamanho dos seus sonhos deve sempre exceder a sua capacidade de alcança-los.

Se os seus sonhos não te assustam, eles não são grandes o suficiente”.

Ellen Johnson-Sirleaf

Início com uma frase que fala de grandes sonhos, daqueles quase inatingíveis, e concluir esse Mestrado é a concretização de um sonho que estava guardado há muito tempo. Sou profundamente grata a Deus por conceder a realização desse sonho, por estar comigo em cada segundo me amparando, protegendo e conduzindo para que hoje esse desejo antigo se transformasse em realidade. Sou abençoada por ter ao meu lado pessoas admiráveis que me incentivam, amparam, compreendem e, acima de tudo, me ajudam a ser um ser humano melhor. Agradeço a minha família por compartilhar comigo desse sonho, pois como já dizia Yoko Ono “Um sonho sonhado sozinho é um sonho. Um sonho sonhado junto é realidade”, a minha vitória também é de vocês.

Ao meu esposo Elisson, grande incentivador e apoiador dessa jornada acadêmica, não medindo esforços para me ajudar no que fosse preciso e por ser um baluarte em minhas ausências, a vida realmente é mais colorida com a sua companhia.

Minha filha Walleska, meu grande amor, sua presença em minha vida deixa meu dias mais felizes, obrigada por me apoiar e ajudar nessa caminhada, por ser minha ouvinte nos momentos difíceis e por cada palavra positiva que trouxe paz ao meu coração. Minha mãe Ivany Luiza, sempre dedicada na educação e sustento de seus filhos, obrigada por me ensinar e conduzir no caminho do bem, do respeito ao próximo e do valor do trabalho. Com você aprendi que o amor é uma dádiva e que portanto, deve ser fortalecido pela ação, és o meu exemplo de resiliência e determinação, sou grata por sua vida preciosa. Aos meus irmãos Edmur e Ariadny, por torcerem e acreditarem em meu potencial. Aos meus cunhados, sobrinhos e sobrinhas por apoiarem meus projetos.

Aos meus familiares que compreenderam a minha ausência em momentos importantes e festivos. Obrigada pelas palavras de incentivo e por todo o bem que me desejaram durante todo o



período de estudo.

À minha sogra Edilse, por me sustentar com suas orações e pela convicção que tudo daria certo. E deu, graças a Deus!

Quero agradecer de forma especial duas pessoas que foram basilares na efetivação do meu sonho, ao meu cunhado Ederson e meu amigo Marco André, por acreditarem em mim antes mesmo que eu o fizesse, que participaram de cada passo, vivenciaram cada vitória do projeto e do processo, por serem a palavra de sustento, direção, orientação e suporte em vários momentos durante o mestrado. Sem vocês, definitivamente não teria conseguido, minha eterna gratidão.

Aos meus companheiros do *Stricto Sensu*, Ana Paula e Pedro Vinícius, parceiros de viagens e de estudo. Com vocês pude viver conquistas, anseios, alegrias, inseguranças e muito aprendizado. É incrível que em tão pouco tempo nós conseguimos estreitar os laços de afeto. Aprendi amar vocês de uma forma genuína e quero levar essa amizade por toda a minha vida.

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Sônia Bessa, que literalmente viabilizou a concretização do meu sonho de mestrado. Obrigada por acreditar em mim e no meu projeto, por sua orientação primorosa e competente, pela generosidade ao compartilhar tanto conhecimento. Agradeço por sua dedicação, disponibilidade e paciência, sempre educada em suas pontuações e esclarecimento de dúvidas, permitindo com que todo o processo fosse mais leve e divertido. Foi um prazer inenarrável ser sua orientanda. Gratidão por tudo e por tanto.

Aos profissionais da SME de Goiânia e dos CMEIs. Vocês foram primordiais para a efetivação dessa dissertação. Obrigada pela contribuição e parceria na realização da pesquisa.

A todos os meus colegas do C. E. Prof<sup>o</sup> Gervásio Santana Dourado, obrigada pelo apoio durante a realização do mestrado. Vocês cooperaram para a minha formação.

A equipe da UEG - Unidade Luziânia e ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão, Educação e Tecnologia, por cada atendimento atencioso e eficaz que recebi durante o mestrado. A todos os professores que contribuíram com a minha formação acadêmica, especialmente ao Prof. Dr. João Gabriel, agradeço por dividir seu conhecimento, experiência e competência profissional.

Aos colegas *Stricto Sensu*. Foi um prazer conviver com vocês no decorrer das aulas, pois cada encontro era um verdadeiro seminário com exposição de ideias e troca de vivências. Aprendi a admirar cada um de vocês de uma forma especial, cada qual com suas peculiaridades, transformando nossa turma em uma unidade. Obrigada pela parceria.

*"A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação."*

***Michel Fullan***

## RESUMO

O professor que está envolvido em práticas de formação continuada, especificamente o professor da Educação Infantil, tem a chance de obter melhorias para um ensino relevante e ação docente ativa com seus alunos. A formação continuada é importante para o profissional, pois visa suprir possíveis lacunas existentes na formação inicial. Nesse sentido, a formação do profissional da Educação Infantil apresenta características próprias que devem ser analisadas e contempladas para a construção de uma educação de qualidade, que favoreça o desenvolvimento integral da criança. Essa investigação tem como objetivo detectar e analisar de que modo a formação continuada de professores da Educação Infantil vem sendo abordada em estudos acadêmicos e investigar a percepção dos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Goiânia-GO, acerca da formação continuada. Para compor a construção da pesquisa foram realizadas duas investigações, iniciando-se por uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Na segunda investigação foi realizado um estudo empírico com o objetivo de aprofundar sobre as concepções e vivências relacionadas à formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil da RME de Goiânia. Através dos resultados da RSL foram encontrados apenas 11 estudos que tratam a temática, ficou evidente que existe uma escassez nas publicações referentes à formação continuada na Educação Infantil. As representações dos professores quanto ao que esperam em termos de capacitação profissional estão centradas em suas próprias necessidades e conflitos. Eles almejam uma formação que considere a centralidade da criança e o seu desenvolvimento, que não subalternize auxiliares, mas que os trate com igual importância, pensam em um tipo de formação e trabalho que seja prático e relacionado com as suas vivências, tais procedimentos não podem e nem devem desconsiderar seu contexto próximo e cotidiano. Verificou-se que os profissionais da Educação Infantil reconhecem a importância da formação continuada para a melhoria da prática profissional, mas sentem-se desvalorizados. Mediante a necessidade dos professores expressas em suas representações e a escassez de estudos nessa área do conhecimento, essa investigação abre espaço para discussão do tema e permite refletir sobre a contribuição que a formação continuada promove aos profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação Continuada. Pedagogos. Auxiliares de Atividades Educativas.

## ABSTRACT

The teacher who is involved in continuing education practices, specifically the Early Childhood Education teacher, has the opportunity to get improvements for relevant teaching and active teaching actions with their students. Continuing teacher education is important for teachers, as it aims to fill possible gaps in their initial education. In this way, the training of Early Childhood Education professionals has its own characteristics that must be analyzed and considered in order to build a quality education that promotes the children integral development. This investigation aims to detect and analyze how the continued teacher education of Early Childhood teachers has been addressed in academic studies and to investigate the perception of Early Childhood Education professionals from the municipal education in Goiânia-GO, regarding continued teacher education. To compose the construction of the research, two investigations were carried out, starting with a Systematic Literature Review (RSL). In the second investigation, an empirical study was carried out with the aim of delving deeper into the concepts and experiences related to the continued teacher education of professionals who work in Early Childhood at RME in Goiânia. Through the results of the RSL, only 11 studies were found that deal with the topic, it was evident that there is a shortage of publications referring to continued teacher education in Early Childhood Education. Teachers' representations regarding what they expect in terms of professional training are centered on their own needs and conflicts, they aim for training that considers the centrality of the child and their development, that does not subordinate assistants but that treats them with equal importance, they think in a type of training and work that is practical and related to their experiences, such procedures cannot and should not disregard their close, everyday context. It was found that Early Childhood Education professionals recognize the importance of continued training to improve professional practice, but feel undervalued. Given the needs of teachers expressed in their representations, and the scarcity of studies in this area of knowledge, this investigation opens up space for discussion of the topic and allows us to reflect on the contribution that continuing education makes to professionals who work in the first stage of basic education.

**Keywords:** Children education. Continuing teacher education. Pedagogues. Educational Activities Assistants.

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b>	Nuvem de palavras evocadas a partir das entrevistas com os profissionais.....	50
<b>Figura 2</b>	Análise de similitude .....	52
<b>Figura 3</b>	Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente - CHD.....	56

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b>	Artigos e tese do Catálogo de Dissertações e Teses da Capes .....	22
<b>Quadro 2</b>	Dissertações da BDTD .....	26

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>AEE</b>	Auxiliar de Atividades Educativas
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEI</b>	Centro de Educação Infantil
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CHD</b>	Classificação Hierárquica Descendente
<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CRE</b>	Coordenadorias Regionais de Educação
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
<b>EM</b>	Escolas Municipais
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IRAMUTEQ</b>	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Base da Educação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>RME</b>	Rede Municipal de Ensino
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>ARTIGO 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....</b>	<b>17</b>
RESUMO.....	17
ABSTRACT .....	17
INTRODUÇÃO.....	17
MÉTODO.....	20
RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIA.....	29
<b>ARTIGO 2 – O OLHAR DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA.....</b>	<b>32</b>
RESUMO.....	32
ABSTRACT .....	32
INTRODUÇÃO.....	32
MÉTODO.....	46
RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	48
CONCLUSÃO.....	68
REFERÊNCIA.....	70
<b>CONSIDERAÇÕES GERAIS.....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE</b>	<b>75</b>
<b>APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>78</b>



## APRESENTAÇÃO

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. (FREIRE, 2002, p. 85).

A educação brasileira viveu nos últimos tempos um cenário de descaso e omissão por parte da esfera federal, e o reflexo dessa inoperância será sentida nos próximos anos. Ainda temos na conta da educação aspectos de desigualdade tecnológica que foram vivenciados nos anos de pandemia, e que serviram para evidenciar ainda mais o quanto a educação possui discrepâncias a serem vistas e revistas quando falamos em educação à distância. Cada vez mais se faz necessário criar pontes reais e consolidadas para efetivação de uma educação que venha contribuir e oportunizar a mudança real na vida dos estudantes. Diante do cenário nacional em que vivemos, é imprescindível uma educação que venha possibilitar ao educando o pensar, refletir, analisar situações e contextos que o cercam e, assim, auxiliá-lo em tomadas de decisões em uma sociedade repleta de desinformação. Nunca foi tão pungente a necessidade de um ensino que priorize o estudante em todas as vertentes, considerando-o como um ser que está sujeito a interferências sociais, emocionais, psicológicas, econômicas e familiares. Portanto, nada mais justo que esse olhar ao educando se inicie na primeira etapa da educação básica que é a Educação Infantil, e principalmente pautando nos profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

No quesito educacional, verifica-se a dificuldade dos profissionais ao atuar com as questões didáticas e metodológicas que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange ao educando matriculado na Educação Infantil. Assim sendo, tanto a formação inicial quanto a continuada favorecem para a ação formativa de professores, pois intentam o aprimoramento de práticas intrínsecas à docência e estão previstas em leis que regulamentam a educação básica no nosso país como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei nº 9.394/1996. Partindo dessa premissa, acredita-se que o professor pode, mediante práticas de Formação Continuada, vislumbrar melhorias em sua atuação educativa, reverberando nas aprendizagens significativas e demais ações docentes efetivas.

Deste modo, o professor que está envolvido em práticas de formação continuada, especificamente o professor da Educação Infantil, tem a chance de obter melhorias para um

ensino relevante e ação docente ativa com seus alunos. A partir das ponderações apresentadas nos parágrafos anteriores, estabeleceu-se o seguinte problema: como é organizada a formação continuada de profissionais da Educação Infantil e como ela pode contribuir para a prática dos profissionais em sala de aula. Diante desse problema, apareceram outras indagações: de que forma os estudos sobre a infância podem oportunizar o ensino significativo na Educação Infantil? Quais as percepções dos professores e auxiliares de atividades educativas em relação à formação continuada na perspectiva da construção de metodologias e práticas inovadoras? Como as percepções dos professores em relação à formação continuada têm impactado positiva ou negativamente a prática pedagógica dos professores? Quais as reais dificuldades dos professores quanto a definição de metodologias, aprendizagem e avaliação, para garantir o desenvolvimento das crianças?

Essas questões são instigantes e propiciam as motivações para a efetivação desta pesquisa, objetivando, assim, favorecer os professores e pesquisadores para que eles tenham um material de estudos e pesquisa que considerem a unidade teoria-prática.

Uma das razões para a escolha desse objeto de estudo pela pesquisadora, além do amor e por ter uma longa trajetória profissional nessa etapa de ensino, é compreender como ocorre a formação continuada de profissionais de Educação Infantil para contribuir com os sujeitos que atuam na pré-escola e que precisam de um espaço reflexivo e dinâmico na sociedade.

Outro ponto a ser mencionado é o percurso da pesquisadora que possui licenciatura em Pedagogia e licenciatura em História. A inquietação para pesquisar este tema parte da vivência e experiência acumulada nos últimos 29 anos de Educação Infantil exercidos na rede pública de ensino. Sendo professora efetiva do município de Goiânia, lotada em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI e também professora concursada na área de História na Secretaria Estadual de Educação de Goiás, lotada em um colégio de 2ª fase de ensino fundamental.

Pondera-se que através dessa ampla história com a Educação Infantil, surge a vontade de pensar esta pesquisa para auxiliar com a reflexão dessa etapa de ensino, por acreditar e valorizar a formação continuada e permanente para a renovação dos saberes. Percebe-se, pois, que o papel do professor é mediar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, considerando e valorizando os acontecimentos vividos e percorridos pela experiência da criança da Educação Infantil.

O percurso metodológico da pesquisa contou com um levantamento bibliográfico, uma revisão sistemática de literatura e uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa sobre a temática da Educação Infantil e formação continuada. Tendo em vista que diversos estudos destacam, ao longo do tempo, ações pontuais na busca de resolver os problemas aqui apresentados nos documentos essenciais para a pesquisa.

Referente à estrutura textual, esta dissertação encontra-se organizada seguindo uma tendência reconhecida em Programas de Pós-graduação no país, apresentada por artigos. A primeira parte da dissertação é composta por uma pesquisa bibliográfica sobre a temática formação continuada de professores da Educação Infantil, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura. Através do estado da arte, procurou-se delimitar um período específico categorizando os trabalhos identificados na base de dados sobre o assunto, avaliando e partindo por sua relevância e importância. A segunda parte da dissertação é composta por artigo científico com o objetivo de aprofundar sobre as concepções e vivências relacionadas à formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil da RME de Goiânia. Portanto, após examinar o estado da arte através do primeiro artigo, realizamos uma pesquisa empírica para investigar o fenômeno com uma amostra de profissionais que trabalham na Educação Infantil.

Intenta-se, dessa maneira, por meio da construção dessa pesquisa de dissertação favorecer a educação básica, bem como propor uma reflexão sobre a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Na sequência, temos os dois artigos que integram o resultado desta dissertação, cujo os processos, métodos e análises dos resultados estão evidenciados a seguir.

---

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta uma revisão sistemática de literatura com o objetivo de detectar e analisar de que modo a formação continuada de professores da Educação Infantil vem sendo abordada em estudos acadêmicos. A pesquisa bibliográfica consistiu na busca por trabalhos publicados no período entre 2017 e 2022 sobre o tema nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Dos 716 trabalhos examinados, resultantes da pesquisa, apenas 11 tratam a temática da formação continuada de professores da educação infantil e visam identificar, compreender e promover a formação para os educadores da primeira infância. Fica evidente, dessa forma, uma escassez nas publicações referentes à formação continuada na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** formação continuada; professores; educação infantil.

### ABSTRACT

This paper presents a systematic literature review to detect and analyze how the continuing education of early childhood education teachers has been addressed in academic studies. The bibliographical research consisted in the search for papers published on the subject between 2017 and 2022 in the following databases: *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* and *Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Among the 716 works examined, resulting from the bibliographical research, only 11 deal with the theme of continuing education of early childhood education teachers, and aim to identify, understand and promote training for early childhood educators. It is evident, thus, a lack in publications regarding continuing education in early childhood education.

**Keywords:** continuing teacher education; teachers; early childhood education.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores se propõe ao aprimoramento de práticas da docência e é prevista por leis que normatizam a Educação Básica no nosso país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Partindo dessa premissa, acredita-se que o professor pode, mediante práticas de formação continuada, vislumbrar melhorias em sua atuação em processos de ensino e aprendizagem significativos

---

<sup>1</sup> Esse artigo foi publicado na Revista Cuadernos de Educación Y Desarrollo – ISSN: 1989 - 4155 Europub European Publications. DOI 10.55905/cuadv15n4-006 Aceitação para publicação: 26/06/2023.

e nas demais ações docentes.

Desse modo, a formação continuada é importante para o profissional, pois visa suprir possíveis lacunas existentes na formação inicial, o que corrobora os apontamentos de Pimenta (2015) ao esclarecer que “a formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder, através do seu trabalho, às novas necessidades que são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização” (p. 41).

Ao pensar na educação de forma geral, percebe-se que as redes de ensino municipais, estaduais e privadas nem sempre oportunizam ao profissional a participação em ações formativas dentro do seu horário de trabalho, e a falta de uma formação em serviço pode acarretar no engessamento das práticas pedagógicas. Estudos mostram a relevância da formação continuada de professores na educação básica no Brasil e a materialidade dessa formação (CARVALHO, 2010; RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017), entretanto, uma perspectiva direcionada a componentes curriculares específicos na Educação Infantil ainda se configura como um grande desafio para as instituições formadoras e, sobretudo, para as redes públicas de ensino.

O profissional atuante na Educação Infantil lida com um público diverso e com características distintas, diferentes das turmas que seguem o padrão seriado, em que todos os alunos devem estar em um mesmo nível, ou em nível parecido de conhecimento. As turmas da Educação Infantil têm outros critérios e padrões. Portugal (2009) defende que o período da infância e as primeiras experiências de vida da criança influenciam e determinam o que esse sujeito absorve e compreende sobre si, sobre o mundo a sua volta e sobre o convívio com o outro. Assim, o conhecimento adquirido na infância torna-se essencial para que os profissionais envolvidos no processo de promover uma ação educativa busquem garantir um desenvolvimento eficaz delas.

Dessa forma, a partir do momento que a consciência sobre a importância das vivências e experiências da infância foram alcançadas, ampliou-se a forma como ela é vista e que atualmente encontra-se retratada em diversos documentos como a já mencionada LDB (BRASIL, 1996), que sinaliza, no seu artigo 29, a finalidade da Educação Infantil: “[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (n. p.). O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21) vem afirmar que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Assim, olhar para o

desenvolvimento dessa fase é de suma relevância, uma vez que as experiências advindas desse período influenciarão no bem-estar físico, emocional e cognitivo das pessoas, portanto, a Educação Infantil precisa de profissionais habilitados para estimular e promover esse desenvolvimento. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) destacam uma concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017) corrobora em parte com os documentos anteriores e mantém os dois eixos estruturantes – interações e brincadeiras – das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) a fim de garantir as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se estruturados em campos de experiências, que define os objetivos da aprendizagem e desenvolvimento. Esses direitos permitem às crianças aprender em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes desafiadores, sendo capazes de construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural. Essa concepção de criança ativa, que constrói e se apropria do conhecimento por meio de ações e interações, pressupõe uma “intencionalidade educativa às práticas pedagógicas” advinda do educador que organiza e propõe experiências que permita às crianças conhecer a si e ao outro, bem como conhecer e compreender as relações com a natureza a cultura e a produção científica, manifestadas por meio de brincadeira, experimentações, aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a formação do profissional da Educação Infantil apresenta características próprias que devem ser analisadas e contempladas para a construção de uma educação de qualidade, que favoreça o desenvolvimento integral da criança. Pela importância dessa temática, faz-se necessário realizar uma revisão sistemática de literatura com o objetivo de destacar e analisar a produção científica nacional sobre formação continuada para os professores da Educação Infantil. Sendo assim, foram pesquisados trabalhos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e, dessa maneira, esse estudo possibilita uma visão geral dos trabalhos que são produzidos na área de formação continuada e Educação Infantil, bem como suas

características e pontos de destaque, permitindo uma análise daqueles que se interessam pela temática.

## 2 MÉTODO

Esta pesquisa tem cunho qualitativo e foi realizada de forma sistemática por meio da análise de publicações científicas disponibilizadas na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando o portal pago pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). A revisão sistemática de literatura permite identificar e analisar as pesquisas possibilitando uma interpretação da relevância destas para estudos futuros. Autores que versam sobre a revisão sistemática de literatura, como Galvão e Pereira (2014), destacam a importância de se fazer uma revisão abrangente e que não seja tendenciosa em sua preparação, promovendo a divulgação dos critérios adotados na realização da pesquisa, para que outros estudiosos possam replicar o procedimento, contribuindo com pesquisadores que buscam reflexões sobre os caminhos possíveis para o estudo de um determinado tema ou questão.

As revisões sistemáticas são revisões de literatura que seguem um conjunto de métodos científicos que têm como objetivo explícito a redução do enviesamento sistemático [bias], procurando fazê-lo através da identificação, avaliação e síntese de todos os estudos relevantes [...] de forma a responder uma pergunta (ou série de perguntas) específica. Para levar a cabo esta tarefa, as respetivas metodologias são explicitadas de antemão e em pormenor, como em qualquer outro trabalho de investigação social (PETTICREW; ROBERTS, 2006, p. 27-28).

A revisão sistemática de literatura, conforme pontua Kitchenham (2007), começa com a delimitação da pergunta de pesquisa, que servirá de base para a investigação, e os métodos que serão aplicados. Na sequência, é preciso definir a estratégia de busca pelas fontes, bem como estabelecer os critérios explícitos de seleção ou não-seleção delas, evidenciando as informações que se pretende alcançar. Finalmente, procede-se à análise e síntese dos dados coletados.

A primeira etapa realizada neste estudo, foi a identificação e o planejamento da pesquisa por meio da definição das perguntas, das bases de dados onde seriam buscadas as referências e os critérios de seleção e não-seleção dos trabalhos para fazerem parte da revisão de literatura. Foram levantadas as seguintes questões: Questão 1 – Como tem sido tratada a

formação continuada na Educação Infantil?; Questão 2 – Como a formação continuada pode contribuir para a prática efetiva dos professores da Educação Infantil?

Para a busca nas bases de dados, foram usados os descritores “formação continuada” e “Educação Infantil”, com o objetivo de selecionar os trabalhos que tinham essas palavras-chave em seus títulos, tendo como recorte temporal o período entre os anos de 2017 e 2022. A pesquisa também se limitou a trabalhos em língua portuguesa, gerando um resultado aproximado de 747 documentos. Vale ressaltar que o período de 2017 a 2022, que delimitamos para a pesquisa, pretende contribuir com uma revisão sistemática de literatura que foi publicada na revista *Colloquium Humanarum*, com o título “Revisão da produção científica brasileira: a formação continuada dos profissionais que estão na creche”, uma pesquisa que contempla o período de 1997 a 2017, realizada pelas autoras Vitta, Novaes e Cruz (2018).

O passo seguinte foi a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos resultantes da pesquisa nas bases de dados. Isso possibilitou a seleção de obras que realmente vão ao encontro dos objetivos da proposta de revisão sistemática de literatura que se pretende concretizar. Isso porque, mesmo com o emprego dos descritores, apareciam trabalhos que falavam apenas sobre formação inicial ou que tinham foco em formações específicas, como Arte, Educação Física, entre outros. Outro ponto observado foi a duplicidade de trabalhos que constam em ambas as bases de dados. Nessa etapa, foi essencial a leitura até mesmo de parte dos textos para nos certificarmos de que eles tratavam da temática pesquisada, pois não foi raro perceber que existem trabalhos que não mencionavam a Educação Infantil, mas servia de subsídios sobre esse tema.

Após esse primeiro contato com os resultados das buscas nas bases de dados, foram selecionados 11 trabalhos (uma tese, quatro dissertações e seis artigos), para serem analisados e interpretados criticamente, a fim de identificar quais deles responderiam às perguntas iniciais de forma satisfatória, ou quais apresentariam nuances que ainda não foram contempladas, além disso, buscamos identificar as contradições dentro do tema da formação continuada de professores da Educação Infantil, que alguns autores levantam e que enriquecem as discussões e reflexões sobre esse assunto. Os trabalhos foram listados da seguinte forma: título, tipo (artigo, tese ou dissertação), ano de publicação, palavras-chave, resumo, autores, programa e local.

Os dados extraídos serão apresentados na seção a seguir, e os trabalhos selecionados estarão em duas tabelas dispostas em função da sequência e da base em que



foram pesquisados, tendo uma sequência numérica, título, autor, ano, programa de pesquisa/periódicos e tipo de texto (tese, dissertação ou artigo). Para maiores informações sobre os textos que fazem parte dessa revisão sistemática de literatura, é possível buscá-los nas referências deste trabalho.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao realizar o primeiro acesso no Catálogo da Capes com as palavras-chave “formação continuada” e “Educação Infantil”, foram encontrados 1.943 resultados. A maioria desses resultados são artigos e, em menor número, dissertações. Ao lermos os títulos, foi detectado que alguns deles não eram relacionados à educação. Portanto, foram feitos outros refinamentos nas buscas a fim de que fossem selecionados os trabalhos que evidenciassem a formação continuada e não apenas a formação inicial ou a formação em serviço. Também foi feito esse refinamento em relação ao termo “Educação Infantil”, pois, a partir desse descritor, apareciam textos evidenciando apenas a creche ou a pré-escola. Após empregarmos os critérios de seleção e não-seleção, partimos para a delimitação do período, 2017 a 2022, sendo que o objetivo foi selecionar os títulos em língua portuguesa e periódicos revisados por pares. Chegamos ao número de 338 trabalhos e, desses, foram analisados os títulos, resumos e, no caso de alguns, o próprio texto em PDF para a exclusão daqueles que não tratavam de formação continuada para professores da Educação Infantil. Após leitura criteriosa foram selecionados sete trabalhos, expostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos e tese do Catálogo de Dissertações e Teses da Capes

nº	Título	Autor/Ano	Programa de Pós-Graduação ou periódico	Tipo
1	Formação continuada numa perspectiva da educação para a inteireza: uma necessidade do professor de creche	Dinorá Meinicke (2017)	Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	Tese
2	O papel do formador no processo de formação continuada: Formadores ou Informadores	Simone Pereira Borges e Edione Teixeira Carvalho (2020)	Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento	Artigo
3	Contribuições da formação continuada para a prática	Paula Adriana Rodrigues e Eliane Aparecida	Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento	Artigo

	pedagógica dos docentes de uma Escola Municipal de Santa Maria.	Galvão dos Santos (2020)		
4	Formação continuada para Educação Infantil em municípios da região de Laguna-SC (AMUREL)	Eloisa Filet de Souza e Márcia Buss-Simão (2017)	Revista Cocar periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA	Artigo
5	Política educacional e formação continuada dos professores da Educação Infantil de Fortaleza: dilemas, percursos e perspectivas	Gilzélia Cristina Pereira de Mendonça e Antônio Germano Magalhães Júnior (2022)	Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento	Artigo
6	A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental	Daniela Gureski Rodrigues e Daniele Saheb (2019)	Ciência & Educação (Bauru)	Artigo
7	Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada.	Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis e Luciana Esmeralda Ostetto (2018)	Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP	Artigo

Fonte: Elaborado pelos autores

Meinicke (2017) realizou uma investigação sobre a formação continuada para professores de creche utilizando uma metodologia qualitativa de abordagem hermenêutica, com o objetivo de compreender como as formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis, Santa Catarina, no período de 2013 a 2015, instigavam uma formação na perspectiva de uma educação para a inteireza, visando desenvolver o ser, promovendo o autoconhecimento e a autoformação. Foram pesquisados seis servidores responsáveis pelo planejamento e implementação das ações foco da pesquisa. Para tanto, a coleta de dados ocorreu através de pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, que foram submetidas a análise documental e textual discursiva. As formações para os educadores ocorreram através de encontros, conferências e de um simpósio. Conclui-se que as ações formativas oferecidas no período desse estudo não evidenciavam as dimensões constitutivas do ser em seu planejamento, mas elas estavam presentes em seu desenvolvimento. Foi possível perceber que a SME de Florianópolis/SC valoriza a formação continuada e está disponível para investir em estudos e ações que promovam uma educação para a inteireza.

Borges e Carvalho (2020) buscaram compreender o papel do formador no contexto da formação continuada de professores ressaltando sua importância no processo. A metodologia desenvolvida foi a pesquisa de campo com abordagem qualitativa e

interpretativa dos dados. Participaram da pesquisa 10 professores de uma creche de Campo Verde, no Mato Grosso, onde há processos de formação continuada. Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, um questionário com seis questões abertas. Os resultados indicaram que todos os professores reconhecem a importância do formador no processo de formação continuada, identificam contribuições para a práxis em sala de aula, e pontuam que, para ser formador, não basta ser professor, é preciso ter características específicas para desenvolver esse tipo de ação.

O artigo Rodrigues e Santos (2020) faz parte de um trabalho de pesquisa de mestrado que possibilitou a discussão do tema das Oficinas Reggio Emilia em encontros de formação continuada com professores e gestores de uma pré-escola. Foi desenvolvido um estudo de caso com abordagem qualitativa em uma pré-escola de Santa Maria, Rio Grande do Sul, sendo que cinco professores e um gestor foram entrevistados. Com a pesquisa, observou-se a importância da troca de experiências entre professores como norte para a formação continuada dos educadores. Destaca-se a relevância da conexão e do compartilhamento de saberes entre a gestão escolar e outros professores para além do protagonismo desses profissionais.

Por meio de um recorte de uma pesquisa de mestrado, Souza e Simão (2017) procuraram explorar como é ofertada a formação continuada das profissionais de Educação Infantil nos municípios da Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL), em Santa Catarina. Foi analisado se as iniciativas têm garantido o direito à formação continuada desses profissionais. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário com perguntas estruturadas e abertas, enviado aos 18 municípios da região e 16 fizeram parte da análise. Os dados dessa pesquisa permitiram compreender a necessidade de uma proposta de formação continuada que parta do reconhecimento dos sujeitos e contextos para adensar e qualificar os conhecimentos específicos da Educação Infantil, explorando, ampliando e redimensionando a prática docente.

O artigo Mendonça e Magalhães Júnior (2022) traz apontamentos sobre a formação de professores enquanto política pública para qualificação do ensino público com o objetivo de superar desafios dos contextos escolares que podem comprometer a aprendizagem dos alunos, além de promover a valorização profissional dos professores. Além disso, o trabalho expressa correspondência com os objetivos estabelecidos no Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil, realizado pela rede pública municipal de Fortaleza, no Ceará, no período de 2017 a 2018. A pesquisa ocorreu

em unidades escolares do Distrito 3, participaram professores, coordenadores pedagógicos e técnicos-formadores que atuam na Educação Infantil. Foi feito um estudo qualitativo, com análise crítica, utilizando instrumentos distintos: questionários coletados de forma eletrônica (*e-mails*) e análise documental de leis, resoluções e publicações referentes ao tema. A opção por essa ferramenta justifica-se uma vez que a pesquisa aconteceu entre setembro e novembro de 2020, período de pandemia da Covid-19, fato que impossibilitou a realização da pesquisa de forma presencial. Os resultados mostraram que, em 2017, o objetivo proposto foi alcançado, mas em 2018 não foi possível alcançar o pleno sucesso por conta de concepções e conhecimentos no âmbito do currículo da Educação Infantil.

Rodrigues e Saheb (2019) buscaram responder dois questionamentos norteadores sobre cursos de Educação Ambiental realizados pela Rede Municipal de Curitiba, Paraná, para os professores de Educação Infantil e seus desdobramentos na prática pedagógica. A pesquisa ocorreu em 10 centros municipais de Educação Infantil, usando análise documental, entrevista semiestruturada e observação de uma prática de Educação Ambiental. Para a interpretação e análise dos dados, foi feita análise de conteúdo de duas categorias de análise: relação teórica e prática na formação continuada, limites e possibilidades da efetivação da Educação Ambiental na Educação Infantil. Foi possível observar que a formação continuada precisa proporcionar, ao profissional da Educação Infantil, momentos de discussão, reflexão e pesquisa.

O artigo de Reis e Ostetto (2018) objetivou perscrutar sentidos e discutir contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da Educação Infantil através de aportes teóricos-metodológicos das abordagens (auto)biográficas, privilegiando narrativas sobre formação, saberes e práticas de professores e professoras que atuam na rede municipal de educação de Itaboraí, no Rio de Janeiro. O material biográfico gerado através de entrevistas narrativas sobre a ação docente contempla os seguintes assuntos: fundamentos da Educação Infantil, conteúdos, objetivos, conhecimentos necessários à ação docente, fatores relacionados à sua aprendizagem e das crianças, papel do professor. Os resultados indicam que a formação continuada é percebida como lugar de pensar e refletir, de compartilhar saberes e experiências, ela não pode ser apenas repasse de metodologias, mas um espaço-tempo de estudo, além disso, teoria e prática são articuladas quando são colocados em diálogo o cotidiano e as referências bibliográficas.

Para a segunda pesquisa, agora na BDTD, foram encontrados 378 trabalhos que, em sua maioria, são dissertações. Para seleção ou não desses trabalhos, procedemos à leitura

dos títulos, seguida da leitura dos resumos e do texto em PDF para identificar os trabalhos que não tratavam de formação continuada de professores da Educação Infantil. Sendo assim, foram selecionadas quatro dissertações, elencadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Dissertações da BDTD

<b>nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Programa de Pós-Graduação</b>	<b>Tipo</b>
1	Formação continuada e acolhimento de professores da Educação Infantil a partir de narrativas docentes	Emily Aline Maiolino (2020)	Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas	Dissertação
2	As políticas públicas de formação continuada das professoras da Educação Infantil em Goiânia	Ludmylla da Silva Morais (2018)	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão	Dissertação
3	Formação continuada em Educação Infantil: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS	Bárbara Inês Haas (2017)	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação	Dissertação
4	Concepções de professores alfabetizadores em relação ao PNAIC: a formação continuada e a qualidade educacional na Educação Infantil.	Ana Paula Ferreira Trindade (2020)	Programa de Pós-Graduação em Educação (RJ) UFG- Jataí/GO	Dissertação

Fonte: Elaborado pelos autores.

Maiolino (2020) procura compreender a trajetória de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil por meio de suas narrativas. Foram entrevistadas sete professoras pedagogas que atuam nas modalidades presencial e à distância, com diferentes tempos de exercício no magistério. A partir das narrativas, foi possível refletir sobre a formação em serviço, como ocorrem, como são avaliadas as reuniões pedagógicas em suas práticas. Além disso, foi elaborado um material para propiciar momentos de acolhida e permanência na escola, em um movimento para cuidar de quem cuida da educação.

A pesquisa de Morais (2018) focalizou o período de 2010 a 2016 para realizar um paralelo entre o documento Política de Formação da RME – Goiânia e as políticas

nacionais para a formação continuada dos profissionais da educação básica, analisando as relações entre ambos. O método usado foi pesquisa documental na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Concluiu-se que o documento orientador da formação continuada no município de Goiânia, no Goiás, oscila entre a epistemologia da prática e a epistemologia práxis, com momentos da presença da cultura da certificação, sendo que o documento é um avanço no sentido de garantir a formação continuada enquanto política pública municipal de formação continuada.

Haas (2017), por meio de uma pesquisa-ação, procurou analisar como a formação continuada de professores uma escola de Educação Infantil do município de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, pode contribuir para a qualidade de atendimento às crianças. Foi realizada a coleta de dados por meio de entrevistas narrativas em encontros formativos, contando com a participação de 36 professores que desenvolvem suas atividades educacionais na referida unidade de Educação Infantil. Os resultados mostram que o desenvolvimento profissional das educadoras da Educação Infantil revela seu tipo de profissionalismo em diferentes contextos influenciando na prática. Também fica evidente a necessidade de um diálogo para criação e manutenção de um espaço de formação continuada para a construção do atendimento de qualidade na Educação Infantil.

Trindade (2020) pesquisou as concepções de professores alfabetizadores em relação ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), proposta que foi implementada pelo Ministério da Educação (MEC) em âmbito nacional entre 2017 e 2018. Destacou, como objetivo geral, compreender a importância da formação continuada para os professores de Educação Infantil através do Pnaic. Com abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, questionários fechados e entrevistas semiestruturadas. O estudo revelou que formação continuada no âmbito do Pnaic prioriza a formação técnica em detrimento da formação teórica e não cumpre, de maneira efetiva, o que propõe uma educação de qualidade social para a Educação Infantil.

Os resultados encontrados evidenciam que, dos 716 trabalhos (artigos, teses e dissertações) do Catálogo da Capes e da BDTD, apenas 11 tratavam da temática da formação continuada para professores da Educação Infantil. Percebe-se, diante disso, uma carência de pesquisas na área, é preciso mudar essa realidade para que haja uma transformação efetiva na formação docente em nosso país. As produções científicas elencadas nos Quadros 1 e 2, em sua maioria, destacam a importância de compreender como ocorrem as formações continuadas, de que forma essa formação tem contribuído na prática do professor de

Educação Infantil e se tem reverberado na aprendizagem das crianças atendidas. A forma mais recorrente para a obtenção desta compreensão se deu por meio de questionários, entrevistas abertas, semiestruturadas e narrativas, complementadas com análise documental. Outro ponto que foi evidenciado nos trabalhos analisados refere-se a uma formação continuada que promova uma interlocução entre práticas e saberes profissionais que possibilite a troca de experiências, discussões, reflexões e pesquisa.

Portanto, a formação continuada para os professores que atuam nas instituições de Educação Infantil precisa ser uma prática que ocorre não somente em encontros, palestras e simpósios, realizados no início dos semestres, fora do horário de trabalho, mas em todas as oportunidades de diálogos, como reuniões pedagógicas e planejamentos, esse movimento de formação deve estar presente, para que reflita em uma mudança real na primeira etapa da educação básica. Como destaca Piaget (1973, p. 53), “[...] na medida em que vise a educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta”. Essa seria uma condição necessária, porém não suficiente, à formação de um profissional apto a cooperar, a ser solidário e capaz de empreender transformações sociais e culturais. Pressupõe-se a formação de pessoas que tenham espírito crítico para refletir, questionar o que lhes é proposto.

Mantovani de Assis (2017) destaca a importância da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico da criança, além da necessidade de formar atitudes pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da criança e se adaptem às características e necessidades psicossociais dos alunos. Assim, teremos professores capazes de planejar, criar, inovar e experimentar situações pedagógicas com os recursos de que dispõem, enriquecendo e ampliando sua prática, e de adquirir competência técnica para avaliar se o processo de desenvolvimento da criança está se orientando no sentido da realização plena de suas possibilidades. Segundo a autora, “[a] formação de educadores é um processo lento que exige um esforço constante no sentido de refletir sobre suas próprias ações, experimentar novas ideias, avaliar os erros e modificar progressivamente seu modo de agir em relação às crianças” (MANTOVANI DE ASSIS, 2017, p. 254).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio da revisão sistemática de literatura, obtivemos uma visão geral das publicações referentes à formação continuada para professores da Educação Infantil que constam na BDTD e no Catálogo de Teses e dissertações da Capes, no período de 2017 a 2022.

As leituras dos textos selecionados nesta pesquisa nos levaram a responder as duas questões iniciais desta revisão sistemática de literatura, que são: Questão 1 – Como tem sido tratada a formação continuada na Educação Infantil? Questão 2 – Como a formação continuada pode contribuir para a prática efetiva dos professores da Educação Infantil? Depois da busca nas duas bases de dados, resultando em um total de 716 trabalhos, somente 11 pesquisas contemplaram a temática formação continuada de professores da Educação Infantil, e suas análises possibilitaram rever conceitos, métodos, percursos, autores, legislações, entre outros pontos importantes para a compreensão do tema. Observa-se que as formações destinadas para a Educação Infantil devem evocar a reflexão da ação nos educadores, permitindo uma revisão de sua prática embasada em suportes teóricos e de pesquisas e possibilitando a mudança de atitudes e saberes profissionais.

Assim, é de suma importância haver estudos sobre a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil, além de ser importante que ela ocorra em diferentes espaços, com diversos públicos, para que a diversidade de ideias possa engrandecer o debate, possibilitando novas perspectivas sobre os caminhos a serem traçados para uma formação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BORGES, S. P.; CARVALHO, E. T. O papel do formador no processo de formação continuada: formadores ou informadores. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 3, p. 01-18, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2262>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.



BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**: educação é a base. 3. ed. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 jan. 2023.

CARVALHO, P. H. S. **A formação continuada de professores da educação básica pública e a função da universidade**: limites e possibilidades da ação da UFPR Setor Litoral. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M.G. **Revisões sistemáticas da literatura**: passos para sua elaboração. *Epidemiol. Serv. Saúde*, v. 23, n. 1, p. 183-4, jan./mar. 2014. Disponível em: [http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 08 fev. 2023.

HAAS, B. I. **Formação continuada em educação infantil**: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

KITCHENHAM, B. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. United Kingdom: EBSE Technical Report: Keele University: University of Durham, 2007.

MAIOLINO, E. A. **Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. PROEPRE – Programa de educação infantil e ensino fundamental e a teoria de Jean Piaget. *Scheme*, v. 9, n. esp., p. 217-263, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2017.v9esp.09.p217>. Acesso em: 08 fev. 2023.

MEINICKE, D. **Formação continuada numa perspectiva da educação para a inteireza**: uma necessidade do professor de creche. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MENDONÇA, G. C. P.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. M. Política educacional e formação continuada dos professores da educação infantil de Fortaleza: dilemas, percursos e perspectivas. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, v. 11, n. 3, p. e12311322361, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.22361>. Acesso em: 08 fev. 2023.

MORAIS, L. S. **As políticas públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

PETTICREW, M.; ROBERTS, H. **Systematic reviews in the social sciences**: a practical guide. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2006.

PIAGET, J. **Direito a Educação**. Rio Janeiro: José Olympio, 1973.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PORTUGAL, G. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *In*: **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** (org.). Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. p. 33-67.

REIS, G. A. S. V.; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e180983, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180983>. Acesso em: 08 fev. 2023.

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, p. 893-909, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190040004>. Acesso em: 08 fev. 2023.

RODRIGUES, P. A.; SANTOS, E. A. G. Contribuições da formação continuada para prática pedagógica dos docentes de uma escola municipal de Santa Maria/RS. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 2, p. e13921881, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i2.1881>. Acesso em: 08 fev. 2023.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

SOUZA, E. F.; BUSS-SIMÃO, M. Formação continuada para educação infantil em municípios da região de Laguna-SC (AMUREL). **Revista Cocar**, v. 11, n. 22, p. 87-108, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/download/1598/907>. Acesso em: 08 fev. 2023.

TRINDADE, A. P. F. **Concepções de professores alfabetizadores em relação ao PNAIC**: a formação continuada e a qualidade educacional na educação infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2020.

VITTA, F. C. F.; NOVAES, C. F. M.; CRUZ, G. A. Revisão da produção científica brasileira: a formação continuada dos profissionais que estão na creche. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. 3, p. 94–105, 2018. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2492>. Acesso em: 29 jan. 2023.

## ARTIGO 2

---

**O OLHAR DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A  
FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo investigar a percepção dos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Goiânia-GO, acerca da formação continuada, intentando a compreensão de como são constituídas essas formações. Os profissionais que participaram da entrevista foram 35 professoras pedagogas e 38 auxiliares de atividades de educativas, atuantes na rede pública municipal de ensino em agrupamentos nos CMEIs. Os dados foram analisados usando o software Interface de *R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ)*. A análise possibilitou a conclusão de que existe uma compreensão da importância seguida por uma valorização da formação continuada que é promovida pela RME de Goiânia, mas, contudo, ainda não é possível alcançar a todos que estão no processo educativo nas instituições de educação infantil. Este estudo possibilitou uma reflexão sobre a formação continuada dos profissionais que atuam na educação infantil.

**Palavras-chave:** Profissional da Educação Infantil; Formação continuada; Educação

**INTRODUÇÃO**

A Educação Infantil (EI) é uma etapa escolar importantíssima por marcar a vida das crianças: Bebês de zero a 1 ano e 6 meses; Crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e, Crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Por isso, requer de todos os profissionais envolvidos uma boa preparação na formação inicial e posteriormente na formação continuada permanente para garantir a atuação desses profissionais com as crianças que vivem a infância e que estão adentrando o espaço escolar. Elas precisam receber atenção especial para sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento, pois referem-se a base da vida escolar da criança, sendo um direito constitucional que foi conquistado por meio de muitos debates e lutas ao longo dos anos.

Na prática educacional é possível constatar alguns entraves dos profissionais ao trabalhar aspectos pedagógicos e estratégias no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. Diante dessa realidade, o caminho a ser percorrido por estes profissionais para diminuir essas lacunas é a formação, oportunizando a melhoria do fazer docente. Pensando por este viés, temos a formação inicial que é a base referencial, teórica e prática, e a formação continuada que é o suporte que possibilitará ao profissional estar

permanentemente aprendendo e atualizando seus conhecimentos diante da realidade e demanda vivida nas instituições de ensino. Estas formações são regulamentadas por leis que regem a educação básica bem como a Educação Infantil, tais como, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) – e que estabelecem princípios para implementação do atendimento dessa fase escolar.

A Educação Infantil é considerada, a primeira etapa da educação básica. De acordo com a LDB 9.394/96 em seu art. 22 “[a] educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Para tanto, o Marco Legal da Primeira Infância, vigente no Brasil desde março, a Lei Federal 13.257/2016, que institui o Marco Legal da Primeira Infância, estabelece e consolida uma série de direitos das crianças de zero a seis anos completos. As políticas públicas voltadas exclusivamente a essa faixa etária se revestem de grande importância por ser esse o período da vida em que o ser humano apresenta as condições ideais para o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências que traz reflexos também na vida adulta. O artigo Marco Legal, reforça a Educação Infantil como política pública prioritária incluindo a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito e no aprimoramento da garantia da oferta dos serviços.

Para Chaves (2008, p. 99), “a creche era considerada uma instituição de caráter assistencial-filantrópico de cuidado com a higiene e com a segurança física das crianças”. A Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959) apresenta um novo paradigma do atendimento à infância, assentado na concepção de criança como sujeito de direito. Assim, as políticas públicas como a saúde, a educação, a assistência, a cultura, dentre tantas outras, se propõem a tornar as crianças pessoas autônomas, independentes, socialmente atuantes, e emancipadas.

Partindo desse pressuposto, Piaget (1972) destaca que o direito à educação deve ser pensado para além do simples direito de acesso à escola, mas por uma educação de qualidade que possibilite o desenvolvimento global do indivíduo nas questões cognitivas, afetivas e sociais. E para que esse direito se estabeleça de fato na escola é preciso que o educador reflita e compreenda que ele pode ser um favorecedor ou impedidor do progresso do aluno, e que, portanto, deve entender sobre as leis que comandam o desenvolvimento

humano e com acesso a esse conhecimento trabalhar para promover esse desenvolvimento. Piaget (1972) ressalta ainda que “é preciso que o mestre-animador não se limite ao conhecimento da sua ciência, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente” (1972, p.15).

De acordo com os dados de 2015 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e, de 2001 do Departamento de Informática do SUS (Datasus), no Brasil, 9.309.109 crianças em idade da primeira etapa da Educação Infantil (creche) encontram-se fora da escola, e que a maior parte dessa população faz parte da parcela mais pobre e vulnerável. Sendo que a garantia da política pública da Educação Infantil representa a garantia dos cuidados básicos inerentes à primeira fase da infância.

Para atuar na Educação Infantil a legislação federal educacional não estabelece a obrigatoriedade de formação em nível superior. Ao fazer referência a profissionais qualificados, apenas aderindo, na verdade, à qualificação mínima estabelecida para atendimento da etapa de desenvolvimento mais importante do ser humano.

Urge a necessidade da qualificação dos profissionais que se encontram fora da escola. E com relação ao processo de inclusão o Marco Legal trata a questão nos moldes do artigo 21, ao alterar o artigo 11 da Lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), especialmente a redação conferida ao § 1º, referente ao atendimento de saúde da criança com deficiência.

Os maiores desafios para implementar a lei se estabelece para a implementação da aludida legislação continua sendo a priorização do investimento dos recursos orçamentários na área da educação. E os gestores, apesar de todo o comando do documento maior, ou seja, a Constituição Federal (1988), ainda não assimilaram que a criança é centralidade, e isso significa absoluta prioridade na destinação dos recursos públicos.

As crianças são sujeitos capazes de apropriar e produzir cultura no meio em que estão inseridos. Assim, o currículo da Educação Infantil precisa reconhecer as crianças de 0 a 5 anos que estão em espaços coletivos que desempenham funções pedagógicas sistemáticas na relação com os saberes e conhecimentos, sendo importante considerar que essa influência pode culminar em resultados positivos ou negativos.

De acordo com Almeida e Rojas (2003)

as instituições de educação infantil têm um papel preponderante na construção da identidade pessoal, social e cultural da criança e que, portanto, têm um caráter

relevante na ampliação de experiências significativas à formação dessas crianças (ALMEIDA; ROJAS, 2003, p. 116).

A Educação Infantil formal atende as crianças de zero a seis anos de idade, sendo que até pouco tempo, não fazia parte das preocupações daqueles que elaboravam as Políticas Educacionais Brasileiras. Foi uma longa trajetória para se chegar a essa conquista, através de lutas e mobilizações, e como em todos os seguimentos, tem início em movimentos sociais organizados, essa causa não foi diferente, pois as reivindicações culminaram em leis.

Na história da Educação Infantil, Kuhlmann (1998) sinaliza que os movimentos populares e feministas foram os causadores da expansão das creches, a partir da entrada das mulheres para o mercado de trabalho. Esse movimento teve início na década de 1960 e legitimou as instituições de Educação Infantil como lugares próprios para a educação das crianças pequenas de todas as classes sociais no Brasil.

Embora essa etapa da educação básica não seja obrigatória para a criança, é um direito dela e da família, cuja oferta é um dever do poder público centrado nos municípios. Em 2005 o MEC define a nova Política Nacional de Educação Infantil, que indica diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível da educação básica. De acordo com o documento,

A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação e dentre seus objetivos está o de "Assegurar a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)" (BRASIL, 2005, p.17).

Dessa forma, entende-se que é na Educação Infantil que a maioria das crianças terá o seu primeiro contato com uma educação formal e sistemática com a intenção de criar uma parceria com a educação recebida pelos pais e/ou responsáveis.

Essa fase exige profissionais envolvidos e competentes, com habilidades para lidar com as especificidades dessa faixa etária, com necessidade de pensar a formação e atuação dos profissionais da Educação Infantil, envolvidos na docência como as pessoas da gestão da instituição. A preocupação com a qualidade do processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil deve se tornar um compromisso de todos os profissionais que convivem com as crianças. Nesse sentido, a formação docente e a qualificação permanente de todos os envolvidos são o melhor caminho para a qualificação do trabalho.

Isso envolve pensar nas crianças que apresentam necessidades específicas e que devem ser resguardadas em suas limitações com ética e respeito individual. Assim, garantir a atuação de profissionais com formação específica em Educação Infantil é um fator primordial para alcançar melhores resultados nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, é necessário que os profissionais tenham o conhecimento e a sensibilidade, pois, para Vigotski (2000), a criança aprende e se desenvolve a partir do contato com o meio em que vive e com as pessoas do seu convívio, a partir das relações sociais estabelecidas entre a criança e o mundo exterior.

Na instituição escolar, o professor é o profissional que atua mais diretamente com a criança em um período longo, sendo a pessoa que mais pode influenciar a autoestima da criança. Assim, as instituições de Educação Infantil devem sensibilizar esses profissionais sobre a importância da atuação para a formação da personalidade de uma criança, pois a aprendizagem nos primeiros anos de vida aponta para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária.

Entende-se que a infância é uma fase marcante na vida de todos e que uma atitude de discriminação, humilhação, desprezo, etc. por parte do professor em relação a uma criança, poderá deixar traumas que ela carregará por toda a vida. Na fase da pré-escola, é importante ter sensibilidade para educar, ensinar, modificar o ser humano de forma positivas. E ainda, reforçar ao longo da vida as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade e responsabilidade, pois a ação de ensinar provoca a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança.

Assim, a Educação Infantil se efetiva no contexto educacional e exige mais critérios quanto ao atendimento e existem alguns documentos que trazem essa questão importante. Dentre eles está a Política Nacional de Educação Infantil, que afirma que a concepção de Educação Infantil integra as funções de educar e de cuidar em instituições educativas exigindo que o adulto que atua na área seja reconhecido como profissional. Dito de outra forma, leva em consideração o papel desse profissional nos anos iniciais da criança.

O art. 62 da LDB 9.394/96, postula que a atuação na educação básica requer profissionais com formação superior e, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, é necessário ter no mínimo a formação em nível médio. Conforme sugere o documento,

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou

superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996)

O ideal é que a formação superior seja uma exigência para a qualificação do trabalho, pois a defasagem na formação dos professores que atuam nessa área acarreta uma grande falta de conhecimento, por parte destes, sobre os objetivos e finalidade desse nível de ensino.

Na BNCC são apresentados eixos de trabalho que sistematizam a construção das diferentes linguagens por parte dos estudantes correlacionando-as com os objetos de conhecimento que, segundo o documento, são “Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” (BRASIL, 2017, p.7).

Para se trabalhar de acordo com o documento existe a necessidade de se investir em todos os cursos, eventos ou processos de formação de professores de forma mais sólida e rigorosa.

### **A formação continuada dos professores da Educação Infantil no contexto brasileiro**

O termo formação continuada de professores requer um esforço de contextualização, pois as palavras têm seus significados e sentidos. De acordo com Bakhtin (2006, p. 36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”.

Os estudos teóricos procuram delimitar seus focos de análise, tomando como perspectiva a diferença das terminologias empregadas, não bastando saber quais foram utilizadas, sendo também necessária a compreensão de um conjunto de circunstâncias envolvidas na produção dos programas educacionais, o material elaborado, o público destinatário e os efeitos produzidos com estas publicações. Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como *locus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores.

A formação continuada precisa partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor para que faça sentido e reverbera em sua prática. Os conceitos de formação continuada de professores procuram trazer a preocupação conceitual por serem produtos históricos e por isso são relativos ao tempo e espaço que foram produzidos.



Deixar claro esta condição histórica do conceito é indispensável, porque isto implica compreender em que medida e em que direção as transformações históricas modificam esses conceitos. Barbieri (1995) sinaliza que a discussão da formação inicial e da situação de trabalho precisa de continuidade em seus estudos, não podendo limitar-se apenas a ser “treinado” ou “capacitado”.

Candau (2003) aponta que a formação de professores é um tema de natureza complexa, podendo ser analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões. Em suas reflexões, a autora faz uma crítica ao que denominou de perspectiva “clássica” da formação continuada de professores, em que a ênfase das formações é posta na “reciclagem”.

Nesta perspectiva, a autora focaliza três teses que sintetizam os principais eixos de investigação na área da formação continuada de professores, sendo o local a própria escola e o saber docente (CANDAU, 2003).

Ao refletir a formação continuada para professores é importante deixar claro que privilegiar a escola como *locus* de formação não significa limitar este momento em sua dimensão física. Deve-se considerar os problemas, necessidades e desejos advindos da realidade escolar e de seus professores.

No caso específico de formações continuadas ofertadas aos professores de Educação Infantil, a discussão de termos usados nas concepções é trazida por Cruz (1996), que também ressalta modelos de formação que desconsideram os contextos de trabalhos destes professores.

As formações continuadas destinadas aos docentes brasileiros são subsidiadas por resoluções, pareceres e leis que remetem ao aspecto legal destas ações. As iniciativas governamentais têm se materializado em programas que variam desde a “capacitação em serviço” e “aperfeiçoamento”, termos encontrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Os processos que envolvem a formação continuada é fator imprescindível para a compreensão das formações ofertadas aos professores de Educação Infantil no Brasil.

Brzezinski (2008, p. 81) alerta que o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.

O Decreto Presidencial nº 3.276/1999 discute a formação docente para o ensino da educação básica e com relação à qualidade do atendimento educacional oferecido às

crianças de 0 a 6 anos fez-se notório a partir da divulgação da Política Nacional de Educação Infantil, em 1994, pelo MEC, bem como pela publicação de vários documentos.

Analisar o que nos traz a LDBEN, Lei 9.394/96 sobre formação continuada é imprescindível, pois no conjunto de reformas ocorridas a partir da década de 90, na área educacional, esta lei se evidencia como a expressão mais efetiva. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006) (BRASIL, 1996).

Esse artigo da LDB reforça a necessidade de formação para todos os profissionais que estão na instituição escolar, principalmente os que atuam na Educação Infantil.

Entende-se ainda que a centralidade dos processos educativos está na criança e a qualificação dos profissionais é um fator primordial para sua efetivação. Torna-se imperativo regulamentar a oferta de cursos ou programas para educação, pois o artigo 87 preconiza,

**Art. 87.** É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”, e nas disposições transitórias do artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, onde se explicita o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, e como um marco importante para que teóricos e estudiosos da educação brasileira discutam a formação de professores, voltados para o atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos de idade, com maior recorrência.

A lei trouxe não apenas mudanças relevantes na área da Educação Infantil, mas enormes desafios à formação de professores para atuar com crianças pequenas. A exigência de formação dos professores passou a ser de nível superior, admitindo como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Do professor generalista de pré-escola não era exigido nenhuma formação mínima.

Avanço maior pode ser apontado se pensarmos nos professores que atuavam em creches, que geralmente não contavam com nenhuma qualificação para trabalharem nestas instituições. Com a inclusão das creches na primeira etapa da educação básica, a exigência de formação também passou a vigorar para estes professores.

O termo “formação continuada” é usado no documento como sendo um aspecto relevante para o bom desenvolvimento do projeto pedagógico das instituições de Educação Infantil.

Os Referenciais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), trata da formação de professores para a Educação Infantil e também para os primeiros quatro anos do Ensino Fundamental. Promoção de debates entre diferentes atores educativos, no documento consta a posição de que a formação continuada deve trazer atualizações, aprofundamento de temáticas a partir de diagnóstico da instituição, focando a auto avaliação como instrumento positivo para mensurar a competências dos profissionais.

Os níveis de desempenhos dos alunos estão diretamente ligados à formação de profissionais da educação da instituição de atuação. É preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada, e através destas instigá-los a busca constante pelo estudo, pesquisa e trocas de ideias com seus pares, favorecendo assim o pensamento crítico e reflexivo, ponto basilar a qualquer área profissional, mais ainda para a educação. Tratando deste aspecto Piaget (1988) esclarece que

Em particular a preparação psicológica, tão indispensável aos professores primários – cujo ensino é, deste ponto de vista, visivelmente mais complexo e difícil que um ensino secundário, não pode realizar-se eficientemente a não ser em ligação com os núcleos de pesquisa universitários, onde se encontram em ação os especialistas. Só se aprende realmente a psicologia infantil colaborando em pesquisas novas e particularmente em experiências, sem contentar-se com exercícios ou trabalhos práticos que só se referem a resultados conhecidos; ora, os professores podem aprender a se tornarem pesquisadores e a ultrapassarem o nível de simples transmissores (1988, p. 131).

A especificidade da área de Educação Infantil e da formação de professores para atuar com crianças pequenas traz ainda os documentos denominados de Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à educação (BRASIL, 2005) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Nesses documentos são explicitadas as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias a serem implementadas pelos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na área da Educação Infantil, além de proposição de ações formativas para os professores.

Além das diretrizes, o documento traz ainda, entre os objetivos que pretende alcançar na área da Educação Infantil, a formação continuada, como ponto a ser considerado na garantia da “valorização das professoras e professores da educação infantil por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira do magistério” (BRASIL, 2006, p. 20).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), discutem questões sobre a qualidade na educação e mais especificamente a qualidade do atendimento educacional na Educação Infantil.

A sociedade brasileira apresenta demandas e desafios às escolas e aos professores. As exigências do contexto se somam aos reflexos das mudanças sociais e culturais sobre as expectativas e motivações das crianças, adolescentes e jovens atendidos pelos sistemas escolares.

No caso da educação de crianças pequenas, a complexidade advém não somente da inserção das novas gerações num mundo contemporâneo extremamente complexo, como também pelas mudanças ocorridas na escolarização destas crianças no Brasil nos últimos anos, assim organizados: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e, Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A forma como ocorreu e vem ocorrendo a incorporação das creches aos sistemas escolares e a reflexão sobre a formação continuada é um passo necessário para a compreensão e a discussão dessas mudanças.

Assim, se faz necessário a profissionalização dos docentes de Educação Infantil e conseqüentemente melhorar as condições de atendimento às crianças pequenas, através de contribuições teóricas na área de formação continuada de professores.

As concepções sobre formação continuada de professores, em âmbito geral, têm por base as ideias de António Nóvoa (1997; 1999) e Gimeno Sacristán (1995) que abordam

temas em comum sobre a formação continuada de professores, privilegiando perspectivas que fazem a ligação da prática docente aos contextos de trabalho.

O autor destaca o componente pessoal da formação de professores, mas considera que este desenvolvimento deve ser construído por meio da interação com a dimensão profissional.

Para ocorrer o desenvolvimento profissional as práticas de formação de professores precisam ter como referência uma dimensão coletiva em que os programas de formação continuada precisam valorizar e estimular a autonomia e a reflexividade para o desenvolvimento profissional dos professores. Para Nóvoa (1997), a formação continuada não pode ser balizada como um treinamento, mas um momento de aprendizado, estudo e mudança da prática pedagógica.

Tomar apenas a escola como espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional significa que os programas de formação devem ser organizados a partir dos problemas da escola e de seu projeto educativo. Formação docente deve considerar o coletivo da instituição e também dispositivos de acompanhamento pedagógico. E a formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, investindo no processo educativo. A formação contínua deve valorizar as atividades de (auto)formação participada e de formação mútua, alicerçada numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação.

Para a formação acontecer é necessário valorizar os saberes que os professores trazem, pois, a formação contínua deve incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços. Sacristán (1995) chama atenção para o fato dos professores serem chamados, de forma cada vez mais intensa, a assumir responsabilidades educativas e de gestão fora da sala de aula.

De acordo com Sacristán (1995) grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas atuações, desenhando ou projetando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade da educação.

A construção de programas de formação continuada, dentro desta conceituação, deve abordar não só os aspectos técnicos da profissão, mas também as dimensões pessoais e culturais. A indefinição das funções dos professores, de acordo com Sacristán (1995), é fruto da evolução da sociedade. Os professores precisam responder, muitas vezes, de forma

rápida, às crescentes aspirações educativas originadas das expectativas dos diferentes atores educacionais (pais, alunos, os próprios professores, gestores, comunidade).

Para tanto a formação centrada na escola é uma reação contra a ineficácia da formação inicial recebida por esses profissionais nas universidades. Soma-se a uma necessidade de atender aos problemas dos professores. Assim, na chamada formação em contexto, os profissionais são envolvidos na produção das mudanças e desafiados a reconstruir, a cada dia, a sua própria prática, ampliando os saberes e aperfeiçoando seus desempenhos. E o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil insere-se nos pressupostos apresentados.

A especificidade da criança pequena é ressaltada conferindo ao desenvolvimento deste grupo profissional uma particularidade própria que é, entre outros aspectos, o resultado das políticas educativas definidas para a infância e que condicionaram a história da profissão traz Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e, Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Entende-se que o papel do professor de Educação Infantil é ampliado a todas as necessidades das crianças, não se podendo definir fronteiras em termos de especificidade disciplinar ou balizar o domínio de conhecimento profissional.

Outra característica da criança pequena é a sua vulnerabilidade (física, psicológica, emocional, social), e o fato de serem frágeis e imaturas faz com que as crianças dependam do adulto numa série de cuidados e rotinas, bem como a satisfação dos aspectos afetivos e emocionais das crianças porquê dessa satisfação depende o desenvolvimento e o equilíbrio da criança pequena.

Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2005, pp. 810-811).

É preciso, acima de tudo escutar as crianças, entendendo suas dificuldades e necessidades.

De acordo com Oliveira-formosinho (2001), a professora de Educação Infantil deve ofertar um saber-fazer profissional que compreenda a vulnerabilidade, que não

significa incapacidade da criança, mas sim um aspecto a ser considerado na sua educação, e identifique as necessidades das crianças para assegurar respostas convenientes

No Brasil o Governo elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) que orientam as opções expressas nas propostas pedagógicas de cada instituição que atende crianças pequenas. No caso brasileiro, os professores devem planejar suas ações com base nos princípios e fundamentos trazidos pelas Diretrizes citadas.

A grande diversidade de contextos de trabalho e com missões diferenciadas, que influenciam claramente o trabalho das professoras de educação infantil, constituem um aspecto marcante desta profissão e determinam, em grande parte, a condição docente destas profissionais nomeadamente em aspectos relativos aos processos de trabalho, tarefas e papéis e, conseqüentemente, destinam o estilo de interação que o adulto estabelece com as crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

Devido ainda à especificidade da educação da criança pequena, o processo educativo, nesta área, caracteriza-se por se centrar mais no educando do que no educador, iniciada pela criança como base ou elemento importante do processo educativo.

A integração dos serviços para as crianças e as suas famílias amplia, também, o domínio das interações destas profissionais e requer das mesmas uma enorme diversidade de atividades e complexidade de tarefas.

Estes são mais alguns dos aspectos a acrescentar à abrangência de papéis do professor de educação infantil e que se situam na essência da sua profissionalidade. Nos marcos legais brasileiros concernentes à área educacional, como por exemplo a LDB, é posta em destaque a relação entre instituição e famílias como sendo uma das especificidades da Educação Infantil.

Para o enfrentamento destes desafios, a construção da profissionalidade docente deve se dá numa base de compromisso pessoal e de valores para que a profissão docente, seja ela para a Educação Infantil ou para outras etapas da educação, adquira prestígio perante a sociedade e possa de fato elevar a qualidade do atendimento educacional às crianças.

Nas discussões realizadas em torno do tema da formação continuada de professores é consenso que nenhum fator tem mais influência nas aprendizagens, no desenvolvimento e no bem-estar das crianças do que o professor.

Nas análises nessa área, as formações voltadas para as professoras de crianças pequenas tomam como base as mudanças observadas na concepção de Educação Infantil,

principalmente após a promulgação da LDB nº 9394/96. Estas mudanças suscitaram o aumento das publicações acadêmicas que ressaltam o papel da professora que trabalha com crianças de zero a cinco anos.

O estudo das concepções de formação continuada das técnicas de educação e dos professores que atuam na Educação Infantil pode contribuir para a maior compreensão das ações de formação continuada oferecidas aos docentes.

Os professores em suas práticas cotidianas tomam decisões que são baseadas em determinados valores e perspectivas sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como as técnicas de educação envolvidas com a formação continuada de professores também possuem valores e perspectivas próprias, pois não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor e de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite.

A formação continuada dos profissionais da educação deve ser “encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais”. Ela é um exercício necessário para a construção e elaboração de programas de formação continuada que leve em conta as reais necessidades dos professores e das crianças atendidas por eles.

Entende-se que os profissionais que atuam com as crianças nas creches e pré-escolas do país ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias (BRASIL, 1998).

As mudanças na formação das profissionais de Educação Infantil e a construção de sua identidade só poderão ocorrer se estiverem articuladas e se forem promovidas pela modificação de toda a estrutura que se verifica atualmente, requerendo para isso, mudanças estruturais nas instituições, que vão desde as instalações físicas (promovendo espaços acolhedores, alegres e seguro para as crianças e profissionais) até o convencimento dos diferentes agentes envolvidos (famílias, professores, gestores, comunidades e políticas públicas).

Refletir sobre as políticas de formação profissional para a educação infantil requer antes de tudo questionar concepções sobre criança e Educação Infantil na garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar de outros cursos.

A LDB nº 9394/96 da etapa da educação passou a ser reconhecida como parte do Sistema Municipal de Educação, estando, dessa forma, as instituições que atendem



crianças de zero a cinco anos (creches e pré-escolas) subordinadas à coordenação, supervisão e orientação das Secretarias Municipais de Educação (SMEs).

Para tanto, as equipes de profissionais da Secretaria da Educação Infantil, têm também a responsabilidade de definir ações que progressivamente façam avançar. De acordo com Kramer (2005) vale registrar que,

[...] o MEC lançou, em 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), com vistas a habilitar, em magistério para a educação infantil, cerca de 40 mil professores que, no Brasil, têm se dedicado ao trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, sem ter cursado ou concluído o ensino médio. (KRAMER, 2005, p. 807)

Por esse viés, pela importância e necessidade, tem-se a expectativa de ofertar aos profissionais da Educação Infantil a formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

## **MÉTODO**

Pesquisa de natureza exploratória com abordagem qualitativa, com objetivo de aprofundar sobre as concepções e vivências, relacionadas a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil da RME de Goiânia. Participaram da entrevista semiestruturada 71 profissionais que atuavam em CMEIs e 02 professoras formadoras que são efetivas na GERFOR no município de Goiânia no ano de 2022. Segundo Richardson (2017) esse tipo de proposta é significativo em investigações permeadas por elementos psicológicos, que fazem parte das experiências dos entrevistados.

Foram entrevistadas 33 professoras pedagogas, 38 auxiliares de atividades educativas e 02 professoras formadoras com idade entre 23 e 65 anos e das 06 instituições que foram elencadas, 05 delas são de regionais distintas e apenas 02 CMEIs foram de uma mesma regional, um dos critérios de inclusão dos mesmos foi terem um maior número de agrupamentos em atendimento e em sua maioria compreendiam agrupamentos de A (com crianças a partir de 06 meses à 11 meses) à F (com crianças de 05 anos até 5 anos e 11 meses).

Como instrumento de coleta de dados foi realizada entrevista semiestruturada, individual e de forma presencial nas unidades educacionais previamente agendada, em que participaram os profissionais que estavam presentes no dia e que se dispuseram a participar

da pesquisa. A entrevista permitiu a captação de informações primordiais para a reflexão crítica, e tentou obter, em cada participação, o interdito no discurso, em seus nuances.

Foi solicitado aos profissionais que contassem um pouco sobre a formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Goiânia e se a mesma contribuiu para a atuação nos CMEIs, suas concepções e reflexões sobre formação continuada, com destaque sobre sua visão e prática como profissional de Educação Infantil e formação pedagógica: seus principais desafios, proposições, superações e aprendizagens na Educação Infantil.

Por meio de um agendamento prévio nos CMEIs e GERFOR, com dia e horário marcado, as entrevistas ocorreram durante o segundo semestre de 2022, de forma individual com cada professora e com duração de aproximadamente 20 minutos. Foi requisitada uma autorização dos profissionais para que a entrevista fosse gravada apenas com o intuito de transcrição a ser realizada pela autora.

Para a análise do discurso dos profissionais foi utilizado o software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ) que permite análise de dados textuais, lexicografia, cálculo de frequência das palavras e análises multivariadas, classificação hierárquica descendente de segmentos de texto e análises de correspondências e de similitude. Ao utilizar esse software é possível distribuir o vocabulário e organizá-lo em forma de representações gráficas. (CAMARGO; JUSTO, 2021). As entrevistas foram analisadas em três etapas: análises lexicográficas clássicas, a fim de verificar a quantidade de evocações, formas e segmentos de texto (ST) – recortes de frases com aproximadamente três linhas.

Para a construção do corpus textual, os textos foram organizados em um arquivo de texto e separados por uma linha de comando, possibilitando o processamento pelo programa Iramuteq. Do conjunto de todas as entrevistas, emergiu o “corpus”; compreendendo que o “texto” corresponde a cada entrevista em separado; e os “segmentos de textos” são partes do texto (divididos pelo próprio *software*). Ao inserir um corpus no software, ele deve ter um aproveitamento de 75% para ser considerado apto (CAMARGO; JUSTO, 2021).

A primeira análise realizada foi a nuvem de palavras, que apresenta uma representação gráfica das ocorrências do *corpus*, sendo que cada palavra classificada possui um destaque por tamanho baseado na sua frequência, selecionando-as com maior ocorrência e que tinham regularidade de frequência mínima a partir de 6. Uma das vantagens desta

análise é que ela permite, a priori, uma rápida identificação dos termos influentes no conjunto de textos analisados.

Em seguida, utilizamos a análise de similitude para melhor explorar os materiais coletados e por ter como base a coocorrência de palavras em segmentos de texto, além de apresentar graficamente as relações das formas linguísticas de um *corpus*.

Também foi gerada uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD) ou “método Reinert” que apresentou um dendrograma com as classes advindas das entrevistas, um teste qui quadrado ( $\chi^2$ ) que possibilitou identificar a associação entre a palavra mencionada e a classe, sendo que quanto maior o  $\chi^2$ , mais associada estava a palavra com a classe ou categoria. As palavras com  $\chi^2 < 3,89$  foram desprezadas, sendo elegido o índice de significância  $p < 0,05$  nessa pesquisa. A partir do conteúdo dividido em cada classe criada pelo IRAMUTEQ foi realizada análise do material. O uso do IRAMUTEQ como instrumento no auxílio à composição e tratamento dos dados foi imprescindível, considerando o número de sujeitos participantes. Silva e Elias (2022) explicam que ao interpretar a CHD, é possível nomear e descrever as classes inferindo qual ideia o corpus textual transmite. “[...] Parte-se do princípio da proximidade léxica, em que as palavras usadas em um contexto similar estão associadas ao mesmo mundo léxico e são parte de ideias comuns. [...] Por essa razão, a CHD é utilizada para identificar temáticas subjacentes a um conjunto de textos” (SILVA; ELIAS p. 6, 2022). Cada classe incorpora segmentos de textos relacionados ao vocabulário utilizado, que por sua vez remete-se a campos semânticos específicos.

A partir desse processamento, analisou-se o núcleo de sentido dos segmentos de textos de cada classe, buscando as palavras mais significativas, possibilitando a descrição e categorização por eixos temáticos dos conteúdos léxicos capturados nas respostas, através da análise temática.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise dos dados dessa pesquisa foi constituída através de entrevistas semiestruturadas com questões acerca das concepções, vivências, participações e conhecimentos relevantes à formação continuada dos profissionais (professores e auxiliares de atividades educativas) que atuam na Educação Infantil da RME de Goiânia, e à relação com suas práticas em sala.

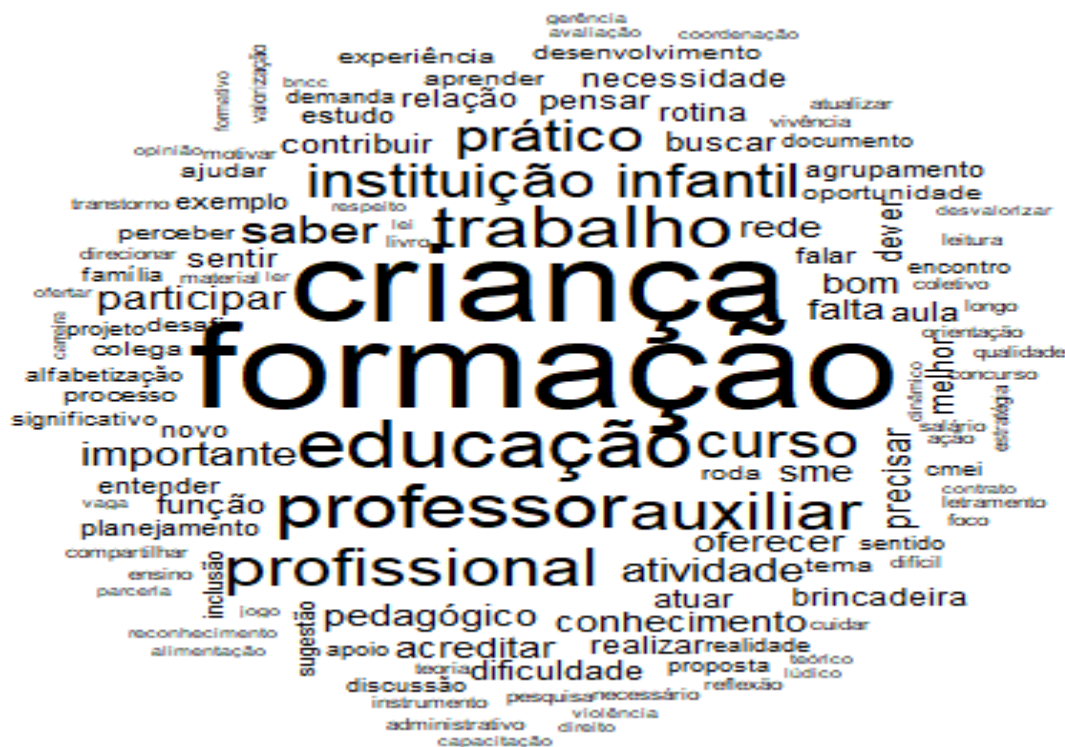
A nuvem de palavras obtida com as entrevistas destaca as palavras mais frequentes mencionadas pelos profissionais da Educação Infantil. Por meio de uma apresentação simples e objetiva, predominando os discursos mais elencados nas narrativas dos participantes. Algumas palavras evidenciadas são "formação" (f=328), "criança" (f=293), "educação" (f=161), "professor" (f=150), "trabalho" (f=137), "auxiliar" (f=120), "curso" (f=106), "infantil" (f=104), "prático" (f=96), "saber" (f=76), "importante" (f=65), "conhecimento" (f=51), "rotina" (f=37), "oportunidade" (f=25), "difícil" (f=13), "direito" (f=6) e outras, como pode ser visualizado na figura 1.

As palavras mais visíveis estão interligadas e caracterizam as vivências dos profissionais sobre formação, criança, educação, professor, trabalho, auxiliar e como esse saber se constitui na prática. As abordagens que os participantes trouxeram denotam uma compreensão e apreciação pela formação continuada. As palavras "importante" e "conhecimento" foram citadas mais de 50 vezes e fica claro que o grupo educacional almeja a qualificação profissional de forma recorrente. Esses conhecimentos podem ser adquiridos pelas formações da rede municipal ao qual estão vinculados.

Com menor visibilidade, temos a preocupação com a possibilidade de participação nas formações, pois para o ingresso nas mesmas dependem de vagas, liberação das unidades para a participação, sentimento de culpa por deixar o grupo com a sua falta na unidade e questões logísticas como distâncias, horários e duração. Essas constatações e indagações acerca da participação na formação continuada apresenta-se em palavras como "rotina", "oportunidade", "difícil", "falta", "direito" etc.

Cabe pontuar que a formação continuada não pode ser vista como única responsabilidade do docente, pois como vimos na representação das palavras destacadas na nuvem de palavras, existem circunstâncias que estão associadas ao saber e fazer do profissional sendo fundamental a viabilização para o educador (NÓVOA, 2003).

**Figura 1** – Nuvem de palavras evocadas a partir das entrevistas com os profissionais.



**Fonte:** dados organizados pela autora

Com intuito de ampliar a observação e identificação qualitativa dos dados foi gerada uma análise de similitude que veio corroborar com a análise da nuvem de palavras, promovendo uma conexão entre elas, através das palavras destacadas em cada uma. A análise de similitude baseia-se na teoria dos grafos utilizando como eixo a coocorrência das palavras em segmentos de texto (SOUZA *et al*, 2020). O resultado gerado por essa proposta aponta os vínculos de conexão entre os termos, sendo que o seu tamanho anuncia sua importância no *corpus* e a espessura das linhas que unem cada palavra sinalizam o grau de associação entre elas, sendo que quanto mais grossa for a linha, maior é o grau. Essa análise promove também o reconhecimento das áreas comuns e as especificidades nos textos, partindo das variáveis destacadas e examinadas na análise, as equivalências e particularidades podem ser compostas em grupos em *halos* e *comunidades* (CAMARGO; JUSTO 2021).

A análise de similitude (figura 2) coaduna com os resultados obtidos na nuvem de palavras e apura esses dados. No núcleo central estão destacadas as palavras “formação”, “professor” e “profissional” com tamanhos equivalentes e com pouca distância entre si, além de estarem unidas por uma linha espessa, o que anuncia a ligação entre elas. Dessa estrutura

central saem ramificações grossas que conectam em palavras com boa definição visual como “criança”, “educação”, “auxiliar” e “prático”, que a partir destas apresentam-se palavras que ramificaram de suas bases.

Dos pontos destacados na análise podemos discorrer que as unidades educacionais são os locais onde os profissionais podem discutir e pensar sobre o trabalho que executam, do conhecimento que conquistam, ou de como esse conhecimento pode ser reverberado para a melhoria da aprendizagem dos educandos. Proposta essa que é defendida por Gutiérrez Rodríguez (2005, p.14) que pontua que a “formação permanente, entendida como direito e dever dos professores, tem de ser necessariamente um meio para a melhoria do trabalho docente e, portanto, da qualidade da educação”. Na perspectiva desse autor, as necessidades educacionais dos alunos devem determinar o tipo de conhecimento e habilidades requeridas dos docentes. Efetivamente são as necessidades discentes que devem predispor a formação permanente dos docentes. O modelo mais utilizado de formação é aquele baseado em cursos e atividades, em que “[...] o professor recebe uma série de conhecimentos mais ou menos próximos à sua realidade como docente [...] é preciso defender a ideia de que a unidade de formação deve ser a escola. A escola não é só um lugar onde os professores ensinam, mas também um lugar onde eles aprendem”. Essa é uma mudança de paradigma na metodologia de ação, redireciona os objetivos a metodologia e coloca o professor como protagonista, isso é válido e importante, uma vez que o ensino é um processo de investigação (GUTIÉRREZ RODRÍGUES, 2005).

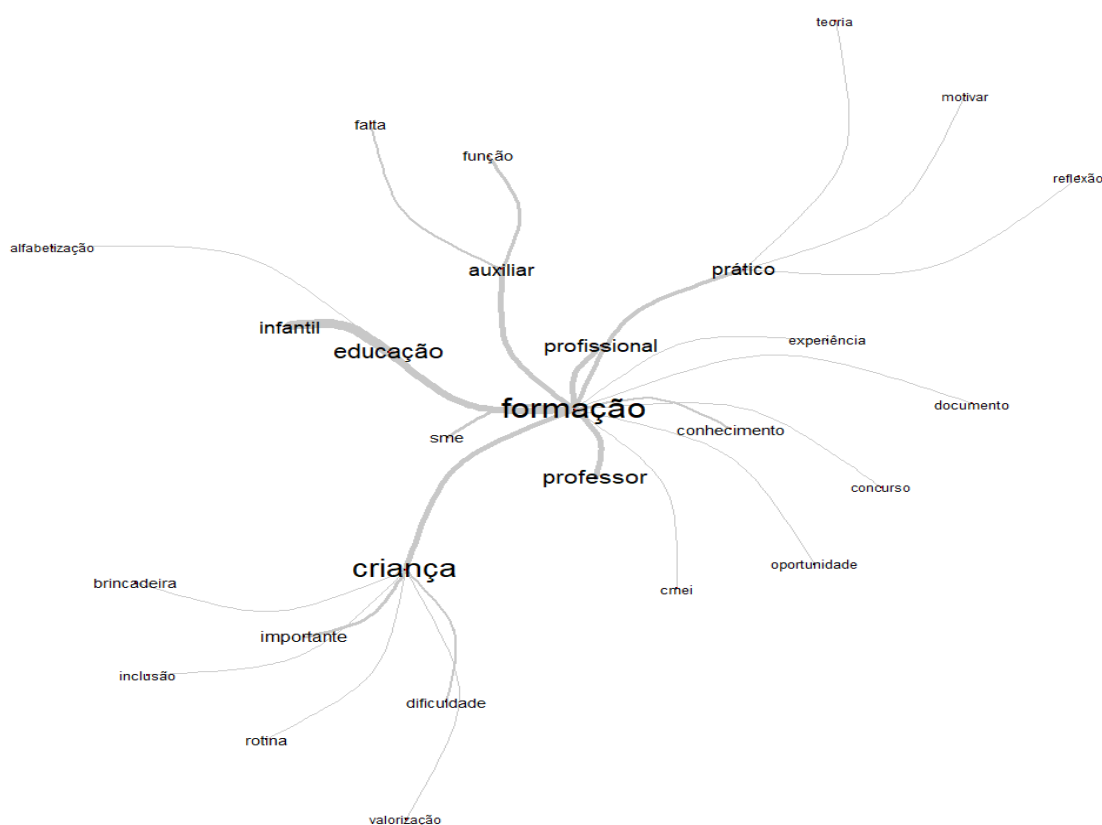
Voltando a análise para o eixo central com a palavra de maior expressão “formação” além das ligações citadas anteriormente, pode ser destacado que especificamente dela têm origem a ramificações que incluem “conhecimento”, “oportunidade”, “experiência”, “cmei”, “documento” e “concurso” a ordem descrita parte das palavras mais evidentes e com conexões espessas e que fazem sentido por estarem em destaque, uma vez que nas entrevistas foram recorrentes nas falas dos participantes que a formação continuada gera um conhecimento muito significativo para eles, mas que as oportunidades para a participação dos mesmos, ainda não é significativa. Outro ponto que foi mencionado é que nas formações existe uma ação que os profissionais declaram como positiva que é a possibilidade de troca de experiência entre os pares contribuído para efetivação das ações no CMEI.

Refletindo sobre o que foi destacado no núcleo central da análise de similitude, podemos inferir que o progresso profissional perpassa por um caminhar constante rumo a

aprendizagem, formação contínua, considerando os aspectos pessoais, emocionais, profissionais e sociais do educador, assim, no transcorrer da carreira profissional é importante “[...] que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento de seu pensamento e da sua ação e [...] compromisso profissional” (DAY, 2001, p. 16).

A formação continuada pode favorecer à socialização de experiências como foi ressaltado pelos participantes da pesquisa, possibilitando a relação com seus pares, evidenciando a troca de vivências e conhecimentos. Nos espaços de formações onde essa troca de experiências é incentivada e até mesmo orientadas ocorre produções dos participantes com saberes reflexivos, produtivos e significativos, pois o professor participa paralelamente como formador e formando (NÓVOA, 2002).

**Figura 2** – Análise de similitude



**Fonte:** dados organizados pela autora.

A partir do núcleo central “formação” iremos visualizar quatro *halos* com palavras que estão intrinsicamente ligados ao centro e que demonstram as concepções e abordagens dos profissionais da Educação Infantil quanto à formação continuada da SME. A primeira ramificação destacada é a da palavra que tem o segundo maior tamanho “criança”, e está conectada por palavras como: “importante”, “dificuldade”, “rotina”, “brincadeira”, “inclusão” e “valorização”.

A formação continuada para os profissionais do CMEI tem sua legitimidade pautada nas crianças e com o objetivo de reverberar no trabalho do dia a dia, por isso é considerada tão importante e necessária a sua existência, mas foi relatado algumas realidades que dificultam a participação dos professores que é a rotina dos CMEIs e a falta de valorização financeira e profissional para os auxiliares participarem. Foi mencionado muitas vezes pelos professores e auxiliares a necessidades de mais formações com o tema inclusão, pois a demanda de atendimento com esse perfil aumentou consideravelmente nas instituições.

Dentre as dificuldades mencionadas que representam um empecilho à participação nas formações continuadas da rede municipal de Goiânia, vale ressaltar que a formação de professores não é composta de forma segregada dos contextos que cercam o cotidiano, como: circunstâncias do trabalho, valorização salarial, rotina de trabalho, situação profissional e falta de reconhecimento social, e dentre outras situações, que acabam dificultando/desanimando e fazendo com que todo empenho na valorização da profissão docente seja um esforço permanente (SAVIANI, 2009).

Na segunda ramificação temos a palavra “educação” e dela sobressaem as palavras: “infantil” “sme” e “alfabetização”, nesta comunidade é possível relacionar os apontamentos dos professores sobre uma das mais recentes formações que a SME promoveu para o público que atende a Educação Infantil (específico para agrupamentos de crianças maiores com 4 e 5 anos) pautado na alfabetização, e a reflexão dos professores que não se enquadravam nos critérios para a formação, é que esse ano eles não estão com turmas maiores, mas como eles geralmente mudam de turma no ano seguinte, e podem ficar com turmas maiores o que foi estudado nessa formação pode fazer falta. Ou seja, a formação continuada ofertada pela SME poderia aumentar o número de vagas possibilitando o acesso de grupos cada vez maiores de profissionais e assim contribuir para uma Educação Infantil de excelência para as crianças.



A terceira ramificação de palavras está representada pela palavra “auxiliar” e relaciona palavras como “função” e “falta”. Essas duas palavras permitem considerar a posição que o auxiliar de atividades educativas que atua junto ao professor na realização das ações pedagógicas e de rotina nos CMEIs, tiveram em momentos na entrevista. Alguns citaram o quanto a questão da sua função causa um certo desconforto em parte do grupo, uma vez que esta não é bem delimitada na rede, pois faz parte de suas atribuições atuar em questões pedagógicas e de rotina, mas em sua função consta que faz parte do administrativo, gerando em algumas situações a não participação nas formações por questões como a falta de incentivo financeiro no plano de carreira e a falta de colegas no período, o que inviabiliza a saída deles para a formação continuada.

Na quarta ramificação sobressai a palavra “prático” e nesse grupo percebe-se um senso comum na conexão entre elas que são: “motivar”, “teoria” e “reflexão”. Os profissionais que atuam nos CMEIs delimitaram um aspecto que acham significativo quanto a formação, em suas palavras deveria pautar por estudos que também foquem no que é prático e não apenas na teoria, e que esses encontros oportunizem a reflexão e que em consequência possam motivar as ações práticas nas unidades educacionais.

Vale destacar aqui que para além das formações institucionais é necessário constituir uma posição de engajamento pessoal para sua autoformação, principalmente para fechar lacunas que por vezes fica das formações recebidas. Nesse direcionamento, a formação continuada promove o efetivo progresso profissional no momento em que viabiliza ao educador a oportunidade de reflexão da prática pedagógica, permitindo a tomada de decisão sobre os caminhos a serem percorridos para a sua formação, e em contrapartida, fortalece a evolução institucional. Neste sentido,

[...] a formação continuada deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2002, p. 38-39).

Após a apresentação das palavras apuradas pela análise de similitude e a nuvem de palavras, sucedeu-se uma Classificação Hierárquica Descendente-CHD que analisou os agrupamentos dos segmentos de textos, sendo que o material foi consecutivamente separado em função da coocorrência de forma lexicais nas proposições. Possibilitando assim alcançar uma classificação efetiva, no qual os segmentos de texto foram repartidos ininterruptamente

em classes lexicais similares e satisfatórias e estáveis diante do que foi expresso pelos sujeitos pesquisados. Na sequência, o Iramuteq efetuou teste qui quadrado ( $\chi^2$ ), objetivando examinar o grau de associação entre as formas linguísticas do *corpus* e as classes lexicais, que está representado por um dendrograma que identifica os diversos conjuntos lexicais e suas palavras mais características. O uso da CHD como contribuição as análises mencionadas acima, faz-se necessária por destacar o que existe em comum nas respostas dos participantes, logo vem corroborar com os conceitos e identificação das temáticas subjacentes diante do conjunto de textos analisados.

O *corpus* geral do estudo foi formado por 73 textos, separados em 717 segmentos de texto (ST), a taxa de retenção obtida dos segmentos de texto foi de 81,03% alcançando desse modo a retenção mínima exigida de 75% conforme Camargo e Justo (2021). Emergiram 25.518 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos) sendo 3.028 palavras distintas e 1.511 com uma única ocorrência. O discurso analisado foi categorizado em seis classes: Classe 1 – “Contribuições e desafios da prática do auxiliar de atividades educativas”, Classe 2 – “Formação Continuada para melhorar a prática”, Classe 3 – “Motivos e formas para a qualificação profissional”, Classe 4 – “Ampliar a formação continuada da SME”, Classe 5 – “As temáticas das formações são discutidas no CMEI” e Classe 6 – “Prática pedagógica”.

Na análise de similitude a palavra formação se destacou nas representações dos profissionais, essa necessidade refletiu-se nas classes da CHD as mesmas palavras que se destacam na análise de similitude voltam a aparecer nas classes de CHD, com destaque para as palavras formação, criança e professor.

**Classe 1 – “Contribuições e desafios da prática do auxiliar de atividades educativas”** foi assim nomeada porque os segmentos apontam para as contribuições e desafios que os auxiliares de atividades educativas enfrentam ao desempenharem sua função, são 92 Segmentos de Texto (ST) (15,8%);

**Classe 2 – “Formação Continuada para melhorar a prática”** enfatiza a formação continuada como subsidio para melhorar a prática profissional, são 72 ST, (12,4%);

**Classe 3 – “Motivos e formas para a qualificação profissional”** permite a percepção dos aspectos motivadores e dos meios utilizados para a qualificação, com 87 ST (15%);

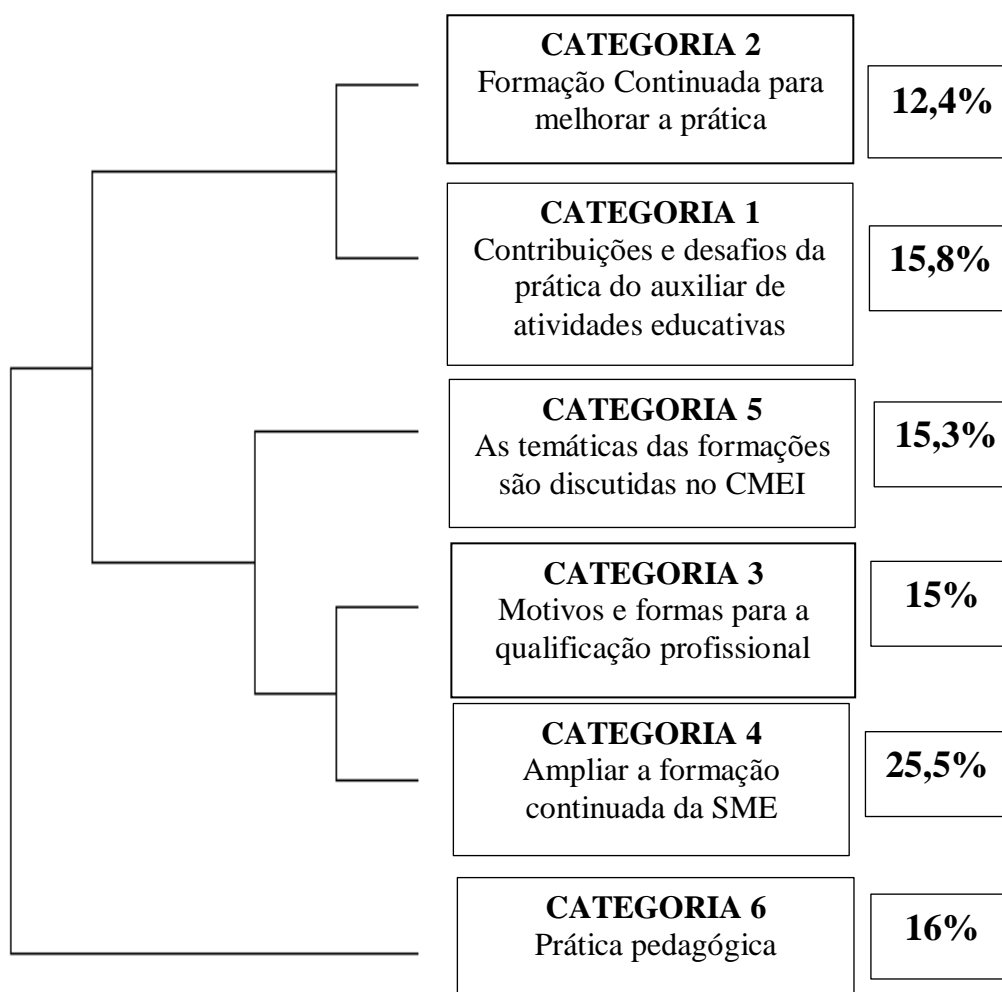
**Classe 4 – “Ampliar a formação continuada da SME”** destaca a necessidade da ampliação e adequação das formações oferecidas pela rede municipal de Goiânia, com 148 ST (25,5%);

**Classe 5 – “As temáticas das formações são discutidas no CMEI”** evidência como as temáticas das formações são compartilhadas nas instituições, com 89 ST (15,3%);

**Classe 6 – “Prática pedagógica”** ressalta as ações educacionais promovidas pelas professoras nos CMEIs, com 93 ST (16, %). O *corpus* textual se divide primeiramente em uma classe temática (Classe 6) dividindo-se em dois grandes eixos de classes com subdivisões em um deles (2, 1 e 5), sendo que da classe 5 emergem as classes 3 e 4 (figura 3) com temas similares entre si.

Objetivando uma observação mais refinada das classes, construiu-se um dendrograma a partir de cada classe e destaca o percentual de cada uma, que representa as evocações com vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes.

**Figura 3** – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente - CHD



**Fonte:** Dados organizados pela autora.

A seguir serão apresentadas e explicitadas cada uma dessas classes que advém da Classificação Hierárquica Descendente-CHD.

### **2.1 Classe 1 – Contribuições e desafios da prática do auxiliar de atividades educativas.**

Essa classe compreende 15,8% (f=92 ST) do *corpus* total verificado e é constituída por palavras e radicais no intervalo entre  $\chi^2 = 3,88$  (problema) e  $\chi^2 = 177,81$  (auxiliar). Essa classe é composta por palavras como “atividade” ( $\chi^2 = 91,57$ ); “educativo” ( $\chi^2 = 80,12$ ); “função” ( $\chi^2 = 74,41$ ); “reconhecimento” ( $\chi^2 = 48,59$ ); “desafio” ( $\chi^2 = 25,27$ ); “carreira” ( $\chi^2 = 16,43$ ); “pedagógico” ( $\chi^2 = 11,21$ ) e outras. Esse agrupamento de palavras da classe 1 e das demais classes apresentaram um índice de significância de  $p < 0,05$ .

A classe 1 destaca as contribuições e os desafios da prática de trabalho que os auxiliares de atividades educativas enfrentam no exercício de suas funções, como pode ser observado nos excertos a seguir:

*“Sem o auxiliar de atividades educativas no meu ponto de vista não existiria educação infantil, nós desempenhamos um papel muito importante dentro da sala, juntamente com o professor, nesse atual momento nós nos enquadrados como administrativos, mas nós não desempenhamos funções administrativas”* (sujeito 42).

*“O primeiro e o maior deles é a desvalorização profissional o auxiliar não recebe de acordo com a função executada, não tem um plano de carreira, não existe uma valorização financeira para o profissional de atividades educativas”* (sujeito 41)

*“[...] o auxiliar de atividades educativas tem vital importância para a educação infantil, pois auxilia o professor na formação das crianças, se trata de um trabalho conjunto e interdependente, percebo que ainda há uma grande desvalorização da classe”* (sujeito 54).

*“Acredito ser impossível laborar em sala de aula sem o auxiliar de atividades educativas, essa questão me lembra um dos momentos mais difíceis em sala de aula”*

*quando um funcionário e as vezes mais de um não aparece no trabalho, isso quer dizer falta de funcionários” (sujeito 37).*

No discurso dos auxiliares de atividades educativas destaca-se a concepção da importância de sua função para o desenvolvimento pedagógico das crianças juntamente com o professor. Denotando que existe uma visão de parceria e trabalho em conjunto, mas, contudo, transparece nas falas um descontentamento pela falta de valorização profissional e das dificuldades enfrentadas no dia a dia nas instituições por conta de faltas de funcionários, acarretando uma sobrecarga para os que estão na instituição.

Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem (FREIRE, 2007, p.67).

## **2.2 Classe 2 – Formação Continuada para melhorar a prática.**

Essa classe está ligada a classe 1 como pode ser verificado na figura 3. Corresponde a 12,4% (f = 72 ST) do texto total analisado, esse foi o menor percentual entre as seis classes. Está configurada por palavras no intervalo entre  $\chi^2 = 4,31$  (só) e  $\chi^2 = 72,21$  (importante). Essa classe é composta por palavras como “ensino” ( $\chi^2 = 64,83$ ); “situação” ( $\chi^2 = 49,78$ ); “psicologia” ( $\chi^2 = 42,86\%$ ); “criança” ( $\chi^2 = 27,45$ ); “aprendizagem” ( $\chi^2 = 13,96$ ); “aperfeiçoamento” ( $\chi^2 = 8,18$ ); “fundamental” ( $\chi^2 = 5,39$ ) e outras. Essa classe está relacionada com as perguntas sobre a importância da formação continuada para a atuação em sala e os temas ou saberes que poderiam contribuir em sala, sendo elencadas algumas participações que corroboram para a compreensão da classe mencionada.

*“[...] então para mim essa formação é vital o primeiro e mais importante para mim é o saber sobre a infância, porque se você conhece e entende a infância você vai conseguir passar pelos processos ter entendimento” (sujeito 41).*

*“[...]no meu dia a dia e também para subsidiar essas situações como principalmente o reconhecimento de criança que tem algum laudo e que precisam ser incluídas dentro desse processo de ensino aprendizagem” (sujeito 18).*

*“[...] sim um dos temas muito importante ao meu ver é a educação inclusiva que é pouco falada e outro tema é sobre questão de crianças que passam por algum tipo de agressão na família e chegam agitadas na instituição” (sujeito 20).*

*“É importante porque somos o braço direito do professor, afinal passamos mais tempo com as crianças, logo cooperamos mais no desenvolvimento das crianças, tanto cognitivo como na rotina diária, na alimentação, no vestir, no anotar entre outras” (sujeito 60).*

Diante do que foi mencionado acima, pode se perceber que os profissionais que atuam na Educação Infantil compreendem a necessidade de uma formação continuada para a melhoria da prática em sala, trazendo pontos que na visão dos mesmos são primordiais para um bom desempenho de suas funções no dia a dia como: a infância, inclusão e rotina da instituição.

Portanto, “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 589), podemos inferir através das participações na pesquisa que os profissionais buscam e almejam essa formação para a constituição como educador.

### **2.3 Classe 3 – Motivos e formas para a qualificação profissional.**

Essa classe advém da classe 5 (as temáticas das formações são discutidas no CMEI) e está relacionada com os caminhos, formas e anseios que fazem com que o profissional da educação infantil procure se qualificar profissionalmente, e como essas novas aprendizagens que adquirem contribuem para o seu crescimento pessoal e profissional. Essa classe também tem ligação direta com a classe 4 (ampliar a formação continuada da SME). Corresponde a 15% (f = 87 ST) do texto total analisado. Apresenta uma construção de palavras no intervalo entre  $\chi^2 = 3,88$  (complicado) e  $\chi^2 = 33,79$  (projeto). Essa classe é composta por palavras como “buscar” ( $\chi^2 = 33,02$ ); “exemplo” ( $\chi^2 = 26,23$ ); “realidade” ( $\chi^2 = 18,09\%$ ); “ação” ( $\chi^2 = 11,81$ ); “conhecimento” ( $\chi^2 = 7,94$ ); “especial” ( $\chi^2 = 6,33$ ); “troca” ( $\chi^2 = 6,24$ ); “pesquisar” ( $\chi^2 = 5,84$ ); “desenvolver” ( $\chi^2 = 4,03$ ); “atualização” ( $\chi^2 = 3,88$ ) e outras. Esse conjunto de palavras da classe 3 apresentaram um índice de significância de

$p < 0,05$ , temos alguns exemplos de falas que possibilitam a compreensão dessa classe como pode ser visto a seguir:

*“[...]leituras que eu estou sempre buscando principalmente quando vem algo novo da prefeitura, igual nessa época veio projeto de trabalho eu já tinha a prática de fazer, mas de uma escola que eu trabalhava, mas era totalmente diferente da proposta” (sujeito 07)*

*“[...]investigar, pesquisar e a partir daí a gente trabalha com projetos institucionais e projetos do agrupamento também projeto de trabalho e a gente viabiliza nesse sentido a nossa rotina no agrupamento” (sujeito 15)*

*“Eu acho que é uma forma de além de ser muito bom para gente de fazer trocas com outras pessoas, outros profissionais que é da mesma rede, mas de locais diferente e também chegar aqui e poder compartilhar com colegas de agrupamento” (sujeito 17).*

*“Em geral eu busco participar de capacitações ofertadas tanto em instituições particulares, também como as do MEC AVAMEC nesta plataforma AVAMEC por exemplo tem lá um curso voltado para educação infantil e um dos recursos que eu utilizei foi proposto justamente nessa plataforma e foi e é muito interessante trabalhar nessa linha” (sujeito 13)*

*“A motivação e a necessidade mesmo de atualização de estar buscando ferramentas, instrumentos e conhecimentos atualizados e trocas de experiências que são permitidas durante essas formações para usá-las na prática pedagógica no dia a dia do meu trabalho” (sujeito 18).*

*“[...]para saber lidar com os diferentes tipos de crianças que nós temos e ter diferentes estratégias para lidar com elas, bom eu dei vários exemplos, mas essa questão da escuta ativa mesmo foi pela formação continuada que eu empreendo individualmente” (sujeito 19).*

Os profissionais que atuam nos CMEIs destacam o quanto é imprescindível buscar conhecer as crianças com quem trabalham e ainda mostram uma preocupação com a atualização de seus conhecimentos diante da demanda vivenciada pós pandemia. Outro ponto bem valorizado é a possibilidade de troca de experiências que as formações e cursos oportunizam para estes profissionais, em que a prática em sala pode ser enriquecida pela fala de seus pares trazendo um novo olhar para sua realidade pedagógica. Essa percepção e reflexão dos profissionais da Educação Infantil de Goiânia vem de encontro ao pensamento de Pimenta (2005):

[...] entende, também, que a formação é na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiência e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como prática, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

#### **2.4 Classe 4 – Ampliar a formação continuada da SME.**

Essa classe vem derivada da classe 5 (as temáticas das formações são discutidas no CMEI) e está relacionada com a classe 3 (motivos e formas para a qualificação profissional) e destaca a necessidade de se ampliar as formações continuadas da Rede Municipal de Goiânia para que todos que desejam se qualificar possam ter acesso a essas formações, bem como viabilizar a participação dos mesmos. Corresponde a 25,5% (f = 148 ST) do texto total analisado, esse foi o maior percentual entre as seis classes. Está constituída por palavras no intervalo entre  $\chi^2 = 4,34$  (conhecimento) e  $\chi^2 = 53,92$  (participar). Essa classe é composta por palavras como “formação” ( $\chi^2 = 52,64$ ); “oferecer” ( $\chi^2 = 42,6$ ); “educação” ( $\chi^2 = 38,82\%$ ); “oportunidade” ( $\chi^2 = 15,23$ ); “refletir” ( $\chi^2 = 14,76$ ); “ampliar” ( $\chi^2 = 10,69$ ); “profissional” ( $\chi^2 = 9,13$ ); “prático” ( $\chi^2 = 8,85$ ); “acesso” ( $\chi^2 = 5,2$ ) e outras. Esse conjunto de palavras da categoria 4 apresentaram um índice de significância de  $p < 0,05$ .

A palavra “participar” aparece 47 vezes no *corpus* e somente nessa classe são 33 vezes, é provável que os profissionais façam referência ao seu contexto laboral, pois valorizam e reconhecem a importância da formação continuada, mas ainda identificam que muitas vezes não conseguem participar dessas formações devido ao número de vagas e a realidade que vivenciam nas instituições infantis, que na atualidade experimentada por estes profissionais, requer propostas que viabilizem o acesso aos cursos, como pode ser observado nas participações a seguir:



*“Eu penso que a SME poderia oferecer de forma continua e permanente cursos de formação continuada, para professores embora eu esteja na rede desde dois mil e dezessete é a primeira vez que eu estou fazendo uma formação, que é de um curso chamado Alfa mais voltado para alfabetização” (sujeito 18).*

*“[...]então o curso esclareceu não é que não pode, é de que maneira pode ser trabalhada, então a formação continuada oferecida pela SME deveria ser mais ampliada para atender a todos os profissionais da educação não apenas alguns” (sujeito 03).*

*“[...]bem como eu disse anteriormente eu não participei de nenhuma formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação e esse já é o meu terceiro contrato, nos dois primeiros também eu não tive nenhuma participação de formação continuada”. (sujeito 09).*

*“Se nós enquanto professores da educação infantil tivéssemos a oportunidade de participar de uma formação da SME eu acho que ajudaria muito na nossa prática na nossa reflexão do dia a dia e contribuiria muito se ela existisse” (sujeito 01).*

*“[...]que seja ofertado com maior frequência e abrangência possível os cursos de formação continuada, que olhares estejam atentos a ampliação do conhecimento e enriquecimento do saber do profissional da educação” (sujeito 69).*

*“Eu acredito que a SME tem que voltar o olhar para o auxiliar de atividades educativas e colocar mais cursos de formação para eles e também estudar um horário do qual não atrapalhe a instituição em si, porque às vezes vários não participam por esse motivo”. (sujeito 51).*

*“[...]então pensar a formação continuada ela tem que ser pensada dentro de toda uma reorganização e reestruturação da educação infantil não dá para se pensar na formação sem pensar na reestruturação da rede” (sujeito 04).*

*“Sempre procuro participar de todas as formações eu acredito o seguinte que a secretaria deveria oferecer esses cursos para o professor de todas as etapas, porque muitas vezes eu vejo que esses cursos são oferecidos para os professores de crianças maiores” (sujeito 16).*

*“Os cursos deveriam direcionar em duas vertentes uma para os profissionais novos na rede e outro mais rico para os professores experientes, a SME precisa dialogar e pensar que a formação com a rotatividade de profissionais de contrato é grande” (sujeito 25).*

O contexto educacional da Educação Infantil é bem particular. Como pode ser visto nos relatos acima, existe um cuidado e olhar atento a todos os nuances que envolvem a rotina, as ações pedagógicas e a dinâmica do trabalho com crianças de etapas diferentes e que requerem uma atenção e cuidado próximo, sem falar nos entraves que muitas instituições educacionais vêm vivendo pós pandemia como a falta de profissionais. Por isso, as falas sobre a reestruturação da rede se fazem pertinente devido a todas as mudanças e dificuldades que estes profissionais geralmente têm enfrentado nos últimos tempos.

Para Nóvoa (1992) as ações formativas devem ter como ponto de partida o saber docente, valorizando e validando esse saber, pois ao compor a formação continuada deve-se considerar os aspectos psicossociais, ou seja, a trajetória profissional, os interesses, tempo que atua na profissão e região que atua, essas nuances podem interferir na proficiência da formação.

## **2.5 Classe 5 - As temáticas das formações são discutidas no CMEI.**

Essa classe está associada com a categoria 3 (motivos e formas para a qualificação profissional) e classe 4 (ampliar a formação continuada da SME) e expõe sobre as temáticas das formações continuadas e como elas são socializadas nas instituições. Corresponde a 15,3% (f = 89 ST) do total do texto analisado. Está constituída por palavras no intervalo entre  $\chi^2 = 4,0$  (conseguir) e  $\chi^2 = 89,66$  (temático). Essa classe é composta por palavras como “grupo” ( $\chi^2 = 78,02$ ); “planejamento” ( $\chi^2 = 77,53$ ); “discussão” ( $\chi^2 = 44,25$ ); “estudo” ( $\chi^2 = 36,45$ ); “reunião” ( $\chi^2 = 21,62$ ); “coletivo” ( $\chi^2 = 11,41$ ); “reflexão” ( $\chi^2 = 5,89$ )

e outras. Esse conjunto de palavras da categoria 5 apresentaram um índice de significância de  $p < 0,05$ .

Nos excertos das preposições dos profissionais a palavra planejamento foi muito citada. Eles salientam que o momento mais oportuno para o repasse do que foi visto na formação se faz especialmente nessas ocasiões e pode ser verificado a seguir:

*“[...] sim as temáticas são apresentadas e discutidas com todo o grupo em momentos de estudo que ocorrem semanalmente assim como nos planejamentos pedagógicos mensais a educação sempre nos apresenta desafios e temáticas que necessitam de muito estudo, pesquisa e dedicação”.* (sujeito 23)

*“É um tipo de formação que é bastante válida e que contribui sim para nossa prática no dia a dia, sim as temáticas elas são depois novamente discutidas durante os horários de estudos e planejamentos”* (sujeito 11)

*“Estes encontros nos proporcionam um diálogo com o grupo e essas falas enriquecem, esclarecem ou traz à tona as dúvidas que apontam para a direção de estudos as temáticas são estudadas em grupo que expõem suas dificuldades”.* (sujeito 25);

*“Essas discussões ocorrem nos momentos de planejamento, no entanto as temáticas não contemplam as nossas necessidades, a necessidade de compreender mais sobre a minha prática, buscar o conhecimento e contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças”* (sujeito 24).

*“[...]sim as temáticas são estudadas nos momentos coletivos e quando possível no grupo menor de professor com a coordenação, os auxiliares ficam com as crianças em sala e o professor faz o estudo com a coordenação”* (sujeito 22).

*“[...]sim essas temáticas são discutidas são colocadas em prática no planejamento, a gente faz, coloca e vivência, coloca em ação”* (sujeito 14).

*“Na instituição em que atuo essas discussões elas ocorrem de acordo com a facilidade dos profissionais envolvidos em fazê-la, nós temos reuniões de planejamento, onde geralmente abre-se um espaço para que as pessoas que estão em formação elas façam algum tipo de fala”* (sujeito 19).

Os profissionais dos CMEIs estão cientes de como as formações podem contribuir para a melhoria das ações pedagógicas bem como da sua atuação em sala e comunidade educacional, por tanto, essas reflexões sobre o processo formativo reverberam na consideração que a participante 23 propõe:

*“[...] as temáticas oferecidas deveriam partir mais das necessidades de cada instituição, tendo em vista que são inúmeras e diferenciadas muitas vezes uma formação não consegue atingir todas as necessidades de todas as instituições, como sugestão entendo que as unidades educacionais sejam mais ouvidas em suas particularidades”* (sujeito 23).

A Rede Municipal de Goiânia oferta a Educação Infantil para crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, no diurno, em período integral ou parcial, em instituições educacionais próprias e parceiras, sendo estas Escolas Municipais (EM), CMEIs e Centro de Educação Infantil (CEI). Atualmente a SME garante o atendimento para a Educação Infantil em um grande número de instituições totalizando 146<sup>2</sup> CMEIs, 39 CEIs e 129 E.M., estes dados reforçam a fala do sujeito 23 que reconhece a amplitude da rede municipal no que tange a Educação Infantil como um dos fatores que dificultam e restringem a formação continuada.

Assim, a formação continuada ofertada pelas instituições educacionais deve oportunizar ao profissional da Educação Infantil a possibilidade de participação, conforme estabelece o Referencial Curricular para a EI: “A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de natureza diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes etc” (BRASIL, 1998).

---

<sup>2</sup> O quantitativo, descrição, número de CMEIs, endereço constam do link abaixo oferecido pela Secretaria de Educação do Município de Goiânia-GO (SME – Prefeitura da Cidade de Goiânia). Disponível em: [https://www.goiania.go.gov.br/sing\\_servicos/etapa-de-atendimento-educacional-educacao-infantil/](https://www.goiania.go.gov.br/sing_servicos/etapa-de-atendimento-educacional-educacao-infantil/) Acesso em: 20 setembro 2022.

## 2.6 Classe 6 - Prática Pedagógica

Essa classe fundamentou as demais como pode ser verificado na figura 3, e compreende 16% (f=93 ST) do *corpus* total verificado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre  $\chi^2 = 4,63$  (trabalhar) e  $\chi^2 = 177,49$  (brincadeira). Essa classe é composta por palavras como “história” ( $\chi^2 = 9,13$ ); “música” ( $\chi^2 = 84,4$ ); “roda” ( $\chi^2 = 78,85$ ); “pesquisa” ( $\chi^2 = 32,77$ ); “cantiga” ( $\chi^2 = 26,46$ ); “computador” ( $\chi^2 = 21,13$ ); “oralidade” ( $\chi^2 = 5,76$ ) e outras. Esse agrupamento de palavras da classe 6 e das demais classes apresentaram um índice de significância de  $p < 0,05$ .

A classe 6 enfatiza a relevância que a prática pedagógica proporciona às crianças da Educação Infantil, conforme pode ser averiguado a seguir:

*“[...] rodas de conversa, brincadeiras, contação de história, pesquisas, ouço as crianças, faço anotações das observações e planejo as atividades de acordo com os interesses necessidades e curiosidades”* (sujeito 32).

*“[...]utilizo fantoches, brinquedos, brincadeiras cantadas, materiais de uso de casa como: pratos, colheres, bacias, copos, que as crianças gostam muito de pegar empilhar colocar coisas dentro, televisão porque a gente usa muito música”* (sujeito 12)

*“[...]umas aulas de mais expressão mesmo, corporal do lúdico, mais voltado para o contar de histórias, do brincar, do físico, aquelas brincadeiras nossas de antigamente, roda, pular elástico, pular corda”* (sujeito 36).

*“[...]elas aprendem de forma lúdica, por meio de rodas de músicas, histórias e conversas, projetos que surgem da necessidade da criança também, pois já fiz alguns cursos estudos que contribui muito com a nossa prática, principalmente em relação a documentação, BNCC - Base Nacional Comum Curricular, entre outros”* (sujeito 24).

*“Sabemos que na educação infantil é exigido e aprendido, também em nossas práticas a importância de atividades lúdicas, então envolve leituras, brincadeiras, jogos, dinâmicas, vídeos direcionados, conversas direcionadas, entre outros”* (sujeito 01).

*“Bom eu gosto de trabalhar com a questão da psicomotricidade e com aulas musicadas, as músicas, elas servem para trabalhar o equilíbrio, a lateralidade, coordenação motora e a gente gosta muito de imitar animais”* (sujeito 09).

*“[...]músicas, natureza, atualidade, as mídias digitais, materiais recicláveis, brinquedos não estruturados, é muito amplo, essa pergunta é muito vasta, usamos literatura, uma gama muito grande de literatura, brinquedos enfim o professor usa tudo”* (sujeito 08).

*“[...]tanto inventar e reinventar para trabalhar com as crianças que aprendem brincando, então as rodas de conversas, contação de histórias, musicalidade estão presentes, sempre assim contextualizando estes momentos, trabalho raciocínio lógico, história, geografia, ciências, compreendendo que os conhecimentos científicos são construídos assim.”* (sujeito 25).

Na narrativa dos educadores está presente um olhar para a criança, objetivando a escuta, percepção dos seus interesses, saberes e necessidades, e a partir daí são traçadas práticas pedagógicas que venham contemplar as questões que foram percebidas durante as observações e mediações.

Em cada fala é nítido o respeito que esses profissionais têm com o público o qual atende, primando pela atenção e cuidado com cada faixa etária em que está inserido, bem como o contexto da comunidade educacional a que pertence. As práticas pedagógicas destacadas pelos profissionais da Educação Infantil possibilitam uma compreensão do conhecimento que as crianças trazem consigo, suas vivências, preferências, culturas, curiosidades, habilidades, necessidades e limitações, e através da intervenção dos educadores com a turma, todo esse potencial dos pequenos pode ser ampliado, diversificado e complexificado.

Como destaca Mantovani de Assis (2013) precisamos considerar os princípios da psicologia genética, segundo os quais há entre o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social um estreito paralelismo, de modo que as mudanças que ocorrem em cada um desses aspectos refletem mudanças nos outros também, essa é a forma de contribuir para o desenvolvimento psicossocial das crianças.

## **CONCLUSÃO**

As representações dos professores quanto ao que esperam da SME em termos de capacitação profissional estão centradas em suas próprias necessidades e conflitos. Eles almejam uma formação que considere a centralidade da criança e o seu desenvolvimento, que não subalternize auxiliares, mas que os trate com igual importância, pensam em um tipo de trabalho que seja prático e relacionado com as suas vivências cotidianas. Tais procedimentos não podem e nem devem desconsiderar seu contexto próximo e cotidiano, essas representações estão delineadas na nuvem de palavras e como ela se apresenta.

Corroborando as representações dos entrevistados a análise de similitude dá destaque à formação do professor e auxiliar, faz menção à Educação Infantil e à criança. O olhar dos entrevistados para a criança assinala que ela deve ter a oportunidade de brincar, o direito de ser incluída, como aspectos importantes, bem como ser valorizada em termos de aprendizagem e desenvolvimento, deve ser garantida uma rotina que possibilite o seu pleno desenvolvimento. O outro ponto central como na nuvem de palavras é a própria formação dos professores, essa deve ser ampla, incluir a teoria e a prática, considerar a motivação dos professores, suas experiências profissionais, ser voltada para a Educação Infantil. Tal formação deve prover conhecimento, experiência e oportunidades.

A CHD tem um excelente aproveitamento de 81,03% dos segmentos de textos, e as classes geradas desses segmentos refletem os anseios e representações dos profissionais presente na nuvem de palavras e na análise de similitude. Nessa primeira classe destacam-se palavras que inferem a própria formação dos professores, destacando os desafios da prática e o trabalho dos auxiliares. Os professores anseiam que esses dois tipos de profissionais recebam o mesmo tipo de formação, porque seu trabalho com as crianças não difere daquele exercido pelos professores. Transparece nas falas um descontentamento pela falta de valorização profissional tanto do professor quanto do auxiliar.

A classe 2 ainda faz menção à formação, mas insere a criança nesse contexto, que é o objeto de trabalho, a quem deve se dirigir o foco de todas as ações pedagógicas. Os profissionais compreendem a necessidade de uma formação continuada para a melhoria da prática em sala, trazendo pontos que na visão dos mesmos são primordiais para um bom desempenho de suas funções no dia a dia como: a infância, inclusão e rotina da instituição. Essas palavras que se destacam nessa classe são as mesmas de um dos halos da análise de similitude. A classe 3 destaca o que eles esperam da formação, centralidade do desenvolvimento da criança e formação necessária para atender essa demanda. Infere-se pelas palavras destacadas que os professores necessitam de conhecimento, reconhecem sua importância, mas buscam também sua qualificação pessoal e profissional.

A classe 4 tem algumas palavras que são sintomáticas e refletem o conjunto das representações dos professores. A palavra formação reaparece como na análise de similitude e na nuvem de palavras, mas agrega temas como oportunidade de refletir, acesso ao conhecimento. Palavras como acesso, conhecimento, educação, profissional, denotam que esses professores almejam um tipo de formação mais ampla com destaque para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. O desejo de inserir-se no processo de desenvolvimento pode ser expresso na palavra “participar” e “conhecimento” que aparece com muita força nessa classe. A classe 5 se volta para a própria formação em si e o que os professores esperam trabalhar nesses momentos especiais, como refletir sobre o planejamento coletivo, discussões em grupo, reflexões etc. Por fim, a classe 6 volta-se novamente para a criança e tudo que deve ser proporcionado a ela, como jogos, desafios, brincadeiras, música, oralidade, roda, cantiga, mas também o computador. Os professores tratam dos componentes curriculares que devem fazer parte do cotidiano das crianças, as palavras dessa classe se assemelham àquelas em uma das ramificações da análise de similitude.

Os resultados dessa investigação acerca das representações dos professores da Educação Infantil estão centralizados em duas vertentes, a criança e tudo que ela representa e a formação necessária aos profissionais que vão trabalhar cotidianamente com essas crianças.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. A. de e Rojas, J. "A atividade docente em contexto: uma experiência de prática de ensino em educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos". In: Russef, I. e Bittar, M. (orgs). Educação Infantil: política, formação e prática docente. Campo Grande, Plano, 2003.

BAKHTIN, M. M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec. 2006.

BARBIERI, J. C. Avaliação de impacto ambiental na legislação brasileira. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 78–85, 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38187>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, DF: Senado, 1988.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso 30 janeiro de 2023.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998).

BRASIL. Ministério da Educação. Números da Educação no Brasil. Brasília, INEP, 2001.

BRASIL. Referenciais para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, 2005.

BRASIL, Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília -DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Primeira Infância** - Conheça a nova lei do Marco Legal da Primeira Infância, 7/06/2016. Portal MPPR - Ministério Público do Estado do Paraná - 15/06/2016. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/2016/06/12480.37>, acesso 29 de janeiro 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017.

BRZEZINSKI, Iria (org). LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – UFSC. 2021.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 2003.

CHAVES, G. M. Ação pedagógica na creche. *Revista Ciências & Letras*. Porto Alegre, n.º 43, 2008. Disponível em: <http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo7>

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*. Revista de Estudos e Pesquisas em educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio, 1996, n. 97, p. 79-89.

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 146p. [A primeira edição é de 1996].

GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, José Antonio. La formación permanente. *Organización y Gestión Educativa*, Madrid, v. 13, n. 3, p. 13-15, may/jun.2005.

KRAMER, S. (coord). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo, Ática, 2005.

KRAMER, Sonia (org.). *Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. *Proepre: Fundamentos teóricos e prática pedagógica*. São Paulo: Book, 2013.

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

NÓVOA. Os professores e as histórias da sua vida. In: (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.11-30. PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

NÓVOA, António. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Ed. Educa, 2002.

NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Ed. Porto, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., & Formosinho, J, (Orgs.). Associação Criança – um contexto de formação em contexto. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?** Tradução: Ivette Braga. Rio Janeiro: José Olympio, 1972.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 9.ed. Tradução Dirceu Lindoso e Rosa Silva. Rio Janeiro: Forense, 1988.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas. 2017.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, abr. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm> Acesso em: 12 agosto 2023.

SILVA, E. F., DOS SANTOS ELIAS, L. C. (2022). Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. Educação Em Revista, 38.

Recuperado de

<https://www.scielo.br/j/edur/a/WYpDcmkRfD86Ftvwj9mgTFd/abstract/?lang=pt#>  
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/26627>

SOUSA, Y. S. O. et al. O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 15(2). São João del-Rei, abril a junho de 2020.

VIGOTSKI, Lev S. Génesis de las Funciones Psíquicas Superiores. In: \_\_\_\_\_. Obras Escogidas. Madri: Visor, 2000a. T.III. Disponível em:  
[https://pt.wikibooks.org/wiki/Diretrizes\\_Nacionais\\_para\\_a\\_educac%C3%A7%C3%A3o\\_infantil](https://pt.wikibooks.org/wiki/Diretrizes_Nacionais_para_a_educac%C3%A7%C3%A3o_infantil). Acesso em 29 de janeiro de 2023.

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

Os principais pontos abordados nesta pesquisa têm como finalidade alcançar os objetivos propostos para esta dissertação, e para tanto foram empreendidos dois estudos que se desdobram em dois artigos que compõem este trabalho. O primeiro artigo apresenta um estudo com o objetivo de detectar e analisar de que modo a formação continuada de professores da Educação Infantil vem sendo abordada em estudos acadêmicos, através de uma Revisão Sistemática de Literatura. Através dessa pesquisa bibliográfica, procurou-se delimitar um período específico categorizando os trabalhos identificados na base de dados sobre o assunto, avaliando partindo pela relevância e significância.

Após a sistematização da revisão foi identificado que existem estudos sobre formação continuada de professores da Educação Infantil, mas em número pequeno de publicações, o que reforça a importância de estudos nesse campo. Ainda vale considerar que a pesquisa realizada foi pautada nos profissionais (professor e auxiliar de atividades educativas) que atuam na Educação Infantil e não somente no professor como encontramos ainda de forma restrita na Revisão Sistemática de Literatura, sendo esse um diferencial de contribuição teórica para futuras análises e estudos.

Procurando contribuir com o estado da arte evidenciado com o Artigo 1, temos a sequência de estudo proposta nesta dissertação através da segunda pesquisa, com o objetivo de aprofundar sobre as concepções e vivências, relacionadas à formação continuada dos profissionais que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da RME de Goiânia. Em busca de obter um olhar além do que se tem estabelecido até o momento referente a formação continuada, compreendendo que é importante ter a visão de todos aqueles que estão diretamente envolvidos nessa etapa de educação e não somente na figura do professor. Através do estudo 2, verificou-se que os profissionais que trabalham na Educação Infantil reconhecem a importância da formação continuada para a melhoria da prática e promover qualificação profissional, mas que apesar dessa constatação não conseguem participar de forma efetiva dessas formações.

Temos em consonância as duas pesquisas que corroboram no sentido de ampliar a discussão sobre a formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, pautando-se em um público “professor e auxiliar” que trabalham efetivamente nessa etapa educacional. Destacar a relevância dessa abordagem, permite compreender o trabalho de parceria e interação existente entre professor e auxiliar, cuja vivência e ações pedagógicas

reverberam em uma educação significativa as crianças que estudam nessa etapa da educação básica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso 30 janeiro de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

**APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E**  
**TECNOLOGIAS (PPGGET)**

Flaviany Marques Ferraz Saraiva<sup>3</sup>

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**: um estudo sobre as ações formativas na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Meu nome é Flaviany Marques Ferraz Saraiva sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ensino na Educação Básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail [flavianyferraz@hotmail.com](mailto:flavianyferraz@hotmail.com) e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): 62 982148071 inclusive com possibilidade de ligação a cobrar.

O objetivo desta pesquisa é analisar como ocorrem a formação continuada para os professores e auxiliares de atividades educativas da Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia – GO.

Caso você aceite participar da pesquisa, você responderá um questionário inicial com suas informações pessoais. O questionário inicial também contém perguntas sobre sua experiência e formação profissional, bem como sua visão sobre a formação continuada e, ainda, serão respondidas entrevistas, com a finalidade de detalhar as respostas.

A participação é voluntária e há a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao participante. Está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Durante as entrevistas, pode haver momentos de constrangimento ou desconforto, uma vez que precisarão expor suas opiniões. Além disso, na entrevista, precisarão expressar seus pontos de vista a respeito das perguntas que lhes forem feitas.

---

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGGET) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Fone: (62) 982148071 E-mail: [flavianyferraz@hotmail.com](mailto:flavianyferraz@hotmail.com)

Como esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles que decidirem participar. Não haverá, também, qualquer tipo de ônus caso decidam por tomar parte dela. Os possíveis benefícios aos professores serão a oportunidade de refletir sobre sua prática em sala de aula e sobre as formações continuadas oferecidas à Educação de Infantil pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da pesquisa é necessário o seu consentimento. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

As gravações de voz serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Autorizo o uso de minha voz para a transcrição e análise dos dados.  
 (                    ) Não autorizo o uso de minha voz para a transcrição e análise dos dados.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.  
 (                    ) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

### **1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu, ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**: um estudo sobre as ações formativas na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Flaviany Marques Ferraz Saraiva, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável





9. Você participa de seminários, palestras, congressos e cursos na área da Educação Infantil?

( ) Sempre      ( ) Às vezes      ( ) Raramente

As entrevistas foram feitas com os profissionais da Educação Infantil que dispuseram a participar compartilhando do seu tempo e conhecimento contribuindo com este estudo. As entrevistas de acordo com Moreira e Caleffe (2008), são instrumentos relevantes e valiosos para coleta de dados, partindo do pressuposto que os participantes, ao participarem das entrevistas, poderiam expor melhor suas ideias e concepções sobre o assunto abordado.

Na sequência temos explicitadas as questões das entrevistas que foram apresentadas as formadoras da GERFOR, as professoras e auxiliares de atividades educativas que atuam nos CMEIs da RME.

As perguntas da entrevista aplicada as formadoras são as seguintes:

*1) Como a formação continuada tem contribuído para a capacitação e atuação do professor (a) da Educação Infantil no CMEI?*

*2) Como é proposta a formação dos auxiliares de atividades educativas e qual é a motivação para que ela seja configurada tal como está?*

*3) Comente como geralmente são desenvolvidos os encontros de formação continuada e se existe um momento de feedback sobre a prática do professor/formador no final das formações.*

*4) Como são planejadas as formações continuadas e quais os critérios de seleção de assuntos a serem abordadas durante o ano?*

*5) Existe uma avaliação por parte dos formadores sobre o interesse e envolvimento dos participantes durante as formações? Como isso ocorre e a relevância desta análise para as próximas formações?*

*6) Nas formações continuadas há espaço para considerações dos interesses, opiniões e sugestões dos participantes? Explícite como acontece.*

As perguntas da entrevista aplicada as professoras que estão nos CMEIs são as seguintes:

*1) Como a formação continuada oferecida pela SME tem contribuído para sua atuação como professor (a) da Educação Infantil no CMEI?*

*2) As temáticas trabalhadas na formação continuada são posteriormente discutidas na instituição em que atua? Exemplifique como ocorrem essas discussões.*

3) *Atualmente o que te motiva a participar de cursos de formação continuada?*

4) *Você se sente realizado (a) profissionalmente no nível de ensino que atua? Por que?*

5) *Já identificou algum tema que para você é importante e que geralmente não são contemplados nas formações continuadas da SME? Comente alguns desses temas.*

6) *Quais os instrumentos/dinâmicas/estratégias estão mais presentes em sua prática pedagógica na Educação Infantil? Compartilhe algum exemplo.*

7) *O exemplo compartilhado na questão 6 foi influenciado:*

a) *pela formação continuada oferecida pela Prefeitura de Goiânia;*

b) *pela formação continuada que você empreende individualmente;*

c) *por elementos multifatoriais.*

*Descreva alguns detalhes que comprovam sua resposta:*

8) *Teria alguma sugestão para o enriquecimento da formação continuada proposta pela SME?*

As perguntas da entrevista aplicada aos auxiliares de atividades educativas que estão nos CMEIs são as seguintes:

1) *Como você descreveria a importância da sua função para a educação infantil?*

2) *Em relação à Educação Infantil, quais os desafios enfrentados pelos auxiliares de atividades educativas?*

3) *Como a formação continuada oferecida pela Gerência tem ajudado o auxiliar de atividades educativas da Educação Infantil a atuar nos CMEIs?*

4) *Você acredita que a formação continuada é importante para você entender melhor sua função e atuar com mais segurança ao lado do professor regente? Descreva sua opinião.*

5) *Que saberes e formação você acredita serem importantes para a atuação de sua função junto as crianças?*

6) *Teria alguma sugestão para o enriquecimento da formação continuada proposta pela SME?*