

PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES EM ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NECESSIDADES E DIFICULDADES VIVENCIADAS NO PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

PROCESOS FORMATIVOS DE DOCENTES EN EJERCICIO EN EDUCACIÓN INFANTIL: NECESIDADES Y DIFICULTADES EXPERIMENTADAS EN EL CAMINO DEL DESARROLLO PROFESIONAL

FORMATIVE PROCESSES OF TEACHERS WORKING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: NEEDS AND DIFFICULTIES EXPERIENCED IN THE COURSE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT



Julianna Britto OLIVEIRA SANTOS¹
e-mail: juliannabritto1980@gmail.com



Luiz Anselmo MENEZES SANTOS²
e-mail: luizanselmomenezes@gmail.com



Tacyana Karla GOMES RAMOS³
e-mail: tacyanaramos@gmail.com

Como referenciar este artigo:

OLIVEIRA SANTOS, J. B.; MENEZES SANTOS, L. A.; GOMES RAMOS, T. K. Processos formativos de docentes em atuação na Educação Infantil: Necessidades e dificuldades vivenciadas no percurso de desenvolvimento profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023119, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17329>



- | Submetido em: 24/10/2022
- | Revisões requeridas em: 23/02/2023
- | Aprovado em: 07/04/2023
- | Publicado em: 04/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹. Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE – Brasil. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação Docente - INTERAÇÃO (UFS).

² Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. Coordenador do grupo de pesquisa Formação e Atuação Docente-INTERAÇÃO/UFS. Doutorado em Educação (UFS).

³ Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE – Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

RESUMO: Este artigo é parte de dissertação de mestrado envolvendo professoras atuantes na educação infantil brasileira, e versa sobre a formação continuada como qualificação e desenvolvimento profissional docente. Discute as especificidades da educação infantil, com objetivo de compreender as necessidades e dificuldades de formação continuada como mecanismo de desenvolvimento profissional dos docentes nesta etapa educacional. Desenvolvida na abordagem qualitativa e descritiva, empreenderam-se estudos teóricos pautados em Garcia (1999), Gatti (2008, 2011), Campos (2013, 2018), Abuchaim (2018a, 2018b), bem como nas descrições, categorizações e análises das entrevistas coletivas realizadas em duas escolas de educação infantil situadas em Aracaju-SE/Brasil. Os dados produzidos foram tratados referencialmente na análise de conteúdo de Bardin (2016). Evidenciou-se que a escuta docente constitui ferramenta de aproximação das necessidades e dificuldades dos docentes, no âmbito das vivências e nos processos de formação continuada. Considera-se que a formação continuada constitui elemento de qualificação para o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, na educação da primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Formação continuada. Desenvolvimento profissional docente.

RESUMEN: Este artículo es parte de una disertación de maestría que involucra a maestras que trabajan en la educación infantil en Brasil, y trata sobre la formación continua como calificación y desarrollo profesional docente. Se discuten las especificidades de la educación infantil, con el objetivo de comprender las necesidades y dificultades de la formación continua como mecanismo de desarrollo profesional de los docentes en esta etapa educativa. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo y descriptivo, se realizaron estudios teóricos basados en los trabajos de Garcia (1999), Gatti (2008, 2011), Campos (2013, 2018), Abuchaim (2018a, 2018b), así como en las descripciones, categorizaciones y análisis de las entrevistas grupales realizadas en dos escuelas de educación infantil ubicadas en Aracaju-SE/Brasil. Los datos producidos se analizaron utilizando el análisis de contenido de Bardin (2016). Se evidenció que la escucha de los docentes constituye una herramienta para acercarse a las necesidades y dificultades de los docentes en el ámbito de las experiencias y los procesos de formación continua. Se considera que la formación continua es un elemento de calificación para el desarrollo profesional de los docentes y, en consecuencia, para la educación de la primera infancia.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil. Formación continuada. Desarrollo profesional docente.

ABSTRACT: This article is a partial of a dissertation, involving teachers who work in early childhood education and focuses on continuing education as a qualification for this educational stage. It discusses the specificities of the early childhood education, in order to understand the needs and difficulties of continuing education as a mechanism for professional development of teachers in this educational stage. Developed in the qualitative and descriptive approach, it was used theoretical studies based on Garcia (1999), Gatti (2008, 2011), Campos (2013, 2018), Abuchaim (2018a, 2018b), as well as in the descriptions, categorizations and analysis of the collective interviews conducted in 02 schools of early childhood education, in Aracaju-SE. The produced data were treated referentially in the content analysis of Bardin (2016). It became evident that listening to the teachers is a tool to approach the needs and difficulties of the teachers in the context of experiences in the continuing education processes. The continuing education constitutes in qualification element for the professional development of teachers and, consequently, in early childhood education.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Continuing education. Teacher professional development.

Introdução

A escola requer de seus docentes, a cada tempo, mais organização e efetividade, ações que ordenem as metas e resultados claros e precisos consoante as necessidades demandadas pelos contextos educativos e valorizados pela sociedade como um todo. A formação do docente, na atualidade, exige complexas e dinâmicas ações dos sistemas educacionais em sua totalidade, bem como iniciativas e ações dos docentes em suas singularidades, motivadas pelo reconhecimento de seus contextos e ressignificações de suas práticas pedagógicas.

No Brasil, são recorrentes as discussões sobre a formação inicial do professor em Pedagogia, tendo-a como generalista para atender diferentes etapas e modalidades educacionais, segundo estudos como os de Campos (2018), Abuchaim (2018a, 2018b), Gatti (2008), entre outros, que afirmam sobre as particularidades da educação infantil (EI). Esta apresenta fragilidades no campo da formação dos docentes brasileiros. É, portanto, no processo formativo continuado que o docente tem ampliada a possibilidade de aprofundamento, reflexão e ação sobre as especificidades da educação infantil, e constrói mecanismos de reconhecimento destas nos contextos em que atua.

Para tratar das discussões norteadoras desta pesquisa, fundamentando questões de natureza conceituais, históricas e situacionais relevantes, trazemos Gatti (2008); Gatti, Barreto e André (2011); Garcia (1999, 2009), entre outros estudiosos, para tratar da importância da formação continuada como qualificação e desenvolvimento da profissão docente. Além disso, evidenciamos em Kramer (2005), Campos (2013, 2018), Barbosa (2016), Abuchaim (2018a, 2018b), que, dialogando com outros autores, trazem os cotidianos da educação infantil e sua condição de etapa educacional em progressiva ampliação e reestruturação, bem como a reconstrução da docência dos profissionais no atendimento das crianças pequenas. Neste contexto, registram-se as contribuições de pesquisadores como Galindo (2011), Davis, Nunes e Almeida (2012), Aveledo (2018), Fernandes e Corrêa (2019), que as realçam com as discussões sobre as necessidades e as dificuldades dos docentes em efetivarem seus processos de formação continuada proficientemente.

Neste sentido, os processos formativos contínuos visam desenvolver com os docentes competências para conhecer e ressignificar conceitos, atitudes e práticas através dos estudos, planejamento e efetivação de ações educativas cotidianas. Sendo assim, sua retroalimentação formativa é fator inerente à atuação docente em meio aos fatores referenciais e contextuais de desenvolvimento e qualificação da ação educativa.

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado na área da educação, que objetivou compreender os processos formativos vivenciados pelos docentes em atuação na educação infantil no município de Aracaju – SE/Brasil, e refletir suas necessidades, dificuldades e perspectivas formativas como mecanismo de reconhecer, analisar, ressignificar e potencializar formas de recriar as formações continuadas dos docentes envolvidos, em busca de promover seu desenvolvimento profissional qualitativo, bem como o da educação oferecida às crianças.

O referido estudo efetivou-se na busca pela escuta dos docentes em seus contextos profissionais, através de questionários, entrevistas individuais e coletivas semiestruturadas, sendo esta última, fonte investigativa videogravada, estruturada, codificada e analisada, compondo o corpo teórico e os resultados apresentados neste artigo.

Entendemos que a formação continuada de professores se efetiva em oportunidades reflexivas e qualitativas quando possibilita o reconhecimento dos contextos da educação infantil, bem como as necessidades e dificuldades que aproximam e/ou distanciam o profissional docente do planejamento e plena participação de processos formativos contínuos que promovam seu desenvolvimento profissional.

Formar ou forjar esse docente é ponto nevrálgico dessa engrenagem educacional. A formação, aqui, entende-se como os processos de apropriação dos conhecimentos necessários para atuação proficiente do profissional do ensino escolarizado.

Corroborando com Santos, Fialho e Medeiros (2021, p. 1379),

[...] para exercer a docência é necessária formação específica para tal ação. A docência não pode ser vista como improviso. Ao defendermos a formação como um requisito para o exercício da docência, acreditamos que somaremos para que ela se desenvolva de modo consciente. Por meio da formação, há condições de pensarmos sobre a prática escolar, a rotina da sala de aula, a realidade educacional mais ampla, entre outros aspectos.

Estudos e relatórios internacionais como os produzidos pelo Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA -2015, 2018)⁴, afirmam que os países que investiram na formação docente têm garantido maior ampliação e qualificação nos seus sistemas de ensino, sendo uma relação direta na formação de seus estudantes.

O que decorre da realidade na formação docente brasileira, como nos afirmam Gatti, Barreto e André (2011), é que a formação docente tem estrutura generalista. Isso dificulta a

⁴ Programa de avaliação realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para avaliar o nível de proficiência dos jovens aos 15 anos. Em 2022 participam 80 países.

intervenção qualitativa dos docentes, quando estes entram em contato com o cotidiano pedagógico de fato. Há necessidade de consonância entre a formação inicial e a formação continuada para desenvolvimento profissional docente.

Na perspectiva da carreira do profissional docente, urge reconhecidamente a promoção de espaços de formação docente continuada. Ela precisa, uma vez iniciada, constituir pontos contínuos de reflexão, planejamento, de desenvolvimento e de qualificação da ação profissional. No entanto, a qualidade da formação, quando pautada na irreflexão, torna-se precária e despida de sentido, segundo Kishimoto (2002, p. 107).

Desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos, que não respeitam a especificidade da educação infantil.

Tais situações são evidenciadas nas muitas ofertas de cursos e programas que se intitulam de “formação continuada” pelos docentes. Especializações como fator financeiro na profissão, cursos e palestras oferecidos com ausência de continuidade e relacionamento com cotidianos pedagógicos, treinamento dos programas apostilados, muitas vezes transitórios, e/ou práticas apregoadas sem definição teórica aprofundada. Esse conjunto de ações tem dado superficialmente ao docente uma ideia de formação.

No entanto, questionamos: como essas formações são vivenciadas pelos docentes que atuam na educação infantil? Quais necessidades e quais dificuldades estão presentes no universo das formações docentes e, como estas são reconhecidas e trabalhadas para impulsionar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da docência e a proficiência no processo de ensino e da aprendizagem? Estas foram as questões que motivaram a nossa produção de dados.

Conhecer as necessidades formativas vivenciadas pelos docentes é premissa para entender suas demandas, advindas da necessidade contínua de formação para a plena realização do trabalho que se quer educativo.

Necessidades formativas aqui são reconhecidas como solicitações necessárias para refletir, agir, avaliar, construir e realizar atitudes e ações relacionadas ao compromisso profissional, de modo a efetivá-las e qualificá-las com suas capacidades e habilidades de domínio e resolução de situações no efetivo exercício do seu trabalho (KRAMER, 2005).

Tais necessidades apresentam-se multifacetadas e tomam formas no pleno exercício da função docente em cada contexto. Isso exige a construção de competências para enfrentamentos presentes nas situações de ensino e aprendizagem. Os conhecimentos dos docentes forjam-se

nas constantes inter-relações da teoria e da prática, na reflexão, no planejamento e continuidade de seu trabalho pedagógico.

Mediante o termo “necessidades formativas”, há que se discutir também as “dificuldades formativas”, estas que têm corpo nas relações dos docentes com as perspectivas de encontrar formação, apontando, em maior ou menor grau, as fragilidades no estabelecimento dos cursos/programas de formação continuada.

Entende-se as “dificuldades formativas” como situações, ações, entendimentos, impeditivos e percalços que ausentam ou afastam o docente do reconhecimento das necessidades, bem como das discussões teórico-práticas em movimento na formação contínua, defendido como caráter primordial da ação educativa docente.

Na formação docente, esses aspectos se constituem em duplo caminho, entre necessidades e dificuldades que, embora aparente distinção, são fatores que precisam se harmonizar na perspectiva de desenvolvimento profissional docente.

Assim como as necessidades, as dificuldades formativas precisam ser reconhecidas, analisadas e mediadas para sua dissolução ou superação, tendo em vista a urgente promoção de ações em prol da qualificação da oferta educacional. Dirimir as dificuldades também constitui necessidade de planejamento e coerência na promoção da formação continuada docente no exercício de sua função profissional.

Nessa perspectiva, há um chamado reflexivo (KRAMER, 2005; ANDRÉ, 2016) e redimensionador da ação docente, bem como de sua formação continuada. A formação contínua constitui-se de espaços ampliadores dos conceitos e ações formativas, devendo superar as iniciativas estanques e disformes, sendo promotores de vivências formadoras múltiplas, consolidadas na aglutinação da teoria e prática como indissociáveis. Assim, esta etapa da formação docente deve nascer no entendimento das relações educativas e promotora da humanização e da integralidade de docentes e discentes no processo educativo.

A nosso ver, essa necessária formação dissipa e elucida questões obscurecidas, discutindo a superação da formação continuada estanque, de modelos educacionais obsoletos e desmerecedores da capacidade reflexiva docente. Evidencia-se a valorização das necessidades e especificidades do ato educativo como uma postura de reconhecimento de objetivos de sua profissão e a correlação deste com os mecanismos promotores da reflexão e da ação, da criatividade, da emancipação e da autonomia pedagógica coerente.

Em todos os níveis e modalidades, a educação para a primeira infância apresenta suas necessidades de formação continuada. Essa, em suas especificidades, aponta as múltiplas

necessidades formativas, embasadas em aportes de ressignificação da prática demandados pela urgência que o cotidiano solicita. A formação contínua em educação infantil será proficiente através de:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores, no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional, no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças, assim como suas singularidades (BRASIL, 2009a, p. 13).

Há apontamento para a aproximação das necessidades formativas docentes, bem como o reconhecimento de sua consolidação, e alerta-nos sobre a importância de mantê-las sempre alinhadas, com a qualificação e desenvolvimento do trabalho docente.

No diálogo com os docentes atuantes na EI, há que se construir pontes de possibilidades de formação e de qualificação com pontos cruciais da ação docente para a potencialização do desenvolvimento integral das crianças, conforme apresentamos a seguir.

Educação infantil como espaço de formação continuada e desenvolvimento docente: o que nos dizem as professoras participantes do estudo?

Inicialmente, cabe destacar que a docência na educação infantil brasileira, por conta de sua constituição histórica, do seu estado de recorrente mudanças conceituais, bem como por questões contextuais da faixa etária, financiamento e estruturação, apresenta desafios aos docentes que precisam ser tratados como necessidades de definições, pesquisas e estudos para atingir, enquanto política de formação, os docentes que atuam nessa etapa educacional.

No entanto, a formação continuada pode ser vista para além do âmbito da individualidade. Enquanto profissão, as necessidades e as dificuldades somam-se na coletividade como problemas singulares e plurais: tal evidência imprime o sentido coletivo da educação enquanto projeto e, da escola, enquanto comunidade de aprendizagem.

Portanto, falar em processos de formação docente é considerar tanto as individualidades docentes, quanto as suas coletividades retratando seus contextos de trabalho. Adentrar nos espaços das Escola Municipais de Educação Infantil – EMEIs e observar seus cotidianos, suas especificidades, é entender a dinâmica que impulsiona os saberes e fazeres pedagógicos que se constroem, em relação a estes contextos dos docentes e de suas necessidades e dificuldades na

prática pedagógica diária, e a relação desta com os processos formativos que os constituem em docência efetiva.

No percurso metodológico, em aproximação do contexto pedagógico investigado, buscando uma relação com os docentes em seus coletivos escolares, a entrevista semiestruturada coletiva foi efetivada em duas EMEIs e, para o tratamento das informações, as escolas foram numeradas (denominadas EMEI 01 e EMEI 02), bem como os docentes, que foram numerados de forma crescente. As EMEIs de grande porte foram incluídas na amostra por comporem um corpo docente igual ou superior a 10 docentes e terem respondido positivamente a esse instrumento de pesquisa. Somaram-se 21 docentes entrevistados, perfazendo o total cronometrado de 3 horas e 17 minutos de entrevistas videogravadas (em média 1 hora e meia em cada escola), conforme acordo firmado junto aos participantes, ocorrendo no turno matutino, entre os meses de setembro e outubro de 2019.

Neste universo, constituíram critérios da inclusão da amostra desta pesquisa os docentes em pleno exercício na pré-escola da Rede Municipal de Aracaju (turmas de crianças de 4 a 5 anos e onze meses), para quem foram apresentados esta pesquisa, os instrumentos e mecanismos de produção de dados, tendo como critério de participação o aceite destes professores diante da análise dos objetivos, metodologia, finalidade e estrutura desta pesquisa, seguido da assinatura do Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (TCLE). Por atenções éticas, buscou-se construir um clima amistoso de respeito mútuo e colaboratividade, bem como a atenção aos critérios, orientações expressas na análise e aprovação do presente estudo pelo comitê de ética em pesquisas com seres humanos, sob parecer de número 3.761.082.

Nesse caminho metodológico, a interpretação dos dados foi referenciada na análise de conteúdo de Bardin (2016), possibilitando a construção de categorias e subcategorias, *a priori* e emergentes, e reunindo dados produzidos nos relatos dos docentes a respeito da temática, num encontro das individualidades e coletividades da docência, tendo em vista o objetivo desta pesquisa. Os encontros foram estabelecidos em cronograma pré-aprovado (entre os meses de setembro e outubro 2019) pelas escolas e pelos docentes, bem como as normas regimentais dos encontros, sendo estas emergidas dos instrumentos de produção de dados anteriormente utilizados (questionário e entrevista individual). A entrevista coletiva visou uma triangulação das falas, depoimentos, observações e conceptualizações sobre os processos formativos como qualificação do desenvolvimento profissional dos docentes atuantes com crianças matriculadas na etapa denominada Educação Infantil (faixa etária da Pré-Escola), neste estudo denominada como EI/pré-escola.

Como categorias, evidenciamos que a primeira a ser apresentada descreve o sentimento dos docentes como profissionais atuantes na EI; a segunda, sobre formação profissional que efetivamente auxilia na prática, tem-se como indicadores que as formações são efetivas para a prática docente; a terceira categoria, necessidades formativas, apresenta-se para a qualificação do atendimento da EI/pré-escola; a quarta, sobre as dificuldades na formação continuada, apresentada para qualificação do atendimento da EI/pré-escola.

Algumas categorias foram estabelecidas *a priori*, sendo que a categoria “sentimento de ser docente na EI” emergiu das falas como algo característico dos grupos pesquisados.

As entrevistas coletivas foram transcritas e seus resultados estão apresentados nas tabelas abaixo, com suas categorias e indicadores pertinentes. Os sujeitos participantes da pesquisa são identificados por Docentes, seguido de números, resguardando suas identidades reais.

Quadro 01 – Distribuição dos relatos sobre o sentido e/ou significado de ser profissional docente na EI para os docentes atuantes na rede municipal de Aracaju/SE/Brasil

Sentimento de ser profissional docente na Educação Infantil	Nº	%
Sentimentos de satisfação <ul style="list-style-type: none"> • Antes eram cobrados caligrafia, gramática, cartilha; hoje, temos como olhar mais de forma sensível para as especificidades das crianças. Ensiná-las com alegria...; • A escola é o refúgio de muitas crianças. São situações gritantes de violência que vemos todos os dias. Eu me sinto feliz em poder mostrar <i>pra</i> eles um novo caminho, uma oportunidade de desenvolvimento. <i>Pra</i> mim, isto é a melhor coisa. 	08	38.1
Sentimentos de insatisfação <ul style="list-style-type: none"> • Muitas atribuições de cima para baixo: planejar, avaliação, ser o único adulto na sala, levar ao banheiro... A gente nem tem tempo de observar as crianças. Atuar na EI é um misto de experiências positivas e negativas; • A gente não consegue ser só professor [...] é mãe, é pai e avó [...] é muito complexo. Tem que trabalhar princípios de socialização, afetivos, normas de sociedade, fora o conhecimento didático. 	03	14.2
Sentimento de incerteza <ul style="list-style-type: none"> • Quem trabalha no ensino fundamental tem a visão na alfabetização, por isso pensa que a pré-escola precisa adiantar algumas coisas para ajudar a criança e o professor do ensino fundamental; • Para mim, tudo é muito novo na EI. O que a gente tem que ensinar? <i>Pra</i> mim, é tudo muito solto, tem que ensinar brincando, mas como? 	10	47.7

Fonte: Quadro elaborado através das entrevistas coletivas realizadas pelos pesquisadores

Entre os docentes entrevistados, uma expressiva maioria relata que vê a docência na Educação Infantil com sentimento de incerteza e indefinição perante suas especificidades e as questões contextuais que entremeiam o fazer cotidiano da escola.

Dentre os docentes, observa-se os sentimentos de compromisso com as funções docentes e o referido empenho para concretizá-las. Essa positividade demonstra uma busca docente em atender com qualidade às crianças e à própria configuração dos papéis docentes na

Educação Infantil, seguindo dos que sentem incerteza, por não considerarem definidas as atribuições e o papel que lhe é esperado, enquanto docente da pré-escola. “*Na verdade, eu me sinto um profissional de urgência, o que for urgente naquela hora é o que eu tenho que fazer.*” (Informação verbal videogravada)⁵.

Inicialmente, observou-se que as falas docentes eram guiadas por sentimentos e significados de como estes compreendiam (ou afirmam compreender) a docência no EI. A maioria descreveu que, enquanto docentes, não planejou atuar nesta etapa, e que essas escolhas imprimiram uma necessidade de trabalho, uma orientação da mantenedora, a proximidade da residência, entre outras justificativas.

Observa-se que, sobre os sentimentos de ser um profissional atuante na EI, as respostas trouxeram, como indicadores, sentimentos intensos de relacionamento, de satisfação e, também de insatisfação, diante das perspectivas que os trouxeram para esse campo de trabalho, bem como a respeito das realidades com que se depararam, até então, no exercício profissional.

Muito característico nos sentimentos de satisfação foi o entendimento dos docentes de quanto a EI, hoje, exerce papel na reconstrução dessa etapa educacional e, principalmente, na importância desta para o desenvolvimento de crianças pequenas por eles atendidas. Cabe aqui ressaltar que tal ênfase advém do fato de a rede pública municipal ser responsável por atender as crianças residentes em bairros periféricos que, diante das necessidades básicas fragilizadas, encontram na escola um espaço onde seus direitos são preservados, onde suas necessidades são observadas, seus dias são planejados em experiências significativas respeitando sua condição de “sujeito em desenvolvimento” (BRASIL, 1996, 2009b).

As condições de trabalho dos docentes geram insatisfação, indignação, sentimentos de fragilidade e estresse perante o exercício da profissão porque, na maioria das vezes, não há meios de dirimir ou resolver as problemáticas de cunho social. Isso também implica no fato de que o docente afirma ter dificuldade de realizar seu trabalho pedagógico, por questões diversas e urgentes, ou ter que realizá-lo de forma superficial, descaracterizando sua identidade.

Consideramos que precisamos, pois, pensar nessas questões, as quais giram em torno da formação continuada, para se desenvolver, na ação docente, mecanismos capazes de refletir e agir perante as realidades do contexto, bem como devem ser promovidas, pelas instituições mantenedoras, formas eficazes de apoio ao trabalho docente, através de equipes multidisciplinares ou redes de apoio à criança e ao professor, sempre que se fizer necessário.

⁵ Depoimento concedido por Docente 5, EMEI 2.

Fica evidente que o sentimento de ser o único responsável pela criança e o seu desenvolvimento alimenta tal insatisfação.

Muito marcante, nas falas desta categoria, conforme Quadro 01, foi o sentimento de incerteza perante a profissão. Muitos docentes que atuam na Educação Infantil revelaram não terem claras as funções e finalidades da Educação Infantil, enquanto etapa da educação básica. Estes profissionais declararam dificuldades em seus princípios e suas metodologias, no uso de seus materiais, no planejamento de suas ações e no enfrentamento dos desafios cotidianos. Nesse ponto, onde a formação específica deixa uma lacuna, a formação contínua precisa promover estudos, discussão, ações e acompanhamento qualificados na construção e desenvolvimento da identidade dos docentes que atuam na EI.

Quadro 02 – Distribuição de respostas sobre quais formações em caráter continuado auxiliam efetivamente na prática docente na Educação Infantil/pré-escola

Formação que auxilia na prática docente da Educação Infantil	Nº	%
Quando dialoga com o cotidiano pedagógico <ul style="list-style-type: none"> ● Passamos por situações que muitas vezes não sabemos o que fazer para ajudar as crianças. O professor também precisa de ajuda (risos). Quando a formação tem a ver com o que estamos passando, ajuda muito; ● Formação continuada deve ser focada na prática na sala de aula. Como deve ser a educação infantil? Precisa-se refletir e colocar na prática. 	12	57.3
Aprendizagem colaborativa <ul style="list-style-type: none"> ● A gente aprende mais na escola, no dia a dia do que na faculdade ou nessas formações. Quando surge uma dificuldade, a gente bate na porta do colega; ● Muita coisa a gente aprende observando o colega com mais experiência. A gente não pode ter vergonha; se sentir dúvida, perguntar, trocar experiências com as pessoas que realmente estão no nosso dia a dia. 	03	14.2
Formações organizadas e significativas <ul style="list-style-type: none"> ● Precisa trazer especialistas capazes de unir teoria e prática, que pudessem ouvir nossas dúvidas, apontar sugestões concretas, acompanhar os resultados... é como ciclo. Formações superficiais é um faz de conta, de quem ensina e de quem aprende; ● Desde quando eles começaram a pensar em formação, deveriam colocar o professor no centro. Quando pensarem nos horários, nos espaços, nos temas; ● Quando a formação é organizada, mesmo cansados a gente vai e não volta com a sensação de tempo perdido. 	06	28.5

Fonte: Quadro elaborado através das entrevistas coletivas realizadas pelos pesquisadores

Quando questionados sobre como veem os processos, cursos e programas de formação continuada, ou quando esses realmente auxiliam a prática docente da EI, foram relatados fatos os quais estão organizados no Quadro 02.

Um percentual de 57.1% dos docentes entrevistados relatou que a formação, para ser atraente e significativa para quem atua na EI e auxiliar na prática cotidiana, precisa relacionar aspectos teóricos e práticos para o saber e o fazer diariamente: uma formação que dialogue com as especificidades da EI e os desafios advindos dos contextos em que estas acontecem.

Outro indicador evidenciado trata da qualidade com que esses cursos/programas são organizados, que pontos são debatidos, em que moldes estão alicerçados, por atingirem 14% das respostas. Foi relatado, por 28.5% dos entrevistados, que a formação docente que acontece na escola, entre os pares e, de modo colaborativo, numa perspectiva de quem vivencia o mesmo contexto e situações aproximadas, atinge um certo grau de valorização na busca por auxílio nas dificuldades e desafios advindos do cotidiano.

Questões como horário, local e temas são sempre apontados como sinônimos de organização e atenção ao docente e às suas especificidades. Pontos de organização estão atrelados às formações significativas relatadas pelos docentes.

Constata-se a procura por formações advindas dos desafios do cotidiano pedagógico, que promovam meios de transpor as fragilidades, muitas vezes evidenciadas pela falta de uma formação específica na EI, enquanto condição de trabalho, e são marcadas pelas recusas de formações que se orquestram de forma superficial e/ou proforma do conhecimento demandado. Vê-se, nos depoimentos, que as discussões atuais acerca da dinâmica da EI e de suas especificidades permitiria a ampliação e a consolidação das funções docentes, num movimento de qualificação da relação entre crianças e adultos no ambiente do escolar.

Um modelo da formação contínua considera a aprendizagem colaborativa como fator de desenvolvimento profissional dos docentes, considerando a escola como comunidade de aprendizagem e, em meio aos desafios cotidianos, nas experiências cotidianas com outros docentes, há a construção de habilidades específicas para atuação com as crianças. Esse ponto foi apresentado pelos docentes como fator que auxilia a sua prática pedagógica, como se verifica no depoimento:

É no dia a dia que a gente aprende. Eu não tenho formação específica, nunca trabalhei com a educação infantil, mas aprendo muito ao observar e conversar com minhas colegas. São quem verdadeiramente estão perto de mim. Vejo a dedicação delas e busco me espelhar. Assim eu me descobri professora na educação infantil (Informação verbal videogravadas).⁶

Verifica-se ser fundamental para os docentes que a formação continuada auxilie no trabalho pedagógico, que as formações sejam organizadas e significativas, levando-se em conta as realidades docentes sobre: os horários, os materiais e as localidades, e que as temáticas sejam tratadas no construto teórico-prático e condizentes com os desafios cotidianos.

⁶ Depoimento concedido por Docente 5, EMEI 2.

Quadro 03 - Distribuição das necessidades na formação continuada que a unidade escolar apresenta para qualificação do atendimento da Educação Infantil/pré-escola

Necessidades de formação continuada na Educação Infantil	Nº	%
<p>As que nascem dos desafios do cotidiano</p> <ul style="list-style-type: none"> • As necessidades surgem todos os dias, as dúvidas, as mudanças de lei. Mudam os livros, os projetos, os materiais. Agora mesmo a BNCC. São desafios, essas formações é que precisamos; • Nas formações, deveriam também pensar em temáticas de apoio ao professor, que ajudasse a construir uma identidade. A gente tem essa necessidade de saber quem somos, quem são as crianças e como essa relação deve acontecer. 	11	52.5
<p>Respeita as especificidades da unidade escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deveriam levar em conta a realidade da escola e das crianças. Às vezes, se baseiam em realidade tão distante da nossa, que não temos como colocar em prática; • Cada escola tem sua realidade. Isso deve ser levado em conta pelas pessoas reais, situações reais, condições reais... Muitas vezes passam vídeos das escolas do Rio Grande do Sul! Minha gente, é diferente! Cada um tem a sua realidade. 	7	33.5
<p>Considerar as dificuldades formativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu gostaria de estudar mais. Sei que isso poderia me melhorar, mas não tenho tempo e não vejo muitas oportunidades condizentes com minha vida real; • Quando cheguei na prática, vi que não sabia quase nada (risos), a formação inicial deveria ser mais específica e não é [...] colocam a gente na educação infantil, mas será que sabem das nossas fragilidades, nossos questionamentos? 	3	14

Fonte: Quadro elaborado através das entrevistas coletivas realizadas pela pesquisadora

Entre os docentes, 52.5% afirmaram que as necessidades de formação continuada representam as demandas do cotidiano pedagógico, das necessidades de estudo, do conhecimento do universo da EI e da relação destas com relação à aprendizagem.

Aproximadamente 33.5% das respostas apontam a necessidade de os programas de formação irem às escolas e conhecerem suas necessidades, ouvirem os docentes e empreenderem esforços para formularem questões e ações de formações contínuas. Dentre as respostas, 14% relataram sentir falta de uma discussão maior no campo da formação sobre as dificuldades que os docentes enfrentam para cumprimento e aproveitamento das formações continuadas em caráter permanente.

Entre as necessidades de formação continuada, apontadas pelos docentes, conforme Quadro 03, retoma-se as questões da relação direta entre o cotidiano pedagógico e os desafios que dele advêm; entre o que denotam as teorias, leis e normativas educacionais e o que acontece nas escolas de EI. Essas questões recorrentes demonstram qual precisa ser o foco da formação contínua, como espaço de qualificação da oferta educacional, e em quais condições, e sob quais problemáticas, a EI tem sido construída na concreticidade em seus contextos.

Evidenciam nas afirmações docentes as necessidades sobre o reconhecimento das especificidades, não só da EI, mas também dos desafios contextuais que cada unidade escolar apresenta perante as estruturas, os espaços, a localidade, as famílias atendidas, entre outras.

“Por que não sair nas escolas perguntando, ouvindo os professores? É a gente que está na escola, e sabemos as necessidades do nosso cotidiano.” (Informação verbal videogravada),⁷ e ainda, “Para ouvir e acatar (risos)” (Informação verbal videogravada)⁸.

As especificidades das EMEI têm sido costuradas em vários momentos nas falas docentes nesta pesquisa. Nos relatos sobre a formação, os docentes afirmam que se as realidades são diversas, as necessidades de formação também o são. É imperioso que se aprofunde sobre a função da escola de EI e que as orientações sobre as estruturas, materiais e as formas de organização, numa reflexão profícua e de mudança significativa, devam partir das realidades: porque é um grande desafio superar a historicidade de adaptações e remendos com que a EI foi tratada e movimentar-se em busca de mudanças concretas e qualificadas.

Se tais questões não entrarem em discussão nos espaços de formação continuada, continuar-se-á falando em se promover espaços diversos de brincadeiras em ambiente insalubres; de diversidade de experiências sem materiais necessários, em observar e escutar a criança em salas superlotadas com um único adulto (por vezes sem formação); em discutir direitos de aprendizagem e planejamento entre docentes que desconhecem as especificidades da Educação Infantil. É evidente a necessidade do reconhecimento das escolas e das condições de trabalho docente para efetivação de uma formação continuada e proficiente.

Quadro 04 - Distribuição de respostas sobre as dificuldades na formação continuada que esta unidade escolar apresenta para qualificação do atendimento da Educação Infantil/pré-escola

Dificuldades de participação nos processos de formação continuada	Nº	%
Jornada de trabalho <ul style="list-style-type: none">• Eu chego tão estressada na formação, por trabalhar o dia todo e, a forma que somos cobrados... daí que não quero saber de nada, não me toca, por questões pessoais e profissionais que estão envolvidas;• A situação de estresse gera, porque queremos fazer o melhor e não conseguimos, ora porque não sabemos, ora porque as condições não permitem. Temos que nos desdobrar e mesmo assim, não parece suficiente. Isso gera muito estresse.	12	57.2
Relacionamento entre os docentes e a instituição mantenedora/formadora <ul style="list-style-type: none">• Em relação à SEMED, deveria melhorar a organização. As formações particulares exigem tempo e dinheiro;• Deveria olhar <i>pro</i> professor como um ser humano, sem muitas questões e cobranças; nos ver como somos, assim com muita boa vontade (risos), poderiam nos ajudar.	04	19
Sentimento de desvalorização na docência <ul style="list-style-type: none">• Eu sei que formação continuada são muitas questões, é conhecimento, mas a gente não ganha nada mais por isso. Eu sinto valorizada, estimulada, precisa ter motivação para participar desses cursos;• A mudança tem que vir de cima; têm que ser analisados e revistos mecanismos para a gente ser valorizada, como devemos ser trabalhados, como os recursos devem ser	05	23.8

⁷ Depoimento concedido por Docente 7, EMEI 1.

⁸ Depoimento concedido por Docente 1, EMEI 1.

repassados para a gente, como as formações devem ser abordadas. Ao invés disso, só vemos blá, blá,blá.		
--	--	--

Fonte: Quadro elaborado através das entrevistas coletivas realizadas pela pesquisadora

Dentre as dificuldades de participação dos cursos, rescindem os problemas relativos à jornada de trabalho intensa e, a ela, somam-se o cansaço físico, devido às especificidades de trabalho pedagógico, e a logística sobre locais, temas e o horários de oferta da formação.

Foram apontados sentimentos de desvalorização docente como um fator de desmotivação das ações de participação e aproveitamento da formação continuada. Outros fatores que se revelaram como dificuldades foram: a falta de diálogo, indefinição de objetivos, ausência do cotidiano e aproximação insuficiente entre formadores e formandos.

Os cursos/programas de formação continuada necessitam considerar, em suas estruturas, organizações e implementação, as dificuldades docentes em acessar a formação como direito aos estudos e consolidação de seu desenvolvimento e identidade, enquanto profissionais da docência na Educação Infantil. Sobre as dificuldades desvelam-se pesquisas, buscando-se reconhecê-las e problematizá-las, enfrentando-as, enquanto perspectiva de reconfiguração de processos de formação continuada condignos e respeitosos, em que se perceba que “[...] *todo mundo quer sempre aprender algo, é natural, mas (risos) tem que se considerar várias coisas.*” (Informação verbal videogravada).⁹ É válido também considerar que:

Muitas vezes a gente tem medo, um certo receio de falar de nossos problemas, nossas dificuldades, tanto na sala quanto para participar das formações. Temos receio de sermos questionados, calados de alguma forma; nossas dificuldades virarem motivos de chacota, de resposta ingrata, de ser apontados como 'desleixados', acomodados, incapazes [...] Muitas vezes dizemos que está tudo bem. Assim não somos indagados, nem questionados. (Informação verbal videogravada).¹⁰

Dirimir as inconsistências das formações e ampliar a participação dos docentes são os pontos fundamentais nas dificuldades encontradas na formação continuada. É fato que, mesmo com a ciência da relevância da formação como mola propulsora da qualidade da Educação Infantil para docentes, crianças e suas relações com o processo de desenvolvimento das experiências de aprendizagens correlacionadas, há insuficiente adesão, participação e aproveitamento dos docentes em cursos/programas de formação contínua relativos às especificidades da Educação infantil.

⁹ Depoimento concedido por Docente 4, EMEI 2.

¹⁰ Depoimento concedido por Docente 8, EMEI 1.

A entrevista coletiva constituiu um momento de reflexão e encontro de docentes, onde estes puderam conversar sobre a temática da formação continuada e expressar sentimentos, confrontar opiniões, revelar desejos, apontar conflitos e apresentar suas necessidades e dificuldades referentes à condição de trabalho, à profissionalização e atuação na EI.

Durante a entrevista coletiva com 21 professores, algumas questões foram semiestruturadas (conforme categorias já descritas), outras emergiram dos próprios relatos como ideias de complementaridade ou exemplificação das respostas relatadas. Observou-se que os pronunciamentos se completavam em alguns casos e, quando tiveram divergências, houve acolhimento dos posicionamentos mutuamente como sinal de amparo e cuidado em tratar algumas questões que fortemente atingiram os docentes em maior ou menor profundidade.

Mesmo com questões norteadoras semiestruturadas, as respostas ou depoimentos, ouvidos na íntegra, foram transcritos, sendo que, após a leitura verticalizada, foram estruturados dentro de um quadro de referências, construindo-se categorias de análises apresentadas.

Como perfil construído nas interações, verificou-se que, entre os 21 docentes que compuseram os grupos das entrevistas coletivas nas duas EMEI que aceitaram esse instrumento, apenas um docente vivenciava especialização em Educação Infantil em curso, na modalidade de Educação a Distância (EAD); 10 docentes afirmaram que atualmente participam somente nos que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (SEMED); 6 descreveram participar de cursos de iniciativa particular (preferencialmente em cursos *online*); e 4 docentes declararam nunca terem participado de cursos voltados às especificidades da Educação Infantil.

Somados a esta, a descrença nos modelos de formação atual e fatores como cansaço físico e mental dos docentes os distanciam significativamente da formação em seu caráter contínuo. Acontece que a maioria dos docentes afirma participar esporadicamente de formações, muitas vezes por se sentirem “obrigadas”. Geralmente participam no início da trajetória profissional, muitas vezes por curiosidade e/ou necessidade frente ao contato profissional, havendo um decréscimo de frequência no decorrer dos anos da carreira.

Em relação à valorização do professor, somos muito exigidos. Muita gente acha que ser “lúdico” é entrar na sala e distribuir brinquedos, e não é. Preciso planejar, pesquisar, produzir material, olhar as crianças e ainda levar atividades para fazer em casa. (Informação verbal videogravada).¹¹

¹¹ Depoimento concedido por Docente 3, EMEI 1.

Nesta pesquisa, tendo como foco a formação continuada, em suas variações e modalidades assentadas nas especificidades da Educação Infantil, percebe-se que é recorrente para os docentes, em seus depoimentos, o levantamento de muitas questões, frente à organização, qualidade e objetivos relacionados às formações, o que demonstra uma fragilidade relacional entre entidade mantenedora/formadora e os docentes em exercício, bem como com o acolhimento contextuais das necessidades destes.

Essa fragilidade poderia ser traduzida como ausência de diálogos e divergência de entendimentos sobre a formação, seu formato e organização, escolha de temática, modalidade, disponibilidade de vagas e horários que distanciam formadores e formandos dentro do espaço que deveria ser agregador. “*Eu sinto que a SEMED quer fazer. Elas se esforçam, mas as formações oferecidas ainda deixam a desejar.*” (Informação verbal videogravada).¹² “*Se as formações continuam desse jeito que estão, a vontade que eu tenho é de assinar e ir embora.*” (Informação verbal videogravada).¹³

Outra situação apresentada é a visão da formação de especialista e/ou específica sempre relacionando as questões de valorização, desempenho, qualificação e desenvolvimento profissional. Vê-se que a valorização caminha com várias vertentes, desde os critérios de empregabilidade, de condições de trabalho, da construção da identidade profissional respeitosa, dos direitos assentados, da visibilidade social e pessoal e, também, pelo que se relaciona aos salários, às vantagens, ao poder de compra e de manutenção de uma vida dignamente sustentada com os recebimentos advindos das atividades laborais.

No momento, a profissão docente, em atividades como as de estudar e atuar na educação básica, vem se desvinculando das questões de valorização. Isso tem impellido os docentes a classificarem-na como dificuldade, impedimento, desmotivação e descaracterização das ações em prol da formação permanente. Dentro do plano de cargos e salários, observa-se que os percentuais pagos aos docentes entre a formação inicial e a especialização *lato sensu* e *stricto sensu* são baixos e não motivam os docentes, e mais, são relativamente aquém dos custos que os docentes investem nesses processos.

Somados a esta realidade, como já foi dito anteriormente, os salários docentes são desvalorizados frente aos de outros profissionais, frente aos que deveriam receber com base na lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) e, mesmo dentro do âmbito educacional, onde um docente atuante em nível superior recebe aproximadamente 3 ou 4 vezes mais do que os docentes

¹² Depoimento concedido por Docente 1, EMEI 1.

¹³ Depoimento concedido por Docente 3, EMEI 1.

atuantes na EI (em toda a educação básica), mesmo quando estes conseguem cursar formações em âmbitos *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Reitera-se os estudos realizados por Abuchaim (2018b), entre outros, afirmando que, em muitos países, em suas políticas de valorização, a profissão docente que, sob a nomenclatura *master*, é condição para docência em todas as etapas educacionais, inclusive na Educação Infantil, requer formação mínima exigida em nível de mestrado (acadêmico ou profissional), e que há remuneração condigna com o nível de estudos/formações docentes. Tal situação assevera a importância das questões de formação como valorização dos profissionais docentes.

No entendimento das palavras de Gatti, Barreto e André (2011), a formação docente só se estabelece com a configuração de sentido entre o que se reflete e o que se aplica, ou seja, só se constitui fonte atrativa e transformadora para os docentes se manifestar, em suma, os pontos que suplantam as dificuldades na prática pedagógica. Caso isso não ocorra, só retrata mais uma ação obsoleta e desatualizada de formatação para a docência.

Então, em alguns momentos dentro da profissão docente, o aperfeiçoamento, os investimentos financeiros e pessoais em formação não traduzem especialidade, valorização, nem remuneração adequada. Esse ponto deve ser levado à mesa quando o assunto for formação continuada, mesmo entendendo que este não configura o único propósito, nem deve ser o único motivo dessa pauta, contudo, evidencia-se que muitos docentes que ampliam sua formação buscam mecanismos para afastamento da educação básica e/ou da EI.

Entre as necessidades e dificuldades do estabelecimento dos processos de formação continuada, urge uma balança equânime a respeito de como os direitos e deveres dos docentes, perante a formação continuada, e de como os direitos e deveres das instituições mantenedoras, enquanto formadoras, devem ser desvelados e equacionados em busca da melhoria da oferta educativa na primeira infância.

Considerações finais

Conforme analisamos os dados produzidos, há muitos fatores que revelam o distanciamento ou ausência na busca e efetividade da formação continuada, enfraquecendo seu caráter perene na vida profissional do docente. Tais fatos limitantes são consequentes inibidores da qualificação, enquanto aspecto de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, sustentando tanto o declínio desta profissão quanto a crise na identidade e perfil docente, enquanto profissão de relacionamento com o conhecimento e suas formas mais condignas.

As necessidades de formação docente caminham entrelaçadas com a valorização da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica brasileira e que contribuem como direito à educação das crianças. Na maioria das situações, as necessidades apresentadas entoam uma solicitação de atenção, um coro de súplica, para que esses profissionais construam sua identidade e que sejam garantidas condições de trabalho docente proficiente.

De acordo com a perspectiva das professoras participantes deste estudo, as dificuldades formativas são ampliadas pela desatenção à docência como profissão socialmente reconhecida, pelo desinvestimento na remuneração e ampla carga horária e atribuições assumidas pelos docentes, pela execução de programas de formação discrepantes às necessidades docentes e pela desfavorável logística de planejamento da formação continuada, pelas situações de vida pessoal e profissional docentes, pelos desgastes psicológico e físico do cotidiano escolar e suas demandas, entre outros.

A triangulação de dados realizada a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), possibilitou a reflexão e a construção de necessidades, dificuldades e perspectivas de planejamento, execução e avaliação dos programas de formação com os docentes que atuam na Educação Infantil como mecanismos para promover ações de favorecimento do desenvolvimento profissional dos docentes, bem como dos direitos da primeira infância.

Neste trajeto metodológico, os docentes revelam acreditar na formação como caminho para o desenvolvimento pessoal e profissional na docência. No entanto, estes afirmam que a maioria das organizações da formação continuada tem reproduzido modelos acadêmicos distanciados das demandas e reflexões provenientes dos contextos e condições dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Este aspecto, entre outros fatores, tem afastado os docentes da busca e da credibilidade das ações de formação continuada como mecanismo de reflexão e qualificação da prática educativa.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, B. O. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2018a.
- ABUCHAIM, B. O. **Políticas internacionais para educação infantil**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2018b.
- ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- AVELEDO, E. A. B. da S. **O espaço formativo da RPS e as necessidades de formação dos professores: atendidas ou não?** 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. *In*: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (org.) **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria, RS: UFSM; Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís A. Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.
- CAMPOS, M. M. Apresentação. *In*: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-17.
- CAMPOS, M. M. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, edição especial, p. 9-22, set./dez. 2018.
- DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

FERNANDES, M. M.; CORRÊA, C. Q. Formação docente na educação infantil: desafios contemporâneos para a formação permanente. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 275-289, ago. 2014. ISSN 1980-4512. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n30p75/27692>. Acesso em: 08 jun. 2019.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2011.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: [s. n.], 1999.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, [S. l.], n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v.13, n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

SANTOS, J. M. T.; FIALHO, L. M. F.; MEDEIROS, E. A. Docência(s) – história, formação e práticas escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1377-1385, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15323.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Agradecimento os docentes atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Aracaju-SE/Brasil.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Esta pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética da Universidade Federal de Sergipe - UFS, com atendimento aos critérios e orientações expressas pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, aprovada em primeira versão, sob parecer de número: 3.761.082.

Disponibilidade de dados e material: Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade da pesquisadora Julianna Britto Oliveira Santos, no endereço (acima informado), pelo período mínimo de 5 anos.

Contribuições dos autores: **Julianna Britto Oliveira Santos:** Pesquisadora com contribuição de autoria e participação em todas as etapas do estudo e da escrita do manuscrito. **Luís Anselmo Menezes Santos:** Orientador da pesquisa, com contribuição de autoria e participação em todas as etapas do estudo e da escrita do manuscrito. **Tacyana Karla Gomes Ramos:** Co-orientadora da pesquisa com contribuição de autoria e participação em todas as etapas do estudo e da escrita do manuscrito.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

