

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

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

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



Julianna Britto OLIVEIRA SANTOS<sup>1</sup>  
e-mail: juliannabritto1980@gmail.com  
Luiz Anselmo MENEZES SANTOS<sup>2</sup>  
e-mail: luizanselmomenezes@gmail.com  
Tacyana Karla GOMES RAMOS<sup>3</sup>  
e-mail: tacyanaramos@gmail.com

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

OLIVEIRA SANTOS, J. B.; MENEZES SANTOS, L. A.; GOMES RAMOS, T. K. Procesos formativos de docentes en ejercicio en Educación Infantil: Necesidades y dificultades experimentadas en el camino del desarrollo profesional. **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>



| Enviado en: 24/10/2022  
| Revisiones requeridas el: 23/02/2023  
| Aprobado el: 07/04/2023  
| Publicado el: 04/12/2023

---

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup>. Universidad Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE – Brasil. Estudiante de doctorado en Educación en la Universidad Federal de Sergipe. Maestría en Educación por la Universidad Federal de Sergipe (UFS). Miembro del Grupo de Investigación en Formación y Desempeño Docente - INTERACTION (UFS).

<sup>2</sup> Universidad Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE. Profesor del Programa de Posgrado en Educación de la UFS. Coordinador del grupo de investigación Formación y Desempeño Docente-INTERACTION/UFS. Doctorado en Educación (UFS).

<sup>3</sup> Universidad Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE – Brasil. Doctora en Educación por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE).

**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.

**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.

**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.

## Introducción

La escuela requiere de sus docentes, en todo momento, más organización y efectividad, acciones que ordenen los objetivos y resultados claros y precisos de acuerdo con las necesidades demandadas por los contextos educativos y valoradas por la sociedad en su conjunto. En la actualidad, la formación docente requiere de acciones complejas y dinámicas del conjunto de los sistemas educativos, así como de iniciativas y acciones de los docentes en sus singularidades, motivadas por el reconocimiento de sus contextos y las resignificaciones de sus prácticas pedagógicas.

En Brasil, las discusiones sobre la formación inicial de los docentes en Pedagogía son recurrentes, teniéndola como generalista para atender diferentes etapas y modalidades educativas, según estudios como o de Campos (2018), Abuchaim (2018a, 2018b), Gatti (2008), entre otros, quienes afirman las particularidades de la educación inicial (EPI). Esto presenta debilidades en el campo de la formación de docentes brasileños. Es, por tanto, en el proceso de formación continua donde el docente ha ampliado la posibilidad de profundizar, reflexionar y actuar sobre las especificidades de la educación de la primera infancia, y construye mecanismos para reconocerlas en los contextos en los que trabaja.

Para abordar las discusiones orientadoras de esta investigación, fundamentando cuestiones conceptuales, históricas y situacionales relevantes, traemos a Gatti (2008); Gatti, Barreto y André (2011); García (1999, 2009), entre otros estudiosos, para abordar la importancia de la educación continua como cualificación y desarrollo de la profesión docente. Además, evidenciamos en Kramer (2005), Campos (2013, 2018), Barbosa (2016), Abuchaim (2018a, 2018b), que, dialogando con otros autores, traen la cotidianidad de la educación infantil y su condición de etapa educativa en progresiva expansión y reestructuración, así como la reconstrucción de la enseñanza de los profesionales en el cuidado de niños pequeños. En este contexto, se registran las contribuciones de investigadores como Galindo (2011), Davis, Nunes y Almeida (2012), Aveledo (2018), Fernandes y Corrêa (2019), quienes las destacan con discusiones sobre las necesidades y dificultades de los docentes para llevar a cabo sus procesos de formación continua de manera competente.

En este sentido, los procesos de formación continua tienen como objetivo desarrollar con los docentes habilidades para conocer y resignificar conceptos, actitudes y prácticas a través del estudio, la planificación y la implementación de acciones educativas cotidianas. Así, su

retroalimentación formativa es un factor inherente al desempeño docente en medio de los factores referenciales y contextuales de desarrollo y cualificación de la acción educativa.

Este artículo presenta los resultados de una investigación de maestría en el área de la educación, que tuvo como objetivo comprender los procesos formativos vividos por los docentes que actúan en educación infantil en el municipio de Aracaju-SE/Brasil, y reflejar sus necesidades, dificultades y perspectivas formativas como mecanismo para reconocer, analizar, resignificar y potenciar formas de recrear la formación permanente de los docentes involucrados. buscando promover su desarrollo profesional cualitativo, así como el de la educación ofrecida a los niños.

Este estudio se realizó en la búsqueda de escuchar a los docentes en sus contextos profesionales, a través de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas individuales y colectivas, siendo esta última una fuente investigativa videograbada, estructurada, codificada y analizada, componiendo el cuerpo teórico y los resultados presentados en este artículo.

Entendemos que la formación continua de los docentes es efectiva en oportunidades reflexivas y cualitativas cuando posibilita el reconocimiento de los contextos de la educación infantil, así como de las necesidades y dificultades que acercan y/o alejan al profesional docente de la planificación y participación plena de procesos de formación continua que promuevan su desarrollo profesional.

Formar o forjar a este maestro es un punto neurálgico de este mecanismo educativo. La formación, aquí, es entendida como los procesos de apropiación de los conocimientos necesarios para el desempeño competente del profesional docente escolarizado.

Corroborando Santos, Fialho y Medeiros (2021, p. 1379, nuestra traducción),

[...] Para ejercer la docencia, se requiere una formación específica para dicha acción. La enseñanza no puede ser vista como improvisación. Al defender la formación como requisito para la práctica de la docencia, creemos que le añadiremos para que se desarrolle conscientemente. A través de la formación, somos capaces de pensar en la práctica escolar, la rutina en el aula, la realidad educativa en general, entre otros aspectos.

Estudios e informes internacionales, como los elaborados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA -2015, 2018) <sup>4</sup>, afirman que los países que han invertido en la formación docente han asegurado una mayor expansión y cualificación en sus sistemas educativos, siendo una relación directa en la formación de sus estudiantes.

---

<sup>4</sup> Programa de evaluación realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para evaluar el nivel de competencia de los jóvenes a la edad de 15 años. En 2022 participan 80 países.

Lo que se desprende de la realidad de la formación docente brasileña, como afirman Gatti, Barreto y André (2011), es que la formación docente tiene una estructura generalista. Esto dificulta la intervención cualitativa de los docentes, cuando entran en contacto con la rutina pedagógica de hecho. Es necesario que exista una consonancia entre la educación inicial y la educación continua para el desarrollo profesional de los docentes.

Desde la perspectiva de la carrera del profesional docente, es urgente promover espacios de formación docente continua. Una vez iniciado, debe constituir puntos continuos de reflexión, planificación, desarrollo y cualificación de la acción profesional. Sin embargo, la calidad de la educación, cuando se basa en la irreflexividad, se vuelve precaria y sin sentido, según Kishimoto (2002, p. 107, nuestra traducción).

Desde el pasado, los problemas en la formación se han acumulado, debido a la falta de claridad del perfil profesional deseado en los cursos de formación propuestos. Las contradicciones aparecen en los cursos amorfos, que no respetan la especificidad de la educación infantil.

Tales situaciones se evidencian en las múltiples ofertas de cursos y programas que son llamados "educación continua" por los docentes. Las especializaciones como factor financiero en la profesión, los cursos y conferencias ofrecidos con falta de continuidad y relación con las rutinas pedagógicas, la formación de programas apostillados, muchas veces transitorios, y/o las prácticas proclamadas sin una definición teórica profunda. Este conjunto de acciones ha dado superficialmente al docente una idea de formación.

Sin embargo, nos preguntamos: ¿cómo viven estas capacitaciones los docentes que trabajan en educación infantil? ¿Qué necesidades y dificultades se presentan en el universo de la formación docente, y cómo se reconocen y trabajan para potenciar los conocimientos necesarios para el desarrollo de la enseñanza y la competencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Estas fueron las preguntas que motivaron nuestra producción de datos.

Conocer las necesidades formativas que experimentan los docentes es una premisa para comprender sus demandas, surgidas de la necesidad continua de formación para la realización cabal del trabajo que se pretende educar.

Las necesidades formativas se reconocen aquí como solicitudes necesarias para reflexionar, actuar, evaluar, construir y llevar a cabo actitudes y acciones relacionadas con el compromiso profesional, con el fin de hacerlas efectivas y capacitarlas con sus capacidades y habilidades para dominar y resolver situaciones en el ejercicio efectivo de su trabajo (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.

A través del término "necesidades formativas", también es necesario discutir las "dificultades formativas", que se encarnan en las relaciones de los docentes con las perspectivas de búsqueda de formación, señalando, en mayor o menor medida, las debilidades en el establecimiento de cursos/programas de educación continua.

Las "dificultades formativas" son entendidas como situaciones, acciones, comprensiones, impedimentos y contratiempos que ausenten o alejan al docente del reconocimiento de las necesidades, así como de las discusiones teórico-prácticas en movimiento en la formación continua, defendida como carácter primordial de la acción educativa del docente.

En la formación docente, estos aspectos constituyen un doble camino, entre necesidades y dificultades que, aunque aparentemente distintivas, son factores que deben armonizarse desde la perspectiva del desarrollo profesional docente.

Además de las necesidades, las dificultades formativas necesitan ser reconocidas, analizadas y mediadas para su disolución o superación, con vistas a la promoción urgente de acciones a favor de la cualificación de la oferta educativa. Resolver las dificultades es también una necesidad de planificación y coherencia en la promoción de la formación continua de los docentes en el ejercicio de su función profesional.

Desde esta perspectiva, existe un llamado reflexivo (KRAMER, 2005; ANDRÉ, 2016) y redimensionador de la acción docente, así como de su formación continua. La formación continua consiste en espacios que amplían conceptos y acciones formativas, y deben superar iniciativas estancas y deformes, siendo promotores de múltiples experiencias formativas, consolidadas en la aglutinación de la teoría y la práctica como inseparables. Así, esta etapa de la formación docente debe nacer en la comprensión de las relaciones educativas y promover la humanización e integralidad de docentes y estudiantes en el proceso educativo.

A nuestro juicio, esta necesaria formación disipa y dilucida cuestiones oscurecidas, discutiendo la superación de la formación continua, de modelos educativos obsoletos e indignos de la capacidad reflexiva del docente. Se evidencia la valorización de las necesidades y especificidades del acto educativo como postura de reconocimiento de los objetivos de su

profesión y la correlación de este con los mecanismos que promueven la reflexión y la acción, la creatividad, la emancipación y la autonomía pedagógica coherente.

En todos los niveles y modalidades, la educación de la primera infancia tiene sus necesidades de educación permanente. Esto, en sus especificidades, señala las múltiples necesidades formativas, a partir de aportes a la resignificación de la práctica que demanda la urgencia que requiere la vida cotidiana. La educación continua en la educación de la primera infancia será competente a través de:

Los programas de educación continua para maestros y otros profesionales también forman parte de la lista de requisitos básicos para una Educación Infantil de calidad. Dichos programas son un derecho de los docentes, en el sentido de mejorar su práctica y desarrollarse a sí mismos y a su identidad profesional en el ejercicio de su trabajo. Deben capacitarlos para reflexionar sobre su práctica docente cotidiana en términos pedagógicos, éticos y políticos, y tomar decisiones sobre las mejores formas de mediar en el aprendizaje y desarrollo infantil, considerando el colectivo de niños, así como sus singularidades (BRASIL, 2009a, p. 13, nuestra traducción).

Se hace un indicio de la aproximación de las necesidades de formación docente, así como el reconocimiento de su consolidación, y se alerta de la importancia de mantenerlas siempre alineadas con la cualificación y desarrollo de la labor docente.

En el diálogo con los docentes que trabajan en la EPI, es necesario tender puentes de posibilidades de formación y cualificación con puntos cruciales de acción pedagógica para la potenciación del desarrollo integral de los niños, como se presenta a continuación.

### **La Educación Infantil como espacio de formación continua y desarrollo docente: ¿qué nos dicen los docentes que participan en el estudio?**

Inicialmente, cabe destacar que la enseñanza en la educación inicial brasileña, debido a su constitución histórica, a su estado de cambios conceptuales recurrentes, así como a las cuestiones contextuales del grupo etario, de la financiación y de la estructuración, presenta desafíos para los docentes que necesitan ser tratados como necesidades de definiciones, investigaciones y estudios para alcanzar, como política de formación, a los docentes que actúan en esta etapa educativa.

Sin embargo, la educación continua puede verse más allá del ámbito de la individualidad. Como profesión, las necesidades y dificultades se suman en la colectividad como problemas singulares y plurales: esta evidencia imprime el sentido colectivo de la educación como proyecto y de la escuela como comunidad de aprendizaje.

Por lo tanto, hablar de procesos de formación docente es considerar tanto las individualidades docentes como sus colectividades retratando sus contextos de trabajo. Entra en los espacios de las Escuelas Municipales de Educación Infantil – EMEIs - y observar su cotidianidad, sus especificidades, es comprender las dinámicas que impulsan los saberes y prácticas pedagógicas que se construyen, en relación con estos contextos de los docentes y sus necesidades y dificultades en la práctica pedagógica cotidiana, y la relación entre esto y los procesos formativos que los constituyen en la enseñanza efectiva.

En el camino metodológico, en aproximación al contexto pedagógico investigado, buscando una relación con los docentes en sus colectivos escolares, se realizó la entrevista semiestructurada colectiva en dos EMEI y, para el tratamiento de la información, se numeraron las escuelas (denominadas EMEI 01 y EMEI 02), así como los docentes, quienes fueron numerados de forma ascendente. Se incluyeron en la muestra grandes EMEI por contar con un cuerpo docente igual o superior a 10 profesores y haber respondido positivamente a este instrumento de investigación. Se entrevistó a un total de 21 docentes, realizando un total de 3 horas y 17 minutos de entrevistas grabadas en video (en promedio 1 hora y media en cada escuela), según un acuerdo firmado con los participantes, que se desarrollaron en el turno de mañana, entre los meses de septiembre y octubre de 2019.

En este universo, los criterios de inclusión en la muestra de esta investigación fueron los docentes en ejercicio pleno en el preescolar de la Red Municipal de Aracaju (clases de niños de 4 a 5 años y once meses), a quienes se les presentó este proyecto de investigación, los instrumentos y mecanismos de producción de datos, teniendo como criterio de participación la aceptación de estos docentes en el análisis de los objetivos, metodología, propósito y estructura de esta investigación, seguida de la firma del Término de Consentimiento de Libre Esclarecimiento (TCLE). Por razones éticas, se buscó construir un clima amistoso de respeto mutuo y colaboración, así como la atención a los criterios, directrices expresadas en el análisis y aprobación del presente estudio por el Comité de Ética en Investigación en Humanos, bajo el dictamen número 3.761.082.

En este recorrido metodológico, la interpretación de los datos fue referenciada en el análisis de contenido de Bardin (2016), posibilitando la construcción de categorías y subcategorías, *a priori* y emergentes, y la recolección de datos producidos en los relatos de los docentes sobre el tema, en un encuentro de las individualidades y colectividades de la enseñanza, en vista del objetivo de esta investigación. Las reuniones se establecieron en un cronograma preaprobado (entre los meses de septiembre y octubre de 2019) por las escuelas y



los docentes, así como las reglas regimentales de las reuniones, que surgieron de los instrumentos de producción de datos utilizados anteriormente (cuestionario y entrevista individual). La conferencia de prensa tuvo como objetivo una triangulación de discursos, testimonios, observaciones y conceptualizaciones sobre los procesos formativos como calificación del desarrollo profesional de los docentes que trabajan con niños y niñas matriculados en la etapa denominada Educación Infantil (grupo de edad Preescolar), en este estudio, se denominó EI/preescolar.

Como categorías, mostramos que la primera que se presenta a continuación describe el sentir de los docentes como profesionales que trabajan en la EI; el segundo, sobre la formación profesional que ayuda eficazmente en la práctica, tiene como indicadores que la formación es eficaz para la práctica docente; La tercera categoría, necesidades formativas, se presenta para la cualificación de la EI/preescolar; la cuarta, sobre las dificultades en la educación continua, presentada para la calificación de la atención preescolar y de la primera infancia.

Se establecieron algunas categorías *a priori*, y la categoría "sentimiento de ser docente en EI" emergió de los enunciados como algo característico de los grupos estudiados.

Las conferencias de prensa fueron transcritas y sus resultados se presentan en las siguientes tablas, con sus categorías e indicadores pertinentes. Los sujetos que participan en la investigación son identificados por los profesores, seguidos de números, salvaguardando sus identidades reales.

**Cuadro 01** – Distribución de informes sobre el significado y/o la significación de ser un profesional de la enseñanza en EPI para docentes que trabajan en la red municipal de Aracaju/SE/Brasil

Sentimiento de ser un profesional de la enseñanza en Educación Infantil	No.	%
<b>Sentimientos de satisfacción</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes, se requería caligrafía, gramática y cuadernillos; Hoy en día, podemos mirar con más sensibilidad las especificidades de los niños. Enseñales con alegría...;</li> <li>• La escuela es el refugio de muchos niños. Son situaciones flagrantes de violencia que vemos todos los días. Me siento feliz de poder mostrarles un nuevo camino, una oportunidad de desarrollo. <i>Para</i> mí, eso es lo mejor.</li> </ul>	08	38.1
<b>Sentimientos de insatisfacción</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muchas tareas de arriba hacia abajo: planificación, evaluación, ser el único adulto en la habitación, ir al baño... Ni siquiera tenemos tiempo para cuidar a los niños. Trabajar en ECE es una mezcla de experiencias positivas y negativas;</li> <li>• No podemos ser solo maestras [...] somos madres, padres y abuelas [...] es muy complejo. Tiene que trabajar los principios de socialización, los principios afectivos, las normas sociales, además de los conocimientos didácticos.</li> </ul>	03	14.2
<b>Sensación de incertidumbre</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quienes trabajan en la escuela primaria tienen una visión en la alfabetización, por lo que piensan que el preescolar necesita avanzar en algunas cosas para ayudar al niño y al maestro de la escuela primaria;</li> </ul>	10	47.7

● Para mí, todo es muy nuevo en la IE. ¿Qué tenemos que enseñar? Para mí es todo muy suelto, hay que enseñar jugando, pero ¿cómo?		
---	--	--

Fuente: Tabla elaborada a través de las conferencias de prensa realizadas por los investigadores

Entre los docentes entrevistados, una mayoría significativa refiere que ve la docencia en Educación Infantil con un sentimiento de incertidumbre e incertidumbre frente a sus especificidades y las cuestiones contextuales que se entrecruzan en la práctica cotidiana de la escuela.

Entre los docentes es posible observar los sentimientos de compromiso con las funciones docentes y el esfuerzo antes mencionado para alcanzarlas. Esta positividad demuestra la búsqueda de un maestro por brindar una atención de calidad a los niños y la configuración misma de los roles docentes en la Educación Infantil, seguidos de aquellos que sienten incertidumbre porque no consideran que se definan las atribuciones y el rol que se espera de ellos como docente de preescolar. "*De hecho, me siento un profesional urgente, lo que sea urgente en ese momento es lo que tengo que hacer.* (Información verbal grabada en video)<sup>5</sup>.

Inicialmente, se observó que las declaraciones de los docentes estaban guiadas por sentimientos y significados de cómo entendían (o pretendían entender) la enseñanza en la EI. La mayoría de ellos describieron que, como docentes, no planeaban trabajar en esta etapa, y que estas elecciones imprimieron una necesidad de trabajo, una orientación por parte del padrino, la cercanía de la residencia, entre otras justificaciones.

Se observa que, en cuanto a los sentimientos de ser un profesional que trabaja en la EI, las respuestas trajeron, como indicadores, intensos sentimientos de relación, satisfacción y también insatisfacción, frente a las perspectivas que los trajeron a este campo de trabajo, así como con respecto a las realidades que enfrentaban, hasta entonces, en la práctica profesional.

Muy característico de los sentimientos de satisfacción fue la comprensión por parte de los docentes del papel que juegan la EI en la reconstrucción de esta etapa educativa y, principalmente, en su importancia para el desarrollo de los niños pequeños a los que atienden. Cabe señalar aquí que este énfasis proviene del hecho de que la red pública municipal es responsable de atender a los niños y niñas que viven en barrios periféricos que, frente a necesidades básicas frágiles, encuentran en la escuela un espacio donde se preservan sus derechos, donde se observan sus necesidades, se planifican sus días en experiencias significativas, respetando su condición de "sujetos en desarrollo" (BRASIL, 1996, 2009b, nuestra traducción).

<sup>5</sup> Testimonio de la Maestra 5, EMEI 2.

Las condiciones de trabajo de los docentes generan insatisfacción, indignación, sentimientos de fragilidad y estrés en el ejercicio de la profesión porque, en la mayoría de los casos, no existen medios para resolver o resolver los problemas sociales. Esto implica también el hecho de que el docente afirma tener dificultades para llevar a cabo su labor pedagógica, debido a cuestiones diversas y urgentes, o tener que realizarla de manera superficial, caracterizando erróneamente su identidad.

Consideramos que es necesario, por lo tanto, reflexionar sobre estas cuestiones, que giran en torno a la educación continua, con el fin de desarrollar, en la acción docente, mecanismos capaces de reflexionar y actuar frente a las realidades del contexto, así como también se deben promover formas efectivas de apoyo a la labor docente por parte de las instituciones patrocinadoras, a través de equipos multidisciplinares o redes de apoyo a niños y docentes. siempre que sea necesario. Es evidente que el sentimiento de ser el único responsable del niño y de su desarrollo alimenta esa insatisfacción.

Muy llamativo, en los discursos de esta categoría, según el Gráfico 01, fue la sensación de incertidumbre respecto a la profesión. Muchos docentes que trabajan en Educación Infantil revelaron que no tienen claras las funciones y propósitos de la Educación Infantil como etapa de la educación básica. Estos profesionales declararon dificultades en sus principios y metodologías, en el uso de sus materiales, en la planificación de sus acciones y en el enfrentamiento de los desafíos cotidianos. En este punto, donde la formación específica deja un vacío, la educación continua necesita promover estudios, discusión, acciones y seguimiento calificado en la construcción y desarrollo de la identidad de los docentes que trabajan en la EI.

**Cuadro 02** – Distribución de respuestas sobre qué formación continuada ayuda eficazmente en la práctica docente en Educación Infantil/preescolar

<b>Formación que auxilia en la práctica docente de la Educación Infantil</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
<b>Cuando dialoga con la rutina pedagógica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pasamos por situaciones en las que a menudo no sabemos qué hacer para ayudar a los niños. El profesor también necesita ayuda (risas). Cuando el entrenamiento tiene que ver con lo que estamos pasando, ayuda mucho;</li> <li>● La educación continua debe centrarse en la práctica en el aula. ¿Cómo debe ser la educación de la primera infancia ? Es necesario reflexionar y ponerlo en práctica.</li> </ul>	12	57.3
<b>Aprendizaje colaborativo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprendemos más en la escuela, en la vida cotidiana que en la universidad o en estos entrenamientos. Cuando surge un problema, llamamos a la puerta del colega;</li> <li>● Aprendemos mucho observando al colega más experimentado. No podemos avergonzarnos; Si tienes dudas, haz preguntas, intercambia experiencias con las personas que realmente están en nuestra vida cotidiana.</li> </ul>	03	14.2
<b>Formación organizada y significativa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Necesita contar con expertos capaces de unir teoría y práctica, que puedan escuchar nuestras dudas, señalar sugerencias concretas, monitorear los resultados... Es</li> </ul>		

como un ciclo. La formación superficial es una fantasía de los que enseñan y de los que aprenden; <ul style="list-style-type: none"><li>• Desde el momento en que empezaron a pensar en la formación, tuvieron que poner al profesor en el centro. Cuando piensas en los horarios, los espacios, los temas;</li><li>• Cuando los entrenamientos están organizados, incluso cuando estamos cansados, vamos y no volvemos con la sensación de tiempo perdido.</li></ul>	06	28.5
---	----	------

Fuente: Tabla elaborada a través de las conferencias de prensa realizadas por los investigadores

Al ser consultados sobre cómo ven los procesos, cursos y programas de educación continua, o cuándo realmente ayudan a la práctica docente de la EI, se reportaron hechos que se organizan en el Cuadro 02.

Un porcentaje del 57,1% de los docentes entrevistados reportó que la formación, para ser atractiva y significativa para quienes trabajan en la EPI y ayudan en la práctica diaria, necesita relacionar aspectos teóricos y prácticos para el conocimiento y la práctica cotidiana: una formación que dialogue con las especificidades de la EPI y los desafíos que surgen de los contextos en los que se desarrollan.

Otro indicador evidenciado tiene que ver con la calidad con la que se organizan estos cursos/programas, qué puntos se discuten, en qué se basan, ya que alcanzan el 14% de las respuestas. El 28,5% de los entrevistados relató que la formación docente que se realiza en la escuela, entre pares y, de manera colaborativa, desde la perspectiva de quienes viven el mismo contexto y situaciones similares, alcanza un cierto grado de apreciación en la búsqueda de ayuda en las dificultades y desafíos que surgen de la vida cotidiana.

Cuestiones como el tiempo, el lugar y los temas siempre se señalan como sinónimos de organización y atención a los docentes y sus especificidades. Los puntos de organización están vinculados a la capacitación significativa reportada por los docentes.

Hay una búsqueda de formación que surge de los desafíos de la pedagogía cotidiana, que promueven formas de superar las debilidades, muchas veces evidenciadas por la falta de formación específica en EI, como condición de trabajo, y están marcadas por los rechazos de formación que se orquestan de forma superficial y/o proforma de los conocimientos demandados. Se puede ver en los testimonios que las discusiones actuales sobre la dinámica de la EI y sus especificidades permitirían la ampliación y consolidación de las funciones docentes, en un movimiento de cualificación de la relación entre niños y adultos en el ambiente escolar.

Un modelo de educación continua considera el aprendizaje colaborativo como un factor para el desarrollo profesional de los docentes, considerando a la escuela como una comunidad de aprendizaje y, en medio de los desafíos cotidianos, en las experiencias cotidianas con otros docentes, se da la construcción de habilidades específicas para trabajar con los niños. Este punto

fue presentado por los docentes como un factor que ayuda a su práctica pedagógica, como se puede apreciar en la siguiente afirmación:

*Es en el día a día que aprendemos. No tengo una formación específica, nunca he trabajado con educación infantil, pero aprendo mucho observando y hablando con mis compañeros. Ellos son los que están verdaderamente cerca de mí. Veo su dedicación y trato de reflejarme a mí mismo. Así fue como me encontré maestra en el jardín de infantes (Información verbal grabada en video)<sup>6</sup>.*

Es fundamental para los docentes que la formación continua ayude en el trabajo pedagógico, que la formación sea organizada y significativa, teniendo en cuenta las realidades docentes sobre: horarios, materiales y lugares, y que los temas sean tratados en el constructo teórico-práctico y coherentes con los desafíos cotidianos.

**Cuadro 03** - Distribución de necesidades en la formación continua que presenta la unidad escolar para la titulación de Educación Infantil/servicio preescolar

Necesidades de formación continua en Educación Infantil	No.	%
<b>Las que nacen de los retos de la vida cotidiana</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los días surgen necesidades, dudas, cambios en la ley. Los libros, los proyectos, los materiales cambian. En este momento, el BNCC. Son desafíos, esto es lo que necesitamos;</li> <li>• En la formación, también deben pensar en temas para apoyar al profesor, lo que ayudaría a construir una identidad. Tenemos esta necesidad de saber quiénes somos, quiénes son los niños y cómo debe darse esta relación.</li> </ul>	11	52.5
<b>Respetar las especificidades de la unidad escolar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deben tener en cuenta la realidad de la escuela y de los niños. A veces, se basan en una realidad tan alejada de la nuestra que no tenemos forma de ponerla en práctica;</li> <li>• Cada escuela tiene su propia realidad. Esto debe ser tenido en cuenta por personas reales, situaciones reales, condiciones reales... ¡Los videos de las escuelas en Rio Grande do Sul a menudo se muestran! ¡Amigos, es diferente! Cada uno tiene su propia realidad.</li> </ul>	7	33.5
<b>Tener en cuenta las dificultades formativas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gustaría estudiar más. Sé que podría hacerme mejor, pero no tengo tiempo y no veo muchas oportunidades consistentes con mi vida real;</li> <li>• Cuando llegué a la consulta, vi que no sabía casi nada (risas), la formación inicial debería ser más específica y no es [...] nos meten en educación infantil, pero ¿conocen nuestras debilidades, nuestras preguntas?</li> </ul>	3	14

Fuente: Tabla elaborada a partir de las entrevistas colectivas realizadas por la investigadora

Entre los docentes, 52,5% afirmaron que las necesidades de educación continua representan las demandas de la rutina pedagógica, las necesidades de estudio, el conocimiento del universo de la EI y su relación con el aprendizaje.

<sup>6</sup> Testimonio de la Maestra 5, EMEI 2.

Aproximadamente el 33,5% de las respuestas apuntan a la necesidad de que los programas de formación vayan a las escuelas y conozcan sus necesidades, escuchen a los docentes y se esfuercen por formular preguntas y acciones para la formación continua. Entre las respuestas, el 14% reportó sentir la falta de una mayor discusión en el campo de la formación sobre las dificultades que enfrentan los docentes para cumplir y aprovechar la educación continua de manera permanente.

Entre las necesidades de educación continua, señaladas por los docentes, según el Cuadro 03, se retoman las cuestiones de la relación directa entre la rutina pedagógica y los desafíos que surgen de ella; entre lo que denotan las teorías, leyes y normas educativas y lo que sucede en las escuelas de educación de la primera infancia. Estas preguntas recurrentes demuestran cuál debe ser el foco de la educación continua, como espacio para la cualificación de la oferta educativa, y en qué condiciones, y bajo qué problemáticas, se ha construido la EI en concreción en sus contextos.

En las declaraciones de los docentes, destacan la necesidad del reconocimiento de las especificidades, no solo de la EI, sino también de los desafíos contextuales que presenta cada unidad escolar frente a las estructuras, los espacios, la localidad, las familias atendidas, entre otros. “¿Por qué no ir a las escuelas preguntando, escuchando a los profesores? Somos los que estamos en la escuela y conocemos las necesidades de nuestra vida diaria.” (información verbal grabada en video), y también,<sup>7</sup> "Escuchar y aceptar (risas)" (información verbal grabada en video)<sup>8</sup>.

Las especificidades del EMEI han sido cosidas en varios momentos en las declaraciones de los docentes en esta investigación. En los informes sobre formación, los docentes afirman que, si las realidades son diversas, también lo son las necesidades de formación. Es imperativo que profundicemos en el papel de la escuela de EI y que los lineamientos sobre las estructuras, materiales y formas de organización, en una reflexión fructífera y cambio significativo, deben partir de las realidades: porque es un gran desafío superar la historicidad de adaptaciones y parches con los que se ha tratado la EI y avanzar en busca de cambios concretos y calificados.

Si estos temas no se discuten en los espacios de educación continua, se seguirá hablando de promover diferentes espacios de juego en ambientes insalubres; diversidad de experiencias sin los materiales necesarios, en la observación y escucha del niño en habitaciones abarrotadas con un solo adulto (a veces sin formación); debatir sobre los derechos de aprendizaje y

<sup>7</sup> Testimonio de la Facultad 7, EMEI 1.

<sup>8</sup> Testimonio del Docente 1, EMEI 1.

planificación entre los docentes que desconocen las especificidades de la Educación de la Primera Infancia. Es evidente la necesidad de que se reconozcan las condiciones de trabajo de las escuelas y de la enseñanza para proporcionar una formación continua y competente.

**Cuadro 04** - Distribución de respuestas sobre las dificultades en la formación continua que presenta esta unidad escolar para la titulación de Educación Infantil/preescolar

<b>Dificultades para participar en procesos de formación continua</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
<p><b>Horario de trabajo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Llego muy estresada a los entrenamientos, porque trabajo todo el día y la forma en que nos cobran... Por eso no quiero saber nada, no me toca, por los temas personales y profesionales que están involucrados;</li> <li>• La situación estresante se genera porque queremos hacer lo mejor y no podemos, a veces porque no sabemos, a veces porque las condiciones no lo permiten. Tenemos que hacer todo lo posible y, aun así, no parece suficiente. Esto crea mucho estrés.</li> </ul>	12	57.2
<p><b>Relación entre los profesores y la institución patrocinadora/formadora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con respecto a SEMED, debería mejorar la organización. La formación privada requiere tiempo y dinero;</li> <li>• Debería mirar al profesor como un ser humano, sin muchas preguntas y exigencias; vernos como somos, así que con mucha buena voluntad (risas), podría ayudarnos.</li> </ul>	04	19
<p><b>Sensación de desvalorización en la docencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sé que la educación continua es un montón de temas, es conocimiento, pero no obtenemos nada más por ello. Me siento valorada, estimulada, necesito estar motivada para participar en estos cursos;</li> <li>• El cambio tiene que venir desde arriba, hay que analizar y revisar los mecanismos para que se nos valore, cómo se nos debe trabajar, cómo se nos deben pasar los recursos, cómo se debe enfocar la formación. En cambio, solo vemos bla, bla, bla.</li> </ul>	05	23.8

Fuente: Tabla elaborada a partir de las entrevistas colectivas realizadas por la investigadora

Entre las dificultades para participar en los cursos, se dan por terminados los problemas relacionados con la intensa jornada de trabajo y, a ello, se suma el cansancio físico, debido a las especificidades del trabajo pedagógico, y la logística sobre lugares, temáticas y horarios de la oferta formativa.

Los sentimientos de desvalorización docente fueron señalados como un factor de desmotivación de las acciones de participación y uso de la educación continua. Otros factores que resultaron ser dificultades fueron: la falta de diálogo, la falta de definición de objetivos, la ausencia de vida cotidiana y la insuficiente aproximación entre formadores y alumnos.

Los cursos/programas de educación continua deben considerar, en sus estructuras, organizaciones e implementación, las dificultades de los docentes para acceder a la educación como derecho a los estudios y la consolidación de su desarrollo e identidad como profesionales de la enseñanza en Educación Infantil. Sobre las dificultades, se revelan investigaciones, buscando reconocerlas y problematizarlas, enfrentándolas, como una perspectiva de reconfiguración de procesos de formación continua dignos y respetuosos, en los que se percibe

que "[...] Todo el mundo siempre quiere aprender algo, es natural, pero (risas) hay que tener en cuenta varias cosas. (Información verbal grabada en video) <sup>9</sup>. También vale la pena considerar que:

*Muchas veces tenemos miedo, un cierto miedo a hablar de nuestros problemas, de nuestras dificultades, tanto en el aula como para participar en las formaciones. Tenemos miedo de ser cuestionados, de ser silenciados de alguna manera; Nuestras dificultades se convierten en el hazmerreír, en una respuesta ingrata, que debe ser señalada como 'descuidada', complaciente, incapaz [...] A menudo decimos que está bien. Por lo tanto, no se nos indaga ni se nos cuestiona. (Información verbal grabada en video) <sup>10</sup>.*

Resolver las inconsistencias en la formación y ampliar la participación de los docentes son los puntos fundamentales en las dificultades encontradas en la educación continua. Es un hecho que, aun con la conciencia de la relevancia de la formación como motor de la calidad de la Educación Infantil para docentes, niños y niñas y sus relaciones con el proceso de desarrollo de experiencias de aprendizaje correlacionadas, existe insuficiente adhesión, participación y uso de los docentes en cursos/programas de educación continua relacionados con las especificidades de la Educación Infantil.

La conferencia de prensa fue un momento de reflexión y encuentro de docentes, donde pudieron conversar sobre el tema de la educación continua y expresar sentimientos, confrontar opiniones, revelar deseos, señalar conflictos y exponer sus necesidades y dificultades relacionadas con las condiciones de trabajo, la profesionalización y el desempeño en la EI.

Durante la conferencia de prensa con 21 docentes, algunas preguntas fueron semiestructuradas (de acuerdo con las categorías ya descritas), otras surgieron de los propios relatos como ideas de complementariedad o ejemplificación de las respuestas reportadas. Se observó que los pronunciamientos se complementaban en algunos casos y, cuando había divergencias, las posiciones se aceptaban mutuamente como muestra de apoyo y cuidado en el tratamiento de algunos temas que afectaban fuertemente a los docentes en mayor o menor profundidad.

Incluso con preguntas orientadoras semiestructuradas, las respuestas o testimonios, escuchados en su totalidad, fueron transcritos y, después de la lectura vertical, se estructuraron dentro de un marco de referencia, construyendo categorías de análisis presentados.

Como perfil construido en las interacciones, se encontró que, entre los 21 docentes que componían los grupos de las entrevistas colectivas en los dos EMEI que aceptaron este

<sup>9</sup> Testimonio de la Maestra 4, EMEI 2.

<sup>10</sup> Testimonio de la Maestra 8, EMEI 1.



instrumento, solo un docente experimentó especialización en Educación Infantil en curso, en la modalidad de Educación a Distancia (EAD); 10 docentes manifestaron que actualmente participan solo en los ofrecidos por la Secretaría Municipal de Educación de Aracaju (SEMED); 6 describieron haber participado en cursos privados (preferiblemente en cursos *en línea*); y 4 docentes manifestaron que nunca habían participado en cursos enfocados en las especificidades de la Educación Infantil.

Sumado a esto, la incredulidad en los modelos de formación actuales y factores como el cansancio físico y mental de los docentes los alejan significativamente de la formación en su carácter continuo. Resulta que la mayoría de los profesores afirman participar esporádicamente en la formación, a menudo porque se sienten "obligados". Suelen participar al inicio de su carrera profesional, muchas veces por curiosidad y/o necesidad de contacto profesional, con una disminución de la frecuencia a lo largo de los años de su carrera.

*En relación con la valoración del profesor, somos muy demandados. Mucha gente piensa que ser "juguetón" se trata de entrar en la habitación y repartir juguetes, y no es así. Necesito planificar, investigar, producir material, mirar a los niños y aun así tomar actividades para hacer en casa. (Información verbal grabada en video)<sup>11</sup>.*

En esta investigación, centrada en la educación continua, en sus variantes y modalidades basadas en las especificidades de la Educación Infantil, se percibe que es recurrente que los docentes, en sus testimonios, planteen muchas cuestiones, en vista de la organización, calidad y objetivos relacionados con la formación, lo que demuestra una fragilidad relacional entre la entidad mantenedora/formadora y los docentes en la práctica, así como con la recepción contextual de sus necesidades.

Esta fragilidad podría traducirse en la ausencia de diálogos y divergencias de entendimientos sobre la formación, su formato y organización, la elección del tema, la modalidad, la disponibilidad de vacantes y los horarios que alejan a los formadores y a los alumnos dentro del espacio que debería estar agregando. *"Siento que SEMED quiere hacerlo. Se esfuerzan, pero la formación ofrecida sigue dejando mucho que desear. (Información verbal grabada en video)<sup>12</sup>. "Si las formaciones siguen como están, las ganas que tengo es firmar e irme. (Información verbal grabada en video)<sup>13</sup>.*

<sup>11</sup> Testimonio del Docente 3, EMEI 1.

<sup>12</sup> Testimonio del Docente 1, EMEI 1.

<sup>13</sup> Testimonio del Docente 3, EMEI 1.

Otra situación que se presenta es la visión de la formación especializada y/o específica, siempre relacionando los temas de apreciación, desempeño, calificación y desarrollo profesional. Se puede observar que la valoración va de la mano de varios aspectos, desde los criterios de empleabilidad, condiciones de trabajo, la construcción de una identidad profesional respetuosa, derechos asentados, visibilidad social y personal, y también lo relacionado con los salarios, las ventajas, el poder adquisitivo y el mantenimiento de una vida digna sostenida con los ingresos de las actividades laborales.

En la actualidad, la profesión docente, en actividades como el estudio y el trabajo en la educación básica, se ha ido desvinculando de las cuestiones de apreciación. Esto ha llevado a los docentes a catalogarla como una dificultad, impedimento, desmotivación y caracterización errónea de las acciones a favor de la educación continua. Dentro del plan de cargos y salarios, se observa que los porcentajes pagados a los docentes entre la formación inicial y la especialización *lato sensu* y *stricto sensu* son *bajos y no motivan a los docentes, y, además, están relativamente por debajo de los costos que los docentes invierten en estos procesos.*

Sumado a esta realidad, como se mencionó anteriormente, los salarios de los docentes se devalúan en comparación con los de otros profesionales, en comparación con los que deberían recibir en base a la Ley N.º 11.738/2008 (BRASIL, 2008) e, incluso dentro del ámbito educativo, donde un docente que trabaja en la educación superior recibe aproximadamente 3 o 4 veces más que los docentes que trabajan en la EPI (en toda la educación básica). incluso cuando logran asistir a la formación en áreas *stricto sensu* (maestría y doctorado).

Se reiteran los estudios realizados por Abuchaim (2018b), entre otros, afirmando que, en muchos países, en sus políticas de valorización, la profesión docente que, bajo la nomenclatura *de máster*, es condición para la docencia en todas las etapas educativas, incluida la Educación Infantil, requiere una formación mínima requerida a nivel de máster (académica o profesional), y que existe una remuneración adecuada al nivel de estudios/formación docente. Esta situación reafirma la importancia de los temas de formación como valoración de los profesionales de la enseñanza.

En la comprensión de las palabras de Gatti, Barreto y André (2011), la formación docente solo se establece con la configuración de significado entre lo que se refleja y lo que se aplica, es decir, solo es una fuente atractiva y transformadora para que los docentes manifiesten, en definitiva, los puntos que superen las dificultades en la práctica pedagógica. Si esto no ocurre, solo retrata otra acción de formato obsoleta y desactualizada para la enseñanza.

Así, a veces dentro de la profesión docente, la mejora, las inversiones financieras y personales en formación no se traducen en especialización, apreciación o remuneración adecuada. Este punto debe ser puesto sobre la mesa cuando el tema es la educación continua, aun entendiendo que este no es el único propósito, ni debe ser la única razón de esta agenda, sin embargo, es evidente que muchos docentes que amplían su formación buscan mecanismos para distanciarse de la educación básica y/o de la EI.

Entre las necesidades y dificultades de establecer procesos de educación continua, se encuentra la urgente necesidad de un equilibrio equitativo en cuanto a cómo se deben develar y equiparar los derechos y deberes de los docentes, en relación con la educación continua, y cómo se deben develar y equiparar los derechos y deberes de las instituciones sustentadoras, como formadores, para mejorar la oferta educativa en la primera infancia.

### **Reflexiones finales**

A medida que analizamos los datos producidos, son muchos los factores que revelan el distanciamiento o la ausencia en la búsqueda y efectividad de la educación continua, debilitando su carácter perenne en la vida profesional de los docentes. Tales hechos limitantes son consecuentemente inhibidores de la cualificación, como aspecto del desarrollo personal y profesional de los docentes, sosteniendo tanto el declive de esta profesión como la crisis en la identidad y el perfil de los docentes, como profesión de relación con el conocimiento y sus formas más dignas.

Las necesidades de formación docente se entrelazan con la valorización de la Educación Inicial como primera etapa de la educación básica brasileña y que contribuyen al derecho a la educación de los niños. En la mayoría de las situaciones, las necesidades presentadas exigen atención, un coro de súplicas, para que estos profesionales construyan su identidad y garanticen condiciones de trabajo docente competentes.

De acuerdo con la perspectiva de los profesores participantes en este estudio, las dificultades formativas se amplifican por la falta de atención a la docencia como profesión socialmente reconocida, por la falta de inversión en la remuneración y la gran carga de trabajo y atribuciones asumidas por los docentes, por la ejecución de programas de formación que son discrepantes con las necesidades de los docentes y por la logística desfavorable de la planificación de la educación continua, debido a las situaciones de la vida personal y profesional

de los docentes. por el agotamiento psicológico y físico de la vida escolar cotidiana y sus exigencias, entre otros.

La triangulación de datos realizada desde el Análisis de Contenido (BARDIN, 2016), posibilitó la reflexión y construcción de necesidades, dificultades y perspectivas para la planificación, ejecución y evaluación de programas de formación con docentes que trabajan en Educación Infantil como mecanismos para promover acciones que favorezcan el desarrollo profesional de los docentes, así como los derechos de la primera infancia.

En este itinerario metodológico, los docentes revelan que creen en la formación como camino de desarrollo personal y profesional en la docencia. Sin embargo, afirman que la mayoría de las organizaciones de educación continua han reproducido modelos académicos alejados de las demandas y reflexiones que surgen de los contextos y condiciones de los profesionales que trabajan en Educación Infantil. Este aspecto, entre otros factores, ha alejado a los docentes de la búsqueda y credibilidad de las acciones de educación continua como mecanismo de reflexión y cualificación de la práctica educativa.

## REFERENCIAS

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: Papirus, 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. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Accedido: 10 dic. 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/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acessado: 10 dic. 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](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acessado: 10 dic. 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>. Fecha de acceso: 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***

---

**Reconocimientos:** Reconocimiento a los docentes que trabajan en Educación Infantil de la Red Municipal de Educación de Aracaju-SE/Brasil.

**Financiación:** No aplicable.

**Conflictos de intereses:** No hay conflictos de intereses.

**Aprobación ética:** Esta investigación fue sometida al Consejo de Ética de la Universidad Federal de Sergipe - UFS, de acuerdo con los criterios y directrices expresados por el Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos, aprobado en la primera versión, bajo el número de dictamen: 3.761.082.

**Disponibilidad de datos y material:** Los datos recolectados en esta investigación (grabaciones, entrevistas, fotos, filmaciones, etc.), serán almacenados en (carpetas de archivos, computadora personal), bajo la responsabilidad de la investigadora Julianna Britto Oliveira Santos, en la dirección (informada anteriormente), por un período mínimo de 5 años.

**Contribuciones de los autores:** Julianna Britto Oliveira Santos: Investigadora con contribución de autoría y participación en todas las etapas del estudio y redacción del manuscrito. **Luís Anselmo Menezes Santos:** Supervisor de la investigación, con contribución de autoría y participación en todas las etapas del estudio y redacción del manuscrito. **Tacyana Karla Gomes Ramos:** Co-supervisora de la investigación con contribución de autoría y participación en todas las etapas del estudio y redacción del manuscrito.

---

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

