UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Jaqueline Cristine do Amparo

PROFISSÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: foco na atuação de formadores de professores da educação infantil

Taubaté – SP

2025

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

A526p Amparo, Jaqueline Cristine do
Profissão docente e desenvolvimento profissional : foco na atuação de formadores de professores da educação infantil / Jaqueline Cristine do Amparo Castro. – 2025.
132 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Pesquisa e Pós-graduação, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, Departamento de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Educação infantil. 2. Professores formadores. 3. Formação continuada. 4. Desenvolvimento profissional. 5. Aprendizagem do professor. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Luciene Lopes - CRB 8/5275

Jaqueline Cristine do Amparo

PROFISSÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: foco na atuação de formadores de professores da educação infantil

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica
Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional
Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

Data: 13/03/2025_____

Resultado:_____

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro - Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Membro: Profa. Dra. Cleusa Vieira Costa - Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Membro: Profa. Dra. Marili Moreira da Silva - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Assinatura_____

Taubaté – SP

2025

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro, João Paulo, pela paciência, parceria e incentivo.

A minha família, por compreender minhas ausências.

A minha amiga Juliana, que sempre soube como me tirar da rotina e trazer um pouco de leveza para os intensos dias de estudos.

À minha grande e inestimável amiga, Adriana Izumi, pelas conversas, incentivo e apoio no início desta caminhada no Mestrado,

Aos amigos da rede de apoio, que sempre me impulsionam, especialmente ao Michael, que dispensou um olhar atento à minha escrita.

À minha querida cachorrinha Luna, minha fiel companheira nas madrugadas solitárias de estudo. Sua presença silenciosa e constante proporcionou-me conforto e serenidade, nos momentos mais desafiadores da jornada acadêmica.

À minha Orientadora Profa. Dra. Maria Aparecida, por suas considerações, paciência, generosidade e dedicação à minha pesquisa.

A todos os professores e colegas de turma MPE 2023 que participaram deste meu percurso de crescimento profissional e pessoal.

À empresa na qual trabalho há 10 anos e à minha equipe, que sempre me apoia e fortalece.

A todos os professores do Mestrado, que compartilharam comigo seus conhecimentos, tanto durante as aulas e orientações, quanto nas bancas de seminários, por toda a disposição e direcionamentos para a realização deste trabalho.

O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto.

(Placco e Souza (2006, p. 46)

RESUMO

Esta dissertação versa sobre a docência e o desenvolvimento profissional, com foco na atuação de formadores de professores ingressantes da Educação Infantil. A Linha de Pesquisa é "Formação docente e desenvolvimento profissional", da Área de Concentração "Formação Docente para a Educação Básica" do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. O objetivo principal foi investigar as percepções de um grupo de professores formadores acerca da pertinência das temáticas abordadas no projeto de formação em relação às necessidades formativas dos docentes participantes e ingressantes na educação infantil. É relevante ressaltar o papel dos formadores, bem como a coerência dos programas de formação frente às reais necessidades formativas do público-alvo nos centros de formação. Para fundamentação teórica consultaram-se estudos de Tardif (2022), André (2012), Marcelo (1999), Imbernón (2010, 2011), Nóvoa (2003), Flick (2013), Marconi (2022), Placco (2006), Oliveira (2011), Portilho (2017) entre outras contribuições teóricas pertinentes aos temas: formação continuada, Educação Infantil e desenvolvimento profissional. Os cinco participantes desta pesquisa atuam como formadores de uma escola de formação sediada no interior paulista, que objetiva contribuir para a formação pedagógica de docentes ingressantes da Educação Infantil, em uma rede de ensino pública. Para coleta de dados utilizou-se um questionário enviado aos participantes via *Google Forms*. Os dados coletados foram analisados com base em critérios de inclusão e exclusão, considerando-se a proximidade e o tempo de experiência dos professores como formadores na área da Educação Infantil. Na etapa seguinte, cinco formadores participaram individualmente de uma entrevista semiestruturada, relatando sua trajetória de vida, de formação e suas práticas como formadores da Escola de Formação, no formato remoto, via plataforma *Google Meet.* Os dados obtidos foram tratados pelo software IRaMuTeQ e submetidos à Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2011). Os resultados indicaram que, de acordo com os formadores, as ações para a formação continuada promovidas pela escola de formação são adequadas e que vêm atendendo às necessidades formativas básicas dos professores ingressantes da Educação Infantil na rede de ensino pública. Também evidenciam a necessidade de um acompanhamento junto ao processo de ensino, com oferecimento de novas estratégias e de recursos pedagógicos eficazes. Constatou-se a necessidade de busca por novos conhecimentos, colaboração entre pares e aperfeiçoamento por parte dos profissionais formadores. Desta experiência de pesquisa, como produto técnico, deriva-se um *e-book* composto por pautas formativas planejadas para colaborar com o desenvolvimento profissional dos formadores de docentes ingressantes da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Professores Formadores; Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional; Aprendizagem do Professor.

ABSTRACT

This dissertation deals with teaching and professional development, focusing on the work of teacher trainers of incoming Early Childhood Education teachers. The research line is "Teacher training and professional development", from the Concentration Area "Teacher Training for Basic Education" of the Professional Master's Degree in Education at the University of Taubaté. The main objective was to investigate the perceptions of a group of teacher trainers about the relevance of the topics addressed in the training project in relation to the training needs of participating and incoming teachers in Early Childhood Education. It is important to highlight the role of trainers, as well as the coherence of training programs in relation to the real training needs of the target audience in training centers. For theoretical basis, studies by Tardif (2022), André (2012), Marcelo (1999), Imbernón (2010, 2011), Nóvoa (2003), Flick (2013), Marconi (2022), Placco (2006), Oliveira (2011), Portilho (2017) were consulted, among other theoretical contributions relevant to the themes: continuing education, Early Childhood Education and professional development. The five participants in this research work as trainers at a training school based in the interior of São Paulo, which aims to contribute to the pedagogical training of new Early Childhood Education teachers in a public education network. A questionnaire sent to participants via Google Forms was used to collect data. The collected data were analyzed based on inclusion and exclusion criteria, considering the proximity and length of experience of the teachers as trainers in the area of Early Childhood Education. In the next stage, five trainers participated individually in a semi-structured interview, reporting their life stories, training and their practices as trainers at the Training School, in a remote format, via the Google Meet platform. The data obtained were processed by the IRaMuTeQ software and submitted to the Content Analysis described by Bardin (2011). The results indicated that, according to the trainers, the actions for continuing education promoted by the training school are adequate and have been meeting the basic training needs of new Early Childhood Education teachers in the public education system. They also highlight the need for monitoring the teaching process, offering new strategies and effective pedagogical resources. The need for the search for new knowledge, collaboration between peers and improvement on the part of the training professionals was verified. This research experience, as a technical product, resulted in an e-book composed of training guidelines planned to collaborate with the professional development of new Early Childhood Education teacher trainers.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Teacher Trainers; Continuing Education; Professional Development; Teacher Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Os principais marcos legislativos da Educação infantil no Brasil 26

Figura 2 – Estrutura da BNCC 35

Figura- 3 – LIVRO-Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil–RCNEI 37

Figura 4 – Formação docente 40

Figura 5 – Análise de conteúdo e triangulação de dados 54

Figura 6 – Como se sente formador(a) de professores 61

Figura 7 – Avaliação da efetividade da formação continuada 62

Figura 8 – Dendrograma da classificação hierárquica descendente (horizontal) 64

Figura 9 – Principais classes identificadas 65

Figura 10 – Dendrograma das classes 66

Figura 11 – Nuvem de Palavras das entrevistas 69

Figura 12 – Classe 5 – Áreas de atuação do docente 71

Figura 13 – Campos de experiência da Educação Infantil- BNCC 73

Figura 14 – Classe 3 – Desafios para a formação 75

Figura 15 – Classe 4 – Desafios para a formação 77

Figura 16 – Classe 2 – Ser um formador 79

Figura 17 – Classe 1 – A importância da formação 81

Figura 18 – Análise fatorial de correspondência 87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de professores I convocados em concurso 20

Tabela 2 – Pesquisa na base de dados (2019-2023) 28

Tabela 3 – Artigos e dissertações lidos integralmente extraídos do Portal de Periódicos 30

Tabela 4 - Autores de maior relevância na discussão temática 31

Tabela 5 – Idade e Gênero dos professores formadores participantes 57

Tabela 6 – Grau acadêmico e tempo de atuação 59

Tabela 7 – Formação Continuada e a satisfação da profissão dos professores formadores participantes 60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos gerais da Educação Infantil 38

Quadro 2– Caracterização dos sujeitos da pesquisa 55

Quadro 3 – Desenvolvimento infantil / Campos de experiência 90

Quadro 4 – Triangulação: Categorias, reflexões e referencial teórico 99

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

DCNEI – Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil

EAD – Educação a Distância

HTC – Horário de Trabalho Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SciELO – Biblioteca Eletrônica Científica Online

UFSCAR – Universidade de São Carlos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL 11

1 INTRODUÇÃO 16

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa 18

1.2 Delimitação do Estudo 19

1.3 Problema 20

1.4 Objetivos 21

1.4.1 Objetivo Geral 21

1.4.2 Objetivos Específicos 21

1.5 Organização do Trabalho 21

2 REVISÃO DE LITERATURA 23

2.1 Marcos legais da Educação Infantil no Brasil 24

2.1.1 Panorama das pesquisas com foco nas questões de ensino na Educação Infantil 27

2.1.2 Base Nacional Comum Curricular - BNCC 35

2.1.3 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI 37

2.1.4 Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil - DCNEI 38

2.2 Formação continuada e os saberes docentes orientados para Educação Infantil 39

2.2.1 O desenvolvimento profissional docente – fatores estimulantes 43

2.2.2 Formação de Professores da Educação Infantil 41

3 METODOLOGIA 47

3.1 Participantes 48

3.2 Instrumento de pesquisa 49

3.3 Procedimentos para Coleta de informação/dados 50

3.4 Procedimentos para Análise de informações/dados 52

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 55

4.1 Quem são os professores formadores, participantes deste estudo? 55

4.2 Formação e atuação dos professores formadores participantes 57

4.3 Entrevistas: o que dizem as professoras formadores sobre a formação continuada 63

4.3.1 Classe 5- Educação Infantil

4.3.2 Classe 3 - Vivência e as concepções da Educação Infantil 71

74

4.3.3 Classe 4 - Desafios da formação continuada dos professores ingressantes da Educação Infantil 76
4.3.4 Classe 2 - Formação dos formadores 78
4.3.5 Classe 1 - Formação Continuada 81
4.4 Formação continuada: desafios dos professores formadores 84
4.4.1 A necessidades formativas do professor ingressante na Educação infantil 90
4.4.2 O trabalho desenvolvido no curso preparatório: implicações para o desenvolvimento profissional do formador da Educação Infantil 95
4.4.3 Desenvolvendo competências: O papel do formador na formação profissional e nas necessidades básicas dos ingressantes 103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 106
REFERÊNCIAS 109
APÊNDICE A- Questionário para caracterização do perfil dos formadores 113
APÊNDICE B – Perguntas para a entrevista em ambiente virtual 116
ANEXO A – Termo de anuência da instituição 117
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) 118
ANEXO C – Ofício 120
ANEXO D – Termo de autorização da instituição 121
ANEXO E - Parecer consubstanciado do CEP 122
ANEXO F – Declaração de ausência de professores ingressantes 126

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

A oportunidade de escrever minha trajetória acadêmica em um memorial possibilitou-me revisitar o passado (do tempo da escolarização básica até o ingresso na carreira profissional docente) com um novo olhar. As experiências adquiridas durante o percurso vivido contribuem para uma reflexão durante este processo de aperfeiçoamento profissional individual e permitem a ressignificação da minha história.

Produzo este memorial com plena maturidade! Resgatar as memórias da minha infância, adolescência e vida adulta evidenciou quão explícita era a minha paixão pela docência, expressa nas brincadeiras de faz de conta (escolinha). Sei que, além do meu interesse inconsciente pela profissão, meu pai teve um papel de incentivador, quando deu vida a um pedaço de madeira, transformando-o em uma lousa. Todos os dias, ao retornar da escola, atuava como "professora", e os meus sobrinhos eram meus alunos. Recordo das situações no momento do faz de conta, e uma delas referia-se à professora regente do 1º ano como inspiração, pois reproduzia seus gestos e falas.

Partindo desse pressuposto, esclarece Severino (2000, p. 175): "O memorial de formação se constitui numa autobiografia, histórica e reflexiva. Deve ser composto sob a forma de relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor".

Lembro-me dos acontecimentos com muita gratidão, pois compreendo que cada momento foi significativo para a construção do meu conhecimento. Destaco a entrada no magistério e, em seguida, na faculdade de Pedagogia. Durante esse processo, atuar como estagiária em sala de aula da Educação Básica possibilitou-me a construção do saber profissional. Este trabalho ressalta momentos essenciais para a minha formação como Pedagoga.

TRAJETÓRIA PESSOAL

Sendo a filha caçula de uma família formada por 5 filhos, meus pais, analfabetos, não conseguiram garantir que todos concluíssem o primário, devido à dificuldade de deslocamento. Sempre ouvia minhas irmãs mais velhas relatarem o quanto eram desmotivadas e não gostavam de frequentar a escola. Assim, começaram a realizar serviços domésticos e logo se casaram, sem terem a oportunidade de finalizar os estudos. Diante desse cenário, minha ansiedade para ingressar naquele ambiente só aumentava. Infelizmente, não tive a oportunidade

de iniciar os estudos na Pré-escola, por falta de colégios, em 1992. Dei início à minha primeira experiência escolar somente aos 7 anos.

Concluí os estudos do 1º ao 8º ano em uma escola na roça. Recordo-me dos momentos de sofrimento, ao atravessar de barco uma represa e depois percorrer 5 km de estrada de terra para chegar ao local. As dificuldades enfrentadas fizeram-me refletir inúmeras vezes sobre a importância dos estudos, e a vontade de cursar uma faculdade só crescia e se consolidava.

Ao chegar a um novo colégio, soube do curso do Magistério, que formava professores durante o ensino médio para lecionarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Por dois anos, aproximei-me das alunas do último ano do magistério e descobri a preparação para a formação docente, conforme o texto de Maurice Tardif (2022, p. 108)

> [...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que o indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.

A única oportunidade de cursar uma graduação seria após obter o diploma de nível médio normal e pleitear aulas nas classes iniciais da formação básica, garantindo-me uma renda para custear meu ingresso na faculdade de Pedagogia. Iniciei o magistério em 2003, após concluir o 2º ano do Ensino Médio. Com grande expectativa para iniciar o ano letivo, preparei o caderno de datas cívicas e estágio de observação para as aulas da disciplina de Didática e Prática de Ensino e Estágio Profissional.

PRÁTICA E PROFISSIONALIZAÇÃO

Em 2008, devido à dificuldade de encontrar oportunidades para professores, a única alternativa foi tentar uma vaga de Professor Educador no Programa Escola da Família. Infelizmente, minha inscrição foi indeferida. Diante desses obstáculos, segui firme. Ciente da situação, a coordenadora “Cidinha Paixão” convidou-me para assumir outro cargo – de Consultora Técnica no Programa Escola da Família –, cuja atribuição era visitar todas as escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Taubaté nas quais funcionava o Programa aos finais de

semana. Transcorreu uma contratação de 8 meses pela UNESCO[1], tempo no qual houve muito treinamento, vindo a resultar no aperfeiçoamento da minha aprendizagem.

No ano seguinte, surgiu a chance de atuar na Prefeitura de Paraibuna. Contribuir com a escolarização de alunos daquele município trouxe-me boas lembranças do início da minha carreira profissional, nos tempos de Magistério. Ao chegar à escola, fui recebida pela diretora e por alguns colegas da minha antiga turma e profissionais que me acolheram em suas salas de aula na época do estágio. Sobre esse momento, lembro-me de Marli André (2012, p. 123), pois

> A atenção especial aos professores principiantes parece extremamente importante para que se sintam menos solitários e para que tenham a oportunidade de receber o suporte pedagógico necessário para vencer as eventuais dificuldades do ingresso à profissão.

Por isso, é importante acolher quem chega a todo e qualquer ambiente educacional. A amizade é importante, não só para a compreensão das regras do local, mas para o pleno desenvolvimento da motivação para a futura prática docente. Tal fator garantiu a minha permanência ali por dois anos, e o meu processo de formação continuada teve início nessa época. Segui para uma nova escola de Educação Infantil, da Rede conveniada a São José dos Campos, como professora em regime de CLT[2]. Em 2011, passados três meses, fui convidada a assumir o cargo de Diretora Pedagógica. Aceitei sem muito pensar, pois era a possibilidade de adquirir novas aprendizagens e de um novo crescimento profissional. Huberman (1992) descreve a entrada na profissão como um momento de "choque de realidade", mas também de "descoberta", passível de gerar um entusiasmo inicial.

Naquele momento, compreendi como era a organização do sistema Municipal. Mesmo estando na gestão escolar, tive momentos de muita formação continuada que contribuíram para minha prática como gestora, embora minha função fosse administrativa e pedagógica. Maurice Tardif (2022, p. 48) explica que:

---

[1] A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/encceja- 2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747unesco#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas,as%20na%C3%A7%C3%B5es%2C%20acompanhando%20o%20desenvolvimento

[2] Art. 1º - Esta Consolidação estatui as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho, nela previstas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm#:~:text=CONSOLIDA%C3%87%C3%83O%20DAS%20LEIS%20DO%20TRABALHO&text=Art.%201%C2%BA%20%2D%20Esta%20Consolida%C3%A7%C3%A3o%20estatui,coletivas%20de%20trabalho%2C%20nela%20previstas.

> Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Partindo desse pressuposto, atuei nessa escola por quatro anos, tendo um intervalo nos dois últimos anos. Durante esse período, adquiri práticas cotidianas por meio do trabalho colaborativo, que envolveu a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar.

Buscando novos conhecimentos, assumi um cargo na Educação Superior cuja função central era recepcionar a equipe de avaliadores do MEC[3], do Ensino a Distância. Tal experiência como coordenadora de polo ampliou minha prática e possibilitou-me compreensão do sistema de ensino a partir de outra perspectiva. Aprofundei estudos sobre essa modalidade educacional e essa jornada foi extremamente valiosa.

Nesse tempo, foi prazerosa a vivência com alunos universitários em sua formação inicial no curso de graduação e pós-graduação. Tal situação foi temporária, mas acrescentou muito à minha história profissional. Após a rescisão de contrato, retornei à antiga creche como diretora, dominando novos saberes e experiências. Segundo Tardif (2022, p. 39):

> Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais.

Os saberes apresentados por Tardif (2022) foram assimilados durante a minha prática, pautada em experiências cotidianas com a equipe de professores, na posição de diretora e em muitas situações administrativas e pedagógicas formadoras de meus conhecimentos em gestão escolar. Nessa época, uma coordenadora responsável pela minha unidade escolar constantemente ouvia minhas orientações sobre as documentações, atendimento aos pais e professores, e colaborou sempre com a minha prática pedagógica.

Com o passar dos anos, minha confiança em minhas ações e nos diversos aspectos pedagógicos aumentou consideravelmente. A rede de apoio encontrada ao longo desse percurso

[3] O MEC (Ministério da Educação) é um órgão do governo federal que cuida da gestão da educação no país. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha-topicos/mec/

profissional foi fundamental para consolidar meu saber e estabilizar minha carreira. Durante um período, trabalhei como Diretora Pedagógica, em tempo integral na creche, e à noite, no Polo da Universidade. Em 2014, decidi deixar a creche e assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica na empresa que sediava o polo EAD da ULBRA.

Vinculada a essa instituição, tive a oportunidade de cursar pós-graduação em Alfabetização e Pedagogia Empresarial e, aos poucos, comecei a coordenar os cursos destinados aos professores da Educação Básica, como: PROFA, Pós-graduação, Didática da Matemática, Contação de Histórias e outros. Pude notar mudanças na minha carreira profissional: enxerguei os alunos com outros olhos e meu trabalho refletia-se no desempenho positivo dos jovens.

A minha primeira experiência em coordenar um extenso processo formativo (promovido pela Secretaria de Educação de Jacareí e desenvolvido pela empresa de Treinamentos e ao qual me integrei), com vistas a valorizar o professor e prezar por um ensino de qualidade, iniciou-se na I Jornada Pedagógica, em 2017, e estendeu-se até 2023. Minha participação nessa organização tem acrescentado muito a minha formação profissional. Foi pelo envolvimento com mestres e doutores durante as formações sob minha coordenação que fui incentivada a ingressar no Mestrado Profissional em Educação, em 2023. Atualmente, além de me dedicar a esse contexto acadêmico, estou à frente da coordenação de Formação Continuada no município de Natividade Serra/SP e Jarinu/, em vários segmentos formativos, o que contribui intensamente para a construção da minha prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, investigou-se a percepção de um grupo de professores formadores sobre os aspectos essenciais constitutivos de um projeto de formação continuada oferecida a docentes ingressantes na Educação Infantil. No atual cenário, de rápidas mudanças e avanços tecnológicos, é fundamental estar em constante aprendizado, especialmente por responder pela formação dos docentes da Educação Básica, de modo específico, para aqueles que atuam na Educação Infantil. Assim,

> Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aplicar (Tardif, 2022, p. 38).

É nesse contexto que estudiosos enfatizam a importância da educação de qualidade e a atuação docente em sala de aula como elementos imprescindíveis ao processo de aprendizagem. A formação continuada oferece condições e estratégias eficazes para aprimorar os saberes docentes, desempenhando papel crucial na melhoria da qualidade da educação. Isso se deve ao fato de os formadores serem agentes fundamentais na formação de professores, agindo com responsabilidade na construção de conhecimentos que atendam às demandas e aos desafios atuais da educação.

Devido à necessidade de qualificação profissional cada vez mais crescente, o governo implantou programas tendo tal foco como primordial.

A Rede Municipal de Ensino no interior paulista, base desta pesquisa, sofreu expansão significativa nos últimos dois anos, com alta na contratação de professores. Preocupada com o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, a gestão decidiu implantar a Escola de Formação, parte do plano de governo municipal responsável por oferecer espaços para a realização do curso preparatório para o exercício da função de professor na Escola de Formação. Trata-se de uma ação de política pública que visa qualificar, capacitar e aperfeiçoar todos os professores da rede municipal, gestores escolares e demais profissionais da educação, segundo a Lei Municipal 10.293/2021.

> A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com base

> consistente de conhecimentos, sejam disciplinares, sejam os de contextos socioeducacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas (Gatti, 2009, p. 95).

Para compreensão desse "desenvolvimento curricular das licenciaturas", a secretaria criou um programa de formação para contemplar a prática inovadora não corroborada pelas licenciaturas.

De acordo com o regimento da Escola de Formação mantida pela Secretaria de Educação do Município, tem-se como princípio

> [...] o comprometimento com a qualificação dos profissionais da Educação, visando a melhoria das ações pedagógicas e educacionais desenvolvidas e disponibilizando, para isso, informações, procedimentos e estratégias que facilitem o pleno exercício de suas funções e primando por uma educação de qualidade levando em conta este contexto (Regimento da Escola de Formação de Educadores da rede de Ensino Municipal de São José dos Campos, 2021).

Tal modelo oportuniza a aprendizagem de forma inovadora e com diferentes estratégias didáticas. Concorda-se com a ideia de que

> O coletivo dos professores precisa participar conjuntamente em processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educativa para assumir um maior protagonismo em seu trabalho. Esse protagonismo deve surgir a partir do debate e da construção de bases reais coletivas para dirigir-se a uma maior cultura colaborativa (Imbernón, 2009, p. 69).

Em total apoio às considerações do autor acima citado, relacionadas ao "coletivo dos professores" e aos "processos de inovação", a experiência da pesquisadora vem constatando que o processo colaborativo entre os integrantes do grupo de formadores atinge os sujeitos em formação, possibilitando-lhes maior autonomia e segurança em seu trabalho formativo. Para Tardif (2022, p. 19), "A consequência disso é que as relações que os professores estabelecem com esses saberes geram, ao mesmo tempo, relações sociais com os grupos, organizações e atores que o produzem".

Sob essa ótica, os saberes explicitados por Tardif (2022) demonstram a importância da colaboração dos professores mais experientes para a criação de reflexões sobre a prática, evidenciando os saberes curriculares que compreendem e ressignificam seus saberes a partir das formações continuadas ofertadas em serviço, considerando o contexto de inovação pedagógica (Tardif, 2022).

> Artigo 52. A Escola de Formação da Rede de Ensino Municipal e qualificação, em observância aos princípios democráticos e em consonância com as metas e estratégias estabelecidas no Plano Municipal da Educação, e em alinhamento

> com a BNCC - Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista (Decreto n. 18.877/2021).

Por outro lado, ao se constituir a legislação de obrigatoriedade da implementação do Programa de Capacitação e qualificação, buscou-se garantir a formação continuada no ingresso na Rede de Ensino. Diante da meta estabelecida no Plano Municipal da Educação, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, estabeleceu-se a criação de um centro de formação para atender às necessidades dos ingressantes nessa rede de ensino. Por acompanhar a criação desse espaço de formação desde sua constituição, a pesquisadora interessou-se pela atuação dos profissionais responsáveis pela programação e formação dos docentes ingressantes na educação básica.

Em torno deste estudo, reforça-se sua relevância por estar voltado à dimensão do desenvolvimento profissional, sempre como um processo necessário, buscado de modo individual ou coletiva e concretizado pelas oportunidades de formação continuada. Contribui, assim, para o fortalecimento de novas competências profissionais, viabilizando maior qualidade na prática de ensino.

Associada ao desenvolvimento desses profissionais, há ainda "[...] a ideia da aprendizagem com fenômeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído pela interação dos indivíduos, da confrontação e transformação de ideias preconcebidas e da reinterpretação de experiências" (Flores, 2012, p. 903). Esta investigação aponta a colaboração entre os pares como uma alternativa promissora para a disseminação do conhecimento, destacando o caminho da autoformação como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento dos formadores.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

A literatura atual e a própria realidade educacional têm mostrado a importância da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. Há lacunas de conhecimento acerca da eficácia dos programas de formação e de como melhorá-los, em virtude da relevância e da urgência de qualificar e manter um corpo docente preparado para oferecer um ensino de qualidade aos alunos, nas diferentes etapas da educação básica.

> Assim, é consenso que o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência (Gatti *et al*. 2019, p.183).

Em torno das ideias de *Gatti et al.* (2019), representativas do pensamento desta pesquisadora, a problemática da pesquisa foi delineada a partir de seu envolvimento ativo no campo de estudo, o que possibilitou o estabelecimento de uma relação de confiança com os participantes. A questão central que norteou a investigação foi: qual a perspectiva de um grupo de professores formadores sobre os aspectos essenciais constitutivos de um projeto de formação continuada oferecida a docentes ingressantes na educação infantil em uma rede de ensino pública municipal? Portanto,

> [...] compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência, sua configuração identitária profissional, torna-se importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região (Gatti, 2009, p. 90).

Nos limites deste estudo, pretende-se que a abordagem aos formadores traga esclarecimentos e desperte novas indagações sobre as atividades de formação ora propostas, criando melhores oportunidades para o enfrentamento junto à realidade escolar e inibindo situações que venham a desencadear uma decepção nos primeiros anos de docência, nomeada por autores como Huberman (1992) e Marcelo (1999) como "choque com a realidade", "choque de transição" e "choque cultural".

Dá-se relevância à formação como um direito essencial para prover as possíveis lacunas da formação inicial, criar uma consciência crítica sobre o próprio trabalho e oportunizar o desenvolvimento profissional daqueles que ingressam em diferentes etapas do ensino.

1.2 Delimitação do Estudo

A pesquisa teve como cenário a escola de formação, que atende a secretaria de educação municipal de uma cidade do vale do Paraíba paulista, região conhecida por ser um polo tecnológico e industrial.

De acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), o município em que se realizou a pesquisa tem uma área de 1.099,409 km², 629.921 habitantes e taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade correspondente a 97,4%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do município é de 6,7.

Em 2023, a rede de ensino em questão contou com a criação de um espaço inovador para as formações continuadas, em atendimento à Portaria nº 176/SEC/2021. A disponibilidade acerca da instalação e funcionamento da Escola de Formação da Rede de Ensino Municipal oferece programas de formação a docentes de 202 escolas. Tais ações têm contribuído com

novas aprendizagens para docentes em exercício e para ingressantes no quadro do magistério municipal. A Tabela 1 esclarece essa situação.

Tabela 1 - Número de professores I convocados em concurso por Ano x Cargo

ANO	CARGO/DESCRIÇÃO	CONVOCAÇÃO
2020	PROFESSOR I	100
2021	PROFESSOR I	218
2022	PROFESSOR I	390
2023	PROFESSOR I	94
TOTAL DE CONVOCAÇÕES DE 2020 a 2023		**802**

Fonte: Site de concursos de SÃO JOSÉ DOS CAMPOS (2019).

É propósito da Secretaria de Educação, contribuir com a aprendizagem dos docentes e com permanência na profissão, conforme Decreto nº18.877/2021, cujo compromisso vincula-se à qualificação dos docentes, visando garantir uma Educação de qualidade no Ensino Fundamental Regular da Rede de Ensino Municipal.

1.3 Problema

Tendo em vista a importância da formação docente, do desenvolvimento profissional, da preservação da qualidade da Educação Infantil e da vinculação do cuidar-educar na Educação Infantil, a pesquisadora e formadora interessou-se por empreender uma experiência investigativa, optando por buscar responder a estas questões:

- Qual a perspectiva de um grupo de professores formadores sobre os aspectos essenciais constitutivos de um projeto de formação continuada oferecida a docentes ingressantes na Educação Infantil?

- Como os professores formadores percebem a integração dos conteúdos do projeto de formação com as necessidades básicas dos docentes ingressantes nessa etapa do ensino na rede municipal?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar, a partir da percepção dos formadores, o processo de formação continuada por eles oferecido aos professores ingressantes, considerando sua adequação à constituição das práticas de ensino necessárias e dos saberes básicos para atuação na Educação Infantil.

1.4.2 Objetivo Específicos

- Verificar os significados que os professores formadores atribuem aos procedimentos adotados num curso preparatório para docentes ingressantes na Educação Infantil;
- Conhecer os desafios e as possibilidades enfrentadas pelos formadores para a realização de uma formação que corresponda às necessidades formativas e às expectativas dos professores ingressantes;
- Investigar a percepção de um grupo de professores formadores acerca da pertinência das temáticas abordadas no projeto de formação em relação às necessidades formativas dos professores ingressantes na docência na Educação Infantil;
- Identificar estratégias e recursos utilizados pelos formadores na prática formativa em processo na Escola de Formação;
- Elaborar, como produto técnico desta dissertação, um *e-book* para formadores, composto de pautas formativas para colaborar com os professores da Educação Infantil, que será posteriormente publicado no site https://mpe.unitau.br/produto-tecnico/.

1.5 Organização do texto

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do texto.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de “Formação Continuada de Professores”, “Formação Continuada de Professores da Educação Infantil”, “Professores recém-contratados” e “Formação de formadores”. Aborda também pontos relevantes referentes ao tema de pesquisa.

A Metodologia é constituída por quatro subseções: Tipo de Pesquisa, Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Informações/Dados e Procedimentos para Análise de Informações/Dados.

Em seguida, procede-se à Apresentação e Discussão dos Resultados.

O texto encerra-se com a Listagem das Referências e com a apresentação de Apêndices e Anexos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

De acordo com Lakatos e Marconi (2022, p. 123), "[...] antes de iniciar uma investigação, o pesquisador necessita conhecer a teoria já existente, pois é ela que servirá de indicador para a delimitação do campo ou área mais necessitada de pesquisas". Segundo as autoras, há uma demanda de dedicação durante a pesquisa, conduzindo a novas publicações possíveis de expandir o levantamento de referências bibliográficas.

Para compor essa investigação, deu-se início a uma busca por produções acadêmico-científicas relacionadas ao tema, ou seja, pesquisas bibliográficas, livros, periódicos, sites da internet, entre outras fontes. Ao discorrer sobre a temática, observou-se que não era inédita; por essa razão, procurou-se focar no período em que os professores mais experientes acolhem novos docentes (nesse caso, da Educação Infantil), em um espaço vinculado à rede pública municipal. Tal campo ganhou relevância nas últimas décadas, especialmente a partir dos estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores e de investigações acerca do percurso empreendido ao longo da carreira, um de seus grandes e marcantes picos (Huberman, 2000). Esse contexto tem-se refletido também na legislação educacional, que tem buscado responder aos desafios e às necessidades de formação e valorização dos profissionais da educação. Em outras palavras (Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de, 2011) exploram os princípios e as práticas pedagógicas essenciais para a educação infantil, destacando a importância de uma formação sólida e crítica para os profissionais dessa área. Além disso, enfatizam a política de valorização da Educação Infantil, ressaltando que o reconhecimento da identidade institucional pode ser alcançado na medida em que cada educador compartilha experiências profissionais. Nesse contexto, o sistema de ensino desempenha papel crucial na valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes um plano de carreira no magistério público.

Ao focar na formação contínua e na construção do desenvolvimento profissional, Sarat, Magda *et al.* (2018) oferecem um importante aporte para os estudos sobre a formação de professores na Educação Infantil, uma referência essencial para quem busca compreender os desafios e as possibilidades da formação docente nessa etapa da Educação Básica e a importância de uma formação docente robusta para os profissionais que atuam na Educação Infantil. No que se refere à Educação Infantil, Portilho, Maria Labatut (2017) destaca que a formação continuada deve ser um processo constante, que permita aos educadores ampliarem sua compreensão sobre as diferentes realidades das crianças e suas necessidades, além de fomentarem práticas pedagógicas inovadora e valorizarem o conhecimento que os próprios

professores constroem em sua prática, integrando-o ao saber teórico, de forma a promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e enriquecedor.

No subitem 2.1, são apresentados os marcos legais da Educação Infantil.

2.1 Marcos legais da Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil no Brasil é regida por diversas determinações oficiais que visam assegurar o desenvolvimento integral das crianças nos primeiros anos de vida e proporcionar-lhes um ambiente educacional seguro e estimulante. Algumas das principais legislações a nortear a Educação Infantil no país são: Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/ 96; Lei nº 13.257/2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância; Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Infantil (DCNEI); e, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Constituição Federal estabelece a educação como um direito – fundamental, gratuito e obrigatório - de todas as crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído a partir da Lei n° 8.069, de 1990 (BRASIL, 1990), demarca maior proteção às crianças e aos adolescentes. Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei N° 9394/96) definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada àqueles de zero a cinco anos de idade, e ressaltou a importância da parceria entre a família e a instituição, reconhecendo o papel essencial dos pais no processo educativo.

A Educação Infantil brasileira foi alvo de importantes marcos legislativos que objetivaram garantir acesso e qualidade de ensino a todos em idade pré-escolar. O artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece sua oferta em creches (até três anos de idade) e pré-escolas (quatro a cinco anos). Essa legislação é complementada pelo artigo 7º, inciso XXV da Constituição Federal de 1988, que assegura assistência gratuita em tais ambientes escolares desde o nascimento até seis anos. Em 2006, a Emenda Constitucional nº 53 alterou a faixa etária, reduzindo o atendimento obrigatório em pré-escolas para crianças de até cinco anos. Essas disposições legais demonstram o compromisso do país com essa vertente e a importância do acesso a tais serviços desde os primeiros anos de vida, de modo a promover o desenvolvimento integral e a inclusão das crianças no sistema educacional.

O artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), modificado pela Lei nº 12.796 de 2013, delineia que, atualmente, a educação básica é compulsória e gratuita

para crianças de quatro a dezessete anos, sendo organizada da seguinte forma: a) Pré-escola (de 4 e 5 anos); b) Ensino fundamental; e c) Ensino médio.

Seguindo esse curso legal, em 1998 o Ministério da Educação desenvolveu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com o propósito de apoiar os educadores de crianças pequenas em suas atividades educativas diárias. No ano subsequente, também instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 1999), documento normativo que aponta diretrizes obrigatórias para a Educação Infantil e para reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos.

O Marco Legal da Primeira Infância, por sua vez, reforça o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Além disso, destaca a necessidade de garantir um ambiente acolhedor e propício ao brincar e à interação – uma vez reconhecida a importância do lúdico na aprendizagem das crianças pequenas.

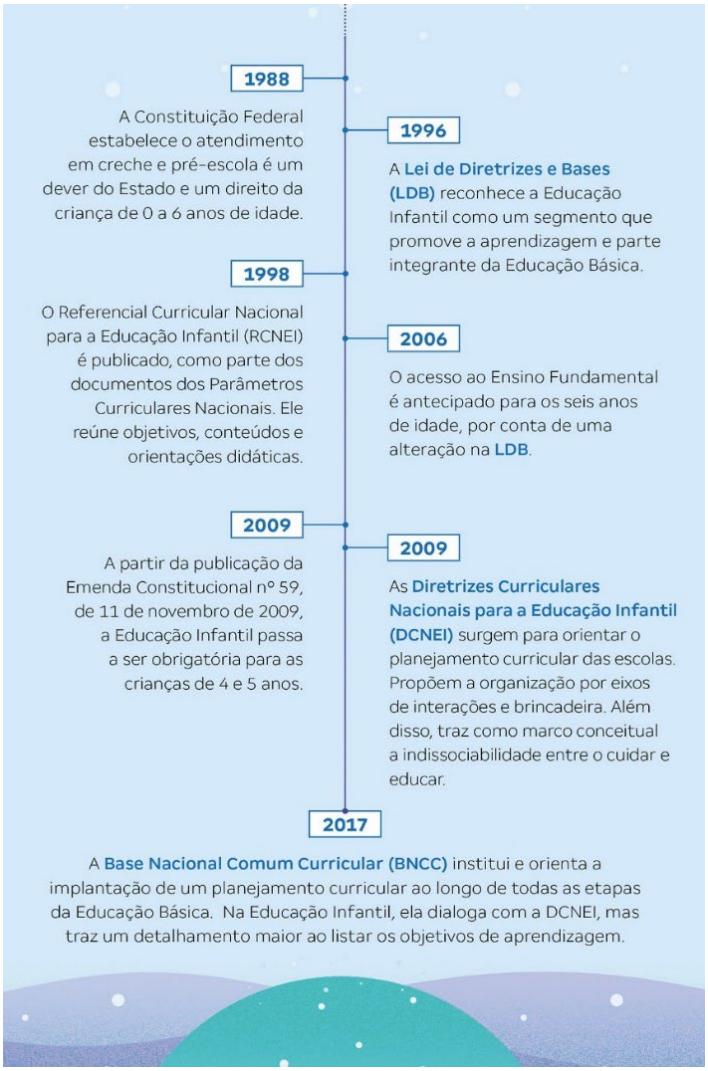
Para ajudar os municípios a cumprirem o dever do Estado na garantia da prioridade absoluta dos direitos das crianças prevista na Constituição Federal, o Marco Legal da Primeira Infância, aprovado em 2016, recomenda a elaboração de um plano municipal. Tal documento, a ser antes de tudo intersetorial, objetiva atender a tal demanda.

O Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) é um instrumento político e técnico, construído em um processo democrático e com o envolvimento de diferentes secretarias e órgãos públicos da administração municipal, Poder Legislativo, Judiciário e sociedade civil, para escuta e participação de seus destinatários diretos: as crianças. É constituído por um diagnóstico da situação de vida, desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos, uma lista de ações de vários setores e uma avaliação das ações planejadas em curso para garantir que seus direitos sejam plenamente cumpridos.

Na década seguinte, conforme previsto pela Constituição Federal de 1988, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento normativo, elaborado com particularidades para cada fase da educação, foi homologado em 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018, para o Ensino Médio, com o objetivo de definir as aprendizagens fundamentais.

Na Figura 1, apresenta-se de forma mais detalhada o objetivo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Figura 1- Os principais marcos legislativos da Educação Infantil no Brasil



INFOGRÁFICO: Caronte Design/Nova Escola

Por outro lado, Oliveira (2011, p.117) destaca a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que reconheceu, à época, a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, assegurando o acesso das crianças de 0 a 6 anos à educação e a sua integralidade. Além disso, a autora aborda o impacto do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, pois nesse período suas diretrizes específicas para a educação infantil já garantiam a universalização da matrícula nesta etapa de escolarização.

Oliveira (2011, p.115) também discute a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a Educação infantil como um direito da criança e uma responsabilidade do Estado. A Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) buscou qualificar e expandir o atendimento a essa faixa

etária, garantindo a equidade e a melhoria das condições de ensino. A autora sublinha a importância de documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que orientou a prática pedagógica nesse segmento, e os avanços mais recentes, com a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que visou ampliar a oferta de educação infantil com qualidade e equidade.

Esses marcos legislativos são fundamentais para entender como a Educação Infantil no Brasil passou a ser vista como um direito, e não como uma opção. Essas leis buscam organizar e reorganizar a educação brasileira em alguns pontos, e esses marcos contribuem para uma compreensão mais profunda da evolução e dos desafios da Educação Infantil.

Um panorama de pesquisas consultadas, a fim de compor e fundamentar o estudo em pauta, á apresentado no subitem 2.1.1.

2.1.1 Panorama das pesquisas com foco nas questões de ensino na Educação Infantil

A fim de definir quais estudos acerca da formação de professores da Educação Infantil poderiam ser alinhados a este trabalho, algumas bases de dados foram consultadas. Selecionaram-se estas plataformas digitais, para pesquisa: SciELO (*Scientific Electronic Library Online),* Periódicos Capes e Banco de Dissertações da Universidade de Taubaté – UNITAU e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Em todas as buscas foram utilizados os descritores “formação continuada”, “desenvolvimento profissional” e “Professores da Educação Infantil”.

Dessa forma, as publicações encontradas nesses três veículos emergiriam de uma mesma linha de pesquisa, próxima ao objeto de estudo. O período delimitado para procura nos repositórios estendeu-se de 2019 a 2023. Tal definição temporal foi fundamental para selecionar produções acadêmicas científicas atuais e com maior relevância, de modo a constituir um bom arcabouço teórico para discussões e permitir melhor organização na elaboração do panorama das pesquisas.

Para facilitar o entendimento de como ocorreram as buscas na literatura e considerar a importância dos temas de pesquisa, elaborou-se a Tabela 2.

Tabela 2 - Pesquisa na base de dados (2019-2023)

Banco de dados	Textos	Descritores/critérios	Total	Títulos correlatos elencados/selecionados
SciELO	Artigos	Professores da Educação Infantil	19	1
		Formação Continuada"	107	1
		Desenvolvimento profissional	80	1
Banco de Dissertação e Teses da UFSCAR	Dissertações	Professores da Educação Infantil	107	0
		Formação Continuada	107	0
		Desenvolvimento profissional	80	0
Banco de Dissertações e Teses da UNITAU	Dissertações	Professores da Educação Infantil	101	1
		Formação Continuada	0	0
		Desenvolvimento profissional	77	0
Total			**678**	**4**

FONTE: Elaborado pela autora, a partir de dados coletados no banco de teses e dissertações da *SciElo*, UFSCAR e da UNITAU, julho /2023.

Para realizar a pesquisa, foram utilizadas aspas para delimitar a procura por trabalhos que contivessem os títulos correlatos, empregando-se na barra de pesquisa três termos definidos e relacionados à formação continuada. Na elaboração da Tabela 2, foram incluídos os materiais encontrados nos repositórios de textos científicos, no período 2019 -2023. Primeiramente, realizou-se a leitura dos títulos mais próximos do tema trabalhado, para depois o foco recair sobre os resumos, de forma a identificar quais apresentariam relevância e similaridade com a temática desta pesquisa.

O levantamento de publicações constitui-se como elemento fundamental para a construção de um conjunto teórico passível de validar a pesquisa. Nesse contexto, Lakatos e Marconi (2022, p. 120) afirmam que:

> *A teoria serve como sistema de conceptualização e de classificação dos fatos:* um fato não é somente uma observação prática ao acaso, mas também uma afirmativa empiricamente verificada sobre o fenômeno em pauta. Dessa forma, engloba tanto as observações científicas quanto um quadro de referencial teórico conhecido, no qual essas observações se enquadram no universo, a variedade de fenômenos passíveis de estudo é infinita.

Na medida em que as leituras ocorreram, tornou-se possível verificar a forma como tal assunto vem sendo tratado no meio científico e até mesmo o universo vocabular científico empregado nas composições escritas. Inicialmente, o que se percebeu nesse levantamento foi o

foco quase sempre direcionado para o docente em formação. A investigação desse repertório possibilita rever os temas do estudo, objetivando repensar o problema inicialmente apresentado.

A pesquisa realizada na Base de Dados da SciELO seguiu os mesmos critérios para todos os descritores, e duzentos e seis resultados foram encontrados, três deles correlatos ao tema. Em uma dessas dissertações, "Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil" (Andrade, 2022), destaca-se a importância de fornecer condições estruturais adequadas para os professores, tais como incentivos para a carreira. Segundo a autora, a abordagem prática é fundamental para a formação contínua e eficaz dos educadores, pois permite que lidem com os desafios do dia a dia de modo a ponderar sobre suas experiências e aprimorar suas práticas.

Já o artigo "Formação de professores de educação infantil e o PIBID" (Guimarães, 2019), obtido com o descritor "Formação Continuada", relata o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação (PIBID), voltado para professores da Educação Infantil e Pedagogia de uma universidade federal em 2016 e 2017. A autora desse texto preocupa-se com a especificidade de formar professores da Educação Infantil e lança uma reflexão interessante acerca do processo formativo de uma prática centrada nas necessidades das crianças da Educação Infantil.

Utilizando-se o descritor "Desenvolvimento profissional", encontrou-se a produção "Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada" (Zepelini, 2009), centrada em compreender como acontece o processo formativo e quão relevante é a criação desses espaços coletivos para a construção dos saberes formais e informais.

No Banco de Dissertações e Teses da UFSCAR, seguiram-se os mesmos critérios para todos os descritores ("Professores da Educação Infantil", "Formação Continuada" e "Desenvolvimento profissional"), mas não se obteve resultado algum que fosse correlato ao tema "Profissão docente e desenvolvimento profissional: Formação de professores da Educação Infantil".

Na última base de dados consultada, no Banco de Dissertações e Teses da UNITAU, em Educação foi possível realizar a pesquisa a partir de 2019, obtendo-se cento e um resultados com o descritor "Professores da Educação Infantil". Uma dissertação intitulada "Professores iniciantes na educação infantil: acolhida e acompanhamento" (Barbosa, 2020) aborda os desafios de implementação de uma política de formação continuada voltada para professores iniciantes, avaliando suas contribuições para o desenvolvimento desses profissionais e

enfatizando a troca de experiências e a discussão de temas relevantes ao início de suas atividades na escola.

Com o descritor “Formação Continuada”, nenhum resultado foi encontrado, e na tentativa de refinar a pesquisa, foi utilizado o descritor “Desenvolvimento Profissional”, obtendo-se setenta e sete resultados. Após uma leitura dos resumos e da introdução dos trabalhos correlatos, foram selecionadas duas dissertações mais próximas do tema desta pesquisa; contudo, aprofundada a leitura, concluiu-se que sua colaboração não seria efetiva.

Com os critérios de descritores na presente investigação, foram encontrados quatro artigos possivelmente pertinentes ao escopo do trabalho. Esses artigos foram lidos integralmente e os resultados estão expostos na Tabela 3.

Tabela 3 – Artigos e dissertações lidos integralmente extraídos do Portal de Periódicos

Fonte/ Título	Autor(es)	Ano	Contribuições para a pesquisa
SciELO - Artigos Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil.	Andrade, Elisabete	2022	Apresenta uma compreensão de como vêm sendo pensados a formação das professoras e o cotidiano das escolas infantis.
SciELO - Artigos Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada.	Zapelini, Cristiane Antunes Espíndola	2009	Explora a visão dos professores da Educação Infantil em relação à formação continuada descentralizada, investigando a maneira como os ambientes de aprendizagem são configurados nas instituições de Educação Infantil.
UNITAU – Dissertação Professores iniciantes na educação infantil: acolhida e acompanhamento.	Barbosa, Monalisa Raymundo	2020	Aborda o processo de entrada de professores na carreira docente e identifica os elementos que impulsionaram o crescimento profissional dos educadores novatos, analisando tal experiência.
Mackenzie– Dissertação Grupos colaborativos na formação continuada de professores	Motta, Sidney Marques da	2023	O estudo realizado evidenciou que o trabalho colaborativo entre docentes é uma abordagem essencial, em que os professores se reúnem para compartilhar experiências, trocar conhecimentos, discutir desafios e buscar soluções coletivas. No entanto, também foram identificadas várias lacunas na compreensão e aplicação do trabalho colaborativo, tanto nas instituições de ensino quanto na formação continuada dos docentes.
PUC - Dissertação		2012	Este estudo ressalta a importância da formação continuada como espaço de desenvolvimento profissional, destacando os

Formação continuada na educação infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador	Gastaldi, Maria Virgínia		desafios enfrentados pelos formadores, como aprender, ensinar e se adaptar, simultaneamente. Aponta o valor do trabalho coletivo na superação de uma cultura individualista e na construção de conhecimentos compartilhados, reforçando a necessidade de investimentos contínuos na formação e no fortalecimento do papel do formador.

FONTE: Elaborado pela autora. Janeiro/2025.

Para compor a revisão de literatura, foram identificados referenciais teóricos de maior relevância, organizados por termo descritivo e por área (Tabela 4).

Tabela 4 - Autores de maior relevância na discussão temática

Título	Autor	Ano	Contribuições para a pesquisa
Políticas e programas de apoio ao iniciante no Brasil	André, Marli.	2012	Reconhece-se que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, sendo fundamental que os professores iniciantes recebam apoio e instrumentos necessários para enfrentar as dificuldades iniciais da profissão. Além disso, é ressaltada a importância de políticas e programas de apoio aos iniciantes, desenhados de forma específica para o momento de inserção profissional, diferenciando-se da formação inicial e continuada.
Preparando os Professores para um Mundo em Transformação	Darling-Hammond, L. *et al.*	2019	Redesenha esse futuro, com a missão de aproximar o Brasil da implementação de estratégia de ensino que se mostrou eficientes em sala de aula, ao redor do mundo. Foram consideradas as características da nossa realidade e observou-se que o desenvolvimento do docente é essencial.
Educação Infantil e a formação de professores	Flôr, Dalânea Cristina; Durli, Zenilde	2012	Destaca a importância da formação teórica do professor e a relevância de observar e conhecer as crianças com as quais trabalha. Ao apresentar aspectos históricos da formação de professores de Educação Infantil no Brasil, revela a evolução das políticas e programas de educação infantil ao longo do tempo, destacando iniciativas governamentais e estratégias de atendimento às crianças.
Formação permanente do professorado: novas tendência	Imbernón, Francisco	2009	Aborda a importância da formação permanente do professorado, com base em um clima de colaboração e organização escolar minimamente estável, passível de apoiar tal processo e a aceitação da diversidade entre os professores. Expõe, ainda, a relevância de se elaborar projetos de mudanças na formação e

			de apoiá-los, em busca de alternativas para orientar organização e intervenção da formação permanente.
Formação Continuada de professores	Imbernón, Francisco	2010	Aborda a complexibilidade de questões relacionadas à formação de professores e à profissão docente e a importância dos educadores como sujeitos (identidade, autonomia, desenvolvimento pessoal e profissional). Trata-se de um texto voltado a planejar como tratar aspectos da colaboração na formação continuada (apoio, alternativas de orientação, organização, intervenção).
Formação docente e profissional	Imbernón, Francisco	2011	Neste livro, são examinadas a escola, a profissão docente e a formação inicial e contínua dos educadores, fornecendo insights para superar a concepção tradicional de professor(a) como mero transmissor de conhecimento ou especialista técnico que aplica métodos de forma mecânica. Em vez disso, destaca-se a importância de um papel mais ativo, em colaboração com a escola e a comunidade, no planejamento, desenvolvimento, avaliação e adaptação de estratégias e programas educacionais.
Formação Continuada na Educação Infantil	Portilho, Evelise M. Labatut	2017	Nesta produção, a autora apresenta os resultados de um estudo sobre as percepções sociais dos professores de Educação Infantil em uma amostra brasileira. Propõe a formação continuada como meio para integrar antigos e novos elementos na prática educativa, abrangendo reflexões, culturas e espaços. Além disso, a obra defende ser a formação um direito essencial, visando promover a consciência e a transformação no ambiente escolar e no trato com as diversas infâncias.
Saberes docentes e formação profissional	Tardif, Maurice	2022	Discutem-se os saberes que podem servir de base aos professores para realização de seu trabalho em sala de aula. Criticam-se as abordagens anglo-americanas que simplificam o conhecimento docente a meros processos psicológicos, assim como são questionadas as perspectivas técnicas europeias que dão suporte às metodologias atuais baseadas em competências. Essa visão sugere que os educadores, muitas vezes inconscientemente, reforçam as normas e valores das classes sociais dominantes por meio de sua prática pedagógica, limitando assim a possibilidade de mudança social e crítica.
Formação de Professores para a Educação Básica	Veiga, Ilma Passos Alencastro	2022	Essa produção convida o leitor a compreender os processos de formação docente para a Educação Básica, bem como as práticas pedagógicas (individuais e coletivas). Além disso, destaca como as experiências

			acumuladas em diversos ambientes e cursos de formação docente moldam as práticas educativas e também alteram a essência dos professores dedicados a formar outros educadores.
Aprendizagem do adulto professor	Placco, Vera M. N. de Souza e Souza, T. Vera L. (Orgs)	2006	Produção coletiva de um grupo que estuda a aprendizagem do adulto, considerando suas próprias experiências e autoanálises como aprendiz, para obter uma compreensão mais profunda de como o conhecimento é construído nessa fase da vida. A investigação foi realizada por meio da apreciação e reflexão sobre diversas formas de arte, como literatura, pintura, música e cinema, utilizando o coletivo como mediador. Destaca-se o interesse em observar como essas práticas podem gerar aprendizagens significativas e promover transformações por meio da reflexão.
Professores do Brasil: novos cenários de formação.	Gatti, Bernadete Angelina	2019	A obra versa sobre os desafios da formação de professores no Brasil, destacando a desconexão entre teoria e prática nos cursos acadêmicos iniciais. Defende a importância da formação continuada e a necessidade de currículos que considerem a diversidade cultural do país. Não obstante, debate a dicotomia entre teoria e prática, propondo uma abordagem integrada e uso da tecnologia de forma crítica. A autora conclui com um chamado à ação, de modo a priorizar a formação docente nas políticas educacionais, visando a uma educação de qualidade.
Professores: Libertar o futuro.	Nóvoa, Antônio	2023	Destaca a importância dos educadores na construção de um futuro mais justo e igualitário. O autor aborda os desafios enfrentados pela profissão - como a desvalorização e a pressão por resultados - e propõe uma prática reflexiva que valorize a autonomia dos docentes. Defende a formação contínua a integrar teoria e prática, enfatizando o papel dos professores como agentes de transformação social. A obra é um chamado à valorização da educação como caminho para a liberdade e mudança.
Educação Infantil Fundamentos e métodos	Oliveira, Zilma Ramos	2011	A coleção "Docência em Formação" oferece fundamentos teóricos e práticos que integram a formação inicial e continuada dos professores, com foco no desenvolvimento profissional. Ela promove a construção da identidade docente, valoriza a pesquisa como componente essencial e a prática social como objeto de reflexão ao longo do processo formativo. Além disso, enfatiza a docência como uma atividade ética, crítica e reflexiva, inserida no contexto sociocultural,

			contribuindo para uma educação integral e transformadora.
Formação docente para a educação infantil: Experiência em curso	Sarat, Magda *et al.*	2018	Destaca a importância da formação docente para a Educação Infantil, enfatizando a criação de um curso de especialização que integra ensino, pesquisa e extensão, com foco na qualificação de professores e gestores das redes públicas municipais. O curso visou atender à necessidade de melhorar a qualidade da Educação Infantil, alinhando teoria e prática pedagógica. A colaboração entre docentes e instituições foi fundamental para o sucesso do projeto, promovendo uma formação contínua e reflexiva.

Fonte: Elaborado pela autora. Janeiro/2025

Dentre outras, essas obras foram implementadas e acompanharam o curso desta dissertação, respaldando pontos importantes da escrita. Diante dos resultados, percebeu-se que pesquisas voltadas para "O Professor formador da Educação Infantil", "Formação Continuada" e "Desenvolvimento Profissional" requerem mais espaço na área da investigação científica, a fim de preencher possíveis lacunas em torno desses temas, principalmente no foco da inserção na carreira docente - acolhimento, adequação aos desafios e manutenção da formação continuada. Cabe, portanto, pensar na importância de se preservar o saber.

> [...] pedagógico necessário para vencer as eventuais dificuldades do ingresso à profissão. [...] A atenção especial aos professores principiantes parece extremamente importante para que se sintam menos solitários e para que tenham a oportunidade de receber o suporte (André, 2012, p. 123).

Com os marcos legais para a Educação Infantil e, recentemente, com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ampliou-se a possibilidade de obter a percepção de uma Educação Infantil voltada para os direitos da criança como protagonista do seu conhecimento. Emergiu também a necessidade de compreender como acontece o processo de ensino aprendizagem e de conhecer as características dessa fase de escolarização.

Entretanto, para abarcar o desenvolvimento do trabalho proposto, teve-se como propósito verificar como professores formadores promovem a formação continuada aos professores ingressantes na educação infantil, respeitando-se suas percepções e os conhecimentos que construíram ao longo de sua trajetória de vida.

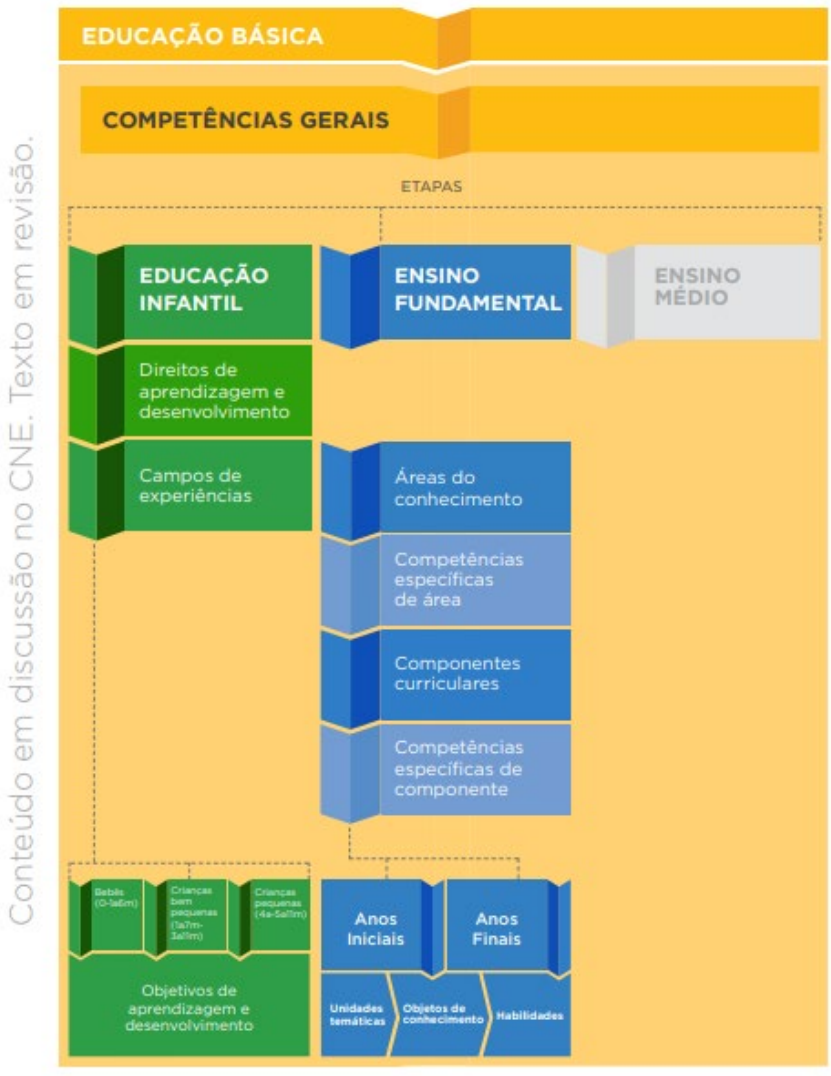
Na sequência, desenvolve-se uma breve explanação sobre os documentos considerados marcos teóricos importantes para o avanço da Educação Infantil no Brasil: Base Nacional

Comum Curricular – BNCC (2017) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.

2.1.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concebida inicialmente em 1988 pela Constituição Federal, foi estabelecida somente duas décadas mais tarde, em dezembro de 2017, quando se delinearam as diretrizes para a Educação Infantil e o para Ensino Médio, seguidas pela definição para o Ensino Fundamental, no ano seguinte. A BNCC é um instrumento normativo que apresenta as aprendizagens fundamentais dos alunos brasileiros no âmbito da educação básica. Sua estrutura pode ser observada na Figura 2.

Figura 2 - Estrutura da BNCC



FONTE: Brasil, 2017, p. 22.

Tal organização e divisão foram estabelecidas de forma a contemplar as especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, considerando as diferentes etapas do desenvolvimento das crianças e as necessidades de aprendizagem em cada fase. Na Figura 2, visualizam-se duas das etapas anteriormente citadas.

Para a Educação Infantil, a BNCC é organizada em uma única área de conhecimento - abrangendo crianças de 0 a 5 anos de idade –, subdividida em cinco campos de experiências:

1- O eu, o outro e o nós;
2- Corpo, gestos e movimentos;
3- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
4- Traços, sons, cores e formas; e
5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Cada um deles apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, direcionados para a prática pedagógica na qual o brincar, a interação social, a experimentação, a exploração e a expressão são formas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A BNCC para o Ensino Fundamental é organizada em áreas do conhecimento, de acordo com as diferentes etapas escolares: Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). Para os primeiros, as disciplinas são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte; para os seguintes, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia), Arte e Educação Física. Todos esses campos do saber apresentam competências específicas a serem aprimoradas pelos alunos ao longo dos anos escolares.

O documento enfatiza, ainda, a formação integral dos estudantes, promovendo, não apenas o desenvolvimento de conhecimentos, mas também de habilidades, atitudes e valores necessários para sua vida pessoal, acadêmica e social. Sua divisão reflete a compreensão das diferentes demandas e características de cada etapa da Educação Básica, buscando oferecer uma orientação curricular adequada e relevante para a construção integral dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Essa revisão conecta a ideia de que a formação contínua do professor é essencial para atender à formação integral dos estudantes e às necessidades do currículo, reforçando a ideia de que o professor deve estar em constante aprendizado para responder adequadamente aos desafios educacionais.

2.1.3 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) representou um avanço para a época, porém era apenas uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, e não fazia da criança e de sua identidade o foco principal. Elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil e direcionado a creches e pré-escolas, o RCNEI tinha como objetivo fornecer subsídios para a prática pedagógica, considerando as características e as necessidades específicas dessa fase do desenvolvimento infantil.

O documento é composto por três volumes: I - texto introdutório, apresentando os fundamentos teóricos orientadores da proposta curricular na Educação Infantil e abordando concepções de infância, desenvolvimento humano, educação, currículo, avaliação de instituição e do profissional na Educação Infantil; - II – produção descritiva dos documentos tidos como base para a elaboração do currículo nas instituições de Educação Infantil (organização do tempo e do espaço, as relações entre as crianças, as interações com os conhecimentos, a avaliação e o registro do desenvolvimento); e, III – texto expondo os seis eixos de trabalho e conhecimento de mundo: Artes visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Movimento, Música, Artes Visuais e Natureza e Sociedade. Sua estruturação pode ser observada na Figura 3.

Figura 3 – LIVROS - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI[4]



FONTE: https://edutechbr.wordpress.com/2016/02/05/rcnei-referencial-curricular-nacional-para-a-educacao-infantil/
Acesso em: 17 janeiro de 2024

Visando à educação organizada em âmbitos e eixos, o RCNI buscou instrumentalizar a ação dos professores, destacando os âmbitos de experiências essenciais que deveriam servir de referência para a prática educativa. Além disso, defendeu uma educação democrática e

[4] EDUTECH - https://edutechbr.wordpress.com/2016/02/05/rcnei-referencial-curricular-nacional-para-a-educacao-infantil/ Acesso em 17 de janeiro de 2024.

transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos, e estabeleceu uma integração curricular, com objetivos gerais para a Educação Infantil, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Objetivos gerais da Educação Infantil

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

FONTE: Brasil,1998, volume 1, p. 63.

Em continuidade a este capítulo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI.

2.1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Seu objetivo principal é fornecer orientações e princípios para a educação de crianças de 0 a 5 anos, considerando as características específicas dessa fase do desenvolvimento humano. Além disso, orienta a organização e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, destacando a importância do cuidado e da educação, bem como estabelecendo os direcionamentos a serem seguidos pelas instituições de ensino para garantir uma educação de qualidade e integrada à comunidade. Para Portilho (2017, p. 53), "A Educação Infantil, além de ser subsidiada pela legislação brasileira, favorecendo e assegurando-se como elemento obrigatório para o desenvolvimento integral das crianças". Como elemento fundamental para

garantir a qualidade da Educação Infantil, garante o aprendizado cognitivo e também o desenvolvimento social, emocional e cultural das crianças. A Resolução estabelece princípios e diretrizes que orientam as ações pedagógicas nesse nível de ensino, buscando uma educação que respeite e valorize a infância.

A DCNEI foi criada no contexto das políticas educacionais brasileiras, e seu processo de elaboração e discussão envolveu especialistas, educadores, gestores e representantes da sociedade civil. Ela é, ainda, uma iniciativa que visa fornecer orientações claras de forma a alinhar as práticas educativas nesse nível de ensino em todo o país, constituindo assim um marco conceitual entre o cuidar e educar, bem como o documento a fundamentar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Infantil, de 2017.

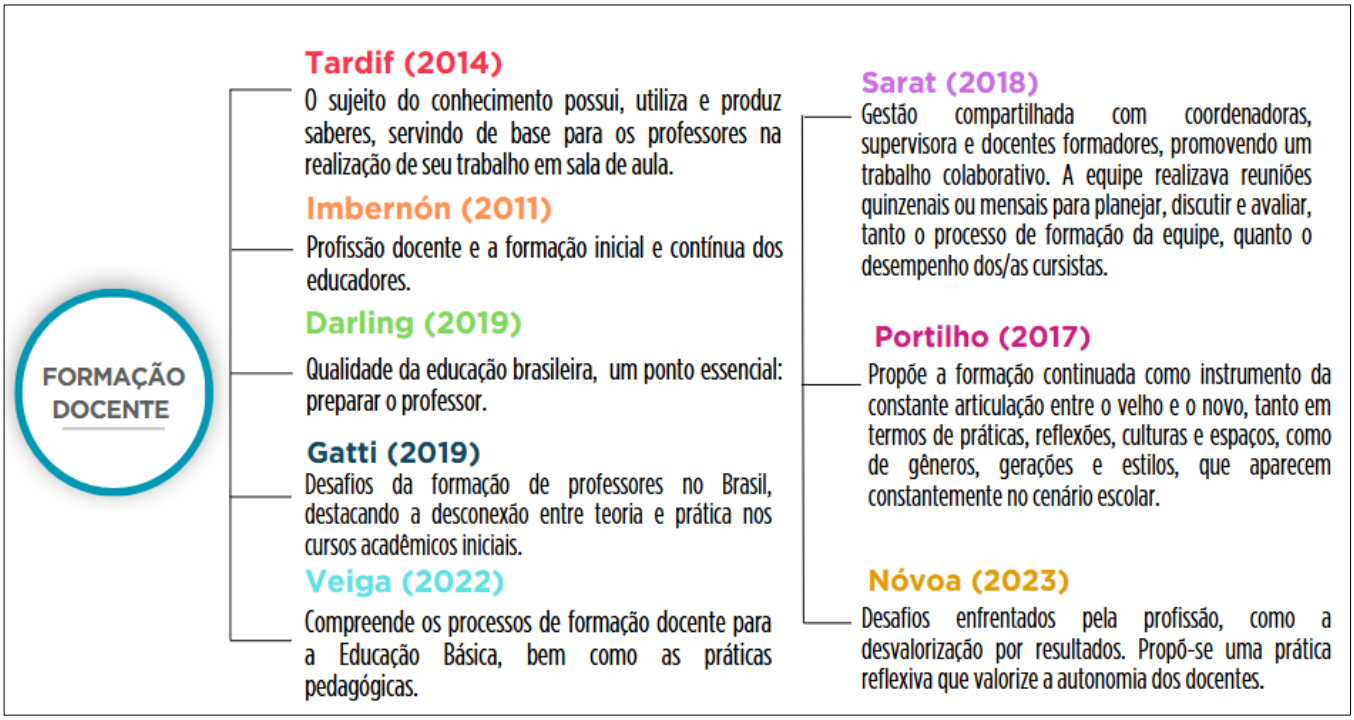
A rede de ensino pesquisada atende aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao considerar as crianças como sujeitos ativos, com direitos e necessidades próprias. Valoriza a individualidade e as experiências das crianças, proporcionando atividades que estimulam o desenvolvimento integral por meio do brincar, da imaginação e da interação social. A abordagem pedagógica busca integrar as ações de cuidar e educar, respeitando a diversidade e promovendo uma educação inclusiva e equitativa. Além disso, ao organizar espaços e tempos, para que favoreçam a exploração do ambiente e o contato com a natureza, a rede de ensino reflete sobre uma proposta da DCNEI de uma educação que respeite e incentive a construção de identidades pessoais e coletivas em um contexto de aprendizagem holística e significativa.

Em resumo, a rede de ensino atende às diretrizes da DCNEI, ao garantir que as práticas pedagógicas considerem as necessidades, desejos e direitos das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite sua singularidade e ao mesmo tempo favoreça a convivência coletiva, o desenvolvimento integral e o contato com o mundo.

2.2 Formação continuada e os saberes docentes orientados para a Educação Infantil

A Figura 4 sintetiza, em parte, o estudo realizado sobre a formação docente.

Figura 4 – Formação docente



FONTE: Elaborado pela autora, julho de 2023.

Tal processo inicia-se na fase universitária (formação inicial) e pode vir a acompanhar a vida profissional. As pesquisas atuais questionam a eficácia desse primeiro curso oferecido pelas universidades, uma vez que as licenciaturas, em geral, vêm sofrendo críticas, por apresentarem moldes curriculares desvinculados da realidade. Muitas vezes, os conhecimentos que apresentam passam à margem dos problemas e das possíveis alternativas de solução. Concorda-se com o que expressa Imbernón (2011, p. 8):

> A instituição educativa precisa que outras instâncias sociais se envolvam e a ajudem no processo de educar. E isso implica que a educação se torne cada vez mais complexa, seja muito mais do que esse mero ensino básico e elementar, de um ponto de vista acadêmico.

Nesse sentido, as instituições de ensino precisam estar sempre se reavaliando, aprendendo e se atualizando, para que possam atender às exigências de um mundo em constante transformação.

Para transformar e gerar reflexões de sua prática em grupo, a formação precisa estar voltada à necessidade de aquisição de conhecimento dos professores, a fim de que conquistem a verdadeira autonomia profissional. Segundo Tardif (2022, p. 211):

> Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão.

Por sua vez, Darling (2019, p. 306) defende que, "Com o intuito de ter sucesso na preparação de docentes eficientes, a formação de professores deve estabelecer as bases para a aprendizagem ao longo da vida."

Portanto, é preciso reexaminar o processo curricular, as estratégias de ensino e, em última análise, fazer, da pesquisa de formação de professores, a base. Perante esse apontamento, é preciso que as políticas públicas deem suporte a desenvolvimento de programas de formação, apoio pedagógico e acompanhamento da integração dos novos educadores na docência. Segundo Veiga (2022, p. 158):

> Importante que este egresso permaneça com um vínculo com a instituição formadora, pois o ingresso na profissão pode ser mais ou menos envolvente para a construção da sua identidade em razão dos processos de aprendizagem da profissão oportunizados para seu desenvolvimento profissional e, quando apoiadas por profissionais mais experientes, as situações-problema vivenciadas podem ser avaliadoras de maturidade profissional.

Assim sendo, é importante compreender os empreendimentos feitos quanto ao poder público e iniciativas da própria unidade escolar em relação à educação continuada de professores atuantes nas redes de ensino públicas. Faz-se imperativo que as instituições de ensino promovam programas de acompanhamentos após a formação inicial, pois, quando bem-organizados e alinhados às necessidades formativas do grupo participante, favorecem a construção da identidade profissional e estimulam a aprendizagem de novas abordagens de ensino, de modo a garantir uma formação docente significativa desse sistema e a contribuir para uma aprendizagem assertiva para as crianças da Educação Infantil.

Nóvoa (2023) e Gatti (2019) abordam questões cruciais para a formação continuada.

Nóvoa (2023, p.130_ destaca os desafios enfrentados pela profissão, como a desvalorização e a pressão por resultados, propondo uma prática reflexiva que valorize a autonomia dos professores, e pondera:

> O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Em face da dimensão dos problemas e dos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado.

O desenvolvimento profissional dos professores não se limita à formação inicial; estende-se ao longo de toda a carreira, sendo a formação continuada uma etapa essencial nesse processo. Essa continuidade é indispensável diante dos desafios complexos e dinâmicos que a educação enfrenta atualmente, como as mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Mais do que uma questão individual, o fortalecimento do professorado exige um olhar coletivo, que promova a troca de saberes, a construção de práticas colaborativas e o enfrentamento conjunto das adversidades.

Já Gatti (2019) enfatiza os problemas da formação de professores no Brasil, apontando a desconexão entre teoria e prática nos cursos acadêmicos iniciais. Ambos os autores convergem na crítica ao modelo atual e reforçam a necessidade de mudanças para fortalecer a profissão docente e a prática educativa.

> Já no âmbito da formação continuada, há que se considerar a descontinuidade de programa e a ausência de oferta de formação continuada que levem em conta as etapas da vida profissional dos docentes, de políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos) ((Gatti, 2019, p.177).

Assim, a formação continuada deixa de ser apenas uma atualização técnica e se torna um espaço de construção de identidade, autonomia e pertencimento, permitindo que os educadores enfrentem os desafios atuais com mais confiança e resiliência.

Portilho (2017, p. 146) também traz uma contribuição nesse sentido, quando discorre sobre formação continuada

> Outro ponto importante dessa formação continuada diz respeito ao fato do professor poder aprender com a sua prática, tendo uma atitude investigativa adiante dela. Pensar a prática a praticar o que se pensa é uma possibilidade de atualização e aprofundamento constantes de um profissional.

O aprendizado não ocorre apenas nos momentos formais de estudo, mas também na **reflexão sobre a prática**. Adotar uma postura investigativa, em que o professor questiona e analisa suas próprias ações, é fundamental para a constante atualização e para o aprimoramento profissional. Essa abordagem permite que o educador **integre teoria e prática**, promovendo um ciclo contínuo de aprendizado que favoreça o desenvolvimento pessoal e o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

Na sequência deste texto, busca-se refletir sobre os elementos que impulsionam o processo: alternativas que a escola possa utilizar para fortalecer a prática docente e, consequentemente, melhorar a qualidade da educação.

2.2.1 O desenvolvimento profissional docente – fatores estimulantes

Diversos autores destacam ser a formação docente um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional. Para Imbernón (2011, p. 47), "A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais". No âmbito das referências teóricas citadas, encontra-se explicação sobre o desenvolvimento profissional docente mediante vários fatores, dentre eles as oportunidades de socialização de práticas bem-sucedidas.

O artigo de André (2012), intitulado "Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil", investiga questões referentes às políticas de formação inicial e continuada à carreira docente.

> É importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório (André, 2012 p.116).

É crucial, portanto, que os docentes se preocupem em buscar participar de grupos colaborativos para compartilhar experiências, aprender novas estratégias de ensino e melhorar sua atuação profissional. Ou seja, os saberes adquiridos com os seus pares ajudam a romper práticas profissionais isoladas e tradicionais, oportunizando reflexões sobre as condições de ensino e promoção de um ambiente de aprendizagem mais rico em possibilidades. Para Imbernón (2009, p. 60), a formação colaborativa é um caminho que "[...] pode ajudar a entender a complexibilidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática".

A revisão da literatura aqui apresentada destaca que o desenvolvimento profissional docente é estimulado por fatores como formação continuada, colaboração entre pares e suporte institucional, contextos esses que geram oportunidades para atualização e troca de experiências. Observa-se que, ao desempenharem suas funções, os educadores se veem estimulados a buscar respostas aos problemas do cotidiano escolar e, nessa busca, colocam à prova saberes e

experiências acumuladas, conquistando novos conhecimentos, que irão contribuir para o seu desenvolvimento profissional, impulsionados pelo anseio de aprimorar suas habilidades e exercer suas atividades de maneira mais competente.

Na sequência, enfatiza-se a formação de professores da Educação Infantil.

2.2.2 Formação de professores da Educação Infantil

Ao examinar as obras de renomados autores no campo da formação docente e da Educação Infantil, bem como a bibliografia de pesquisas sobre professores iniciantes, é possível identificar diversos aspectos convergentes que evidenciam a importância de o ensino infantil contar com educadores cuja formação inicial e profissional seja adequada e de qualidade.

Portilho (2017, p. 53) assim se expressa:

> Com isso, ressalta-se a importância da formação inicial e continuada do profissional de educação para a primeira etapa básica, a Educação Infantil. O conhecimento abrangente e de boa qualidade do docente será significativo para que o aluno construa uma trajetória educativa, também, de igual qualidade.

Nesta perspectiva, é importante ao professor ter uma formação de qualidade que lhe permita intervir adequadamente no desenvolvimento das crianças em seus contextos sociais, na construção da autonomia e de conteúdos concretos, e nos conhecimentos básicos, para dar sequência às demais etapas de sua educação escolar. Portanto, deverá desenvolver um plano de ensino cuidadoso, que contemple ações de natureza pedagógica, em consonância com as condições dos alunos e em busca da construção de significados acerca de conteúdos concretos.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 39) define que “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. Ou seja, as situações de ensino devem englobar áreas como linguagem oral e escrita, raciocínio lógico-matemático, expressão artística, movimento, natureza e sociedade, além das habilidades socioemocionais, como a convivência, a empatia, a autonomia e o respeito ao outro. Visando promover o desenvolvimento pleno, nessa etapa da educação, o docente é responsável por múltiplas aprendizagens das crianças de zero a seis anos.

Refletindo sobre a atuação docente nessa fase, parece haver concordância de que:

> Aos poucos, essa imagem foi mudando e o papel da docência como profissão vem ganhando relevância nessa etapa. Contudo, muitas barreiras ainda precisam ser transpostas e algumas estão diretamente ligadas a concepção que ainda não foram superadas e interferem na própria construção da identidade dos profissionais que trabalham com crianças pequenas (Sarat, *et al*., 2018, p. 53).

Durante a leitura, foi observada semelhança nas contribuições trazidas por Portilho (2017) e Sarat *et al*. (2018), pois suas obras destacam que o perfil do professor da Educação Infantil caracteriza-se pelas atitudes e pela relação afetivo-relacional, tão importantes nessa etapa de escolarização. Cabe mencionar, aqui, os fragmentos nos quais abordam a relevância do afeto junto ao processo de aprendizagem:

> A educação infantil está assentada na percepção de que as crianças aprendem umas com as outras e com a mediação de adultos; assim, a fala do/da professor(a), as atitudes e o afeto são fundamentais (Sarat, *et al*., 2018, p. 161).

> Para estabelecer os vínculos afetivos é importante que a professora e a educadora estejam atentas, observem, olhem e escutem a criança e suas necessidades no que se refere ao relacionamento com os demais, pois, não basta criar um espaço organizado e desafiador (Portilho, 2017, p. 53).

As autoras Guimarães (2019) e Flôr e Durli (2012) trazem perspectivas sobre a importância das pesquisas no trabalho dos professores da Educação Infantil, experienciadas na graduação, na pós-graduação, na formação continuada e em outras oportunidades. Em um artigo publicado recentemente, ressaltam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) por meio da CAPES -, que visa promover a formação de docentes para a Educação Básica em nível superior, reforçar os cursos de licenciatura e facilitar a conexão entre a Educação Superior e a Básica.

Tal programa oferece bolsas para estudantes de licenciatura que participam de projetos elaborados em colaboração com instituições de ensino superior e escolas públicas, o que possibilita aos futuros educadores desenvolver e vivenciar experiências inovadoras em metodologias, tecnologias e práticas pedagógicas. Essa abordagem integra teoria e prática na formação docente, ajudando a valorizar a profissão e a elevar a qualidade da educação básica pública.

> Nessa perspectiva, uma nova realidade organizacional implica a criação de um espaço de integração entre os formadores da universidade, os professores da educação básica e os licenciandos em formação inicial. Entendemos que o Pibid representa um caminho nessa direção pela integração de professores universitários, professores da educação básica e licenciandos em espaços e tempos comuns de reflexão e organização da prática pedagógica (Guimarães, 2019, p.76-79).

Diante dessa observação, fica evidente a necessidade de apoio mais claro e eficaz, por meio de políticas públicas, para criação de programas de capacitação, suporte pedagógico e acompanhamento aos professores ingressantes durante sua inserção na carreira docente. Do ponto de vista de Flôr e Durli (2012, p. 255), as propostas de formação:

> Tem como objetivo principal a produção de conhecimentos sobre: as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares; os processos de socialização da criança na escola; as relações entre ensino e aprendizagem; as políticas públicas voltadas à infância com ênfase nos direitos sociais da criança; formação universitária e continuada de professores.

Nesta seção, a revisão de literatura dá sustentação às questões em foco nesta pesquisa. Exploraram-se os referenciais teóricos e marcos legais relevantes para compreender a história e o contexto dos temas em evidência, isto é, a formação continuada e os saberes docentes, o desenvolvimento profissional.

Logo, a formação continuada deve promover desarmonia nos saberes existentes e provocar interesse na busca por novos conhecimentos, a partir dos quais é preciso investir em reflexões sobre as ações praticadas. Há que se impulsionar a reorganização e conduzir os sujeitos a uma nova estabilidade de saberes, pois, sem o confronto com a contradição, não há compreensão da nova visão de aprendizagem e de sua prática.

Na seção subsequente, apresenta-se a trilha metodológica adotada para obtenção dos dados a serem explorados?

3 METODOLOGIA

Como procedimento metodológico, adotou-se a abordagem qualitativa que, segundo Gil (2002, p. 133),

> [...] é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

De acordo com o autor, tal formato permite analisar e fazer a interpretação de uma sequência de atividades, em lugar de mensuração, já encaminhando os dados para a categorização, interpretação e redação final, em direcionamentos descritivos.

A pesquisa qualitativa está voltada à ação do sujeito e visa compreender como ele percebe o mundo, ressignificando experiências, e o que motivou suas ações. A inserção da pesquisadora no campo favoreceu a aproximação junto aos participantes de modo participativo e colaborativo. A experiência investigativa assumiu características de natureza básica, exploratória e descritiva, compondo com a fundamentação teórica o aprofundamento das questões, para conhecer e mensurar as variáveis relevantes em relação ao problema de pesquisa.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa exploratória visa descrever as características, comportamentos ou fenômenos de uma determinada população ou amostra, analisando o processo e investigando situações em toda a sua complexidade. O método escolhido alinhou-se ao tema e objetivos propostos, e o embasamento teórico subsidiou a análise, facilitando a compreensão dos dados obtidos.

Considerando os critérios de inclusão e exclusão, optou-se pela seleção de profissionais com, no mínimo, cinco anos de experiência como formadores, especialmente ministrando a formação para docentes da educação infantil.

Nas subseções que seguem, discorre-se sobre os caminhos percorridos pela pesquisa, de modo a atender aos objetivos propostos, apresentando os participantes, os instrumentos da pesquisa, os procedimentos para a coleta de dados e a análise das informações obtidas.

Inicialmente, após explorar o contexto em análise, desenvolveu-se uma tabulação pelo *Google Forms e Excel*. Em seguida, foram realizadas a leitura, a comparação, a concentração e

a interpretação das informações coletadas, por meio da técnica de tratamento de dados no software *IRaMuTeQ*[5].

Utilizou-se a análise de conteúdo com base em Bardin (2016), o que permitiu à pesquisadora obter compreensão mais profunda do conteúdo analisado, identificando padrões, categorias e relações importantes que, de outra forma, passariam despercebidas.

3.1. Participantes

Este estudo concentrou-se nos formadores que atuam com professores ingressantes da Escola de Formação, na Rede Municipal de Ensino já apresentada. Na pesquisa qualitativa, a escolha do escopo não ocorre de forma aleatória, mas intencionalmente, pelo idealizador, que procura um grupo apto a atender à proposta do trabalho em questão, considerando o ambiente em que estão inseridos. Assim,

> Os participantes de um estudo podem experienciar a situação de pesquisa da seguinte maneira: eles estão envolvidos no estudo, como indivíduos, sendo deles esperado que contribuam com suas experiências e visões de suas situações particulares de vida (Flick, 2013, p. 24).

O processo de recrutamento e seleção foi composto por diversas etapas cuidadosamente delineadas: inicialmente, os participantes receberam, por meio do e-mail institucional, um formulário *(Google Forms)* com nove perguntas fechadas, para caracterização do *quórum* deste trabalho.

O convite foi encaminhado a doze participantes que fazem parte do grupo de formadores, e a pesquisadora obteve adesão de oito interessados, que preencheram o formulário. É importante ressaltar que os dados pessoais coletados foram mantidos em sigilo, assegurando assim o anonimato dos colaboradores. Após leitura das informações obtidas por meio do formulário, procedeu-se à seleção dos participantes a serem entrevistados. Considerou-se, como critério, seu tempo de atuação como formador de professores da Educação Infantil. Foram escolhidos cinco participantes para a etapa subsequente, para a qual houve adesão

[5] Trata-se de um *software* que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica, que abrange, sobretudo, a lematização e o cálculo de frequência de palavras, até análises multivariadas, como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análises de similitude. Por meio desse *software*, a distribuição do vocabulário pode ser organizada de forma facilmente compreensível e visualmente clara, com representações gráficas pautadas nas análises lexicográficas. O recurso *Nuvem de palavras* agrupa as palavras e as organiza graficamente em função de sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente interessante. Texto adaptado de CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - UFSC – Brasil. 2016. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial %20IRaMuTeQ %20em%20portugues_17.03.2016.pdf. Acesso em 14 de julho de 2024.

voluntária; essa etapa consistiu em entrevistas semiestruturadas, conduzidas individualmente em um ambiente virtual, espaço adequado para a troca de informações e reflexões.

Cabe mencionar o ambiente em que esses formadores atuam, a Escola de Formação, cuja finalidade é receber e preparar professores recém-contratados para o ingresso na rede de ensino municipal. Esclareça-se também que, para a realização das atividades formativas, a Secretaria de Educação do município em tela selecionou equipes compostas por professores experientes dos anos iniciais e finais da rede para que ministrassem capacitações, tanto para os professores ingressantes quanto para toda a rede municipal, incluindo gestores escolares e outros profissionais da área. Esses grupos planejam formações personalizadas, focadas no aprimoramento do desempenho pedagógico por meio da colaboração nas respectivas turmas.

Cada etapa do processo de seleção foi crucial para garantir qualidade na da produção de dados, assegurando-se, assim, a robustez metodológica da pesquisa.

3.2. Instrumentos de pesquisa

Segundo Lakatos e Marconi (2022, p. 2), o questionário caracteriza-se como um instrumento de coleta de dados "[...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador".

Para a realização desta pesquisa, optou-se por utilizar dois instrumentos: um questionário e uma entrevista semiestruturada. Em uma primeira etapa, aplicou-se o questionário composto por perguntas fechadas, para coletar os dados referentes ao perfil do participante e aos elementos fundamentais relacionados à formação profissional do docente ingressante. Em colaboração, a gestora da Escola de Formação enviou um convite aos 12 profissionais que compõem o grupo de formadores, juntamente com o link desse documento, via e-mail institucional.

Esse material, contendo perguntas padronizadas, foi direcionado especificamente aos formadores que atuam com docentes ingressantes na Educação Infantil, com o intuito de convidá-los a participar da pesquisa. O objetivo primordial foi a coleta inicial de dados, visando à seleção do grupo a ser entrevistado, considerando os critérios estabelecidos anteriormente. Cabe lembrar que a pesquisadora categorizou o "tempo e a atuação como formador de professores da Educação Infantil" como critério de inclusão entre os possíveis participantes da pesquisa.

A entrevista semiestruturada era composta por questões abertas, relevantes aos objetivos deste estudo, e a condução dessa etapa ocorreu individualmente em um ambiente virtual, fora do horário de trabalho, seguindo um roteiro estabelecido pela pesquisadora.

3.3 Procedimentos para coleta de informações/dados

Marconi e Lakatos (2022, p, 180) explicam que "A coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de efetuar a coleta dos dados previstos".

Em virtude de a coleta de dados envolver seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cuja finalidade maior é defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa conforme padrões éticos. Após aprovação do Comitê, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes (Anexo A), sendo-lhes garantido o sigilo identitário, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado eletronicamente por eles assim que o projeto foi aprovado pelo CEP. Os procedimentos para a coleta de dados só ocorreram após o recebimento oficial dessa aprovação.

3.3.1 Abordagem aos participantes por meio do questionário

A aplicação dos instrumentos selecionados para coleta de dados, o questionário e a entrevista semiestruturada, ocorreu por meio virtual, o que facilitou o envio e o recebimento das respostas dos participantes.

> A coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta, e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado. Por isso, menos questões e respostas são definidas antecipadamente; havendo um uso maior de questões abertas. Espera-se que os participantes respondam a essas questões espontaneamente e com suas próprias palavras (Flick, 2013, p. 23).

Essa fase da pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2024, após aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP). Inicialmente, organizou-se um questionário composto com oito questões fechadas (múltipla escolha), que versavam sobre a caracterização do perfil

dos participantes, enviado por e-mail com prazo de vinte dias para sua devolutiva. Apenas oito profissionais enviaram à pesquisadora suas respostas a esse questionário.

Após o retorno desse material devidamente preenchido, as informações foram categorizadas e submetidas a uma leitura inicial, seguida de análise criteriosa. A finalidade desse momento investigativo foi levantar o perfil dos professores formadores da Educação Infantil, obter perspectivas informativas relevantes e apropriadas aos propósitos da pesquisa e prosseguir na coleta para a etapa seguinte, a da entrevista.

À medida que se obtinham os resultados, buscava-se verificar a consistência das respostas com a fundamentação teórica adotada, considerando os objetivos do estudo e a proximidade com o campo de atuação na prática de formação e orientação profissional. Após análise do conteúdo dos oito questionários, foram selecionados apenas cinco participantes, que atendiam ao critério de inclusão, ou seja, ter no mínimo 5 anos de experiência como formador da Educação Infantil. Deu-se, assim, sequência à etapa seguinte, a da entrevista.

3.3.2 Abordagem aos participantes por meio da entrevista

Seguiu-se no intuito de obter informações por meio de entrevistas individuais, com horários agendados e com um roteiro previamente definido, de modo a levantar devolutivas passíveis de serem identificadas com o problema e os objetivos da pesquisa.

Esse segundo contato documental consistiu em oito perguntas abertas sobre o trabalho dos professores formadores, bem como sobre suas experiências e práticas na formação continuada. Cada entrevista teve a duração de 30 minutos, durante os quais os participantes se colocavam à vontade e contribuíam de forma significativa, compartilhando suas reflexões sobre a formação no curso preparatório ofertado aos docentes ingressantes na Educação Infantil. De posse das entrevistas, inicialmente desenvolveu-se uma tabulação pelo *Google Forms e Excel*. Em seguida, realizou-se a leitura, a comparação, a concentração e a interpretação das informações coletadas, por meio da técnica de tratamento de dados no software IRaMuTeQ e para análise de conteúdo foi consultado Bardin (2016).

É relevante destacar, aqui, a dificuldade em alcançar um número significativo de participantes para a produção de dados, questão passível de ser associada à insegurança do grupo em ter suas informações coletadas, utilizadas e expostas em uma investigação específica. A finalidade desse momento, contudo, foi conhecer os meandros do trabalho realizado pelos professores formadores de novos docentes da Educação Infantil, de modo a encontrar pontos importantes.

Este estudo também busca avaliar se as condições da formação são adequadas para atender às necessidades dos docentes em formação, identificando possíveis lacunas nos projetos de ação, contribuindo assim para o aprimoramento da prática formativa, aproveitando a experiência da pesquisadora, que atua na mesma área, e engajando os participantes no processo de aprendizagem contínua.

3.4. Procedimentos para análise de informações/dados

Após coletar as informações e articular os indicadores, o próximo passo foi organizar e esclarecer as métricas. Isso incluiu a seleção, a codificação e a tabulação de padrões dos dados coletados. Nessa fase, identificaram-se tendências, semelhanças, diferenças, interações e conexões relevantes.

> Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas para suas indagações, e procura estabelecer relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise (Marconi e Lakatos, 2022, p. 183).

A respostas aos questionários e os relatos dos professores formadores foram estudados e passaram por análise de conteúdo referenciada por Bardin, (2016), técnica de investigação cujos procedimentos partem de certos indicadores e suas interpretações, de forma a inferir e validar elementos aplicáveis ou não a determinado contexto.

A análise qualitativa apresenta-se de forma mais flexível, procurando ajustar-se aos possíveis imprevistos, de acordo com o desenvolvimento das hipóteses das pesquisas. Segundo Bardin (2016), é preciso ler os dados coletados, realizar releituras e questionar as evidências, para melhor compreensão de sua interpretação.

> Em conclusão, pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a "inferência" − sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.!), e não na frequência da sua aparição em cada comunicação individual (Bardin, 2016, p. 146)

Nesta pesquisa, as devolutivas fornecidas pelos participantes também foram exploradas e interpretadas com base nos referenciais da literatura, ação necessária para validação desses procedimentos, possibilitando-se, assim, uma análise de dados mais detalhada e precisa.

Após transcrição e leitura flutuante das entrevistas, com o intuito de compreender os relatos, os dados foram organizados em duas células: na coluna vertical, listaram-se todas as perguntas feitas aos participantes, e na linha horizontal distribuíram-se os nomes dos

professores formadores, acompanhados das respectivas respostas dispostas nas células subsequentes. Essa organização permitiu uma leitura inicial vertical da tabela, para entendimento da visão individual de cada docente sobre o tema investigado. Em seguida adotou-se um estudo horizontal, para identificar semelhanças e diferenças nas falas das participantes, destacando repetições e comentários únicos, assim como semelhanças e diferenças na forma como se expressam. Isso ajudou a identificar quais educadores poderiam oferecer respostas mais pertinentes ao problema de pesquisa.

Na etapa seguinte, no exame às respostas transcritas dos participantes, fez-se uso do *software IraMuTeQ* para codificar os dados, obtendo-se assim diferentes tipos de informações textuais, o que facilitou a descrição exata das características do conteúdo. Para Costa (2023, p. 99), "O uso da tecnologia tomou lugar de destaque em nossa sociedade, pois as possibilidades tecnológicas obtiveram avanços surpreendentes nos últimos tempos." A transformação digital alterou profundamente os modos de produção, comunicação e interação, trazendo consigo uma série de possibilidades inovadoras. A tecnologia, não só facilitou tarefas cotidianas, como também possibilitou análises qualitativas de forma eficiente, automatizada e acessível, auxiliando pesquisadores a extraírem grandes volumes de dados textuais com agilidade e precisão.

Escolher uma unidade de análise implica reler cuidadosamente os materiais para extrair as mensagens mais importantes, descritas e interpretadas a fim de atingir o objetivo da pesquisa. Em síntese, estruturou-se a análise dos dados em torno de três momentos distintos: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos dados. Recorreu-se à técnica de análise de conteúdo temática por frequência, como orientam Bardin (2016) e Franco (2018).

Para efeito de visualização e maior compreensão dos caminhos adotados para colher e interpretar os dados, elaborou-se a Figura 5.

Figura 5 – Análise de conteúdo e **triangulação de dados.**



FONTE: Elaborada pela autora (2024).

Na continuidade desta investigação, foram potencializadas a análise e a evolução discursiva dos dados obtidos, buscando estreitar sua relação com os aportes teóricos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta etapa da pesquisa, desenvolveu-se a análise dos dados coletados, realizando um diálogo entre os depoimentos dos cinco participantes e as concepções teóricas referentes à Educação Infantil, formação de professores, desenvolvimento profissional e iniciação à carreira docente – tópicos fundamentais e norteadores deste estudo. Após a leitura minuciosa de cada uma das entrevistas, foi possível levantar questionamentos pessoais acerca do formador, dos desafios, das necessidades, dos aspectos essenciais, das temáticas, dentre outros.

Algumas palavras dos trechos selecionados aparecem em negrito, de modo a destacar alguma informação importante e merecedora de maior aprofundamento na discussão. Já os termos entre aspas enfatizam aqueles que aparecem frequentemente nas falas dos entrevistados. O programa estatístico IRaMuTeQ tratou o *corpus* textual produzido de acordo com o arquivo das 5 entrevistas e gerou estes dados e suas finalidades: classificação hierárquica descendente, nuvem de palavras, análise de similitude e análise fatorial correspondente.

Também são mencionadas algumas situações vivenciadas pelos formadores, que contribuíram (ou ainda contribuem) para o caminho de descoberta do trabalho de professores da Educação Infantil e de necessidade formativa dessa etapa da carreira. A riqueza dos depoimentos possibilitou uma aproximação significativa com essa fase de ingresso na carreira profissional em uma rede de ensino. Alguns desses relatos são apresentados em momentos específicos ao longo deste texto.

Os trechos da entrevista foram selecionados e progressivamente analisados, para entendimento de seu conteúdo, para que pudesse contribuir significativamente para o alcance dos objetivos propostos.

Por fim, é preciso ressaltar novamente que o professor formador está identificado aqui como PF1, PF2, PF4, PF6 e PF8, para garantir o anonimato. No subitem que segue apresenta-se o perfil das profissionais envolvidas nesta investigação.

4.1 Quem são os professores formadores participantes deste estudo?

Nesta seção, procede-se à caracterização dos participantes da pesquisa, por meio dos dados coletados pelos questionários. Levantaram-se informações relevantes para compreender as reais condições de uma proposta de formação continuada, visando atender às demandas dos professores na Educação Infantil, para construção de novos conhecimentos e melhorias na prática pedagógica.

Conforme descrito anteriormente, o material de caracterização dos participantes foi enviado para doze deles, e oito foram devolvidos. Após a leitura das respostas das perguntas fechadas, realizou-se uma pré-análise, na qual se criaram indicadores a serem empregados num momento futuro. Segundo Bardin (2016, p. 125), essa "[...] é a fase da organização propriamente dita", de acordo com os objetivos da pesquisa, a fim de viabilizar a operacionalização.

Quadro 2: caracterização dos sujeitos da pesquisa

Número de participantes:
8 (PF1, PF2, PF3, PF4,PF5, PF6, PF7 e PF 8)
Sexo: ***Feminino:*** *7* ***Masculino:*** *1*
Idade**:** 40 a 59 anos.
Formação**:**
8 Graduação (em Educação)
5 Pós graduação
2 Mestrado
1 Doutorado

FONTE: Elaborada pela autora (2024).

O perfil dos formadores apresentado no Quadro 2 revela um grupo qualificado e experiente, composto por 8 participantes (7 mulheres e 1 homem) com idade de 40 a 59 anos. Todos são graduados na área da Educação, a maioria tem pós-graduação (5 participantes), 2 têm mestrado, e 1, doutorado. A predominância feminina no grupo reflete uma característica comum na área da educação, na qual as mulheres têm maior representatividade. A faixa etária sugere um perfil de profissionais que já passaram por diferentes fases da carreira e que estão, provavelmente, adaptados às dinâmicas e desafios do campo educacional. Além disso, a diversidade nas qualificações acadêmicas, que incluem pós-graduação, mestrado e doutorado, indica um compromisso com a atualização constante e com a busca por uma prática pedagógica mais fundamentada e especializada. Todos manifestaram interesse em participar da entrevista *online* pelo aplicativo, embora apenas 5 correspondessem aos critérios estabelecidos para compor o grupo investigado.

É fundamental observar que determinados aspectos individuais dos professores formadores, tais como idade e gênero, podem influenciar de diversas maneiras os dados apresentados. A presença de um único homem em um grupo de formação continuada, em um contexto educacional no qual a predominância é de mulheres, traz uma dimensão interessante

para o cenário de formação: por ter o título de doutor e já vivenciar experiências acadêmicas, ele confidenciou à pesquisadora que sua maior dificuldade é adequar a linguagem na comunicação com as professoras iniciantes, preocupado em fazer-se entender e validar a formação oferecida.

De maneira semelhante, destaca-se também a existência de uma professora aposentada a retomar sua carreira com grande entusiasmo, demonstrando que o ciclo da carreira docente não precisa seguir um trajeto linear ou único (Huberman, 2000). Em relação a essa educadora, é importante frisar que ela pode estar em um momento de "desinvestimento sereno", mas ainda se encontra cheia de motivação para compartilhar seu legado com novas gerações. Assim, ao assumir esse papel de formadora, oferece aos professores ingressantes uma visão baseada em anos de prática e, ao mesmo tempo, aproxima-se e nutre-se das novas ideias e energias trazidas pelos educadores em início de carreira.

Há também a formadora PF8, que se diz apaixonada por matemática e que defende com vigor a importância do ensino dessa disciplina desde a Educação Infantil, de modo que os alunos possam construir uma base sólida nessa área do conhecimento. Denota-se, desse ponto, que profissionais com diferentes experiências podem trazer vivências diferentes que complementam as práticas e reflexões do grupo. O valor da diversidade nas equipes de formação está justamente em como as diferentes visões colaboram para uma formação de qualidade.

Diante da análise dos resultados obtidos por meio da entrevista individual, observou-se que os formadores participantes adotam uma postura colaborativa, sempre trabalhando em conjunto e promovendo práticas coletivas durante as formações. As experiências práticas são compartilhadas e valorizadas, enriquecendo assim o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, há satisfação evidente no ato de acolher os novos colegas na rede de ensino, construindo-se, assim, um ambiente de suporte e troca de saberes que fortalece o desenvolvimento profissional de todos.

Essas diferenças podem se manifestar em estilos distintos, criando certas conexões e motivando os docentes em formação a experienciarem práticas inovadoras em sala de aula, introduzindo afinidades culturais e partilhando experiências relacionadas a contextos socioeconômicos e tecnológicos, entre outras vivências de natureza pessoal.

Tardif (2014, p. 68) afirma que “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção.” Desse modo, os conhecimentos dos formadores acumulam-se no decorrer do percurso de sua história e trajetória educacional. Acredita-se que ouvir os formadores, permitindo-lhes expressar suas ideias e concepções, bem como propor questões aos participantes de modo a

refletirem sobre suas práticas, planejamentos, resultados e dados, são ferramentas essenciais para aproximar teoria e prática, no campo da pesquisa educacional.

Na continuidade deste estudo, inicialmente abordam-se os dados trazidos nas respostas dos questionários, e em seguida, constrói-se uma análise integrada.

4.2 Formação e atuação dos professores formadores participantes

Os quadros que seguem trazem a caracterização do escopo desta pesquisa. A sigla PF (professor formador) e um número servem para identificar cada um dos educadores, mantendo assim seu anonimato.

A Tabela 5 apresenta os dados referentes a idade e gênero.

Tabela 5 – Idade e Gênero dos professores formadores participantes

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL		
IDADE EM ANOS	**GÊNERO**	
	Masculino	**Feminino**
30 – 39	-	1
40 – 49	1	3
50 – 59	-	3

FONTE: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Com base nessa informação, foi possível perceber que:

- Não houve participação de professores formadores com idade entre 18 e 29 anos;
- A faixa etária com maior representação foi a de 40 a 59 anos, o que comprovou a relevância desse perfil docente mais experiente, com possivelmente maior rol de conhecimentos adquiridos durantes seus anos de desenvolvimento profissional.
- É perceptível a associação cultural entre a figura feminina e a profissão docente.

"A consequência disso é que as relações que os professores estabelecem com esses saberes geram, ao mesmo tempo, relações sociais com os grupos, organizações e atores que o produzem" (Tardif, 2014, p. 19).

Quando os formadores se relacionam com os saberes, ou seja, com o conhecimento que é ensinado e compartilhado, essas interações não ocorrem apenas de maneira técnica ou

pedagógica. Elas estão em um contexto social mais amplo, que envolve outros grupos, organizações e atores que são responsáveis por produzir, difundir e legitimar esse conhecimento, reconhecendo que o aprendizado é um processo coletivo a envolver múltiplos atores sociais.

Nesse contexto, Portilho (2017, p. 89) afirma que:

> Os estilos de aprendizagem são complementares e precisam ser estimulados de maneira semelhante. Esse fato ressalta a importância de termos um ambiente educativo que incentive o desenvolvimento de novas e desafiadoras características, que levem a pessoa a ampliar seu potencial de aprendizagem sendo flexível diante de cada desafio.

Os estilos de aprendizagem são diversos e complementares, e é fundamental que sejam estimulados de maneira equilibrada e adaptada às necessidades de cada indivíduo ou do grupo que se encontra em formação. Cabe ressaltar a importância de promover um ambiente educativo que reconheça a diversidade, no qual seja possível a exploração de novas habilidades, visando expandir o potencial de aprendizagem. Ao considerar as diferenças individuais, o ambiente no qual se dão as formações é sempre acolhedor e reforçado pelo perfil dos professores formadores em manter o clima amistoso. Não se observam ruídos na comunicação entre pares e descompasso nas formas empreendidas no trabalho pedagógico em tela. Esta pesquisadora já teve inúmeras oportunidades de acompanhar e ouvir, de grupos em formação, comentários sobre a eficácia e competência dos formadores, considerando que ampliam o potencial de aprendizagem no coletivo.

Os dados coletados no questionário também foram associados a temas, para amparar a tabulação e a análise da seleção dos participantes da entrevista com perguntas abertas. Barbosa (2020) afirma que a indução e a intuição são usadas como estratégias de aprofundamento, pois, de certa forma, embasam a interpretação pessoal do pesquisador que, ao investigar as respostas, é influenciado por suas experiências, não sendo possível uma leitura neutra.

Na tabela 6 estão os resultados referentes ao grau acadêmico e ao tempo de atuação, tanto na rede de Ensino como na formação de professores.

Tabela 6 – Grau acadêmico e tempo de atuação

	CARCATERIZAÇÃO DO PERFIL		
Professores formadores		**TEMPO DE ATUAÇÃO**	
	Grau acadêmico	**Rede de Ensino**	**Formador Ed. Infantil**
PF1	Licenciatura, Pós-graduação e Mestrado	de 15 a 20 anos	até 5 anos
PF2	Licenciatura e Pós-graduação	20 anos ou mais	20 anos ou mais
PF3	Licenciatura e Pós-graduação	20 anos ou mais	até 5 anos
PF4	Licenciatura e Pós-graduação	de 10 a 15 anos	de 5 a 10 anos
PF5	Licenciatura, Pós-graduação e Mestrado	de 10 a 15 anos	até 5 anos
PF6	Licenciatura, Pós-graduação, mestrado e doutorado	de 15 a 20 anos	até 5 anos
PF7	Licenciatura e Pós-graduação	20 anos ou mais	até 5 anos
PF8	Licenciatura e Pós-graduação	20 anos ou mais	de 5 a 10 anos

FONTE: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Observa-se que a maioria dos participantes atua há 20 anos ou mais na rede de ensino. Andrade (2022) acredita que ser professor/a é tarefa que exige, além da formação necessária, disponibilidade, vontade, dedicação e tempo. Tal interesse na carreira docente é muito relevante, principalmente quando se trata da Educação Básica: uma formação acadêmica mínima em licenciatura é um requisito essencial solicitado pelo município, para que os professores graduados assumam uma sala de aula, após aprovação em concurso público.

Foi possível constatar que 75% desses profissionais buscaram especialização na área de educação; além disso, é importante salientar o envolvimento deles com a pós-graduação *stricto sensu*, demonstrando interesse pela capacitação profissional no exercício da docência: 37,5 % dos educadores cursaram o mestrado, e 12,5 %, o doutorado.

Em síntese: todos os participantes têm formação acadêmica na área da educação e fizeram o curso de licenciatura. Já em relação à titulação acadêmica, PF1, PF5 e PF6 têm Mestrado, o PF6 concluiu o Doutorado e os demais cursaram a Pós-graduação *lato sensu*. As informações elencadas também indicam que o menor tempo de atuação como professor formador na rede de ensino municipal é de cinco anos, e o maior tempo é de vinte anos, fazendo crer a inserção de todos em um percurso considerável de estudo continuado proposto e instituído pelo município.

Os dados da tabela 7 referem-se à satisfação profissional, à efetividade da formação continuada e às estratégias para garantir o trabalho colaborativo entre os professores formadores.

Tabela 7 – Formação Continuada e a satisfação da profissão dos professores formadores participantes

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL - Avaliação da Formação continuada e a profissão			
Professores formadores	**Como se sente neste período vivenciado como formador(a) de professores?**	**Como você avalia a efetividade da formação continuada oferecida pela Escola de Formação aos professores ingressantes?**	**Durante as formações você promove estratégias para um trabalho colaborativo entre os professores?**
PF1	Muito Satisfatório	Excelente	Sim
PF2	Muito Satisfatório	Excelente	Sim
PF3	Muito Satisfatório	Excelente	Sim
PF4	Muito Satisfatório	Excelente	Sim
PF5	Satisfatório	Excelente	Sim
PF6	Satisfatório	Satisfatório	Sim
PF7	Muito Satisfatório	Excelente	Sim
PF8	Muito Satisfatório	Excelente	Sim

FONTE: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Ao observar a tabela 7, imagina-se que os professores formadores avaliaram a Formação Continuada ofertada pela Escola de formação. A tabela apresenta uma questão relacionada à experiência desses formadores e outra relacionada à qualidade da formação aos professores ingressantes.

- **Satisfação com o papel de formador**: a maioria dos professores formadores (75%) está muito satisfeita com o período no qual atuam como formadores, o que sugere um bom nível de motivação e contentamento com o trabalho. No entanto, 25% dos formadores apontam que estão apenas satisfeitos, o que indica a possibilidade de melhorias no contexto por eles experimentado.
- **Efetividade da Formação Continuada**: a percepção sobre a efetividade da formação continuada é majoritariamente excelente, o que reflete um reconhecimento positivo do processo de formação. Apenas um professor (PF6) vê a formação como satisfatória, pois aponta um possível espaço para aprimoramento, nesse caso específico.
- **Trabalho Colaborativo**: Todos os professores afirmam promover estratégias colaborativas, o que indica uma abordagem pedagógica que valoriza o trabalho em equipe.

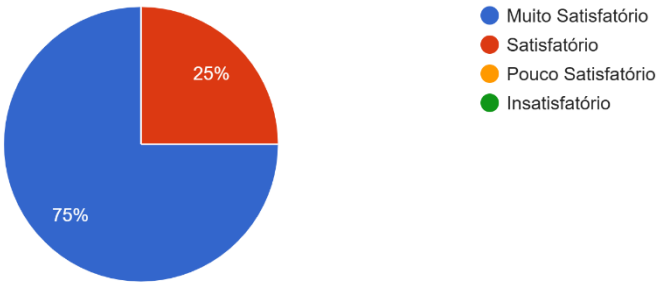
A Tabela 8 mostra que, de maneira geral, os professores formadores estão satisfeitos com seu papel e veem a formação continuada como altamente eficaz. Além disso, há uma ênfase clara na promoção do trabalho colaborativo. Motta (2023, p.100) explica que:

> O reconhecimento e a aceitação por parte do grupo são tratados como elementos de motivação para a continuidade do trabalho, da participação e para a realização de outras atividades e projetos. Ademais, o trabalho colaborativo permite que os professores nesse contexto assumam um protagonismo perante sua tarefa docente.

Além disso, o trabalho colaborativo permite que os docentes assumam um papel de protagonismo em suas práticas pedagógicas. Ao trabalharem juntos, compartilham experiências, estratégias e recursos, enriquecendo o ambiente educacional e promovendo uma aprendizagem mais significativa. Essa colaboração fortalece a comunidade escolar e contribui para a construção de uma educação de qualidade.

A única área a merecer mais atenção situa-se nas percepções trazidas pelos participantes que não se sentem tão satisfeitos com a própria experiência como formadores ou com a efetividade da formação, ainda que sejam minoria.

Figura 6 – Como se sente como formador(a) de professores?



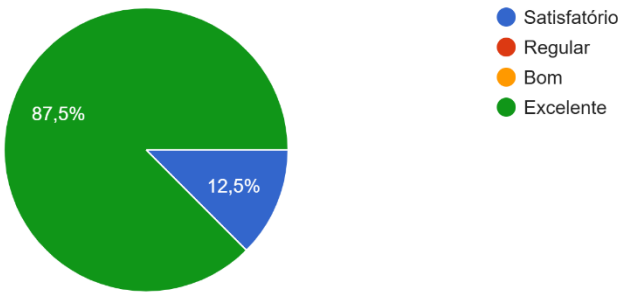
FONTE: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A representação gráfica apresentada na Figura 6 (75% muito satisfatório e 25% satisfatório) faz-se necessária para destacar que “pouco satisfatório” e “insatisfatório” não foram mencionados na pesquisa. Tal ausência contribui para que se compreenda a trajetória de vida desses profissionais como significativa e colaborativa com seus pares.

O gráfico reforça a percepção de que a maioria dos formadores (75%) demonstra elevada satisfação atuando nessa função, com apenas uma minoria a apresentar um nível de

satisfação menor (25%), mas ainda positivo. Isso sugere um clima predominantemente favorável e de bem-estar entre os formadores.

Figura 7 – Avaliação da efetividade da formação continuada



FONTE: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

É possível inferir, a partir do gráfico, que as formações oferecidas pela Escola de Formação são efetivas, reconhecidas e bem avaliadas. Há aqui dois aspectos essenciais a considerar: a) a qualidade da formação não adjetivada como "boa" e "regular"; b) a avaliação da efetividade da formação revelou que 87,5% dos participantes a classificaram como excelente, e que 12,5% a consideraram satisfatória. Apenas um professor formador percebeu a formação como satisfatória, ou seja, embora o feedback seja majoritariamente muito positivo, há a possibilidade de existir algum aspecto desse percurso profissional que poderia ser aprimorado para atender às expectativas de todos os formadores. Isso porque "[...] a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica" (Freire, 1992, p. 9).

Cabe a esta pesquisadora aproveitar esse espaço e destacar a importância de os centros de formação em geral buscarem selecionar para essa tarefa profissionais experientes e cientes da realidade para a qual dirigem e organizam a formação, trazendo conteúdos adequados e conhecimentos pertinentes às necessidades básicas e específicas dos professores em formação Assim, poderão garantir e promover a construção de conhecimentos sólidos e cientificamente fundamentados no decorrer do processo formativo. É crucial reconhecer os méritos obtidos pelas boas práticas desenvolvidas, papel destinado aos responsáveis pela gestão desses centros formadores, estimulando e investindo na formação contínua e consistente da equipe de formadores.

Tal é a expectativa desta pesquisadora, que também se envolve nessa área na atuação de coordenadora e orientadora de cursos de formação continuada, cenário com o qual tem relativa familiaridade. Por isso, considera a efetividade e a qualidade da formação contínua oferecida, quando os protagonistas dessa formação se mostram alinhados com a realidade do campo em evidência, tratam o conhecimento com um bem valioso e buscam oferecer um trabalho de qualidade como formador.

Na sequência deste texto, analisam-se os dados da entrevista.

4.3 Entrevistas: o que dizem as professoras formadores sobre os processos de formação continuada

Respeitando os critérios estabelecidos, apenas cinco formadores participaram da entrevista individual, relatando sua trajetória de vida, de formação e suas práticas como formadores da Escola de Formação. Analisaram-se perguntas relacionadas a questões pessoais, desafios, necessidades, aspectos essenciais, temáticas, dentre outros questionamentos.

Para esta dissertação, identificaram-se duzentos e noventa e um segmentos (cortes de três a quatro linhas gerados pelo programa) e dez mil trezentos e vinte e nove ocorrências (palavras tratadas pelo IRaMuTeQ). Além disso, foram aproveitados duzentos e quatro trechos do total –70,10%. A partir das entrevistas, foram geradas cinco Classes de palavras, para suporte às análises realizadas.

Os números apresentados são de extrema importância, pois refletem que a quantidade e a qualidade dos dados coletados também validam o corpus utilizado na pesquisa. A validação do *corpus* é um passo fundamental para garantir que os dados sejam representativos e adequados para a análise no software utilizado. Sem a validação adequada, há um risco, significativo, de que os resultados da pesquisa sejam distorcidos ou imprecisos.

Esses números servem como uma métrica objetiva para assegurar que o conjunto de dados é suficientemente robusto para alimentar o software, permitindo que ele execute suas análises com precisão. Ao validar o *corpus*, garante-se que o processo de mineração de dados (análise qualitativa ou quantitativa), seja confiável e que as conclusões extraídas a partir dos resultados sejam legítimas e aplicáveis ao contexto da pesquisa. Portanto, esses números não são apenas indicadores quantitativos, pois validam a metodologia e a qualidade dos dados que sustentam a análise no software.

Com base nos dados coletados, foi possível obter e analisar o material produzido pelo *software* IRaMuTeQ e chegar a estes números:

Número de textos: 05

Segmentos de texto: 291

Número de ocorrências: 10329

Número de Classes: 5

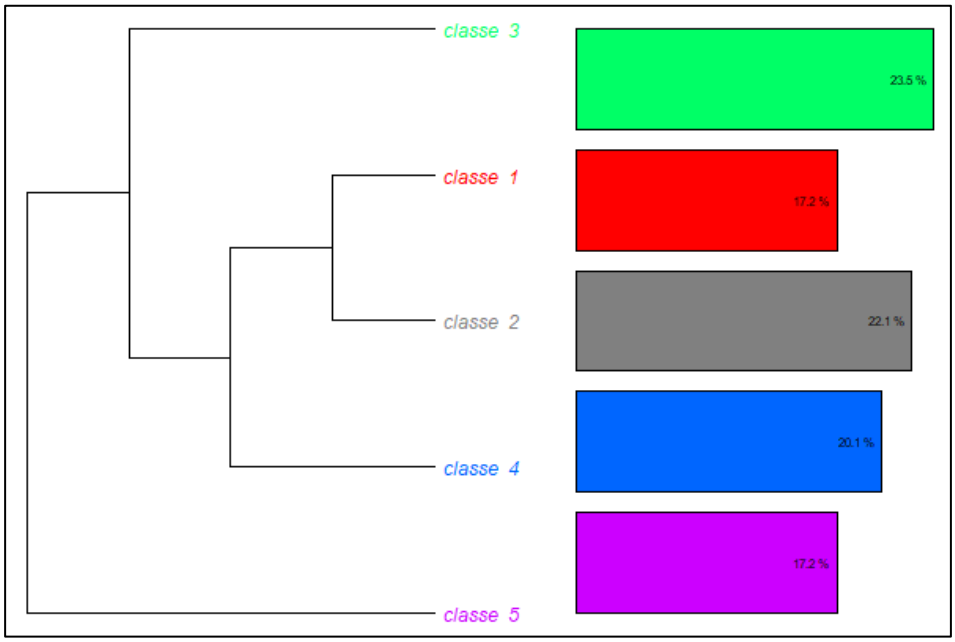
204 segmentos de textos aproveitados do total de 291 (70,10%)

Cabe destacar que o programa gerou estas informações estatísticas:

- **Análise da Classificação Hierárquica descendente:** visa à obtenção de segmentos de texto que apresentam, tanto vocabulário semelhante entre si como diferente dos trechos das outras classes (Camargo, 2005). O programa executa cálculos e fornece resultados passíveis de descrever cada uma das classes, principalmente por meio de seu vocabulário característico (léxico);
- **Nuvem de palavras:** agrupa termos e organiza-os em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente interessante para demonstrar os vocábulos de maior incidência;
- **Análise de similitude:** baseia-se na teoria dos grafos (Marchand & Ratinaud,2012) e possibilita identificar as ocorrências entre as palavras, trazendo indicações da conexidade entre elas e auxiliando na identificação da estrutura da representação;
- **Análise fatorial correspondente:** de acordo com as classes escolhidas, o programa calcula e identifica os segmentos de texto mais característicos de cada uma delas, proporcionando a contextualização do vocabulário similar.

Na Figura 8, o dendrograma da classificação hierárquica descendente.

Figura 8 - Dendrograma da classificação hierárquica descendente

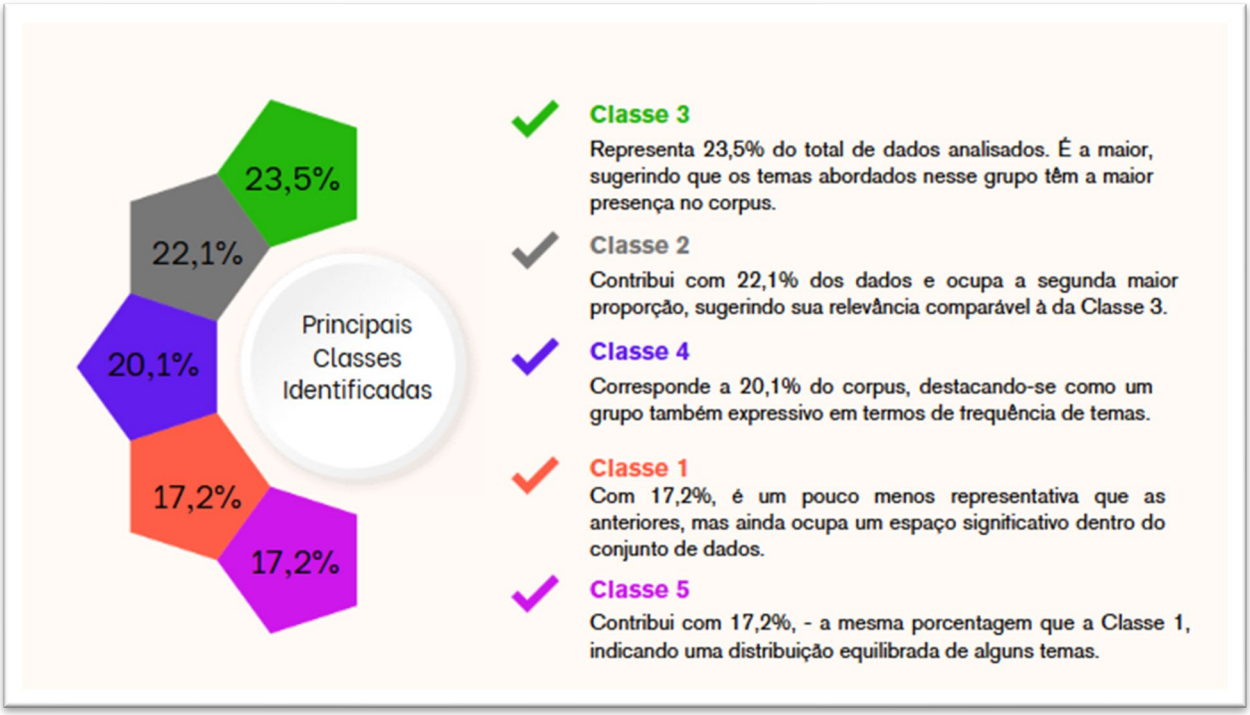


FONTE: Dados de pesquisa tratados pelo IRaMuTeQ (2024).

O dendrograma apresentado na Figura 8 permite visualizar a formação da classificação hierárquica descendente em cinco classes: classe 3, classe 2, classe 4, classe 1, classe 5, divididas e ligadas por ramos, cada uma delas representada por uma cor e acompanhada de sua respectiva contribuição percentual a distinguir a proximidade entre elas.

Cada classe foi identificada com base na similaridade entre as palavras mais frequentes no *corpus* analisado, agrupadas conforme padrões de concorrência. Na Figura 9, as principais classes identificadas.

Figura 9 - Principais classes identificadas



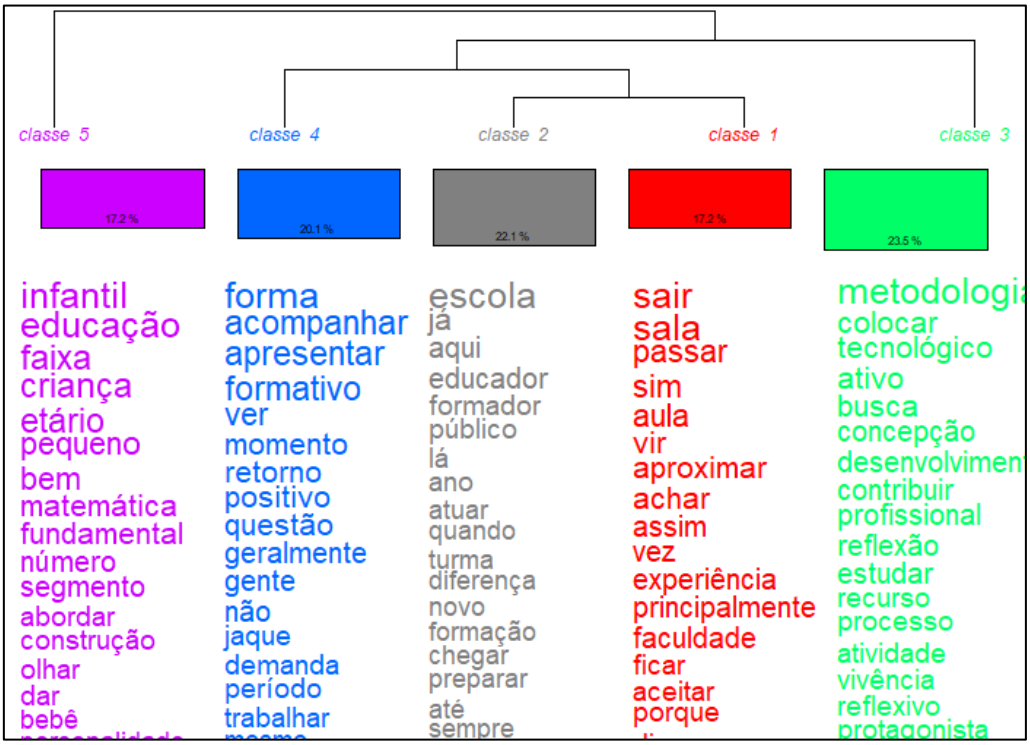
FONTE: Elaborada pela autora com base nos dados tratados pelo IRaMuTeQ (2024).

O programa gerou cinco classes de palavras: a 1 e a 2 correspondem a assuntos correlatos e com forte ligação com a classe 4; a 3 permeia as demais, por meio de temas mais genéricos; e, a 5 é mais isolada, com pautas mais gerais sobre as entrevistas. Em relação à distribuição, a classe 3 apresenta o maior número de segmentos de textos relacionados (23,5%) com os discursos presentes com maior frequência nas entrevistas.

A organização hierárquica das classes demonstra a inter-relação entre os temas discutidos no *corpus*. As ramificações no dendrograma indicam como as classes compartilham características semânticas, embora cada uma delas aborde um conjunto específico de tópicos. A similaridade entre as classes 1 e 2 sugere que elas podem compartilhar temas ou palavras comuns, agrupando-as em uma ramificação próxima.

A contribuição percentual de cada classe reflete a **importância relativa** dos temas analisados, permitindo observar onde se concentram os principais focos temáticos do estudo. Esse tipo de visualização facilita a interpretação dos resultados e, concomitantemente, oferece uma estrutura clara para a segmentação dos temas abordados no corpus, como mostra a Figura 10.

Figura 10 - Dendrograma das classes



FONTE: Dados de pesquisa tratados pelo IRaMuTeQ (2024).

Acima, representou-se um dendrograma acompanhado por nuvens de palavras, gerado a partir da análise de um corpus textual utilizando o software IRaMuTeQ. A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do IRaMuTeQ, como destaca Salviati (2017, p. 45), possibilita a formação de classes temáticas, o que auxilia na identificação de tópicos recorrentes em um corpus textual.

Essa visualização combina a classificação hierárquica descendente (CHD) com a exibição das palavras mais frequentes em cada classe, permitindo uma análise mais detalhada dos principais tópicos presentes no texto. Na imagem, o dendrograma revela cinco classes principais, cada uma representada por uma cor, e suas respectivas contribuições percentuais. Essas classes foram identificadas com base em semelhanças linguísticas e de termos no corpus, formando agrupamentos temáticos distintos:

Classe 5 (roxo, 17,2%): Educação Infantil

Está relacionada principalmente à Educação Infantil. Palavras como "infantil", "criança", "educação", "faixa etária" e "pequeno" emergem como foco de discussões sobre o ensino para crianças pequenas, abordando aspectos pedagógicos e do desenvolvimento infantil.

Os termos indicam também uma preocupação com a adaptação dos conteúdos, como matemática e alfabetização, às necessidades dessa faixa etária.

Classe 3 (verde, 23,5%): Vivência e concepção na Educação Infantil

A Classe 3, a mais representativa do *corpus,* está focada nas metodologias de ensino e no uso de tecnologias educacionais. Termos como "metodologia", "tecnológico", "ativo", "processo" e "recurso" indicam ênfase na adoção de práticas pedagógicas inovadoras que incentivam a participação ativa dos professores formadores no processo de aprendizagem. O uso de ferramentas tecnológicas e metodologias interativas parece ser um dos principais temas desta classe, refletindo a busca por novas abordagens pedagógicas para promover maior engajamento dos professores.

Classe 4 (azul, 20,1%): Desafios da formação continuada dos Professores Ingressantes da Educação Infantil

Centra-se em questões relacionadas ao acompanhamento do processo de formação continuada e dos próprios docentes durante o desenvolvimento profissional. Palavras como "forma", "acompanhar", "apresentar", "retorno" e "questão" indicam discussões sobre práticas avaliativas e interação entre professores formadores e professores ingressantes, ao longo do processo formativo. Além disso, os termos "momento", "geralmente" e "trabalhar" sugerem reflexões sobre a dinâmica contínua da formação e as demandas enfrentadas por professores formadores.

Classe 2 (cinza, 22,1%): Formação dos formadores

Trata do papel da escola e da formação dos educadores. Palavras como "escola", "educador", "formador", "turma", "diferença" e "novo" indicam uma discussão centrada na formação profissional dos docentes e na atuação em ambientes escolares. Termos como "preparar", "chegar" e "atuar" reforçam a ideia de formação continuada e a adaptação dos educadores às novas demandas pedagógicas e institucionais.

Classe 1 (vermelho, 17,2%): Formação continuada

A Classe 1 concentra-se em questões relacionadas à experiência prática na sala de aula, caracterizada por termos como "sair", "sala", "aula", "experiência", "principalmente" e "aproximar". Esses vocábulos indicam reflexões sobre o dia a dia da prática pedagógica e os desafios enfrentados pelos professores no ambiente de ensino, como o gerenciamento de sala e a interação com os alunos. Palavras como "sim", "vez" e "ficar" sugerem um olhar mais

dinâmico e prático sobre as situações cotidianas da educação, ressaltando a complexidade e a diversidade de experiências na atuação docente.

Após a análise do dendrograma, formularam-se nuvens de palavras que destacam os termos mais recorrentes em cada classe. Elas são essenciais para a interpretação do conteúdo, uma vez que tornam esteticamente visíveis as palavras mais significativas de cada grupo temático; conforme a frequência de sua aparição, seu tamanho tende a ser maior.

"Professor", "gente" e "então" foram os temos mais citados. Já entre os verbos mais mencionados encontram-se "trabalhar", "achar" e "trazer". Além disso, outros termos de grande uso foram "formação", "educação" e "escola".

A palavra "professor" foi a mais citada pois, além de ser o sujeito de toda a ação do processo proposto (professores capacitando professores) é o tema principal da investigação. Não obstante, o vocábulo "gente" é o segundo mais empregado. A maioria das aparições refere-se ao agente que sofre a ação. Além disso, ela remete ao pronome formal "nós", no sentido de que o entrevistado e seus colegas passam pelas situações apresentadas nas entrevistas, como se observa na Figura 11.

Figura 11 – Nuvem de palavras das entrevistas



FONTE: Dados de pesquisa tratados pelo IRaMuTeQ (2024).

A nuvem de palavras revela que o termo central "professor" está no cerne do discurso dos formadores, indicando que o foco principal é a figura do docente, suas práticas e desafios.

Palavras como "formação", "educação" e "trabalhar" destacam a preocupação com o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica, sugerindo que o debate envolve, tanto a teoria, quanto a aplicação prática no cotidiano escolar. A proximidade de termos como "infantil", "saber" e "experiência" evidencia a valorização da educação em etapas iniciais e a integração entre conhecimento teórico e vivência prática.

Palavras reflexivas como "porque", "então" e "assim" sugerem um diálogo contínuo e explicativo, marcado por justificativas e reflexões sobre os desafios enfrentados pelos professores. Já expressões como "muito", "mais" e "não" apontam para carências ou limitações percebidas, possivelmente relacionadas à formação e às condições de trabalho. O termo "gente" humaniza o discurso, reforçando a ideia de que o professor é visto como um sujeito social, cuja prática depende de interações e do coletivo.

A nuvem de palavras reflete uma visão crítica e abrangente sobre a formação docente, com ênfase na articulação entre teoria e prática, no enfrentamento de desafios e na valorização do professor como indivíduo e agente transformador no contexto educacional. O uso das palavras nas nuvens reflete a inter-relação entre teoria e prática, evidenciando como os formadores enxergam a educação em diferentes níveis e etapas do processo formativo.

A análise do dendrograma e das nuvens de palavras revela a diversidade de temas discutidos no *corpus*, com foco em diferentes aspectos das necessidades formativas. Como afirma Bardin (2016, p. 42), “A análise de conteúdo visa à obtenção de indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens”.

Essa citação reforça a ideia de que a **Classificação Hierárquica Descendente (CHD)** e a geração de nuvens de palavras, ao segmentar o texto em categorias e destacar os vocábulos mais frequentes, facilitam a identificação de padrões temáticos que revelam, não só a estrutura discursiva, como também os significados compartilhados pelos entrevistados em relação à educação, à prática docente e à formação profissional.

As classes identificadas mostram, ainda, uma divisão clara entre as discussões sobre Educação Infantil, metodologias de ensino, formação docente, acompanhamento pedagógico e dinâmicas da sala de aula. Essa segmentação temática permite uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados pelos profissionais da educação, no que diz respeito, tanto à adoção de novas práticas pedagógicas e tecnológicas, quanto à formação e atuação docente em diferentes níveis de ensino. Essas teorias oferecem diferentes perspectivas sobre como a formação e a atuação docente devem ser conduzidas em cada nível de ensino.

Imbernón (2010, p. 94) sustenta que:

> O formador pode ajudar a transformar essa necessária reflexão docente acadêmica (refletir sobre as matérias), a conseguir um ensino melhor mediante a aplicação de técnicas didáticas, deduzidas de princípios gerais alcançados na pesquisa pedagógica, a refletir sobre o desenvolvimento dos alunos, dos professores enquanto profissionais e indivíduos, assim como fomentar relações verdadeiramente democráticas nas salas de aula, igualitárias e socialmente justas.

Em relação à formação e à atuação docente em diferentes níveis de ensino, surgem questões sobre a formação contínua dos professores e sobre a necessidade de atualização em relação a novas metodologias e recursos. Surgem também questões sobre como lidar com a diversidade de demandas de cada etapa da educação. Esses desafios, ao serem segmentados, permitem um olhar mais estratégico sobre as soluções possíveis, facilitando a identificação de políticas públicas, programas de capacitação e estratégias pedagógicas mais eficazes.

A porcentagem atribuída a cada classe também sugere quais temas têm maior peso ou relevância no *corpus* analisado, fornecendo uma visão detalhada sobre as prioridades e preocupações no campo do desenvolvimento profissional e a construção de novos conhecimentos.

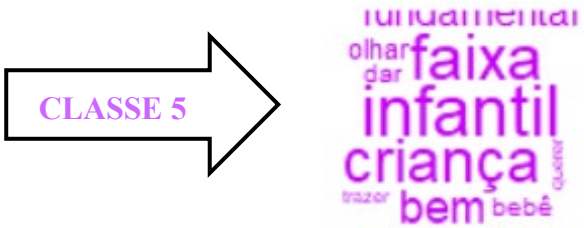
Na sequência deste texto, apresenta-se a análise detalhada das classes.

4.3.1 Classe 5: (roxo, 17,2%): Educação Infantil

Nas entrevistas, os participantes relataram diferentes vivências durante a formação continuada dirigida à Educação infantil, e suas palavras remontam aos segmentos de atuação docente desempenhada pelos formadores. A Educação Infantil é um dos temas mais comentados e os termos principais, por ordem de destaque, são: “Infantil”, “educação”, “faixa”, “criança”, “etário”, “pequeno”, “bem”, matemática”.

A Figura 12 apresenta as palavras-classe 5:

Figura 12 – Palavras – Classe 5



FONTE: Dados de pesquisa tratados pelo IRaMuTeQ (2024).

A palavra "infantil" está no centro da imagem e aparece em maior tamanho, sugerindo que é o conceito mais abordado, e "criança" é outra palavra de destaque, indicando a centralidade desse grupo etário no *corpus* textual. Tal ênfase pode ser associada a discussões sobre a formação necessária que os docentes precisam ter para trabalhar com essa etapa escolar. A presença da palavra "bebê" indica que o foco também pode se estender à primeira infância.

> [...] eles podem depois a replicar e usar isso no dia a dia, seja lá no contexto da educação infantil ou no fundamental. Falando especificamente da infantil lá com os **bebês**, com as crianças pequenas, com as crianças bem pequenas. (PF 6).

O tema "bebê", presente no relato de PF6, destaca a importância da primeira infância, visando repertoriar os professores com estratégias didáticas utilizadas durante o curso. A finalidade é capacitar os docentes ingressantes com práticas específicas voltadas para esse público, permitindo uma atuação mais efetiva em sala de aula. O papel do formador vai além de simplesmente transmitir conhecimento; envolve a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e reflexivo, no qual os docentes são capacitados para se tornarem profissionais mais competentes e confiantes.

Apesar dos desafios enfrentados pelos formadores na educação, passíveis de impactar, tanto o processo de ensino-aprendizagem, quanto o processo continuado, os entrevistados citaram outras dificuldades específicas:

> [...] então trabalhar com professores que têm intencionalmente interesse na educação **infantil** é um desafio no sentido de adequar a linguagem, se apropriar das formas de interagir, é de interação com as crianças (PF 6).

O participante aponta problemáticas particulares, refletindo os desafios enfrentados pelo professor em início de carreira.

> [...] demais principalmente porque na educação **infantil** é a gente tem um outro olhar partir da BNCC nos campos de experiência então assim quando o professor sai de uma faculdade ele fica “o que que eu vou fazer na educação infantil?” (PF 2)

Na tentativa de trazer elementos para dar corpo ao que o docente de Educação Infantil precisa, no que se refere a conhecimento teórico, buscaram-se exemplificações no relato da PF8.

> [...] mas a educação **infantil** para mim isso é mais latente uma falta de domínio em relação aos conceitos aos conteúdos que envolvem os diferentes campos experiência antes da BNCC eles eram um pouco mais explícitos para compreensão dos professores (PF8).

A fala da PF8 também alude à importância do currículo da educação infantil e a como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe algumas dificuldades para os professores, especialmente em comparação ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Esses empecilhos relacionam-se à necessidade de formação contínua e suporte para os professores dessa área, a fim de garantir uma compreensão adequada da BNCC e de seus campos de experiências, para proporcionar práticas pedagógicas eficazes. No entanto, há resistência por parte dos professores à adesão à BNCC e suas diretrizes. Da mesma forma, o currículo para a Educação Infantil está estruturado em campos de experiência, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, considerando sua interação com o mundo social e físico.

A esse respeito, Flôr e Durli (2012, p. 82) acreditam que:

> Ao se incluir essas diferentes dimensões curriculares, cria-se a possibilidade de se entender o currículo como uma prática na qual se articula um conjunto de elementos: ideias e práticas; intenção e realidade; fantasias e sonhos.

Para essas autoras, o currículo cria possibilidades de uma prática **dialógica** e **reflexiva**, na qual as intenções pedagógicas e as realidades do ensino se encontram e se tencionam. Nessa prática, também, a idealização do processo educacional se mistura com a prática concreta, resultando em um processo de aprendizagem mais complexo e multifacetado.

Dessa forma, A BNCC estabelece 5 Campos de Experiência para a educação infantil, os quais representam uma nova abordagem dos objetivos de aprendizagem. O documento curricular tem como objetivo orientar as escolas, priorizando o desenvolvimento das competências individuais dos alunos, de forma a apoiar o professor no planejamento de sua prática intencional.

A Figura 13 apresenta os campos de experiências da Educação Infantil.

Figura 13 – Campos de experiência da Educação Infantil



FONTE: Elaborado pela autora, a partir de dados coletados - BNCC (Brasil, 2017, p. 41,42 e 43).

Esses campos de experiência estabelecem a base para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social, enfatizando a importância do brincar como ferramenta central para a aprendizagem na educação infantil. Foram observados também, nos relatos, uma visão de que essa fase escolar deve ser organizada de forma a atender às necessidades específicas de cada faixa etária, com um planejamento pedagógico que valorize o desenvolvimento integral da criança. Tal processo de ensino-aprendizagem não é estático, mas sequencial e gradativo, promovendo o avanço das crianças conforme suas próprias capacidades, como nos comentários "conheça a faixa etária", "um olhar diferente para aquela faixa de idade" e "crianças pequenas com as crianças bem pequenas".

> [...] ele não dá aula na educação **infantil**, ele traz momentos de experiência para essas crianças, então toda a abordagem que a gente faz é em cima do nosso currículo e um olhar diferente para aquela faixa de idade (PF2).
> [...] então eu acho que tem muita ligação entre o que a gente trabalha e o que o professor precisa lá na prática de sala de aula na educação **infantil** e no fundamental também, mas falando de crianças bem pequenas é muito importante que se conheça a faixa etária (PF2).

Por fim, a classe 5 refere-se à atuação docente na Educação Infantil, com o propósito de garantir uma formação sólida e uma prática pedagógica reflexiva para os profissionais dessa

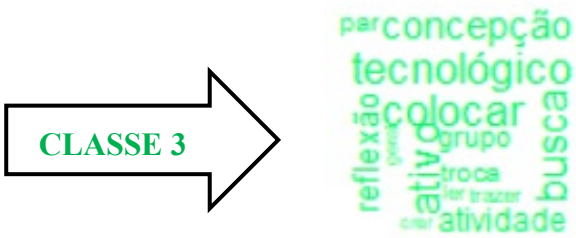
área, reconhecendo bebês e crianças pequenas como sujeitos ativos e protagonistas de seu próprio desenvolvimento, como reflete Veiga (2022). O "currículo da Educação Infantil", na BNCC, por exemplo, define "campos de experiência" a partir de metas rígidas a serem cumpridas, desconsiderando o desenvolvimento processual e integral dessa faixa etária. O currículo, estruturado em campos de experiência, tem como objetivo assegurar uma formação integral, respeitando a diversidade e as especificidades de cada criança. Essa estrutura orienta as práticas pedagógicas, mas também embasa o trabalho dos professores formadores, promovendo um ambiente rico e estimulante que favorece o desenvolvimento contínuo e a formação qualificada dos professores ingressantes e garante uma educação de qualidade na primeira infância.

4.3.2 Classe 3 (verde, 23,5%): vivência e as concepções da Educação Infantil

Na sequência, acompanharam-se as análises e as discussões da classe 3, palavras e citações de texto relacionadas a percepções dos entrevistados quanto à atuação na escola de formação de professores. São mencionadas ações voltadas ao desenvolvimento do uso de metodologias ativas e ao uso de tecnologia como ferramenta colaborativa dos novos professores. "Colocar", "contribuir" e "buscar" são alguns dos verbos utilizados com ênfase nesse recorte, e os principais termos, por ordem de destaque, são: metodologia, colocar, tecnológico, ativo, busca, concepção, desenvolvimento, contribuir, profissional e reflexão.

A Figura 14 apresenta as palavras-classe 3.

Figura 14 – Palavras – Classe 3



FONTE: Dados de pesquisa tratados pelo IRaMuTeQ (2024).

As palavras aqui distintas possibilitam identificar que esta classe foca as percepções dos entrevistados em relação ao uso de metodologias ativas e tecnologias, na formação de novos professores. As palavras mais evidenciadas na nuvem de termos, como "concepção", "tecnológico" e "colocar", apontam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à

colaboração e ao uso de ferramentas tecnológicas, de forma a promover um processo contínuo de ensino aprendizagem mais interativo e adaptado às demandas contemporâneas. Não obstante, a compreensão das concepções e abordagens constitui importante ferramenta para intervenções que visam ajudar os professores a aprenderem de forma significativa com o uso de recursos tecnológicos, a fim de atender a novas necessidades em sala de aula. Essa preocupação é observada nos relatos dos professores formadores, ao apresentarem o que entendem e definem como papel e estrutura do currículo em um sistema educacional, para os professores ingressantes.

> [...] então o professor ele vivência tudo, um processo muito enriquecedor não é só teoria ele vivência na prática muita coisa reflete e tem essa reflexão reconstrução lógico tudo alinhado de acordo com a **concepção** de ensino da rede e do nosso currículo (PF1).
>
> [...] então esse é um desafio para a gente entender a **concepção** de cada professor e tentar alinhar dentro da **concepção** da rede dentro do currículo da rede de educação (PF4).
>
> [...] cada um vem com uma **concepção** então o desafio é alinhar essas concepções de acordo com o nosso currículo baseado numa corrente teórica e trazendo muita reflexão porque é mudança de **concepção** ela é de dentro para fora (PF2).

A concepção de currículo influencia diretamente a forma como a educação é planejada e implementada em diferentes contextos e afeta a escolha dos conteúdos.

Observou-se que, nos comentários, há menções acerca do uso de tecnologias não apenas como um recurso técnico, mas também como parte fundamental de uma nova concepção pedagógica. O uso de verbos como "colocar" e "buscar" e de termos como "concepção" e "tecnológico" indicam uma busca por integrar a tecnologia de forma ativa e colaborativa no processo formativo. Os termos sugerem, também, uma abordagem que incentiva os novos professores a refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas e a utilizarem esses recursos para fomentar o aprendizado em sala de aula. Tais metodologias colocam o professor em formação como o protagonista da aprendizagem, incentivando a participação ativa, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos. Andrade (2022, p. 9) afirma que:

> As constantes transformações dos espaços-tempos mostram que reproduzir ou apenas transmitir conhecimentos já não atende às expectativas dos educandos, pois o acesso à informação está cada vez mais facilitado pelos meios de comunicação.

Portanto, evidencia-se a preocupação dos professores formadores em inserir novas tecnologias e metodologias ativas no cotidiano escolar, buscando um desenvolvimento contínuo, que contribua efetivamente para uma formação profissional mais alinhada às demandas atuais do ensino. A ênfase em "atividade" e "busca" também reforça a ideia do aprendizado como processo ativo, incentivando os futuros educadores a estarem em constante movimento e reflexão.

4.3.3 Classe 4 (azul, 20,1%): Desafios da formação continuada para os Professores Ingressantes da Educação Infantil

A classe 4 é composta por palavras que delineiam as principais percepções dos entrevistados acerca do período de formação e posterior a ele. Os termos mais empregados são: “formar”, “acompanhar”, “apresentar”, “formativo”, “ver”, “momento”, “retorno” e “positivo”. A análise desse conjunto revela aspectos relacionados à **formação de professores** e à importância de **processos avaliativos** e de **feedback** formativo no contexto da mudança significativa na prática docente ofertada no curso preparatório para o exercício da função de professor.

A Figura 15 apresenta as palavras-classe 4.

Figura 15 – Palavras – Classe 4



FONTE: Dados de pesquisa tratados pelo IRaMuTeQ (2024).

As palavras "forma" e "formativo" parecem indicar a importância da avaliação formativa e dos processos de feedback verbal no desenvolvimento profissional dos professores. A avaliação é um processo contínuo que visa melhorar o ensino e a aprendizagem, ao fornecer informações sobre o progresso do professor em formação, com o intuito de reajustar práticas e promover reflexões críticas sobre o próprio processo de ensino. Segundo Perrenoud (1999), ela tem o propósito de acompanhar o processo de aprendizagem, auxiliando na tomada de decisões

favoráveis à evolução do estudante. Esse conceito pode ser aplicado à formação docente, e o retorno contínuo é essencial para o desenvolvimento progressivo e constante de habilidades pedagógicas.

> Proponho considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino (Perrenoud,1999, p. 3).

A palavra **acompanhar** foi citada pelos entrevistados de modo a ressaltar percepções da atuação docente após a passagem na escola de formação:

> [...] é nítido o professor da forma como ele entra da forma como ele sai nós ainda não temos nem instrumento assim para **acompanhar** todos esses professores que já são mais de 1000 professores para a gente fazer um processo de acompanhamento durante um ano (PF 8).

O PF8 destaca a importância de se acompanhar o professor ingressante após a conclusão do curso preparatório, no processo de atuação profissional na unidade escolar. Esse acompanhamento é realizado de forma informal, por meio de relatos.

> [...] não temos algo institucionalizado para **acompanhar** esses professores, mas nós temos muitos retornos assim dos próprios gestores que estão sempre conosco então os diretores geralmente eles trazem um retorno muito positivo (PF 8).

Alarcão (2003, p. 45) também reforça a relevância da observação e do acompanhamento reflexivo: "A observação da prática pedagógica, seguida de discussões e reflexões conjuntas, é essencial para que o coordenador e o professor identifiquem desafios e construam estratégias para melhorar a qualidade do ensino."

A partir das análises das narrativas dos professores formadores, evidencia-se que há um acompanhamento da prática do professor ingressante na escola por meio de um tipo de *feedback* verbal, feito dia a dia, pelos gestores das unidades de ensino.

A avaliação é uma poderosa ferramenta para fornecer um retrospecto rico e descritivo, muito mais útil para o desenvolvimento e aprendizado contínuo do que uma simples pontuação ou nota. Essa abordagem enfatiza a comunicação clara e o entendimento mútuo entre o avaliador e o avaliado, de maneira consistente e confiável. Além disso, permite a coleta de informações de diversas fontes – com diretores, professores, colegas, alunos e o próprio formador - sobre o desempenho dos docentes. Dessa forma, todos os participantes podem ser analisados de maneira equitativa após o curso de formação.

Por outro lado, mensurar o impacto de um curso preparatório para o exercício da profissão de professor é essencial para validar a eficácia das estratégias implementadas e verificar os ganhos pedagógicos e gerenciais. A partir dessa atividade, poderão ser implementadas novas práticas formativas, em virtude da construção de novos conhecimentos, de modo a auxiliar no avanço do desenvolvimento profissional dos professores e dos professores formadores.

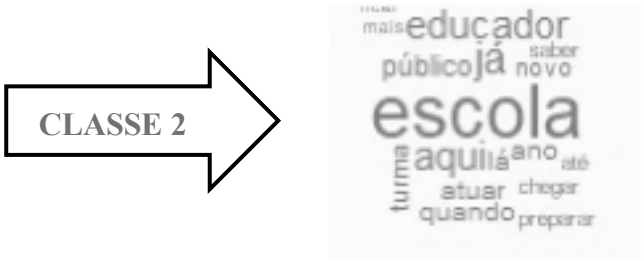
Na sequência, discorre-se sobre a área de atuação do docente envolvido no processo de formação.

4.3.4 Classe 2 (cinza, 22,1%): Formação dos formadores

A observação da sistematização da classe 2, apresentada pelo software *IRaMuTeQ*, revela insights significativos sobre a atuação do formador na Escola de Formação. Os substantivos relacionados ao tema proposto incluem “educador” e “formador”, e “preparar” e “atuar” destacam-se entre as ações mais mencionadas. As principais palavras, como “escola”, “já”, “aqui”, “educador”, “formador”, “público”, “lá” e “ano”, não apenas refletem a natureza das atividades desenvolvidas, como também evidenciam a intenção pedagógica que permeia a formação docente.

A Figura 16 apresenta as palavras-classe 2.

Figura 16 – Palavras – Classe 2



FONTE: Dados de pesquisa tratados pelo IRaMuTeQ (2024).

Ao analisar e verificar onde se encontram os segmentos narrativos e contextos temáticos, verificou-se alta incidência de “formador” na fala dos entrevistados. Seu uso remonta à importância da função junto aos novos professores e no âmbito do crescimento pessoal, como demonstram as falas que seguem:

> [...] é ser **formadora** na escola de formação, é um presente para mim [...] (PF 2).

> [...] um outro ponto é a troca entre **formadores** porque a gente tem ali são formadores com expertises diferentes e com diferentes é trajetórias já consolidadas dentro da educação e essa troca com os pares a também enriquece muito e agrega muito no nosso desenvolvimento [...] (PF 6).

As falas analisadas revelam a importância da atuação docente na Escola de Formação e destacam o valor pessoal representado por essa função e a relevância da troca de experiências entre professores com expertises e trajetórias diversas. A PF2 expressa um sentimento de pertencimento e valorização, e a PF6 enfatiza como essa interação enriquece o desenvolvimento profissional. Tal aspecto aproxima-se da afirmação de Tardif, de que o saber docente é construído a partir da prática e da reflexão, ressaltando este ponto: "[...] uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes" (2002, p. 236).

Assim, a continuidade de estudos por parte dos educadores deve ser um processo dinâmico e colaborativo, por meio do qual a valorização do papel do formador e a troca de saberes entre pares são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

> [...] Então acho que principalmente essa minha opção estar lá como professora formadora dessa nova política pública, que a escola de formação para os professores aqui na nossa Secretaria, é como algo inovador e eu gostaria muito de participar. [...]. (PF 1)

A Escola de Formação reflete uma visão positiva e inovadora em relação à formação docente. A PF1 apresenta entusiasmo por participar de uma política pública que visa ao aprimoramento de professores, destacando a relevância desse papel em um contexto educacional em transformação. O vocábulo "educador" é utilizado de forma abrangente, sugerindo, não apenas a função de ensinar, mas também menção ao nome da escola cujo compromisso é a formação integral dos docentes e a promoção de uma educação de qualidade. A narrativa da professora classifica a Escola de Formação como um espaço de inovação e desenvolvimento profissional, onde docentes são capacitados para transmitir conteúdos e para atuar como agentes de transformação social.

Os verbos "preparar" e "atuar" indicam uma relação direta entre a formação teórica e a prática pedagógica. A preparação dos educadores deve ser orientada para a ação, ou seja, não pode ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para que os educadores possam agir de maneira eficaz em sala de aula.

> [...] ao **preparar** essa formação na discussão com os meus pares, eu já aprendo demais, já aprendo muito (PF 2).

> [...] E não só por isso, não só pela experiência de estar passando aquele contexto, mas também durante o estudo para **preparar** a pauta (PF 4).

> [...] demanda também da gente muito estudo para preparar as pautas, para organizar os roteiros de estudo que eles têm lá para a gente **preparar** as dinâmicas (PF 6).

A interpretação das narrativas, utilizando a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), revela temas recorrentes que evidenciam a complexidade do processo de preparação da formação de educadores. As respostas de PF2, PF4 e PF6 destacam a importância do estudo e da organização prévia, mencionando explicitamente a necessidade de "preparar a pauta" e "organizar os roteiros de estudo". Tais expressões indicam ser essa atividade, não apenas uma formalidade, mas uma etapa crucial para garantir a efetividade da formação. Além disso, as falas ressaltam esse momento de preparação tal qual uma oportunidade de aprendizado para os formadores, como demonstra a afirmação de que, ao discutir com os pares, "já aprendo demais".

A troca de experiências e conhecimentos entre formadores enriquece, não apenas o curso oferecido, mas também o desenvolvimento profissional dos educadores envolvidos. A PF4, ao mencionar a "experiência de estar passando aquele contexto", sugere que a vivência prática do formador em situações semelhantes às dos educandos é um elemento relevante para a condução desse processo contínuo, permitindo uma compreensão mais aprofundada das necessidades dos participantes. Nesse sentido, a análise revela que a preparação da formação é dinâmica e comporta estudo, organização e aprendizado colaborativo, elementos essenciais para a construção de uma prática pedagógica ativa e contextualizada.

Os termos “já”, “aqui”, “lá” e “ano” trazem uma dimensão temporal e espacial à análise. Sugerem a formação, não como um processo isolado, mas contínuo e situado em contextos específicos. A utilização de “aqui” e “lá” indica a necessidade de adaptação das práticas formativas a diferentes realidades educacionais, e “já” e “ano” referem-se a um processo de evolução na formação dos educadores ao longo do tempo.

A análise das palavras-chave da classe 2 denota a importância de uma formação docente a articular teoria e prática, preparando educadores para atuarem de maneira efetiva em sala de aula. A sistematização apresentada pelo IRaMuTeQ revela a complexidade da formação, enfatizando-a como um processo dinâmico e integrado. A atuação do professor é, portanto, um elemento central nessa jornada, sendo necessário que ele promova um espaço de reflexão e troca de experiências, para enriquecer a prática pedagógica dos educadores novatos, desenvolvendo habilidades práticas passíveis de serem aplicadas em suas atividades diárias. Tal leitura contribuiu para a compreensão das dinâmicas formativas e para a construção de estratégias direcionadas à melhoria da qualidade da educação.

4.3.5 Classe 1 (vermelho, 17,2%): Formação Continuada

Nos relatos analisados, existem trechos centrados nas contribuições percebidas pelos docentes junto às atividades da formação de professores; a classe 1 tem por foco justamente as palavras utilizadas nessas falas. Os verbos mais citados – "sair", "passar", "vir", "aproximar" e "achar" - retomam o ponto de vista dos docentes recém-formados. Dentre as principais palavras destacam-se, além das já mencionadas, "sala", "sim" e "aula".

A Figura 17 apresenta as palavras-classe 1.

Figura 17 – Palavras – Classe 1



FONTE: Dados de pesquisa tratados pelo IRaMuTeQ (2024).

"Sair" aparece em diversas entrevistas, e seu significado remete a contextos de conclusão, seja do curso universitário superior, seja da formação continuada, conforme demonstram os relatos dos participantes 01 e 06.

> [...] esses professores que ficam 60 dias com a gente e alguns deles são professores muitos jovens que acabaram de **sair** da faculdade é a primeira vez que vão lecionar (PF 6).

> [...] o curso preparatório para o exercício da função de professor acredito que eles **saem** com uma visão muito bem vamos dizer calçada de como é a nossa rede (PF 01).

Os colaboradores PF1 e PF6 retratam vivências durante o estudo continuado propiciado pela escola de formação que contribuíram para a sua estruturação identitária. As citações trazem indagações acerca dos conhecimentos já possuídos e daqueles que podem ser adquiridos, além de destacar a intencionalidade pedagógica efetiva e alinhada às necessidades dos professores. Guimarães (2019) aponta as dúvidas relacionadas aos aspectos pedagógicos como um desafio enfrentado, tanto por licenciadas em formação inicial quanto por professoras já atuantes. Tardif (2014) acrescenta que essa construção deve ocorrer por meio da prática, e destaca a importância da reflexão crítica e da experiência contínua de aprimoramento profissional dos educadores.

Assim, a formação docente não se limita à aquisição de saberes teóricos, pois se encontra envolta em um processo dinâmico de interação entre teoria e prática, no qual experiências vividas no cotidiano escolar são essenciais para o desenvolvimento profissional e para a construção identitária docente.

Ainda nessa mesma Classe, observa-se a palavra “sala” como uma referência à necessidade da constituição de conhecimentos práticos a serem adquiridos pelos professores ingressantes, de modo a atuarem no ambiente escola:

> [...] alguém tinha que direcionar esse professor, porque ele tem o conhecimento técnico lá da escola, da faculdade, mas ele não tem o conhecimento prático da **sala de aula** (PF 2).
>
> [...] às vezes ele vem com aquela convicção, é muito teórica ou do que idealiza, do que acha que é, mas ainda não se aproximou do chão da **sala de aula** (PF 4).
>
> [...] no sentido de repertoriar o professor à para que ele consiga ter uma atuação mais efetiva lá em **sala de aula** são as estratégias didáticas que nós usamos durante o curso (PF 6).

A narrativa de PF4, por exemplo, rememora a ineficiência da formação inicial, apontando seu viés teórico, frequentemente distante da realidade da sala de aula. No entanto, é possível entender que as relações estabelecidas ao longo da formação em serviço desempenharam papel crucial na constituição da identidade individual e profissional dos professores de Educação Infantil. Barbosa (2020, p. 89) destaca justamente essa importância: a “...] necessidade de um olhar cuidadoso e específico para com os professores que iniciam suas atividades em sala de aula', reforçando a relevância do suporte contínuo e contextualizado na formação docente." Assim, é possível afirmar ser essencial o curso preparatório ofertado pela Escola de Formação aos professores ingressantes, como uma etapa que os capacita para iniciar-se no ambiente escolar.

O mesmo pode ser observado na fala de PF2. Sua formação inicial, embora fundamental, não demonstra ser suficiente para prepará-lo para os desafios escolares do dia a dia. A ausência de experiência *in loco* levou-o a uma desconexão entre teoria e prática, limitando a eficácia do ensino. O PF6, por sua vez, relata que o foco está nas estratégias didáticas basilares, para equipar os professores com ferramentas aplicáveis em suas aulas.

A formação deve incluir, não apenas a teoria, mas também a prática pedagógica reflexiva. Freire (1996, p. 23) argumenta que a educação deve ser um processo dialético, no qual o conhecimento é construído por meio dessa interação: "[...] ensinar não é transferir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Essa perspectiva ressalta a necessidade de o docente adquirir saberes técnicos e também de ser capaz de aplicá-los de forma crítica e adaptativa em seu contexto educacional.

A análise das falas indica que a formação docente deve ser um processo contínuo e integrado, unindo teoria e prática. O direcionamento e o repertório didático são essenciais para os educadores atuarem de maneira eficaz em sala de aula, ou seja, esse processo continuado deve incluir estratégias didáticas que permitam aos professores, não apenas compreender a teoria, mas também aplicá-la de forma prática e reflexiva.

Neste sentido,

> Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação (Imbernón, 2011, p. 41).

Segundo Imbernón (2011), o professor precisa lidar com situações únicas e incertas, que exigem postura de investigação contínua para tomar decisões e agir de maneira eficaz diante desses desafios. Em vez de se restringir a respostas prontas, o professor deve se posicionar como um agente capaz de desenvolver novos discursos teóricos e alternativas de formação, adaptando-se às necessidades do ambiente educacional. Isso implica que a formação docente seja mais do que simples transmissão de conhecimento; deve ser também um processo de constante construção e adaptação do saber pedagógico. Dessa forma, formar um professor não significa apenas capacitá-lo a aplicar técnicas, mas também prepará-lo para refletir criticamente sobre suas práticas.

A abordagem defendida por Imbernón propõe uma visão dinâmica da docência, em que a reflexão e a prática estão intimamente conectadas, e a formação do professor é entendida como um processo contínuo de evolução. Assim, um bom ensino é aquele que garante uma aprendizagem efetiva. Esse deve ser o propósito daqueles que assumem a tarefa de formar e impulsionar o desenvolvimento de pessoas.

E quais são os desafios dessa proposta de formação a que nesse estudo se destaca?

4.4 Formação continuada: desafios dos professores formadores

Nas últimas décadas, o Brasil tem assistido a um crescente reconhecimento da importância da formação continuada, especialmente em resposta às demandas de um novo currículo educacional. Essa preocupação reflete a necessidade de adaptar a prática docente às

rápidas transformações sociais e tecnológicas por que vem passando a sociedade contemporânea. Acerca desse cenário, Fanizzi (2015, p. 100) observa que:

> A preocupação com a formação continuada de professores é reflexo do novo ideário curricular, pautado no desenvolvimento de habilidades e competências pré-determinadas. Nessa perspectiva, o bom aluno é aquele que adquire, ao longo da escolaridade, um pacote de habilidades e competências definidas pelo currículo, o bom professor, por sua vez, é aquele que corresponde satisfatoriamente a essa proposta de ensino. Para tanto, torna-se imprescindível ao professor atualizar-se frente aos atuais valores educacionais e possibilidades de conduzir a prática docente.

Assim, uma diversidade de formações surge com a finalidade de atender às diferentes demandas da sociedade e do currículo. Tais iniciativas emergem da necessidade de capacitar professores experientes para a formação de educadores ingressantes, oferecendo-lhes ferramentas e conhecimentos que lhes permitam enfrentar os desafios do ensino. O processo contínuo de crescimento profissional/acadêmico enriquece o repertório pedagógico docente e também promove uma reflexão crítica sobre suas práticas, contribuindo para um ambiente de aprendizado.

É fundamental a parceria disponibilizada entre a formação continuada e os técnicos das secretarias, orientadores pedagógicos e demais membros da equipe escolar, de modo a se estabelecer um ambiente colaborativo e integrado, no qual um acompanhamento sistemático consolide a prática docente.

> Os estudos de campo revelam que, na maioria dos estados e municípios, as ações formativas são desenvolvidas sob formas de oficinas, palestras e cursos de curta ou longa duração, presenciais e a distância, voltados, em geral para o professor, e não para a escola, sem nenhum acompanhamento sistemático dos efeitos dessas ações na sala de aula (André, 2015, p. 43).

Para que esse processo seja eficaz, é preciso que haja conexão entre o trabalho de cada professor e suas necessidades formativas, garantindo que os conhecimentos adquiridos sejam relevantes e aplicáveis à prática docente, como retratam os relatos trazidos pelos participantes frente aos desafios vivenciados:

> [...] Eu acho que os desafios é sempre buscar, e estar atento realmente às expectativas dos professores (PF1).

> [...] Então, assim, você também começa a despertar nesse professor novo um olhar para reflexão, esses dois vieses do novo e já experiente na profissão (PF4).

O reconhecimento da importância da formação ao longo da carreira é vital, pois atua como um elemento motivador para o desenvolvimento profissional. Isso se torna especialmente significativo para os professores, que frequentemente enfrentam dificuldades em sua inserção no ambiente escolar. Ao proporcionar suporte contínuo e oportunidades de capacitação aos professores, fortalece-se, não apenas a prática pedagógica, mas também a construção de uma identidade profissional sólida e resiliente. Assim, a formação contínua configura-se como um pilar essencial para a valorização do magistério e para a melhoria da educação diante dos desafios enfrentados pelos docentes atuantes no curso preparatório.

> Portanto, faz-se necessário que ele esteja em permanente formação, refletindo sobre seus valores, sobre os valores da escola em que atua, sobre os valores de seus alunos e suas famílias. Mais ainda, refletindo sobre como se dá essa negociação de valores para o estabelecimento de sua identidade pessoal e profissional (Vieira, 2015, p. 10).

Vieira (2015) aponta que essa negociação de valores é fundamental para a constituição de uma sólida identidade pessoal e profissional. Ao integrar essas reflexões em sua formação, o professor aprimora sua atuação em sala de aula e se torna um agente de transformação social, capaz de promover um ambiente educativo mais inclusivo e respeitoso. Assim, a formação contínua corresponde a uma necessidade profissional, a uma oportunidade para o crescimento pessoal e para a estruturação de relações significativas no contexto escolar, transformando a prática docente.

Ainda em relação a esse último aspecto, pode-se observar que a implementação dessas políticas de formação continuada impacta diretamente o cotidiano do curso preparatório pesquisado, produzindo efetivas contribuições para que os professores ingressantes se sintam mais bem preparados e atualizados frente às metodologias e tecnologias utilizadas pelos docentes formadores para construção de novos conhecimentos. Algumas falas dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa revelam tais contradições e conflitos.

> [...] estudar um pouco mais sobre aquilo para trazer novas **metodologias e novas abordagens e estratégias** para fomentar esse processo e potencializar isso (PF1).

É possível verificar que o PF1 menciona diferentes abordagens e ênfases, no campo educacional, especialmente no que diz respeito à formação e à prática docente. O PF1 enfatiza a necessidade de o professor aprofundar seus estudos e adquirir conhecimento teórico com o apoio de metodologias, a fim de potencializar o processo de aprendizagem durante as

formações. Evidencia-se, dessa forma, uma preocupação com o desenvolvimento contínuo do docente, voltado para a introdução de **novas metodologias e estratégias** no contexto da formação continuada. Em outras palavras, seu discurso tem como centro o processo de formação teórica, com o professor buscando capacitação externa para enriquecer suas práticas pedagógicas.

O PF2 apresenta uma perspectiva mais prática e colaborativa, com foco no trabalho em dupla e nos agrupamentos produtivos, por meio do qual há uma troca entre pares com diferentes níveis de conhecimento.

> Trabalhando com os pares, sempre trabalho em dupla, sempre fazendo agrupamentos produtivos, onde quem sabe mais pode ajudar quem sabe menos, onde quem contribui mais possa estar oferecendo um apoio para quem ainda não pode contribuir, mas que daqui a pouco já consegue contribuir também (PF2).

Ao contrário de PF1, defensor do uso de novas metodologias e da busca por *estratégias inovadoras, PF2 valoriza a interação direta entre educadores. O foco recairia* sobre a prática, na qual aqueles com mais experiência ajudam os que têm menos, promovendo um aprendizado coletivo e compartilhado, presente no próprio ato de ensinar e colaborar com o outro. PF1 menciona busca por constante inovação e atualização; PF2, por sua vez, prioriza as relações sociais e a aprendizagem no próprio ambiente de ensino.

Apesar da aparente contradição, as falas desses dois participantes podem ser vistas como complementares. A formação docente pode se beneficiar, tanto da aquisição de novos conhecimentos e estratégias teóricas, quanto do trabalho colaborativo e do aprendizado prático no ambiente formativo – uma vertente é mais centrada na inovação, e a outra, na prática colaborativa.

A análise fatorial realizada evidencia cinco classes principais relacionadas à educação e à metodologia de ensino. A **Classe 5 (roxo)** foca na **educação infantil**, abordando aspectos como faixa etária e matemática. A **Classe 4 (azul)** destaca a **formação e acompanhamento docente**, com ênfase em processos formativos e questões pedagógicas. A **Classe 2 (cinza)** trata do **contexto escolar e do papel do educador**, e a **Classe 1 (vermelho)** relaciona-se com **experiências em sala de aula e desafios no ensino**. Por fim, a **Classe 3 (verde)** explora **metodologias ativas e o uso da tecnologia** na educação. Essa estrutura revela a interconexão entre ensino infantil, formação docente, prática pedagógica e inovação metodológica.

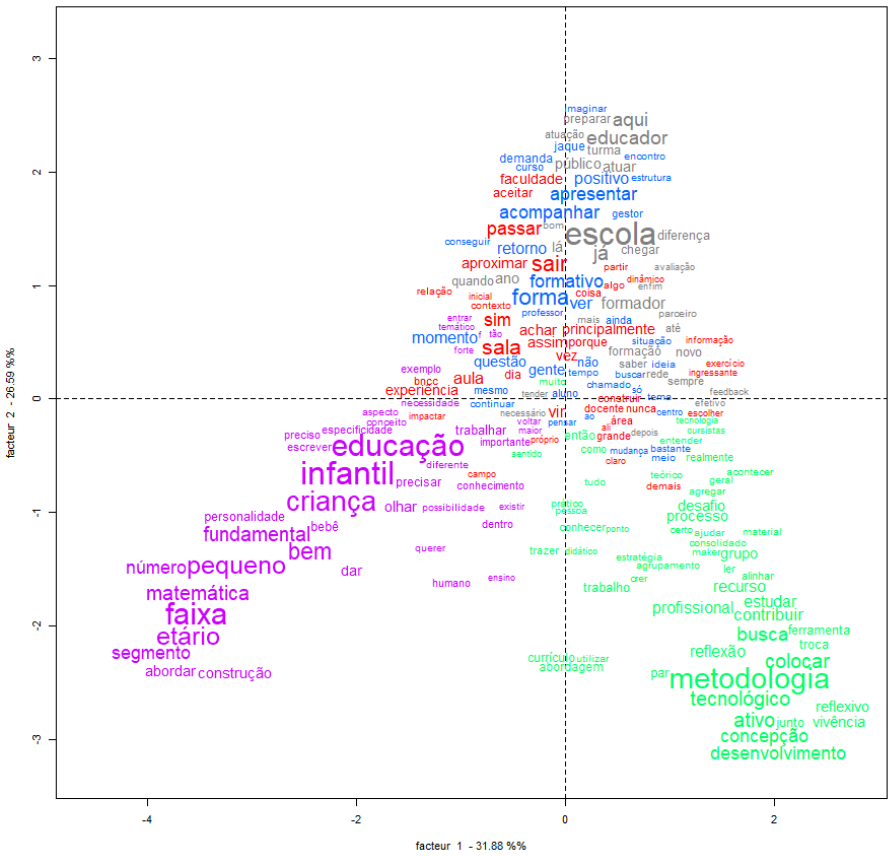
A Análise de Correspondência de Frequência (AFC) permite observar a relação entre os vocábulos nas classes Nuvens de palavras (Figura 10). Na nuvem de palavras, a relevância

de termos como "infantil", "metodologia" e "prático" já indica tópicos importantes no discurso analisado, mas não revela como esses termos estão conectados. A AFC organiza essa relação ao distribuir os termos em eixos e agrupamentos, permitindo que associações sejam identificadas. Por exemplo, a AFC pode mostrar que "infantil" está mais próximo de "criança" e "faixa etária", e que "metodologia" se relaciona com "tecnologia" e "desenvolvimento".

Portanto, a relação entre as duas abordagens é complementar: a nuvem de palavras oferece uma visão ampla da importância dos termos no discurso, e a AFC detalha as conexões e agrupamentos, revelando os principais eixos temáticos, como educação infantil, práticas pedagógicas e formação docente. Juntas, essas ferramentas proporcionam uma análise mais rica e profunda do texto e ajudam a entender, tanto os focos principais, quanto as conexões entre os temas abordados pelos formadores.

Além de a frequência ser demonstrada, evidencia-se a relação entre as palavras e agrupam-se termos que aparecem frequentemente no mesmo contexto, para apontar sua proximidade semântica e temática. Ver Figura 18.

Figura18: Análise Fatorial de Correspondências



FONTE: Dados de pesquisa tratados pelo IRaMuTeQ (2024).

A Figura 18 expõe as principais relações existentes na classe de palavras. As palavras em azul, cinza e vermelho estão misturadas e muito relacionadas às classes 1, 2 e 4. Já os termos em verde e roxo são mais distantes, pois referem-se a assuntos mais específicos presentes no discurso dos entrevistados. É possível visualizar as associações entre todos eles e identificar as dimensões subjacentes nas quais estão organizados. Não obstante, as palavras encontram-se distribuídas de acordo com sua proximidade, o que facilita a compreensão dos temas dominantes no *corpus*:

- Fator 1 (eixo horizontal, 31.88%): aqui, diferencia-se os termos mais ligados ao processo metodológico e teórico de formação (à direita) daqueles associados ao campo de Educação Infantil (à esquerda).
- Fator 2 (eixo vertical, 22.39%): relaciona-se à abordagem prática (parte superior) - envolvendo a interação em sala de aula - e aos conceitos mais abstratos ou teóricos que exigem reflexão (parte inferior).

Os agrupamentos de palavras e os eixos fatoriais revelam uma clara divisão entre os aspectos teóricos e metodológicos (parte direita do gráfico) e os práticos e cotidianos (centro e esquerda do gráfico) da formação docente e da educação infantil.

- **Formação teórica e metodológica:** palavras como "metodologia", "abordagem", "tecnológico" e "concepção" indicam foco nas discussões sobre o desenvolvimento de novas metodologias e na formação continuada do professor, especialmente no que diz respeito à incorporação de tecnologias e a novos modelos educacionais.
- **Educação infantil e prática docente:** o cluster à esquerda foca debates acerca da educação infantil, do desenvolvimento de crianças e da importância de práticas adequadas para cada faixa etária. A presença de termos como "faixa etária" e "educação infantil" revela preocupação com a adequação das práticas pedagógicas à fase de desenvolvimento dos alunos.

A análise das palavras presentes no gráfico não deve ser considerada como uma simples interpretação de vocábulos isolados, mas como uma reflexão profunda sobre os significados trazidos pelos dados presentes em cada entrevista. Cada termo extraído das narrativas dos professores formadores denota algo acerca do processo metodológico e da abordagem prática do processo formativo. No caso das entrevistas realizadas, os vocábulos ali utilizados apresentam papel crucial, ao refletirem, tanto o processo metodológico, quanto a abordagem prática envolvida no processo formativo.

> [...] então a gente sabe que o desenvolvimento profissional a gente trabalha num campo muito subjetivo então a gente trazer **metodologias** e situações didáticas que realmente vão contribuir para esse professor para mitigar os desafios desse professor do primeiro ano de efetivo exercício na rede como professor ingressante (PF1).

> [...] espera que a forma como trabalhe isso também inspire os professores a utilizarem essas estratégias claro que de forma adaptada com seus alunos a gente está sempre na busca de estratégias e **metodologias** que coloquem os cursistas como protagonistas (PF8).

Nesse sentido, considerou-se que a análise das entrevistas individuais possibilitou identificar como a experiência dos professores contribui na trajetória de constituição de saberes pessoais e profissionais dos educadores ingressantes, repleta muitas vezes de percalços, desafios e problemáticas inéditas ou pouco familiares a esse grupo específico. Sanches (2021, p. 103) enfatiza a importância de tornar a formação contínua essencial para "[...] o educador da infância, porque as influências vão mudando, as transformações vão se sucedendo, os contextos sugerindo outras dimensões, outras descobertas". A autora destaca que tal processo não é estático, mas contínuo e em constante diálogo com as mudanças da sociedade e o desenvolvimento das próprias crianças.

A Figura 11 revela diferentes ênfases no *corpus* analisado. De um lado, há preocupação com a **formação teórica e metodológica dos professores**, especialmente no uso de tecnologias e metodologias ativas. De acordo com Nóvoa, (2023, p. 61), "[...] sobrevalorizar as 'competências' técnicas, e agora tecnológicas, acreditando que são suficientes para formar os professores, sem sequer haver necessidade de grande reflexão, contextualização ou problematização".

Nóvoa (2023) critica a tendência de se sobrevalorizar as "competências" técnicas e tecnológicas na formação dos professores, tratando-as como suficientes para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Ao fazer isso, desconsidera-se a importância da reflexão, da contextualização e da problematização, que são essenciais para uma formação mais completa, que permita ao educador lidar com as complexidades do ambiente escolar de maneira crítica e adaptativa.

Por outro lado, o foco na **Educação Infantil** e nas **práticas em sala de aula** ressalta a interação direta com os alunos e a adaptação das estratégias pedagógicas às suas necessidades específicas. Essas duas dimensões, embora distintas, são complementares, pois a formação teórica deve buscar alinhar-se com as demandas práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Segundo Nóvoa, 2023, p. 73), "É uma realidade complexa que exige uma presença e um trabalho em comum entre quem está se formando e quem já é professor".

Diante desses pressupostos, a formação de professores deve ser considerada como um processo dinâmico e contínuo, no qual a teoria e a prática se inter-relacionam e se enriquecem mutuamente. A interação direta com os alunos, especialmente na Educação Infantil, exige que os futuros educadores estejam preparados, não apenas com conhecimentos teóricos, mas também com habilidades práticas que lhes permitam adaptar suas abordagens pedagógicas às necessidades específicas de cada criança. Nesse contexto, como salienta Nóvoa (2023), a formação deve ser um esforço conjunto entre quem está em processo de aprendizagem e os professores experientes, criando um ambiente colaborativo em que a troca de experiências e o trabalho em comum favoreçam o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva e contextualizada.

4.4.1 As necessidades formativas do professor ingressante na Educação infantil

Mediante o exposto nos relatos dos professores formadores, evidenciaram-se as necessidades formativas, especialmente em um campo de experiência específico: **espaços, tempos, quantidades, relações** e **transformações.** No que diz respeito à Matemática na Educação Infantil, a BNCC procura integrar essa área de conhecimento de maneira contextualizada, promovendo experiências que favoreçam o desenvolvimento cognitivo das crianças de forma significativa, com o objetivo de garantir uma educação integral, respeitando as particularidades do desenvolvimento infantil.

Pela fala de PF8, que aborda a matemática vinculada aos conteúdos de geometria, álgebra, e grandezas e medidas, nota-se que que esses componentes não estão explicitamente mencionados nos documentos que norteiam a Educação Infantil. Tal ausência pode dificultar a compreensão necessária para o desenvolvimento profissional dos professores.

Por outro lado, a PF6 acrescenta o brincar heurístico e a abordagem pikler em um relato que é discutido adiante. Em outras palavras, esses elementos fazem parte de outro campo de experiência, não menos importante do que a formação em matemática, com o propósito de contribuir para a formação específica da Educação Infantil.

> [...] eles têm dentro desses 60 dias um momento de formação específica, onde daí eles vão olhar no caso da educação infantil, para questões específicas da educação infantil, como o brincar heurístico, metodologia, pikler, estratégias específicas para aquelas faixas etárias o próprio currículo da educação infantil (PF6).

Além disso, a matemática pode ser integrada a outras áreas do conhecimento, como música (ritmo e contagem), artes (desenhando formas geométricas) e ciências (medindo e

observando). A abordagem pikler e o brincar heurístico são duas metodologias que enfatizam o desenvolvimento infantil por meio da autonomia, exploração e movimento livre. Ambas se baseiam na ideia de que a criança aprende melhor quando explora o mundo ao seu redor de maneira ativa e autodirigida, com pouca intervenção do adulto.

É sempre bom lembrar que a BNCC não é currículo; é um documento normativo que define os conhecimentos essenciais da educação básica. Nesse curso preparatório, os formadores utilizam o Currículo [6]da Educação Infantil criado pela Rede de Ensino Municipal em 2021 e idealizado após a implantação do Currículo Paulista, em 2019.

Nas justificativas apresentadas, é possível corroborar a afirmação sobre a falta de domínio dos professores ingressantes, principalmente no campo de experiência relacionado à matemática:

> [...] mas as temáticas é algumas delas as vezes eu entro como atuante nesse mesmo tendo matemática da educação infantil **por exemplo a matemática** acaba sendo o meu forte aí mesmo sendo dentro da educação infantil ou acabo entrando (PF8).

Inclusive, este discurso tem forte ligação com o pensamento lógico-matemático, pois é ainda na Educação Infantil que se realizam as primeiras vivências com a contagem, quantidade, números, classificação e comparação, espaço e forma (geometria), medidas e noção de tempo e resolução de problemas simples. Portanto, essa fase não se restringe ao aprendizado formal de números, mas ao desenvolvimento de habilidades que serão a base para a compreensão futura de conceitos matemáticos mais avançados, sempre respeitando o tempo e o desenvolvimento de cada criança.

No entanto, os campos que mais se destacam em relação a essas metodologias estão relacionados no Quadro 3.

Quadro 3- Desenvolvimento infantil / Campos de experiência

Campos de experiência	Desenvolvimento infantil
Corpo, gestos e movimentos	importância da motricidade e exploração corporal;
Traços, sons, cores e formas	exploração sensorial e manipulação de objetos;
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	exploração do espaço, tempo e transformação dos materiais).

Fonte: Elaborado pela autora - Currículo da Educação Infantil - Rede de Ensino Municipal, v.1 – São José dos Campos – SP - Educação Infantil, 2021.

[6] Currículo da Educação Infantil - Rede de Ensino Municipal, v.1 - São José dos Campos – SP - Educação Infantil, 2021.

As abordagens pikler e brincar heurístico podem ser relacionadas a todos os campos de experiência da BNCC, pois abrangem aspectos fundamentais das faixas etárias do desenvolvimento infantil, como relata a PF6.

> [...] onde daí eles vão olhar no caso da educação infantil para questões específicas da educação infantil como o brincar heurístico metodologia pikler estratégias específicas para aquelas faixas etárias o próprio currículo da educação infantil

A importância da geometria na Educação Infantil é destacada em um dos relatos:

> [...] ele nem entende de quais são os conteúdos, tem isso, um dos pensamentos que mais aparecem chama isso de embrião, dentro da educação infantil é de geometria, essa é maior a lacuna que existe num professor hoje, é geometria (PF8).

A abordagem Pikler e o brincar heurístico complementam-se, pois colocam a criança no centro do processo de aprendizagem, enfatizando a autonomia, a exploração livre e o respeito ao ritmo individual. Vale lembrar que o lúdico é um dos principais recursos de ensino nessa etapa escolar, pois por meio dele os jovens alunos adquirem conceitos pertencentes a diversas disciplinas – inclusive a matemática - de maneira natural e prazerosa. Com isso, os comentários acima reforçam a ideia de que "[...] muitas vezes, como um tabu, a geometria carrega o estigma de ser um conteúdo difícil, tanto para professores quanto para alunos" (Smole, 2013, p. 71).

Com o propósito de desenvolver certas habilidades e conhecimentos em relação à formação de matemática, é essencial o professor ingressante estar confiante e preparado para oferecer uma experiência significativa para as crianças. A estrutura organizativa da formação e o papel dos docentes atuantes, especificamente na Educação Infantil, deve seguir uma linha prático-reflexiva, de modo a atender necessidades formativas do professor ingressante em relação à geometria, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil. É possível, também, acompanhar a preocupação com a ausência da matemática na formação dos professores da Educação Infantil.

> [...] mas poderia usar alguns componentes não está escrito matemática especificamente pior, não está escrito se é no número, geometria álgebra grandeza e medidas, entendeu? (PF8).

Nesse mesmo sentido, a lacuna na formação de professores em relação ao ensino de geometria na Educação Infantil é um desafio significativo, uma vez que essa área costuma receber menos atenção em comparação a outros campos, como números e operações.

Nas falas dos participantes, destaca-se que as formações deveriam proporcionar situações pertinentes às necessidades de aprendizagem. Os novos professores buscam entender os saberes que vão construir o formador na área da matemática, demonstrando sua relevância na construção do conhecimento profissional, especialmente em relação às expectativas dos professores ingressantes. Segundo André (2022, p. 228), "[...] ao participar da formação de outro professor, os sujeitos relatam como aprendem ao ensinar e, nesse processo, desenvolvem seu conhecimento profissional." Isso indica que a interação e a troca de experiências são fundamentais para o aprendizado dos novos docentes.

As formações, tanto do curso preparatório quanto dos demais curso contínuos, propiciam condições favoráveis de aprendizagem entre os pares, indo muito além dos aspectos teóricos. Essas experiências práticas e colaborativas enriquecem o desenvolvimento profissional dos formadores e professores ingressantes, permitindo a troca de saberes e a construção de um conhecimento mais significativo e contextualizado.

> [...] com certeza acho que como eu cabei discorrer, o conhecimento é algo muito dinâmico e a gente sabe que, mais do que nunca, principalmente a área da educação, como toda uma sociedade, a gente tem aí transformações quase que diárias, então é muito legal isso porque realmente a gente acaba buscando muita coisa nova, então a gente aprende muito e a troca com os professores é muito intensa, então é essa ação e reflexão que acontece também enquanto formadora o tempo todo contribui para o meu desenvolvimento profissional.(PF1)

As contribuições apontadas por esse participante não versam apenas sobre o ensinar, mas também sobre o trabalhar conceitos de forma integrada, utilizando os campos de experiência da BNCC. Para isso, os professores formadores precisam possibilitar momentos de discussão sobre o tema do desenvolvimento profissional na área da Educação Infantil; cabe a eles fornecer orientações claras sobre como abordar esses conteúdos de forma lúdica e contextualizada, utilizando jogos, materiais manipulativos e situações do cotidiano das crianças.

Estes são alguns pontos de partida para discussões na formação de professores:

- Falta de abordagem específica sobre geometria na formação inicial;
- Desconhecimento de metodologias lúdicas e contextuais para o ensino de geometria;
- Foco excessivo em habilidades numéricas, em detrimento da geometria;
- Pouca ênfase na exploração do espaço e do ambiente;
- Falta de conhecimento sobre o uso de materiais manipulativos;

- Ausência de integração entre geometria e os campos de experiência da BNCC;
- Dificuldades em desenvolver o pensamento espacial;
- Escassez de formação continuada específica sobre geometria.

Em seus estudos, assim se pronuncia Almeida (2023, p.32):

> [...] percebe-se a necessidade de uma formação contínua ao docente em sua carreira, preparando-o para ensinar Matemática. As formações devem propor reflexões sobre a prática pedagógica docente no ensino da Matemática, com discussões e colaborações entre os pares; devem ainda tornar o ambiente de aprendizagem construtivo, desmistificando o que muitos docentes ainda sentem em relação a disciplina de Matemática.

Para superar essas deficiências, é necessário que a formação inicial e continuada, além de desenvolver políticas educativas, propicie uma nova estrutura de aprendizagem e desenvolvimento, na qual o educador iniciante assuma protagonismo e esteja cada vez mais apto a realizar a transposição entre teoria e prática. Nas falas dos participantes, observa-se preocupação em relação ao formador que não se encontra na sua área de especialização, não conseguindo, portanto, influenciar a abordagem da temática que está sendo trabalhada e ensinada.

> [...] nem tanto ciências então ele tem que estar atento para não puxar tanto para matemática ele investiu um pouco mais na formação dele e ciências talvez específicas é do próprio professor acredito que o percurso em si já contempla tudo (PF8).

Reunir profissionais que atuam em áreas afins ou distintas, para que possam desenvolver projetos, compartilhar experiências e enfrentar desafios comuns constitui um tipo de colaboração repleta de benefícios, nos contextos educacionais:

> Toda formação que a gente prepara para ministrar para os professores ingressantes, ela é preparada com os pares, nunca a gente faz sozinha (PF2).

Não obstante, o trabalho colaborativo realizado por profissionais com expertises semelhantes pode promover o desenvolvimento de práticas consistentes, visto que "[...] aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover essa realidade partilhada" (Nóvoa, 2023, p. 130). Assim, a troca de experiências e a construção coletiva de saberes fortalecem as práticas pedagógicas e também impulsionam o aprimoramento profissional de forma contínua e significativa. No que segue, está em foco a ação pedagógica formadora que se desenvolve na Escola de Formação, campo de estudo nesta pesquisa.

4.4.2 O trabalho desenvolvido no curso preparatório: implicações para o desenvolvimento profissional do formador da Educação Infantil

Segundo Tardif (2014), a iniciação no magistério representa uma etapa difícil para o educador, devido à falta de experiência, à transição de papéis (estudante-docente) e ao enfrentamento com a realidade escolar. Tais fatores poderiam desencadear uma decepção nos primeiros anos de docência, nomeada por autores, como Huberman (1992) e Marcelo (1999), "choque com a realidade", "choque de transição" e "choque cultural". Sendo assim, reforça-se a importância da formação continuada como subsídio e base para diversificados momentos da carreira. Os professores mais experientes, ao assumirem o papel de formadores de docentes ingressantes, vivenciam uma experiência singular que vai além da prática pedagógica.

Ao longo da carreira, os profissionais construíram vasta bagagem de conhecimento e experiência, mas essa nova função de formador exige deles um olhar renovado sobre suas próprias práticas e uma reflexão contínua sobre seus métodos de ensino. A formação continuada desses profissionais, portanto, não se limita ao aprimoramento de suas habilidades pedagógicas, pois envolve também um processo de autocrítica e reavaliação, que os desafia a integrar novos saberes e estratégias de ensino, enquanto orientam seus pares em formação.

A formação inicial dos formadores é um ponto de partida, tal qual um primeiro contato com metodologias, práticas, sistemas e conhecimentos passíveis de serem aprofundados e atualizados a partir de cursos posteriores e voltados a expandir o desenvolvimento profissional docente. No presente cenário, subentende-se que o curso preparatório analisado permite que os formadores reflitam sobre suas práticas ou dificuldades, ao formarem os professores ingressantes.

É fundamental reconhecer que, como adultos e também aprendizes, os formadores devem rever constantemente a própria prática, por meio da reflexão-na-ação e sobre-a-ação. Nesse processo, integrar a metacognição é essencial, pois envolve o conhecimento e a percepção dos próprios processos de pensamento. A metacognição permite ao formador refletir sobre suas estratégias, decisões e resultados, promovendo um ciclo contínuo de aprimoramento. Como destaca Castro (2006, p. 54), essa reflexão proporciona a oportunidade de "olhar-se no espelho", permitindo ao formador ajustar seus saberes e práticas e desenvolver uma atuação mais consciente e eficaz no processo formativo.

Assim, a reflexão metacognitiva favorece o autoconhecimento e também contribui para a evolução constante do formador, impactando positivamente a formação dos educadores.

Segundo Tardif (2022, p. 21), “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Assim, mobilização, ressignificação e transformação – como se viu ao longo de toda essa análise – não ocorrem de forma linear e com a mesma intensidade, considerando-se a trajetória única de cada docente.

Em suma, os formadores utilizam e constroem seus saberes e concepções no contexto de trabalho, refletindo sobre a subjetividade, sobre os conhecimentos prévios e sobre a própria história de vida dos professores participantes no processo formativo. Compreender como esses saberes se constituem possibilita uma visão mais clara sobre a formação docente. As respostas dos formadores foram categorizadas com base na compreensão de que a formação profissional é um fenômeno social, cujos saberes são moldados pela realidade e pelas relações estabelecidas ao longo das trajetórias pessoais, influenciadas por diferentes contextos e fontes.

A partir da perspectiva dos formadores, estando relacionada tanto ao conhecimento do conteúdo quanto ao desenvolvimento atitudinal, a formação docente configura-se como um processo dinâmico e interativo que vai além da simples transmissão de informações. Como envolve a construção contínua de saberes práticos e reflexivos, é essencial para que os professores, ao ingressarem no campo da prática pedagógica, desenvolvam, não apenas competências técnicas, mas também postura ética e reflexiva. Dessa forma, a formação docente deve ser entendida como uma jornada que integra teoria e prática e que é profundamente influenciada pelas experiências, contextos culturais e sociais dos próprios formadores, além das interações com os aprendizes e com o ambiente escolar em que atuam. Como corrobora Imbernón (2011, p. 16), “O professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos”. Nesse sentido, Marcelo (1999, p. 144) observa que:

> Concretamente, a preocupação com análise das dimensões “ocultas” do ensino (processos de pensamentos, juízos, tomada de decisões) dos professores e dos alunos, juntamente com a uma mudança na concepção do professor, levam necessariamente a mudanças na conceptualização do desenvolvimento profissional.

Considerando o domínio dos conteúdos e das atitudes, igualmente relevantes para a práxis docente, Marcelo reforça a importância de se considerar essa dualidade nos processos formativos; Imbernón (2011, p. 16) afirma que “Um professor ou professora podem ter o mesmo conhecimento sem que consigam compartilhar as decisões, a comunicação, a dinâmica do grupo etc., por um problema de atitude”. Assim, destaca-se a importância do espaço de formação para os professores ingressantes ofertado pela Escola de Formação da Rede Municipal

de Ensino, no qual é possível qualificar os profissionais, oportunizando aos formadores conhecimentos sobre as necessidades formativas dos ingressantes.

É possível inferir que, em relação ao curso preparatório, na resposta do formador PF1 e PF8 é fato a contribuição das formações em relação às necessidades dos professores ingressantes:

> Olha eu acredito que como se trata ainda é de uma primeira formação inicial desse professor na nossa rede que é a formação da EFE contemple bem e as formadoras da educação infantil elas são muitos especialistas nesse segmento (PF1).

> [...] então eu acho que as temáticas desenvolvidas são muito relevantes elas são muito pontuais elas vão de encontro as necessidades dos professores da educação infantil, porém ainda não são suficientes porque precisa praticamente se especializar naquilo isso vai levar um tempo na escola de formação (PF8).

A primeira fala ressalta que a formação inicial dos professores na rede de ensino é significativa, especialmente por contar com formadoras especializadas na Educação Infantil. Já o segundo relato reconhece que as temáticas discutidas no curso preparatório são essenciais e atendem às necessidades dos professores ingressantes. O formador especialista desempenha um papel extremamente relevante na constituição acadêmica e profissional de novos professores, atuando como um mediador entre a teoria e a prática pedagógica – dialética basilar para uma formação de qualidade.

Nos dois comentários evidencia-se a importância da expertise das formadoras e formadores, paralelamente voltadas às necessidades de um aprofundamento maior nas temáticas trabalhadas junto à Educação Infantil. Essa dualidade sugere que, embora a formação oferecida pelos formadores seja um passo positivo, ainda há um caminho a percorrer para garantir que os formadores adquiram conhecimento por si mesmos, em condições autônomas ou com seus pares.

Em Placco e Souza (2006, p.17) encontra-se a ideia de que “A aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas.” A aprendizagem do adulto, especialmente no contexto do "formador", envolve um processo contínuo de aquisição e aplicação de conhecimento, marcado por características distintas em relação à aprendizagem. Esse aprendizado é motivado, principalmente, por necessidades internas, como o aprimoramento profissional ou a resolução de problemas práticos do cotidiano. Além disso, a aprendizagem adulta tende a ser mais autodirigida, ou seja, os adultos buscam maior controle

sobre o próprio processo de aprendizagem, valorizando a relevância e a aplicabilidade do conteúdo no contexto profissional, como relata a PF2.

> [...] quem mais aprende com os professores sou eu, porque eu sou uma formadora, eles são trinta, então eu estou trocando com mais trinta, eu aprendo com trinta professores, então isso muda muito a minha prática também enquanto docente, enquanto formadora e até de conhecimento de conteúdo. Porque a gente tem que estudar muito, ler bastante, para poder trazer uma formação é de qualidade para esse professor, eu aprendo demais (PF2).

No papel de "adulto formador", além de simplesmente transmitir conteúdo, o profissional atua como facilitador de aprendizagem contínua. A pesquisa revelou que os formadores conseguem integrar a teoria à prática, criando um ambiente que estimula a reflexão crítica e a aplicação de novos conhecimentos de forma autônoma. A formação de outros educadores requer, portanto, um trabalho de mediação que permita aos formandos conectarem suas próprias experiências com novos conceitos, sempre com foco na resolução dos problemas práticos que eles enfrentam no cotidiano profissional. O formador promove um espaço colaborativo, por meio do qual os aprendizes compartilham suas experiências, aprendem uns com os outros e se engajam em um processo de construção coletiva do saber, conforme manifesta PF2:

> Toda formação que a gente prepara para ministrar para os professores ingressantes, ela é preparada com os pares, nunca a gente faz sozinha. Sempre existe uma demanda de uma necessidade que vem da Secretaria de Educação e Cidadania, e em cima no nosso currículo que está na BNCC, ao preparar essa formação na discussão com os meus pares, eu já aprendo demais, já aprendo muito.

No entanto, há desafios a serem enfrentados, como a resistência à mudança por parte dos alunos adultos, que muitas vezes têm receios em adotar novas abordagens pedagógicas ou tecnologias. Além disso, a diversidade de experiências em um grupo de adultos exige que o professor formador tenha flexibilidade para adaptar sua metodologia de ensino, personalizando-a conforme as necessidades e contextos dos alunos. A conciliação da aprendizagem com as múltiplas responsabilidades dos adultos é um desafio, pois muitos estão imersos em atividades profissionais e familiares que limitam o tempo disponível para o estudo.

O sujeito da pesquisa é o adulto formador, que atua no processo de aprendizagem de outros adultos, em um contexto enriquecedor e complexo, o qual exige sensibilidade, flexibilidade e uma abordagem prática e colaborativa. Esse formador ensina e também inspira seus alunos a se tornarem aprendizes contínuos, sempre conectando o aprendizado ao mundo real e às necessidades individuais de cada um, para que estejam plenamente preparados para

enfrentar os desafios do momento escolar, tão complexo e singular. Como corrobora o entrevistado PF6:

> [...] trabalhando com a formação de professores agregou muito na minha, no meu desenvolvimento profissional. Um ponto por essa questão da gente sempre está estudando, então está se atualizando, está fazendo o curso, está se preparando para fazer as formações.

Além disso, destacam-se as inter-relações entre teoria e prática no processo educacional, o papel central do formador e a importância do ambiente formativo. Esse tipo de análise é fundamental para compreender os principais eixos temáticos discutidos, bem como as possíveis lacunas ou contradições nas abordagens dos participantes desta entrevista. Segundo Nóvoa (2017, p. 1125):

> Depois da fase de indução profissional segue-se uma fase de estabilidade na profissão que deve ser marcada por um esforço de permanente atualização. É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente.

Para isso, algumas respostas foram compiladas em um quadro, com o intuito de reproduzir alguns dos trechos enunciados pelos entrevistados. Após a primeira visualização, foram feitas pequenas correções gramaticais, para facilitar a compreensão das respostas dos formadores. A partir da transcrição dessas respostas e de leituras mais detalhadas, foi possível identificar, tanto os resultados positivos quanto as fragilidades do curso preparatório e das formações continuadas, além de sua contribuição para o desenvolvimento profissional.

Ao reunir categorias, reflexões e referenciais teóricos, foi possível comparar, contrastar e validar diferentes fontes e perspectivas de dados, garantindo assim maior profundidade e consistência em conclusões, como demonstra o quadro 4.

Quadro 4– Triangulação: categorias, reflexões e referencial teórico

RESPOSTAS	EIXOS TEMÁTICOS (PRÉ-CATEGORIAS)	CATEGORIAS	REFERENCIAL TEÓRICO
PF1: [...] os desafios é sempre estar atendendo realmente as expectativas dos professores. **PF6**: [...] administrar essa heterogeneidade e fazer com que essas diferenças torne a formação mais rica. **PF8**: [...] o professor atento, olhando para você. **PF8**: [...] é muito novo, muito desafiador.	Expectativas Desafios	**CURSO PREPARATÓRIO: OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA CONSTRUÇÃO NOVAS PRÁTICAS PELO FORMADOR**	Imbernón (2010) ressalta a importância do formador como exemplo prático do que ensina. O formador deve ser um modelo de práticas pedagógicas inovadoras, inspirando os professores a repensarem suas abordagens. Isso exige, não apenas domínio teórico, mas também uma postura aberta à aprendizagem contínua, evidenciando que a formação docente é um processo que nunca se encerra.
PF8: [...] as temáticas desenvolvidas são muito relevantes... vão de encontro às necessidades dos professores da Educação infantil. . **PF4**: [...] se o professor... não tiver clareza do que é continuidade no processo do ensino, ele pode ficar fragilizado. **PF8**: [...] as temáticas desenvolvidas são muito relevantes.... Porém ainda não são suficientes.	Necessidades Dificuldades Insuficientes	**CONSOLIDAÇÃO DOS SABERES: NECESSIDADES FORMATIVAS E AS TEMÁTICAS ABORDADAS**	Tardif (2002) destaca que os professores não aprendem apenas em cursos formais, mas também em sua interação cotidiana com colegas, alunos e comunidades escolares. Nesse sentido, a formação continuada deve abordar temáticas que dialoguem com os problemas concretos enfrentados na prática, como estratégias para lidar com a diversidade na sala de aula, o uso de novas tecnologias e a gestão pedagógica.
PF1:[...] temos vários professores que já são indicados como professores, referências para esses professores que as escolas indicam nomes... temos também devolutivas de equipes gestoras falando muito bem desses professores... já temos professores aqui que já foram premiados por boa prática. **PF4**: A gente consegue ver o fruto da formação por meio da participação... temos feedbacks de coordenadores, equipes gestoras... são professores que se mostram em comparação com os professores veteranos, mais empolgados, mais animados, mais dinâmicos. **PF8**: [...] um retorno muito positivo de todos os gestores, que os professores são diferenciados, atuam de forma diferenciada.	Boas Práticas Aprendizagem Conhecimento	**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DO ADULTO NA PRÁTICA COLABORATIVA PÓS-INGRESSO NO CURSO PREPARATÓRIO**	Placco (2006) enfatiza que a aprendizagem significativa do adulto está diretamente ligada ao contexto em que ele atua e às interações que estabelece no processo formativo. Para a autora, a prática colaborativa desempenha papel central na consolidação de aprendizagens, especialmente voltado para a formação de professores, onde a troca de experiências e reflexões coletivas enriquecem o processo de construção do conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na coleta de dados (2024).

No entanto, apesar da relevância das pré-categorias das ações formativas destacadas na Tabela 10, ao refletir sobre as "aprendizagens significativas do adulto" é possível identificar pontos em que a metacognição pode ser aplicada para melhorar a eficácia do aprendizado. Esse

processo ajuda a ajustar estratégias de estudo, além de aumentar a atenção e a compreensão. As boas práticas, por sua vez, podem se beneficiar diretamente da metacognição, pois estimulam uma análise crítica e o aprimoramento contínuo dos métodos de ensino e aprendizagem.

A metacognição, como mencionado, envolve a capacidade de refletir sobre os próprios processos mentais, o que enriquece, tanto o aprendizado, quanto a compreensão dos conteúdos. Ao relacionar os dados apresentados na Tabela 10, observam-se aspectos essenciais de pré-categorias (eixo temático), como expectativas, desafios, necessidades, dificuldades, boas práticas, aprendizagem e conhecimento, que são fundamentais para a formação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, "[...] a fim de possibilitar a identificação do que sabe e o que não sabe". Placco e Souza (2006) afirmam que, quando se tem as respostas coletadas, isso envolve um ciclo de exploração, construção de novas ideias e valores e uma constante troca de experiências e afetos: "[...] recorre à memória e refletir sobre os achados tornam-se um exército necessário entre os educadores, para reconhecer a prática como fonte instigante de conhecimento" (Placco e Souza, 2006, p.56).

Em síntese, ao trazer aqui o registro sobre metacognição, busca-se ressaltar a importância de aprendizagem mais consciente, reflexiva e autônoma, que leve o adulto professor a se perceber como protagonista de seu próprio processo de conhecimento. O papel do formador é fundamental nesse processo, pois é ele quem instiga, guia e provoca o despertar dessa consciência, promovendo, não apenas a aquisição de novos saberes, mas também a transformação do próprio processo de aprender.

Nesse contexto, buscou-se identificar elementos que explicassem a ausência de indicadores institucionais específicos para qualificar o curso preparatório. Essa lacuna ainda é uma fragilidade a ser superada, conforme mencionado pelos participantes.

> Eu considero um indicador de como essa formação que eles passam impacta lá no dia a dia da sala de aula (PF6).
>
> [...] não tem ainda uma coisa institucionalizada para acompanhar esse professor e ver essa mudança e quanto tempo que ela é realmente dura (PF8).

Diante dessas falas, observa-se a importância do feedback contínuo e do acompanhamento das formações, mesmo que ainda não haja indicadores institucionais específicos para medir de forma sistemática o impacto da formação docente. A menção aos feedbacks de coordenadores e equipes gestoras reflete uma rede de apoio que, embora informal, é essencial para se entender como a formação impacta o dia a dia na sala de aula. Essa troca

constante de informações permite ao formador perceber de maneira mais qualitativa como suas abordagens estão sendo aplicadas e adaptadas pelos professores.

Além disso, a ausência de indicadores formalmente estabelecidos não impede o processo de reflexão e acompanhamento da evolução dos docentes; pelo contrário, destaca a flexibilidade do processo formativo, que se ajusta conforme as necessidades e desafios que surgem no campo prático. Esses pontos indicam uma prática formativa dinâmica, em que o foco está na adaptação constante e no apoio mútuo entre formadores, coordenadores e professores, o que é uma característica valiosa para o desenvolvimento contínuo da educação.

O que dizer sobre as competências dos formadores na ação formativa? Para responder a esta questão, é preciso considerar que as competências dos formadores são fundamentais para a construção de um processo formativo que vai além da simples transmissão de conteúdos, pois englobam também a formação de atitudes e valores. Esses elementos, por sua vez, impactam diretamente a prática pedagógica, preparando os futuros professores para atuação de forma crítica, ética e reflexiva, no ambiente escolar.

4.4.3 Desenvolvendo competências: o papel do formador na formação profissional e nas necessidades básicas dos ingressantes

Pode-se observar que os discursos apresentados pelos formadores fornecem uma visão abrangente sobre o processo formativo de professores ingressantes, apontando ganhos, vitórias, necessidades e desafios enfrentados ao longo desse percurso. A análise das falas abrangeu e identificou aspectos como expectativas dos formadores, desafios no desenvolvimento profissional, a heterogeneidade dos ingressantes, a relevância dos diagnósticos de demandas formativas e a importância da continuidade na formação. Esses pontos dialogam e exemplificam as teorias defendidas por autores como Nóvoa (2009), Gatti (2019), Marcelo (1999), Tardif (2022), André (2022), Imbernón (2011), Veiga (2022), Partilho (2017) e Sarat (2018).

As expectativas criadas pelos formadores emergem como um dos aspectos mais discutidos na pesquisa. O depoimento de PF1 ilustra a dificuldade de atender plenamente às idealizações e desejos dos professores em formação, refletindo a visão de Nóvoa (2023, p. 29) sobre o processo de construção identitária docente não ocorrer de forma linear, mas por meio de um processo de constante reconstrução. PF4 também menciona a necessidade de lidar com convicções já estabelecidas dos ingressantes, exigindo uma formação para além da transmissão de conteúdos, que se alinha à ideia de Nóvoa (2023), do professor como alguém sempre em

processo de "tornar-se", desenvolvendo sua identidade ao longo da carreira. Essa visão está relacionada com o conceito de formação contínua e adaptativa, defendido por autores como Nóvoa (2023) e Tardif (2022), que destacam a importância de integrar a experiência prévia dos ingressantes com as novas demandas profissionais.

Os desafios no desenvolvimento profissional são outro ponto central. O PF1 menciona ser este um campo subjetivo, no qual é difícil traçar limites claros. Gatti (2019, p. 190) aponta que essa subjetividade é característica da profissão docente, pois envolve, não apenas competências técnicas, mas também habilidades relacionais e reflexivas. PF2 complementa tal perspectiva ao destacar a necessidade de alinhar concepções pedagógicas ao currículo, um processo descrito por Tardif (2022, p. 150) como o saber docente estruturado a partir da interação entre experiências pessoais, formação e prática profissional.

Não obstante, a heterogeneidade dos ingressantes é um aspecto recorrente nos depoimentos dos formadores. PF6 refere diversidade de formação e experiências dos ingressantes, visto que alguns são recém-formados e outros já contam com trajetórias mais consolidadas. Isso reflete a importância de uma abordagem formativa diferenciada na qual a pluralidade seja valorizada, tal como afirma Tardif (2022), ao expor que professores trazem consigo saberes múltiplos e complexos, derivados de suas diferentes vivências e contextos educacionais. PF8 destaca que o desafio da heterogeneidade é tornar-se uma fonte de enriquecimento para a formação, o que Marcelo (1999) descreve como parte do processo de formação por competências, no qual os saberes pré-existentes dos formandos são integrados à prática e à teoria, enriquecendo a experiência formativa.

Os entrevistados também ressaltam a importância de diagnosticar demandas no processo formativo. PF6 enfatiza que a identificação das necessidades dos professores é essencial para orientar a formação de forma mais eficaz e personalizada, exemplificando o argumento apresentado por Gatti (2019, p. 212), de que conhecer as demandas docentes é crucial para que os formadores atendam e se conectem à realidade da prática profissional, garantindo assim que as temáticas abordadas estejam alinhadas aos desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

A respeito da análise da continuidade na formação, toma-se emprestada a ideia de André (2022, p. 280), de que “Os novos espaços da formação continuada representam uma conquista no contexto da formação de professores, por transformá-los em perspectivas de mudança e inovações no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes”. Os novos espaços da formação continuada não se encerram na formação inicial, sendo necessário um acompanhamento contínuo, para possibilitar reflexões sobre a prática docente.

Os docentes experientes também mencionam a continuidade na formação como essencial para o desenvolvimento dos professores. É o caso de PF8, para quem o curso inicial não foi suficiente para garantir-lhe o desenvolvimento completo das competências docentes, daí a importância de um processo contínuo de formação ao longo da carreira.

Os formadores desta pesquisa reforçam a necessidade de mais tempo para abordar questões específicas e destacam a importância de documentar o progresso dos ingressantes, com o objetivo de consolidar saberes e garantir que a formação tenha um impacto real na prática educacional (PF4). Esse processo de reflexão é essencial para assegurar que a formação continuada se mantenha como um espaço fundamental para o aprimoramento profissional.

Acorda-se com Imbernón (2011, p. 67), que se expressa sobre a necessidade de uma formação continuada passível de preparar os professores para as incertezas e mudanças constantes na educação: "[...] a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbito que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam". O PF8 reconhece a relevância da formação inicial, mas o "[...] professor tem toda uma trajetória para continuar investindo na sua formação", ou seja, ele nunca deve parar de aprender, precisa estar em constante desenvolvimento.

Por outro lado, os formadores relatam mudanças significativas na prática docente dos ingressantes após o curso preparatório. Para PF6, os novos professores - em comparação com os veteranos - demonstram mais dinamismo e criatividade na sala de aula. Essa mudança está ligada ao que Marcelo (1999, p. 85) define como formação transformadora, na qual a aquisição de novas competências resulta em práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras.

Embora o PF8 levante a questão da falta de indicadores institucionais para avaliar formalmente o impacto da formação em longo prazo, o PF4 afirma que: "[...] não tem na escola de formação ainda um indicador específico, mas o que a gente tem são os feedbacks de coordenadores, equipes gestoras."

Um ponto crucial também discutido por Gatti (2019, p. 59) é a ideia de que "As ações se constituíram como programas esparsos em vários órgãos, localizam-se muitas propostas, mas não há avaliação de porte mais abrangente sobre seus impactos específicos". Essa observação aponta para a necessidade de mecanismos formais de avaliação que não apenas monitorem a implementação das iniciativas de formação, mas que também garantam que as mudanças na prática docente sejam sustentáveis e duradouras. Sem uma avaliação abrangente, que considere os impactos em longo prazo e os efeitos concretos nas práticas pedagógicas, é difícil assegurar

que as políticas de formação continuada cumpram seu objetivo de promover uma transformação real e consistente na educação.

Portanto, a criação de sistemas de avaliação robustos é essencial para orientar ajustes e melhorias nos programas formativos, garantindo que eles atendam de forma eficaz às necessidades dos professores e, por consequência, aos desafios da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema emergiu das vivências da pesquisadora na área da educação e porque há muito se preocupa e se compromete com programas de formação continuada de professores atuantes na Educação Infantil, em unidades de ensino público.

Reconhecendo esses papéis profissionais, considera de extrema importância a abertura aos novos saberes, para fomentar uma gama significativa de conhecimentos sobre a prática e embasar a construção de uma educação diferenciada. A partir dessas considerações e vivenciando as demandas de serviços pedagógicos, bem como observando suas responsabilidades de formadora, coloca-se em defesa da necessidade de reconhecer o inacabamento da própria formação, assumindo o compromisso com o mestrado na perspectiva do aperfeiçoamento profissional.

Os dados coletados possibilitaram responder a várias questões acerca das significações que os formadores atribuem à formação ofertada, o que permitiu compreender até que ponto esses processos impactam a construção profissional dos docentes.

Torna-se evidente que, quando ofertada no ingresso dos professores, tal jornada continuada favorece-lhes a construção de novos conhecimentos, corrobora seu crescimento profissional, promove entrelaçamento entre teoria e prática e permite a apropriação de variados e diferenciados saberes, o que resulta em mudanças significativas em sua postura pedagógica.

Também foi possível conhecer as percepções dos formadores sobre seu envolvimento nas atividades e no desenvolvimento de sua classe profissional. Nos depoimentos, a maioria comenta que atuar com a formação continuada provoca e estimula o repensar sobre prática e a reelaboração de estratégias de ensino. É nesse movimento de ação-reflexão-ação que se constitui a autoformação. Tal aspecto tem impacto na trajetória profissional, pois demonstra como os conhecimentos adquiridos são aplicados no trabalho docente.

É sabido, por estudos atuais, que os professores ingressantes, independentemente da etapa de ensino, enfrentam desafios na transição da universidade para o fazer docente. Tal fato reforça a relevância deste estudo em apresentar a experiência vivida em uma escola de formação que objetiva oferecer um curso preparatório aos ingressantes, nesse caso na prática pedagógica da Educação Infantil, auxiliando-os na possível superação de dificuldades próprias do cotidiano e promovendo uma conexão entre a teoria acadêmica e a realidade das práticas vividas na escola, em especial, na sala de aula.

O papel do docente veterano é crucial na formação dos professores ingressantes. A pesquisa mostra que ele enfrenta desafios para atender às expectativas desses novos educadores,

o que exige uma abordagem adaptativa e contínua. Assim, precisa ter um olhar atento às necessidades dos iniciantes e colaborar para que desenvolvam competências essenciais. As expectativas e indigências formativas dos professores variam, e é essencial que a formação contemple essas diversidades. Além disso, o acompanhamento dos ingressantes durante o curso preparatório é fundamental para garantir a consolidação de mudanças nas práticas pedagógicas em longo prazo. Essas reflexões são relevantes, pois revelam como a formação continuada se torna um pilar fundamental para que os professores possam enfrentar os desafios da prática docente e contribuir para a educação de qualidade, sobretudo na Educação Infantil.

Este estudo permitiu analisar a necessidade de utilização de uma ferramenta oficial para mensurar os ganhos observados nos professores após o curso preparatório oferecido pela Escola de Formação, além de estimular que iniciativas como esta sejam oferecidas pelo poder público ou por meio de parcerias colaborativas entre universidades e a educação básica, na criação de outros centros de formação, atendendo o público docente de diferentes modalidades de ensino, sempre na interface teórico-prático. Além disso, é importante ressaltar as mudanças de atitude identificadas nos professores ingressantes após a formação, evidenciadas nos depoimentos que apontam aumento no dinamismo, na criatividade e no preparo para adotar novas metodologias. Embora essa alteração no comportamento e propósitos laborais não esteja formalmente institucionalizada por meio de indicadores oficiais, é amplamente reconhecida, tanto pelos gestores, quanto pelos próprios formadores, em virtude do impacto positivo que produziu.

Em síntese, o papel do formador é central no desenvolvimento das competências dos professores sob sua tutela e aprendizagem. Cabe a ele integrar teoria e prática, atender à diversidade dos ingressantes e assegurar a continuidade do processo de desenvolvimento profissional. Suas ponderações, como a dos teóricos nos quais se embasam, indicam a necessidade de uma formação mais abrangente, que não se restrinja ao domínio técnico, mas que estimule reflexões constantes sobre a prática pedagógica.

A vivência significativa refere-se às experiências que, ao serem compartilhadas e refletidas, geram um aprendizado profundo e transformador. No contexto da formação continuada, isso pode incluir, não apenas o aprendizado de novas teorias e práticas pedagógicas, mas também o compartilhamento de experiências profissionais e desafios e das soluções criativas encontradas. Essas vivências trazem uma aprendizagem mais autêntica e aplicável à realidade dos educadores.

As vivências dos outros são fontes ricas de aprendizado. No caso dos formadores, o conhecimento das experiências dos professores, numa forma de partilha e colaboração entre pares oportuniza ganhos mútuos, amplia horizontes, traz novos questionamentos e promove

estudos e pesquisas. A vivência do enfrentamento da diversidade e da complexidade trazida pelos docentes ingressantes numa nova etapa de ensino faz com que os formadores avaliem sua capacidade de lidar com os desafios com paciência, atenção e resiliência, na intenção de manter o ambiente de formação acolhedor e em clima de trabalho harmonioso e promissor.

Entre os desafios enfrentados pelos professores formadores, também se destacam: atender às expectativas dos docentes, alinhar concepções pedagógicas e lidar com a diversidade de experiências trazidas por eles, que ainda revelam alguns sentimentos tais como ansiedade, insegurança e até angústia diante da nova experiência a ser vivida na Educação Infantil. Porém, numa perspectiva positiva, as dificuldades compartilhadas entre pares podem ajudar a fortalecer a autoestima do formador, trazendo-lhe a consciência das suas dificuldades e potencialidades, permitindo-lhe avançar na busca de alternativas que enriqueçam seu repertório, melhorem seu desempenho, o que concorre para fortalecer sua autoconfiança e autonomia.

A formação continuada deve ser uma jornada de aprendizagem significativa, na qual as vivências coletivas enriqueçam e atuem sobre o desenvolvimento profissional. A troca de saberes e a reflexão constante são fundamentais para garantir uma continua formação.

A pesquisa revelou que a **escolha pela profissão** está associada ao desejo de trilhar novos caminhos, construir um legado e enfrentar desafios. No decorrer da trajetória, a **marca no processo profissional** é estabelecida por meio da troca de experiências, que gera redes de significados a serem disseminados e espelha dados da realidade que aqueles que não têm familiaridade com as práticas escolares desconhecem.

A pesquisa apontou também alguns problemas **na prática docente**, evidenciados pela falta de tempo para formação, dificuldades no planejamento e na documentação pedagógica e necessidade de fortalecimento socioemocional dos professores. Por fim, os **indicadores de qualidade** ressaltam a importância dos professores referência, do retorno da equipe gestora e do acompanhamento contínuo das práticas docentes, para que se possa garantir uma formação mais consistente e eficaz.

A partir da análise realizada, percebe-se que, apesar dos esforços em oferecer suporte formativo, algumas ações ainda se mostram insuficientes para atender plenamente às necessidades dos professores ingressantes. As dificuldades enfrentadas, conforme Tardif (2002), evidenciam a importância de consolidar os saberes e ampliar as temáticas formativas. Nesse sentido, a aprendizagem significativa do adulto, conforme Placco (2006), é fortalecida na prática colaborativa pós-ingresso, permitindo que boas práticas sejam desenvolvidas e aplicadas de forma mais efetiva.

Dessa forma, a formação continuada destaca-se como um elemento essencial para a qualificação docente, promovendo a integração entre teoria e prática, fortalecendo o conhecimento e favorecendo o aprimoramento da atuação profissional. Ao investir em estratégias formativas mais estruturadas e reflexivas, é possível minimizar as lacunas existentes e garantir uma preparação mais eficaz para os professores em início de carreira, contribuindo, assim, para a construção de um ensino mais qualificado e alinhado às demandas educacionais contemporâneas.

Outro aspecto fundamental diz respeito ao suporte emocional oferecido aos professores. Diante dos desafios e pressões inerentes à profissão, é imprescindível fortalecer a autoestima dos docentes e fornecer-lhes apoio psicológico adequado. O papel dos formadores, nesse sentido, não é apenas estimular e preparar os professores ingressantes, mas também criar um ambiente de acolhimento que favoreça seu desenvolvimento profissional e pessoal. Dessa forma, investir em uma formação abrangente, reflexiva e humanizada representa um caminho indispensável para valorização e aprimoramento contínuo da docência

Por fim, na evolução desta pesquisa emergiram questões a serem exploradas em futuros estudos, destacando-se que o processo formativo dos professores ingressantes deve ser contínuo, reflexivo e sensível às dificuldades específicas de cada educador. Tal linha de pensamento sugere que é preciso constante evolução da formação docente, de modo a promover adaptações às demandas do contexto educacional e, assim, promover um desenvolvimento profissional que acompanhe as mudanças e desafios da prática pedagógica.

Como parte integrante da dissertação, foi idealizado um produto técnico: um e-book com pautas formativas, aproveitando os dados provindos das entrevistas, para indicar os pontos que se mostram mais desafiadores junto ao trabalho dos formadores. O intuito é colaborar especialmente com os professores formadores dos docentes ingressantes na Educação Infantil. Esse material foi organizado para que venha a servir como ferramentas práticas e para suscitar reflexões. Ou seja, não apenas complementa o estudo, como também serve como recurso aplicável, contribuindo diretamente para formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil.

Ao mesmo tempo, foi possível perceber uma outra questão, que não é própria apenas desses docentes, mas de todos aqueles que vivem o enfrentamento da formação: a necessidade de estimular, preparar e fortalecer a autoestima dos professores ingressantes, em qualquer área de ensino, oferecendo-lhes ajuda nas situações de risco, quando emergem distúrbios de comportamento causados por desgastes emocionais, aliás, fatos e situações cada vez mais comuns entre professores nas mais diferentes experiências em escolas brasileiras.

A oportunidade gerada pela construção desta dissertação oportunizou à pesquisadora muitos aprendizados e acirrou seu interesse em manter-se na área da pesquisa, buscando respostas para inúmeras questões que acompanham as ações escolares. Trouxe-lhe também novos aprendizados quanto a estimular práticas colaborativas entre os componentes dos grupos que vivem a diversidade nas práticas escolares. Esse material poderá ser indicador de novas pesquisas para aqueles que vierem a ter interesse pelo tema que o orienta. Por isso, será disponibilizado para a comunidade educacional por meio do site do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, representando uma proposta prática a conectar as reflexões acadêmicas com as necessidades reais dos formadores para os professores em suas atividades diárias.

Espera-se que este estudo auxilie a minimizar as dificuldades dos professores formadores frente às novas emergências formativas profissionais e gere propostas inovadoras para estimular seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Elisabete. Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil. **Educação e Realidade** Edição eletrônica, v. 47, p. 1-19, 2022. Acesso em 1º de maio de 2024.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio ao iniciante no Brasil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008. Acesso em 10 de maio de 2023.

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de Professores**. Campinas: Editora Papirus, 2022.

ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Revista Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 34-44, 2015. Acesso em 28 de setembro de 2024.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Cláudia Menezes. **Uma pesquisa formação em matemática para professores iniciantes dos anos iniciais.** Banco de Dissertações Unitau, 2023. Disponível em: https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2023/Claudia-Menezes-de-Almeida.pdf Acesso em 7 de outubro de 2024.

BARBOSA, Monalisa Raymundo. **Professores Iniciantes na Educação Infantil:** Acolhida e acompanhamento, Banco de Dissertações Unitau, 2020.
Disponível em: https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Monalisa-Raymundo-Barbosa.pdf Acesso em 3 abril de 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: Moreira, A. S. P.; Camargo, B. V.; Jesuíno, J. C.; Nóbrega, S. M. (Eds.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**, p. 511-539. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005.

CAMARGO, B. V., & JUSTO, A. M. IRaMuTeQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, 21(2), 513-518, 2013 DOI: 10.9788/TP2013.2-16.

CAMARGO, B. V. (2015). Análise de conteúdo suportada pelo software IRaMuTeQ. **Simpósio Internacional de Análise Textual Computacional.** Universidade de São Paulo.

COSTA. Vieira da Costa. **O sucesso e o fracasso escolar nas representações sociais de graduando em pedagogia.** Banco de teses Estácio, 2023. Acesso em 20/12/2024.

DARLING-HAMMOND, L. *et al*. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre. Penso, 2019.

FANIZZI, S. **Políticas públicas de formação continuada de professores dos Anos Iniciais em Matemática:** uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 329 p. Tese de Doutorado Programa de Pós-graduados em Educação. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17112015-130743/publico/SUELI_FANIZZI_rev.pdf. Acesso em 28 de setembro de 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde**. Educação infantil e formação de professores.** Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012.

GATTI, B. A. Formação de Professores: Condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**. RBFP, Vol. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GATTI, B. A *et al*. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação**.** Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. Formação de professores de Educação Infantil e o Pibid. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 76-99, out./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053145997 Acesso em 1• de junho de 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Vida de professores**. Portugal: Porto Ed., 1992, p. 31-61.

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

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2022.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Barcelona Porto: Porto Editora, 1999.

MOTTA, Sidney Marques da. **Grupos colaborativos na formação continuada de professores**. Banco de Dissertações Mackenzie, 2023. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/items/6ce0d49b-3381-49c5-9834-477ca206a517 Acesso: em 15 de janeiro de 2025.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf. Acesso em 13 de outubro de 2024.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente: Lisboa: Editora Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Libertar o futuro. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PORTILHO, Maria Labatut. **Formação Continuada na Educação Infantil** - Outros olhares sobre as crianças e as infâncias. Curitiba: Appris, 2017.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Lembra de mim?** Desafios e caminhos para profissionais da educação infantil. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

SARAT, Magda *et al.* **Formação docente para a educação infantil.** Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS **- FE - Escola de formação do Educador:** Os profissionais recém-contratados pela Prefeitura passarão por período de três meses dedicados exclusivamente para formação pedagógica; terão atividades práticas em laboratórios inovadores; passarão por residência pedagógica e capacitações para uso de tecnologias https://www.sjc.sp.gov.br/noticias/2021/setembro/23/sao-jose-inova-com-escola-de-formacao-do-educador/ link Acesso em 31 de maio de 2023.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Decreto nº. 18.877, de 2 de agosto de 2021. Secretaria de Educação e Cidadania. **Regimento da escola de formação de educadores da rede de ensino municipal de São José dos Campos**. SEC, 2021. Acesso em 9 de junho de 2023.

SALVIATI, M. Análise lexicográfica e suas aplicações: O uso do IRaMuTeQ em pesquisas qualitativas. **Revista de Pesquisa Qualitativa**, 5(3), p. 34-56, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo**:** Cortez, 2000.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Depoimento**: Parceiros e Mathema na formação continuada de professores. São Paulo: Editora Mathema, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2022.

TARDIF, M**. Saberes profissionais dos professores e a prática docente.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma passos Alencastro. **Formação de professores para Educação Básica.** Petrópolis: Vozes, 2022.

VIEIRA, Marili Moreira da Silva. A dimensão da espiritualidade: perspectivas para a formação de professores**.** In: **XII Educere Congresso Nacional de Educação** - Curitiba: PUC-PR, 2015.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Parte I- Questionário para caracterizar o perfil dos formadores

Modelo de texto para sensibilização e convite à pesquisa

Prezado(a) Professor(a) Formador(a),

É com grande expectativa do seu aceite que formalizo este convite.

Espero que possa colaborar, com sua opinião, ao responder o questionário sobre "Formação docente e desenvolvimento profissional", da Área de Concentração "Formação Docente para a Educação Básica" do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, sob a orientação da Profa. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, intitulado **PROFISSÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Formação de professores da Educação Infantil**. O objetivo é conhecer suas visões e concepções sobre a proposta de formação continuada oferecida aos professores que atuam na Educação Infantil.

A coleta dos dados será exposta na dissertação, que busca a referência de professores formadores na área da Educação Infantil.

Após leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o preenchimento do questionário, poderei compreender as experiências, percepções e opiniões dos participantes, garantindo-lhes o anonimato durante e após a pesquisa.

Link para acesso ao questionário: https://l1nk.dev/Hmp5o

Desde já, agradeço imensamente o seu interesse, o tempo dispensado e a sua valiosa contribuição.

Abraço, Jaqueline
Em caso de dúvidas: (12) 997842066

Modelo de texto para lembrete do e-mail do convite para a pesquisa

Olá, formador (a)

Gostaria de lembrar que faltam 5 dias para o retorno do e-mail que enviei anteriormente, solicitando sua participação voluntária na pesquisa sobre formação continuada para professores da Educação infantil. Sua contribuição é fundamental para o sucesso deste estudo. Agradeço antecipadamente pelo seu tempo e consideração.

Se já tiver respondido o questionário, gostaria de expressar minha gratidão. Caso ainda não tenha tido a chance, peço que reserve um momento para compartilhar suas valiosas visões e concepções.

Para responder, basta acessar este link: https://l1nk.dev/Hmp5o

Em caso de dúvidas: (12) 997842066

Atenciosamente,
Jaqueline Cristine do Amparo

Anexo – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Questões para o formulário

Nome:
E-mail:
Telefone:

1 – Com qual gênero você se identifica?
( ) Feminino
( ) Masculino
( ) Não-binário
( ) Transgênico
( ) Outros

2 – Qual é sua idade?
( ) Entre 18 e 24 anos
( ) Entre 25 e 29 anos
( ) Entre 30 e 39 anos
( ) Entre 40 e 49 anos
( ) Entre 50 e59 anos
( ) mais de 60 anos

3 – Quais são suas formações acadêmicas?
( ) Bacharelado
( ) Licenciatura
( ) Pós-graduação
( ) Mestrado
( ) Doutorado

4 - Há quanto tempo atua na rede de ensino? Considere o tempo total na docência, em qualquer nível de ensino.
( ) até 5 anos
( ) de 5 a 10 anos
( ) de 10 a 15 anos
( ) de 15 a 20 anos
( ) 20 anos ou mais

5- Há quanto tempo atua como formadora de professores da Educação Infantil na Rede de Ensino.
( ) até 5 anos
( ) de 5 a 10 anos
( ) de 10 a 15 anos
( ) de 15 a 20 anos
( ) 20 anos ou mais

6– Como se sente, nesse período vivenciado como formadora de professores?
( ) Muito Satisfatório
( ) Satisfatório
( ) Pouco Satisfatório
( ) Insatisfatório

7- Como você avalia a efetividade da formação continuada oferecida pela Escola de Formação aos professores ingressantes?
( ) Satisfatório
( ) Regular
( ) Bom
( ) Excelente

8– Durante as formações você promove estratégias para um trabalho colaborativa entre os professores?
( ) Sim
( ) Não

APÊNDICE B – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Perguntas para entrevista semiestruturada em um ambiente virtual
Professores Formadores

1- Por que você escolheu ser professora formador(a) na Escola de Formação?

2- As formações que você ministra na Escola de formação oportunizam o seu aperfeiçoamento profissional, preparando-o para atuar como formador de professores e para compartilhar novos conhecimentos da área educacional?

3- Quais são os principais desafios enfrentados por você para realizar as formações dos professores que permanecem 60 dias na Escola de Formação, em termos de construção de novos conhecimentos e implementação prática?

4- Qual é a sua percepção em relação às suas necessidades formativas e aos procedimentos que você utiliza nas formações que ministra? Quais estratégias e recursos são atualmente utilizados por você para facilitar a construção de novos conhecimentos dos professores ingressantes?

5- Em sua perspectiva, quais são os aspectos essenciais que a Escola de Formação aborda para promover efetivas mudanças na prática profissional dos professores ingressantes?

6- Como você percebe a integração entre as necessidades formativas dos professores ingressantes e as temáticas abordadas nas formações oferecidas pela Escola de Formação? São relevantes para o professor da Educação Infantil?

7- Você identifica algum aspecto específico da prática do professor da Educação Infantil que você considera crucial que deveria ser mais abordado nas formações e que pode ser aprimorado, para melhor atender às necessidades?

8- Na sua opinião, a participação dos professores ingressantes na Escola de Formação trouxe alguma mudança significativa na prática docente? Existem indicadores específicos considerados? Cite um exemplo.

ANEXO A

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Eu **(Nome do responsável)**, na qualidade de responsável pela **(Nome da Instituição)**, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Profissão docente e desenvolvimento profissional: Formação de Professores da Educação Infantil", a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Jaqueline Cristine do Amparo, com o objetivo de analisar a efetividade da formação continuada e do desenvolvimento profissional, buscando significações que professores da Educação Infantil e professores formadores atribuem aos processos formativos.

Declaro ter ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e que apresenta a infraestrutura necessária para a realização do referido estudo. **(Explicitar o apoio ao desenvolvimento da pesquisa).**

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de _____/_____/_____a ____/_____/_____,

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) referente aos requisitos da Resolução CNS nº 466/12 e complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

São José dos Campos, 14 de julho de 2023

_____

Assinatura

(Nome, função e assinatura com carimbo institucional do responsável)

ANEXO B

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **PROFISSÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**: Formação de Professores da Educação Infantil, sob responsabilidade da pesquisadora Jaqueline Cristine do Amparo. Nesta pesquisa pretendemos analisar a efetividade da formação continuada e o desenvolvimento profissional, buscando as significações que os professores da Educação Infantil da Educação Básica e professores formadores atribuem aos processos formativos realizados em uma Rede Pública Municipal de Ensino do interior do estado de São Paulo. A pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, considerando a subjetividade dos sujeitos, o contexto escolar e a experiência vivenciada. Serão utilizados questionários com questões fechadas para levantamento do perfil e entrevista para coleta de dados, que posteriormente serão analisados. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em refletir sobre a formação continuada e compreender os processos que levam à mobilização para mudança da prática de sala, contribuindo para seu desenvolvimento profissional. Os riscos seriam o desconforto decorrente em responder as perguntas sobre sua participação na entrevista, assim proceder a relatos de experiências individuais em sua prática de sala. Entretanto, para evitar que ocorram danos, o convidado poderá deixar de responder e participar da pesquisa ou entrevista, interrompendo sua participação a qualquer momento. Se necessário, o participante será encaminhado para assistência médica especializada. Caso haja algum dano ao participante, será garantido a ele procedimentos que visem à reparação e o direito a indenização. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que seja resultado desta pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será entregue a você. Para qualquer outra informação, entre em contato com o pesquisador por telefone (12) 997842066, inclusive ligações a cobrar") ou e-mail (amparo.jaqueline@gmail.com). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

_____

Jaqueline Cristine do Amparo – Pesquisadora Responsável

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "PROFISSÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Formação de Professores da Educação Infantil" de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Foi-me apresentada uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

São José dos Campos, _____ de _____ de 2023.

_____
Participante

Rubrica do pesquisador: _____

ANEXO C- OFÍCIO

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício nº SPG– 007703/2023 Taubaté, 02 de agosto de 2023

Prezado (a) Senhor (a)

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de mestrado, pela aluna Jaqueline Cristine do Amparo, do Curso de Mestrado Profissional da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2023/2024, intitulada "***PROFISSÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Formação de professores da Educação Infantil***".

Serão participantes desse projeto a professora pesquisadora, a professoras ingressantes e formadoras de Educação Infantil. A construção de dados ocorrerá por meio de formulários, as reflexões diante dos estudos e pesquisas que abordam Sociologia da Infância. A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro. Será mantido o anonimato dos participantes e da Instituição.

Certos de que poderemos contar com Vossa colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12020-040, telefone (12) 36241657, ou com a aluna Jaqueline Cristine do Amparo, telefone (12) 997842066, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição.

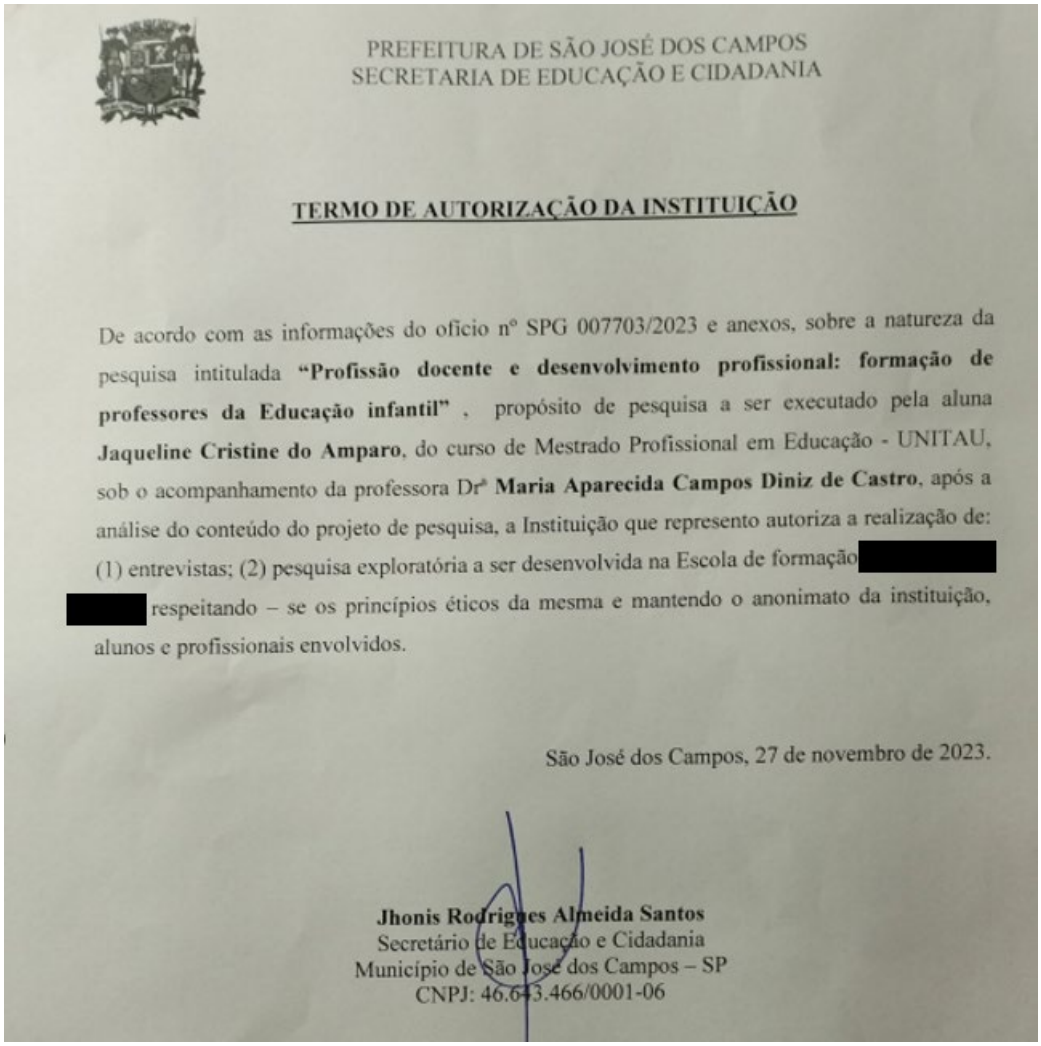
No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté

Ilmo. Sr. Jhonis Rodrigues Almeida Santos
Secretário de Educação do Município de São José dos Campos

ANEXO D- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº SPG 007703/2023 e anexos, sobre a natureza da pesquisa intitulada **"Profissão docente e desenvolvimento profissional: formação de professores da Educação infantil"** , propósito de pesquisa a ser executado pela aluna **Jaqueline Cristine do Amparo**, do curso de Mestrado Profissional em Educação - UNITAU, sob o acompanhamento da professora Drª **Maria Aparecida Campos Diniz de Castro**, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de: (1) entrevistas; (2) pesquisa exploratória a ser desenvolvida na Escola de formação [redacted] respeitando – se os princípios éticos da mesma e mantendo o anonimato da instituição, alunos e profissionais envolvidos.

São José dos Campos, 27 de novembro de 2023.

Jhonis Rodrigues Almeida Santos
Secretário de Educação e Cidadania
Município de São José dos Campos – SP
CNPJ: 46.643.466/0001-06

ANEXO E- PARECER CONSBSTANCIADO DO CEP

UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFISSÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Formação de professores da Educação Infantil

Pesquisador: JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77214323.1.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.653.720

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa está elaborado de forma a atender as características básicas de atendimento a solicitações do CEP. A pesquisa se concentra em investigar como o processo de formação docente a partir da prática pedagógica de professores ingressantes. O tema versa sobre a profissão docente e o desenvolvimento profissional: formação de professores da Educação Infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a efetividade de uma proposta de formação continuada atualmente oferecida aos professores que atuam na Educação Infantil e, verificar se a mesma tem oportunizado a construção de novos conhecimentos e desenvolvimento profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados de maneira clara e objetiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Muito pertinente a pesquisa, pois tem-se falado sobre a importância da formação e do desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, justifica-se a importância dessa pesquisa ao investigar como as professoras participantes compreendem seu aprendizado de atuação profissional, considera-se na pesquisa os cinco primeiros anos na inserção à carreira docente. O grupo de pesquisa será formado por professores da Educação Infantil da Educação Básica. Como procedimento metodológico, adotará a abordagem qualitativa e para coleta de dados

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3622-4005 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep.unitau@unitau.br

da pesquisa, será utilizado e formulário (Google Forms) e entrevista.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O termo de infraestrutura e o TCLE foram apresentado adequadamente.

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 09/02/2024 e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2229532.pdf	31/01/2024 23:02:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisaJaquelineCristineCEP.docx	31/01/2024 22:56:11	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Aceito
Cronograma	cronograma20243101.docx	31/01/2024 22:53:28	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2229532.pdf	04/12/2023 23:27:02		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizacaodainstuicao.pdf	04/12/2023 23:26:46	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizacaodainstuicao.pdf	04/12/2023 23:26:46	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisaJaquelineCristineCEP.docx	03/12/2023 21:20:42	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisaJaquelineCristineCEP.docx	03/12/2023 21:20:42	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Postado
Outros	QUESTIONARIO.docx	03/12/2023 21:05:58	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Aceito

Outros	QUESTIONARIO.docx	03/12/2023 21:05:58	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Postado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2229532.pdf	28/10/2023 23:15:26		Aceito
Outros	ENTREVISTAB.pdf	28/10/2023 23:10:19	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Aceito
Outros	ENTREVISTAB.pdf	28/10/2023 23:10:19	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Postado
Outros	QUESTIONARIOA.pdf	28/10/2023 23:07:03	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Aceito
Outros	QUESTIONARIOA.pdf	28/10/2023 23:07:03	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_dissertacao.pdf	28/10/2023 23:02:52	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_dissertacao.pdf	28/10/2023 23:02:52	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisaJaquelineCristineMP2023AJUSTADOCEP.pdf	28/10/2023 22:54:48	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisaJaquelineCristineMP2023AJUSTADOCEP.pdf	28/10/2023 22:54:48	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Postado
Folha de Rosto	folhaderostoostoJaquelineAmparoassinada.pdf	26/10/2023 11:43:15	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoostoJaquelineAmparoassinada.pdf	26/10/2023 11:43:15	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Postado
Cronograma	cronograma2023.docx	26/10/2023 10:23:35	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Aceito
Cronograma	cronograma2023.docx	26/10/2023 10:23:35	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Postado
Orçamento	Orcamento_dissertacao.docx	16/10/2023 01:59:48	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Aceito
Orçamento	Orcamento_dissertacao.docx	16/10/2023 01:59:48	JAQUELINE CRISTINE DO	Postado

Orçamento	Orcamento_dissertacao.docx	16/10/2023 01:59:48	AMPARO	Postado
Declaração de Pesquisadores	TERMOPESQUISADOR.pdf	16/10/2023 01:54:40	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMOPESQUISADOR.pdf	16/10/2023 01:54:40	JAQUELINE CRISTINE DO AMPARO	Postado

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TAUBATE, 17 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

ANEXO F- DECLARAÇÃO DE AUSÊNCIA DE PROFESSORES INGRESSANTES

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR

DECLARAÇÃO

Declaro, para fins de pesquisa acadêmica, que a Sra. Jaqueline Cristine do Amparo, responsável pela pesquisa intitulada "*Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional: Formação de Professores da Educação Infantil*", foi informada que atualmente não há nenhum professor ingressante na Escola de Formação [redacted] e que, neste momento, não temos previsão para a formação de novas turmas.

Atenciosamente,

Thais C. de O. Freitas

Thais Campos de Oliveira Freitas
Matrícula: 501742/7
Supervisora de Formação
Escola de Formação [redacted]