

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Daniela Vasconcellos dos Santos

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES EXPERIENTES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Taubaté
2026

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Daniela Vasconcellos dos Santos

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES EXPERIENTES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à banca para Defesa na Universidade de Taubaté 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. Cleusa Vieira da Costa

2026

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi

Universidade de Taubaté - UNITAU

S237n Santos, Daniela Vasconcellos dos
Necessidades formativas de professores experientes
na Educação Infantil / Daniela Vasconcellos dos Santos.
-- 2026.
102 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Pesquisa e Pós-graduação, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Cleusa Vieira da Costa,
Departamento de Ciências Sociais e Educação.

1. Formação Continuada. 2. Professores Experientes.
3. Educação Infantil. I. Universidade de Taubaté.
Programa de Pós-graduação em Educação. II.
Título.

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

DANIELA VASCONCELLOS DOS SANTOS
NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES EXPERIENTES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Data: 15/04/2026

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cleusa Vieira da Costa

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof. Paulo Sérgio de Sena

Centro Universitário Teresa D'Ávila

Assinatura: _____

À minha querida família que, com tanto amor e sabedoria, me ajudou a despertar para a profissão docente, fazendo parte da minha identidade e essência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, que me deu o dom da vida e me move diariamente para experiências fantásticas como parte de minha essência permitindo o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço à minha mãe, Célia, que mesmo com tão pouco conhecimento das ciências, sempre priorizou os estudos, não medindo esforços para garantir a mim e meus irmãos os meios de acesso a uma educação de qualidade. Aos meus irmãos Deivid e Daiane minha gratidão. Deivid meu irmão que considero pai, amigo e conselheiro com quem divido este título.

Agradeço aos meus filhos, Gabriel e Guilherme, que sempre estiveram do meu lado, parceiros me encorajando. Foram compreensivos durante o processo de pesquisa, compartilhando o tempo todo deles com horas de estudos. A mãe se fortaleceu em cada abraço expressivo de apoio: “você consegue”. Tão pequenos e tão maduros. Não foi fácil porque passaram por um divórcio junto comigo e foram minha bússola para a direção em que hoje me encontro.

Aos professores do MPE, sem exceção, todos deram contribuições únicas para grandes discussões e reflexões. Em especial, agradeço a querida professora doutora Cleusa Vieira da Costa que compartilhou seus conhecimentos, sabedoria, práticas pedagógicas, conceitos, dúvidas, alegrias e essa paixão pela Educação. Agradeço por compreender minhas falhas e transformar pontos fracos em pontos fortes apoiando minha formação de pesquisadora. Agradeço aos professores membros da Banca Examinadora que puderam contribuir para a reflexão acadêmica e científica do meu texto, sendo sempre generosos por compartilhar comigo suas vivências e saberes.

Agradeço à Prefeitura de Taubaté que concedeu bolsa de estudos integral neste curso de Pós-graduação stricto sensu, proporcionando a continuidade da minha formação docente. Com muito carinho agradeço à professora doutora Suellen Patarelli que é grande motivadora para formação continuada de professores. A mestra Lauren Patrícia de Barros Cursino que contribuiu com reflexões e discussões críticas em relação a necessidades formativas. Minha eterna gratidão por dividir comigo conceitos de uma vida profissional e acadêmica. Ao secretário de Educação, professor Hércio Carvalho dos Santos, gratidão por apoiar e incentivar os estudos dos professores da rede.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”
(Freire, 2004, p. 142)

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado Profissional em Educação investigou as necessidades formativas de professores experientes, definidos como aqueles com mais de cinco anos de atuação, no contexto da Educação Infantil de uma rede municipal de ensino no Vale do Paraíba, São Paulo. O estudo foi motivado pela lacuna na oferta de formações continuadas que considerem os saberes experienciais e as demandas específicas desse público, frequentemente negligenciado por programas genéricos ou focados em docentes iniciantes. O objetivo consiste em investigar como o processo de formação continuada pode contribuir para atender às necessidades formativas de professores experientes da Educação Infantil. A pesquisa alinha-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da ONU, que preconiza a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Adotou-se uma abordagem qualitativa, estruturada em três fases: aplicação de questionário *online* com 20 participantes; realização de grupo de discussão com 8 professoras durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); e análise dos dados por meio da técnica de análise de prosa. Os resultados evidenciaram que, embora os professores reconheçam a importância da formação continuada, as ofertas atuais não atendem plenamente às demandas da prática pedagógica. As principais necessidades formativas identificadas incluem estratégias para o ensino inclusivo, aprofundamento em neurociência aplicada ao desenvolvimento infantil, educação antirracista e uso sistemático de tecnologias. A descontinuidade das políticas públicas e a ausência de espaços para a troca de experiências entre pares foram apontadas como obstáculos significativos ao desenvolvimento profissional. Como produto educacional, foi elaborado um *e-book* com uma proposta de formação continuada. Esta proposta estrutura-se em eixos temáticos prioritários e metodologias colaborativas, visando transformar a formação em um direito de qualificação, e não em uma mera obrigação burocrática. Conclui-se que a valorização dos saberes docentes e a construção de políticas formativas permanentes são cruciais para a melhoria da qualidade da Educação Infantil e para a ressignificação da identidade do professor experiente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Professores Experientes. Educação Infantil.

ABSTRACT

This Master's Professional Dissertation in Education investigated the training needs of experienced teachers, defined as those with more than five years of experience, in the context of Early Childhood Education within a municipal education network in the Paraíba Valley, São Paulo. The study was motivated by the gap in the provision of continuing education that considers the experiential knowledge and specific demands of this public, often neglected by generic programs or those focused on novice teachers. The objective is to investigate how the continuing education process can contribute to meeting the training needs of experienced Early Childhood Education teachers. The research aligns with the United Nations Sustainable Development Goal (SDG) 4, which advocates for inclusive, equitable, and quality education, and the promotion of lifelong learning opportunities for all. A qualitative approach was adopted, structured in three phases: application of an online questionnaire with 20 participants; conducting discussion group with 8 teachers during the Collective Pedagogical Work Hours (HTPC); and data analysis using the prose analysis technique. The results showed that, although teachers recognize the importance of continuing education, current offerings do not fully meet the demands of pedagogical practice. The main training needs identified include strategies for inclusive education, deepening knowledge in neuroscience applied to child development, anti-racist education, and the systematic use of technologies. The discontinuity of public policies and the absence of spaces for peer-to-peer experience exchange were pointed out as significant obstacles to professional development. As an educational product, an e-book with a continuing education proposal was developed. This proposal is structured around priority thematic axes and collaborative methodologies, aiming to transform training into a right to qualification, rather than a mere bureaucratic obligation. It is concluded that valuing teachers' knowledge and building permanent training policies are crucial for improving the quality of Early Childhood Education and for re-signifying the identity of the experienced teacher.

KEYWORDS: Continuing Education. Experienced Teachers. Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama de Pesquisas	42
Quadro 2 - Principais Referências	44
Quadro 3 - Organização dos Blocos de Análise do Discurso	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gênero dos participantes.....	59
Figura 2 - Tempo de exercício no Magistério	61
Figura 3 - Formação acadêmica	62
Figura 4 - Encontra-se em Formação	62
Figura 5 - Participa de Formação Continuada.....	63
Figura 6 - Relevância dos temas propostos para Formação Continuada.	65
Figura 7 - Formação Continuada e Necessidades reais de prática docente.....	65
Figura 8 - Autonomia para escolher participar da Formação Continuada.....	66
Figura 9 - Contribuição da Formação já realizada para prática pedagógica.....	67
Figura 10 - Gestão escolar valoriza e incentiva participação em Formação.....	68
Figura 11 - As escolas oferecem espaços de troca entre os professores.....	69
Figura 12 - Existem estratégias que visam mapear as necessidades formativas dos docentes experientes	69
Figura 13 - Carga horária de trabalho	70
Figura 14 - Você trabalha em outra rede de ensino	71
Figura 15 - Necessidade de continuar se atualizando.....	72
Figura 16 - Estado civil	Erro! Indicador não definido.
Figura 17 - Esquema da Proposta de Formação Continuada para Professores experientes da Educação Infantil.	90

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP- Comitê de Ética e Pesquisa

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MPE - Mestrado Profissional em Educação

PME - Plano Municipal de Educação

SciELO - Scientific Electronic Library Online

UNITAU - Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Relevância do Estudo / Justificativa	21
1.2	Delimitação do Estudo.....	22
1.3	Problema.....	24
1.4	Objetivos.....	24
1.4.1	Objetivo Geral	24
1.4.2	Objetivos Específicos	24
1.5	Organização do Trabalho.....	25
2.	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EXPERIENTES: UMA REVISÃO DE LITERATURA	26
2.1	Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, desafios e perspectivas	26
2.1.1	O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) como Base da Reflexão Docente	31
2.1.2	Metodologias Ativas: O Caminho para a Prática Reflexiva	31
2.1.3	Colaboração Profissional: A Dimensão Coletiva da Reflexão	32
2.1.4	Práticas Pedagógicas Exitosas: O Resultado da Formação Reflexiva.....	32
2.2	Formação continuada do professor experientes: necessidades formativas e o complexo processo de ensinar.	34
2.3	Desenvolvimento Profissional Docente em foco: O Professor Experiente da Educação Infantil em Construção	38
2.4	Panorama das pesquisas sobre “Formação continuada de professores experientes da Educação Infantil.....	41
2.5	Estudos correlatos: aproximações e distanciamentos	46
3	NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES EXPERIENTES - CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	51
3.1.	Participantes	52
3.2	Instrumentos de Pesquisa.....	53
3.3	Procedimentos para Produção dos dados	54
3.4	Procedimentos para Análise de informações (dados).....	56
4	NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES EXPERIENTES - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	59
4.1	Caracterização e análise dos participantes da pesquisa.....	59
5	NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS EXPERIENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS DISCURSOS.....	73

5.1	Desafios Enfrentados na Prática	73
5.1.1	A experiência docente na Educação Infantil	75
5.1.2	Práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil	77
5.1.3	Desafios e condições de trabalho docente	79
5.1.4	Necessidades formativas das professoras experientes da Educação Infantil	80
5.1.5	Estratégias de enfrentamento e possibilidades de transformação	82
5.2	Proposta De Formação Continuada Alinhada às Necessidades Formativas Dos Professores Experientes da Educação Infantil.	86
6.	TRILHA FORMATIVA: UM TRABALHO COLABORATIVO.....	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	101
	ANEXOS.....	Erro! Indicador não definido.
	APÊNDICES	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.
(Freire, 1996, p. 58).

A minha trajetória não é diferente do excerto acima, fiz magistério e Letras. E conheci o chão da sala de aula no primeiro ano. Sobre a docência, eu passei a ter um olhar muito mais apurado em relação à prática dos professores, percebia com atenção que práticas eram bem-sucedidas e quais, pelo contrário, geravam resultados ruins como reclamação de pais e da equipe gestora, sala de aula desmotivada e indisciplinada, professor desmotivado e apático. Eu me considerava numa posição muito privilegiada em relação aos meus colegas do curso que não tinham a oportunidade de vivenciar a realidade de uma escola de forma assim tão intensa, eu sentia que tinha parte do caminho andado, já que de acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 217),

Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc.

A partir do momento em que me tornei aluna do curso de Letras, eu fiz do meu local de trabalho meu laboratório, tive o privilégio de poder observar na prática o que eu aprendia na Universidade. Eram conversas intermináveis com os professores, troca de experiências, eles também gostavam de ouvir sobre o que eu estava aprendendo a respeito do componente deles. “A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem (Tardif; Raymond, 2000, p. 225). E assim eu continuei a aprender na prática durante meu horário de trabalho e constituir-me como professora na graduação do curso de Letras. Foram quatro anos incríveis, de muito aprendizado, de descobertas, de vislumbrar novas possibilidades, de deleitar-me com mares nunca antes navegados. Eu ousou dizer que foram os quatro anos mais incríveis de minha vida. Pelas coisas que aprendi, pelas pessoas que conheci e pela certeza que eu tinha de ter feito a escolha certa. Não se tratava de um curso que estava na moda ou que daria um bom retorno financeiro. Tratava-se da minha escolha profissional, da minha escolha de vida.

Assim que concluí o curso que amava, eu fui dar aula de Língua Portuguesa para os alunos do Ensino Fundamental dos anos finais. Eu não sabia exatamente como lidar com os problemas de disciplina daquelas turmas de adolescentes e sentia que minhas aulas não tinham o rendimento que poderiam ter. Para melhorar aquele cenário, eu utilizava estratégias diferenciadas, metodologias ativas, mesmo sem saber a teoria que as embasavam. Isso mantinha os alunos interessados fazendo com que eles ficassem engajados em minhas aulas “diferentes” e não perdessem tempo com conflitos e conversas desnecessárias.

Conforme destacado por Tardif e Raymond (2000) os eventos que ocorrem durante a fase inicial da carreira docente exercem um papel crucial na aprendizagem profissional dos professores. Os autores apontam que, para os docentes que alcançam uma estabilidade no emprego, as bases dos saberes profissionais parecem ser construídas nos primeiros anos de docência. Eles afirmam que o início da carreira é um período crítico em relação às experiências anteriores e aos ajustes necessários frente à complexidade do trabalho docente. Os primeiros anos de exercício da profissão têm um impacto decisivo na forma como a prática pedagógica é moldada e como a identidade do docente é construída.

Ainda assim, eu sentia que mantê-los engajados exigia de mim muita energia e esforços. Eu sonhava com aulas mais leves, alunos mais apaixonados e interessados. Lá estava eu diante do choque de realidade que Huberman (2000) tão brilhantemente descreve em sua obra. Numa certa ocasião, estavam precisando de uma professora eventual para uma sala de segundo ano do Ensino Fundamental, embora eu não tivesse a formação necessária para trabalhar com aquela turma, eu me coloquei à disposição para ficar com eles enquanto a escola não encontrasse um professor pedagogo. Foi nesse episódio que minha história na docência mudou!

Eu me senti tão apaixonada por aquelas crianças. Os olhinhos delas brilhavam quando eu estava explicando os conteúdos, dando alguma orientação ou, simplesmente, formando uma fila para a entrada ou saída da sala. Nossos momentos de leitura coletiva eram os mais aconchegantes e inspiradores para mim, eu via aqueles rostinhos atentos, curiosos. Eles queriam ver as ilustrações, conversávamos sobre as características das personagens e sobre finais inusitados que eles iam imaginando.

Eu havia encontrado crianças que, assim como eu, tinham interesse genuíno pela educação, gostavam de literatura, de boas histórias. Não havia esforço em colocar em prática aquilo que eu planejava para eles, pelo contrário, eles me instigavam e me faziam preparar aulas mais bem elaboradas e com atividades mais dinâmicas. Me recordo que tínhamos um combinado, que eu ensinaria algumas palavras em Língua Inglesa ao final de nossa aula, cerca

de cinco ou seis palavras por dia. Aquele momento era tão especial e valioso para eles, estávamos construindo nossa relação de trocas e parcerias. Eles se gabavam entre os colegas de outras turmas porque a professora deles sabia Inglês e estava ensinando para eles.

Como relatei anteriormente, eu não tinha a formação que precisava para dar aula para aquela turma de segundo ano, mas fiquei ali durante alguns meses, pois era no período em que eu não tinha aulas de Língua Portuguesa nos anos finais. Isso me levava sempre a comparar como estar com as crianças pequenas me fazia mais feliz do que estar com os adolescentes. Eu havia encontrado um novo caminho na docência: ser professora dos anos iniciais.

Foi assim que me matriculei no curso de Pedagogia na Faculdade Dottori. Foi um período também muito proveitoso para mim. E enquanto eu cursava, continuava a dar aulas eventuais nas salas dos anos iniciais. Mais uma vez, fui colocando em prática com as crianças aquilo que ia aprendendo na Faculdade. Foi a experiência com as crianças pequenas que me fez refazer mais uma vez a minha rota na carreira. Shulman (1987 *apud* Almeida *et al.* 2019), explica esse processo como um momento de reflexão que vem da análise crítica e a nova compreensão, quando se chega a um novo início.

Quando o professor olha para o processo que ocorreu e o reconstrói, reatua e/ou recaptura os eventos, as emoções e os resultados obtidos, há reflexão. A revisão e a análise crítica sobre a ação pedagógica exigem também o uso de conhecimentos específicos para examinar o próprio trabalho em face dos fins estabelecidos. Esse processo, segundo Shulman (1987), pode ser feito pelo professor sozinho ou com seus pares, recorrendo a registros ou apenas à memória. Por fim, o último momento do ciclo diz respeito à nova compreensão, quando se chega a um novo início, a uma compreensão enriquecida dos objetivos do ensino, do conteúdo a ser ensinado, das estratégias empregadas e também dos alunos, configurando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens pautadas na experiência (Almeida *et al.*, 2019, p. 138).

Durante o curso de Pedagogia e após sua conclusão, eu me dediquei inteiramente a prestar concursos para os anos iniciais. Outra reviravolta foi prestar o concurso para professora da Educação Infantil e quis o destino que neste eu ficasse. Agora eu tinha o cargo de servidora pública em minha cidade onde permaneço até hoje. Após ingressar como professora estatutária, eu dei sequência em minha formação continuada com cursos de pós-graduação e cursos de curta duração, seminários, palestras, workshops, entre outros. Eu percebia que estava precisando me aprofundar em determinado assunto por conta de algum aluno ou situação que estava enfrentando e ia em busca de formação e informações.

Foi assim que me tornei especialista em Educação Infantil (minha paixão na área da docência), pós-graduada em Atendimento Educação Especial - AEE (gratidão aos meus alunos

atípicos que me ensinaram muito mais do que os cursos que realizei nesta área) e pós-graduada em Gestão Escolar.

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola (Marcelo Garcia, 1999, p. 22).

Apesar de ter percorrido diferentes caminhos em minha formação continuada, cabe ressaltar que foi na área de Educação Infantil que eu me encontrei. Foram anos trabalhando com as turmas da primeira etapa e segunda. Educação infantil se tornou uma espécie de poder “mágico” para mim, uma satisfação inigualável acompanhar o desenvolvimento de uma criança ao longo de sua jornada de descoberta das letras, palavras, textos e narrativas, números e conceitos vistos pela primeira vez.

Mesmo tendo experienciado tantas situações e experimentado vários lugares na docência como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Anos Finais e até mesmo Ensino Médio, eu posso dizer com clareza que nada se compara à sensação de iniciar uma criança no mundo da imaginação e escrita. Sua visão de mundo correspondia às minhas perspectivas de ensinar.

Inquietações do tipo: como as crianças aprendem? Como fazem suas conexões? Quais práticas o professor deve utilizar para que os alunos aprendam da forma mais confortável e estimulante possível? Me levaram ao aprofundamento deste tema e aos inúmeros cursos, seminários, palestras e webinários dos quais participei. Há sempre algo a aprender.

Conforme os anos vão passando os desafios são sempre renovados com as tecnologias e políticas públicas diferenciadas. E o professor já não é iniciante; porém as formações continuadas são sempre voltadas para este público; e quase nunca discute as necessidades formativas de professores experiente.

Pensar nas necessidades formativas do grupo de professores experientes não é algo simples. diferentes momentos de suas carreiras, com diferentes formações acadêmicas e diferentes turmas. Todas essas peculiaridades precisam ser reconhecidas e validadas nesse espaço de discussão para que ela atinja os objetivos propostos.

De acordo com Imbernón (2010, p. 15), a educação e a formação docente devem romper com a forma de pensar linear que leva a analisar o progresso e a educação de maneira unificada. É nesse caminhar que me redescubro a cada dia, a cada formação continuada, ouvindo as necessidades de cada professor, suas angústias, seus anseios. Penso que ainda tenho muito a avançar enquanto professora, mas tenho consciência das contribuições que tenho

entregado aos nossos alunos. Não estou ainda no lugar em que gostaria de estar, mas já não me encontro na linha de partida.

Essa experiência em busca de conhecimento e novos saberes fez com que eu me aprofundasse nesse contexto sobre os professores experientes e um questionamento constante: Por que, conforme aponta a figura 7 dessa pesquisa, mais da metade das professoras experientes consideram que as formações continuadas não atendem suas necessidades diárias.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 25) “a formação por objetivos propõe-se a formar técnicos competentes, capazes de desempenhar uma tarefa com eficácia. O educador, dentro deste enfoque, é considerado um instrutor com conhecimentos especiais”.

Anseio, de certa forma, retribuir à minha instituição os recursos financeiros que estão investindo em minha formação. Pensar em uma formação continuada para os professores experientes, analisar as necessidades formativas indicadas por eles no grupo de discussão, coleta e análise de dados é o que me move neste momento.

A formação continuada de professores experientes da Educação Infantil no Brasil é tema de pesquisas empenhadas na elaboração e implementação de programas voltados para este público. Isso ocorre nas esferas: municipais, estaduais e nacional. Embora muitos esforços sejam empenhados, este tema continua sendo um desafio na área da educação, pois há muito a ser explorado nesse campo que impacta diretamente nas práticas docentes e, consequentemente, nos resultados obtidos em relação a qualidade da Educação.

Ao investigar as necessidades formativas de professores experientes e apresentar uma proposta de formação continuada de forma colaborativa, a pesquisa buscou contribuir para a melhoria da Educação Infantil, etapa crucial para o desenvolvimento educacional. Essa contribuição está alinhada às metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 que visa "assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", especialmente as que tratam da garantia de qualidade na educação básica, da formação de professores e da redução de desigualdades educacionais.

Segundo Marcelo Garcia (1999), a formação de professores deve atender às necessidades formativas dos profissionais, abordando tanto os aspectos pessoais como os profissionais, levando em conta suas necessidades e interesses, e adaptando-se ao ambiente em que atuam. Isso implica estimular a participação ativa e a reflexão crítica, ao mesmo tempo em que permite questionar suas práticas de ensino. Para que uma formação continuada seja significativa, é fundamental levar em consideração as demandas dos professores, incluindo seus interesses, conhecimentos prévios, motivações, necessidades, experiências e

opiniões.

Nesse sentido, a pesquisa vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, cujo objetivo é investigar o processo de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional e tem como foco a formação continuada de professores experientes, suas necessidades formativas e o impacto da formação continuada em seu desenvolvimento profissional. Levando em consideração que no município onde a pesquisa foi realizada não há um programa de formação continuada para professores e que isso configura uma lacuna no desenvolvimento profissional docente, o tema desta pesquisa se mostra pertinente e pode trazer contribuições significativas para a rede de ensino na qual os professores participantes atuam.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

A formação continuada de professores experientes da Educação Infantil demanda um olhar atento, reflexivo e crítico acerca de suas necessidades formativas. Torna-se fundamental o desenvolvimento de estratégias que considerem as condições concretas de trabalho desses profissionais, frequentemente marcadas pela sobrecarga de atividades, a fim de que os processos formativos não sejam percebidos como mera exigência burocrática.

Para Vaillant e Marcelo (2012), os cursos de formação continuada devem, necessariamente, abordar conhecimentos teóricos, pois estes são fundamentais, no entanto não podem deixar em segundo plano a prática.

Diferentemente das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores (Vaillant e Marcelo, 2012, p. 196).

De acordo com os autores, a formação continuada tem significado quando considera os processos que ocorrem na escola e o cotidiano do professor. Sendo assim, integrar a teoria com a prática pode resultar em uma experiência de desenvolvimento profissional mais reflexiva, prometendo alcançar maior sucesso nas atividades realizadas em sala de aula.

Uma formação continuada que não considera as demandas formativas reais que surgem no dia a dia da sala de aula e da escola não se mostra efetiva.

Portanto, é necessário buscar uma abordagem sistemática e planejada, com o propósito de sustentar o crescimento profissional dos educadores e aprimorar a qualidade das práticas pedagógicas.

Quando a formação continuada parte das necessidades formativas dos professores e temos um roteiro desenhado coletivamente, é mais provável que este exercício de tomada de consciência aconteça e possibilite um olhar mais amplo para o processo de ensino e aprendizagem. É necessário que o professor compreenda que a formação se trata de política pública, que deve ser permanente, uma constante. Da mesma forma é imprescindível que as secretarias de educação se preocupem com a formação dos professores, consultando-os, ouvindo-os, para que não seja imposta uma proposta que não esteja de acordo com as necessidades de seus professores.

É importante lembrar que a formação de professores é um direito, o que indica a obrigação das secretarias em proporcionar desenvolvimento profissional aos seus docentes. Não se trata de preencher lacunas deixadas pela formação inicial, mas sim, de uma constante profissionalização e qualificação, as quais os professores têm direito, posto que entendemos como desenvolvimento profissional, um contínuo, que se inicia na formação inicial e se estende ao longo da carreira.

Portanto, investigar as necessidades formativas de professores experientes e estabelecer conexão com uma proposta de formação continuada no município onde se dá a pesquisa poderia promover encontros formativos mais significativos e reflexivos que realmente qualificassem a prática docente, o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes.

Embora a formação continuada de professores não seja a única problemática da Educação Infantil, já que esta etapa envolve questões de ordem social e política, a pesquisa aqui apresentada destaca este recorte como um fator para contribuir na melhoria da qualidade da educação.

1.2 Delimitação do Estudo

A pesquisa foi realizada numa Rede Municipal de Ensino num município do Vale do Paraíba Paulista que fica localizado à 130 km da capital do Estado de São Paulo, e conta com 310.739 habitantes, segundo dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2023.

A rede de ensino em análise, caracterizada por sua extensão e complexidade estrutural,

abrange 70 instituições de Educação Infantil, 57 de Ensino Fundamental e 5 de Ensino Médio, totalizando 132 unidades educacionais. Tal configuração, embora demonstre a amplitude do atendimento educacional no município, impõe desafios multifacetados à gestão educacional e à prática docente. A heterogeneidade e o volume de unidades demandam estratégias de coordenação pedagógica que assegurem a equidade e a qualidade do ensino em toda a rede.

A perspectiva dos professores experientes da Educação Infantil, com mais de cinco anos de atuação direta, é fundamental para a compreensão dos desafios intrínsecos à prática pedagógica. A vivência cotidiana desses profissionais revela a complexidade de se promover um acompanhamento personalizado da aprendizagem em um contexto de grande número de alunos por turma e de escolas. A dificuldade em atender às singularidades de cada estudante, inerente a redes de ensino de grande porte, pode comprometer o desenvolvimento integral e a trajetória educacional, especialmente nas fases iniciais da escolarização.

Os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2024 corroboram a existência de fragilidades no percurso educacional. O registro de 6,1 nos anos iniciais e 5,2 nos anos finais evidencia uma queda progressiva no desempenho, sugerindo que as lacunas formativas se acentuam ao longo do tempo. Essa regressão no IDEB dos anos finais não apenas reflete as dificuldades enfrentadas nas etapas precedentes, mas também aponta para a potencialização de problemas identificados na Educação Infantil. A ausência de intervenções eficazes e de um acompanhamento pedagógico adequado na primeira infância pode gerar um efeito cascata, culminando em defasagens de aprendizagem que se manifestam em avaliações posteriores.

É imperativo reconhecer que as questões pedagógicas e de gestão, inicialmente circunscritas ao ambiente escolar, adquirem uma dimensão sociopolítica ao se tornarem problemas de ordem pública. A qualidade da Educação Infantil, enquanto alicerce para o desenvolvimento futuro, impacta diretamente a formação de capital humano e social. A persistência de desafios como a falta de individualização no ensino e a queda nos índices de desempenho educacional não apenas comprometem o direito à educação, mas também perpetuam desigualdades sociais, exigindo uma abordagem intersetorial e políticas públicas abrangentes para sua superação.

1.3 Problema

Os estudos sobre a carreira dos professores têm-se debruçado mais sobre os professores iniciantes e menos sobre a natureza das tensões e desafios enfrentados pelos professores que acumulam anos de experiência no ensino (Carrillo, Flores, 2018; Day, Gu, 2009). Há publicações que indicam que a nova situação de vida gera nos professores instabilidade, constrangimento e desmotivação (Conselho Nacional Educação, 2016).

Tendo em vista a relevância da formação continuada na construção de conhecimentos profissionais e considerando a escola como espaço privilegiado do aprendizado docente, a pesquisa foi construída a partir de uma questão orientadora: **Quais são as necessidades formativas de professores experientes da Educação Infantil e de que modo a formação continuada pode contribuir para atendê-las?**

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar como o processo de formação continuada pode contribuir para atender às necessidades formativas de professores experientes da Educação Infantil.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o perfil dos professores experientes da Educação Infantil no sistema público de ensino do município pesquisado.
- Analisar na perspectiva dos professores experientes da Educação Infantil, suas necessidades formativas.
- Identificar, a partir dos relatos dos professores experientes, as contribuições e as lacunas da formação continuada para prática profissional na Educação Infantil.
- Compreender as estratégias e as alternativas adotadas pelos professores experientes para suprir suas necessidades formativas no enfrentamento dos desafios profissionais.

- Elaborar uma proposta de formação continuada que esteja alinhada às necessidades formativas do corpo docente que será apresentada em um e-book.

1.5 Organização do Trabalho

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: A Introdução, subdivide-se em cinco subseções, Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivo Geral / Objetivos Específicos e Organização do Trabalho. A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de Formação Continuada, Professores Experientes e Educação Infantil. Aborda também pontos relevantes referentes aos temas da pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados. Em seguida, são apresentados os resultados encontrados. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora. Em seguida apresenta-se uma revisão de literatura.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EXPERIENTES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, são apresentadas uma revisão de literatura sobre Formação Continuada de Professores, com ênfase nos Professores Experientes, suas necessidades formativas e o desenvolvimento profissional docente. Serão destacados autores que fundamentam teoricamente a pesquisa, refletindo sobre a importância de uma formação docente que considere as especificidades, buscando integrar conceitos e práticas pedagógicas que atendam às demandas formativas dos profissionais da educação. Em seguida, um panorama do levantamento realizado nos principais repositórios de pesquisas com descritores e apresentação de pesquisas correlatas.

2.1 Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, desafios e perspectivas

No contexto brasileiro da docência, a formação continuada dos professores desempenha um papel crucial, influenciando não apenas o envolvimento dos educadores em sua profissão, mas também impactando diretamente o envolvimento dos alunos em seus processos de aprendizagem.

Ainda assim, é importante ressaltar que embora um dos caminhos essenciais para alcançar uma educação de qualidade seja investir em uma formação docente que atenda, de forma genuína, às necessidades de aprendizagem dos educadores, considerando o contexto de seu trabalho, as ações implementadas no processo de formação docente, isoladamente, não garantem a solução de todos os desafios educacionais. Como afirma Gatti (2011, p. 196)

A melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação.

No entanto, no contexto dessa pesquisa e no recorte dos estudos apresentados, a formação continuada se destaca como uma possibilidade para qualificar a prática docente. Esse processo de formação oferece aos professores oportunidades de aprofundar seus conhecimentos sobre os diferentes métodos e abordagens pedagógicas, permitindo-lhes refletir sobre suas práticas e adaptá-las às necessidades de seus alunos. Além disso, ao proporcionar experiências práticas alinhadas às demandas reais da sala de aula, a formação continuada

configura-se num espaço privilegiado para o desenvolvimento de estratégias mais contextualizadas às especificidades culturais, sociais e econômicas dos diferentes contextos escolares.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96; representam os pilares fundamentais para a formulação de novas políticas voltadas à formação de profissionais da educação no Brasil. Esses marcos legais estabelecem os princípios, as garantias e as diretrizes que orientam tanto as ações das instituições de ensino responsáveis por essa formação quanto as iniciativas dos setores governamentais encarregados de implementar tais políticas, especialmente por meio de programas e projetos específicos.

A LDB, estabelece as normas e diretrizes para a educação no país, aborda a formação continuada de professores como parte integrante do processo de desenvolvimento profissional. Destacamos, nos próximos trechos, alguns pontos relevantes sobre a formação continuada de professores presentes na referida legislação.

O artigo 61 menciona que a formação de profissionais da educação, incluindo a formação continuada, deve ser regulamentada pelos sistemas de ensino, assegurando uma base nacional comum e uma formação específica a depender da modalidade da educação e das características do aluno. O parágrafo único destaca a importância de se garantir aos profissionais da educação, no exercício do magistério, a participação em programas de formação continuada.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de

ensino e em outras atividades (Brasil, 1996).

O artigo 67 destaca a importância da formação continuada dos profissionais da educação, incluindo os professores. Ele ressalta que essa formação deve ser realizada de acordo com as necessidades do sistema de ensino e da escola.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

O artigo 87 menciona a responsabilidade da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, em estabelecer mecanismos e instrumentos para garantir a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

- II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
- III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;
- IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (Brasil, 1996).

Para Chimentão (2009), o termo "formação continuada" refere-se ao processo contínuo de elaboração e construção de conhecimento, sem interrupções. Em termos de profissionalização docente, isso engloba estudos realizados pelos professores após a formação inicial, como cursos de magistério ou licenciatura. No entanto, muitas vezes, as formações continuadas se concentram na transmissão de informações, negligenciando a necessidade de promover encontros formativos que estimulem a reflexão, a pesquisa e o contato com novas concepções.

A nosso ver, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola (Chimentão, 2009, p. 3).

Nesse contexto, a formação de professores precisa ser repensada para responder às novas demandas educacionais e sociais, integrando de maneira equilibrada teoria e prática, ciência e humanismo, com vistas a fortalecer a profissionalização do magistério e sua relevância na construção de uma educação democrática e inclusiva.

Nóvoa (2022) aborda os desafios e as necessidades de reformulação da formação docente em meio às transformações estruturais da escola contemporânea. Segundo o autor, a escola, concebida em sua forma tradicional no século XIX, atravessa uma crise que não se resolve apenas com ajustes, mas exige uma verdadeira metamorfose institucional.

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. Fazer esta afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso da formação inicial) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícias à formação dos professores no século XXI. Precisamos, pois, de reconstruir estes ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (Nóvoa, 2022, p. 7).

O autor enfatiza, ainda, a necessidade de superar dicotomias históricas na formação docente, propondo a criação de espaços institucionais híbridos, que conectem o saber acadêmico às práticas pedagógicas escolares. Nóvoa também alerta para os riscos da desprofissionalização, intensificados pela privatização da educação e pela redução dos processos formativos a treinamentos tecnicistas. Em contraposição a essas tendências, defende um modelo de formação contínua, articulado e focado na inovação pedagógica, no compromisso público e na valorização da docência como uma dimensão coletiva e transformadora. Essa perspectiva reforça a centralidade do professor na reinvenção da escola e no fortalecimento de seu papel como agente essencial na promoção de aprendizagens significativas e na construção de uma sociedade mais justa.

Saviani (2011) defende que a formação do professor deve ser vista como um processo permanente de aprendizagem. Imbernón (2010) a define como toda intervenção que provoca

mudanças no comportamento, conhecimento e atitudes dos professores em exercício. Pimenta (2012) a vincula à prática docente e pedagógica, considerando seus contextos. Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020) descrevem como um processo contínuo de aprendizagem alinhado às necessidades formativas dos professores.

Imbernón (2010) argumenta que a profissão docente não pode mais se restringir à mera transmissão de conteúdos acadêmicos, nem à reprodução do conhecimento hegemônico e das funções básicas. Segundo o autor, a complexidade crescente das sociedades humanas exige que a docência também se torne mais sofisticada e diversificada, acompanhando os processos evolutivos educacionais o protagonismo é ressaltado por Imbernón (2010, p. 80) como:

[...] necessário e, inclusive, imprescindível para se poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e para os professores se desenvolverem pessoal e profissionalmente. Se os educadores forem capazes de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode ajudá-los a legitimar, modificar ou destruir tal concepção.

Diante do que explicam os autores, percebe-se que a escuta, nos momentos de formação continuada, a troca de experiências e o diálogo, somados a pautas formativas que atendam às necessidades reais dos professores, mostram-se mais eficazes. Para que essa transformação ocorra, é necessário alinhar os modelos de formação docente a essa perspectiva. Isso exige uma abordagem mais integrada, que vá além da transmissão de conhecimentos teóricos, incluindo o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, competências socioemocionais, pensamento crítico e a análise reflexiva da prática. Diante dos desafios apresentados, surge a necessidade de repensar as propostas formativas. A frequente oferta de formações desconectadas da realidade dos professores demonstra a importância de uma abordagem centrada na escola. Espera-se uma formação que faça sentido, influenciando diretamente a prática educativa, permitindo aos professores identificar e discutir suas práticas, desafios e soluções.

A formação continuada de professores, em sua vertente reflexiva, constitui-se como um campo de investigação e prática pedagógica de suma importância para o aprimoramento constante da educação. Longe de ser um processo meramente instrumental de atualização, a formação continuada reflexiva é um percurso de desenvolvimento profissional que integra saberes teóricos e práticos como discorre Shulman (1986), visando à construção de uma docência mais consciente, de acordo com Imbernón (2010), crítica e transformadora. A compreensão de sua complexidade exige a articulação de diversas concepções teóricas em

torno deste professor experiente, que vivência situações desafiadoras da escola como espaço de formação. Desse modo, é fundamental as contribuições de Marcelo (2009) para refletir as atividades de aprendizagem do professor e as reflexões de Shulman (1986) a partir dos Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e dos saberes que constituem o desenvolvimento profissional docente. As diferentes perspectivas se articulam e se complementam na construção de uma formação continuada que contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas, como reflete Jesus (2021).

2.1.1 O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) como Base da Reflexão Docente

O ponto de partida para uma formação continuada reflexiva reside, invariavelmente, na compreensão aprofundada do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), conceito introduzido por Lee Shulman em 1986. O autor transcende a dicotomia entre o domínio do conteúdo e o conhecimento pedagógico geral, propondo uma categoria de saber que integra ambos: a capacidade do professor de transformar o conteúdo disciplinar em formas que sejam compreensíveis e significativas para os alunos. Em outras palavras, o PCK não é apenas o que o professor sabe, mas como ele organiza e representa esse conhecimento para o ensino, considerando as dificuldades inerentes ao aprendizado de cada tópico e as preconcepções dos estudantes. A formação continuada, sob essa ótica, deve capacitar o docente a refletir sobre seu próprio PCK, aprimorando sua habilidade de mediar o saber (Shulman, 1986) de maneira adaptada à realidade de sua sala de aula. É a partir dessa base que as demais dimensões da formação ganham sentido e aplicabilidade.

2.1.2 Metodologias Ativas: O Caminho para a Prática Reflexiva

A reflexão sobre o PCK encontra seu campo fértil de desenvolvimento e aplicação na utilização de metodologias ativas. Imbernón (2010) defende que a formação de professores deve ser intrinsecamente ativa, ou seja, baseada na resolução de problemas reais e na reflexão sobre a prática. Ao vivenciarem metodologias ativas durante sua própria formação, como estudos de caso, projetos, debates e simulações, os professores não apenas compreendem a teoria por trás dessas abordagens, mas também experimentam seus benefícios e desafios. Essa vivência é crucial para que o docente possa transpor esses princípios para sua própria prática pedagógica, fomentando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e centrado no estudante (Imbernón, 2010). A formação continuada reflexiva, ao adotar

metodologias ativas, não apenas instrumentaliza o professor com novas ferramentas, mas o engaja em um processo contínuo de investigação e aprimoramento de sua ação pedagógica, tornando-o um agente de transformação em sua própria sala de aula.

2.1.3 Colaboração Profissional: A Dimensão Coletiva da Reflexão

O processo de reflexão individual, impulsionado pelo PCK e pelas metodologias ativas, é potencializado e enriquecido pela colaboração profissional. Marcelo (2009) argumenta que a formação pode ser individual ou coletiva que a colaboração efetiva entre os professores, vai além do mero compartilhamento de recursos e envolve a discussão crítica de práticas, o planejamento conjunto, a observação mútua e o feedback construtivo, “dentro do local de trabalho docente – a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências” (Marcelo, 2009, p. 10)

Em um contexto de formação continuada reflexiva, a colaboração cria uma comunidade de aprendizagem onde os educadores podem compartilhar desafios, celebrar sucessos e construir soluções coletivamente. Essa troca de experiências e saberes enriquece o repertório pedagógico individual, fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada pela qualidade da educação, e fomenta a inovação a partir da inteligência coletiva. A colaboração, portanto, é crucial para superar o isolamento profissional, construir um ambiente escolar mais coeso e engajado com o aprimoramento constante, e promover o desenvolvimento de práticas, ações e das reflexões conjuntas e de apoio mútuo.

2.1.4 Práticas Pedagógicas Exitosas: O Resultado da Formação Reflexiva

O objetivo último de uma formação continuada reflexiva é a promoção de práticas pedagógicas exitosas. No âmbito desta tese, o conceito de “práticas pedagógicas exitosas” transcende a mera obtenção de bons resultados em avaliações padronizadas. Conforme Jesus (2021) , uma prática pedagógica exitosa é aquela que transforma e contribui para a emancipação dos sujeitos envolvidos.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas exige dos educadores e educadoras a mobilização de diversos saberes e, nas conclusões de seu trabalho, Fontes (2013) afirma que os saberes docentes são uma construção decorrente do percurso da carreira do magistério, unindo a prática pedagógica e a própria trajetória de formação inicial e contínua (Jesus, 2021, p. 37).

Ela se caracteriza pela reflexividade, criticidade, criatividade e dialogicidade, promovendo a aquisição de conhecimentos que extrapolam os limites do currículo formal e se estendem para a vida dos estudantes e da comunidade. Tais práticas possibilitam aos alunos a desenvolverem autonomia, pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas e engajamento cívico, preparando-os para atuar de forma consciente e proativa na sociedade.

O sucesso, neste contexto, é medido pela capacidade da prática de gerar aprendizados significativos, promover o desenvolvimento integral dos estudantes e impactar positivamente o ambiente escolar e comunitário, resultando em um aprimoramento genuíno das aprendizagens e na formação de cidadãos plenos. A formação continuada reflexiva, ao integrar os pilares discutidos, pavimenta o caminho para que os professores desenvolvam e sustentem essas práticas transformadoras.

Desta forma, a formação continuada reflexiva não é um conjunto isolado de ações, mas um ecossistema de desenvolvimento profissional. O PCK oferece a base cognitiva para a reflexão; as metodologias ativas proporcionam a experiência prática e o engajamento; a colaboração profissional cria o ambiente de apoio e troca; e a duração prolongada e a coerência garantem a sustentabilidade e o impacto sistêmico. Ao explorar essa intrincada rede de conceitos, busca contribuir para a construção de modelos de formação continuada que sejam verdadeiramente transformadores e alinhados às necessidades da educação contemporânea.

Conforme Moriconi *et al.* (2017), práticas de Formação Continuada bem-sucedidas são aquelas que consideram a característica de avaliar seus resultados. Isso implica em obter um diagnóstico positivo em relação ao impacto do processo de formação tanto no desempenho dos professores quanto no desempenho dos estudantes. No que se refere aos educadores, os efeitos positivos se manifestam na aquisição de conhecimentos ao longo das formações, no aumento do comprometimento com suas responsabilidades profissionais e na melhoria das abordagens pedagógicas.

[...] todos os fatores que a formação continuada deve considerar e com os quais deve se relacionar para ser coerente apontam para a necessidade de compreender a formação continuada de professores como uma política pública que, como tal, deve: estar alinhada, integrada e articulada às políticas públicas mais amplas (nos planos nacional, estadual e municipal), bem como ao projeto pedagógico da escola, orientando-se por seus objetivos; partir de um diagnóstico acurado acerca das questões a serem tratadas; considerar as condições para viabilizar a participação dos atores-chave; levar em conta as necessidades e interesses dos atores-chave para favorecer seu engajamento; ser planejada, acompanhada, avaliada e revisada (se assim for necessário), para assegurar que os objetivos pretendidos sejam alcançados

(Moriconi *et al*, 2017, p. 55).

É válido ressaltar que, como aponta a LDB e como corroboram os autores citados neste subitem, a formação continuada dos professores desempenha um papel essencial na promoção da qualidade do ensino. Superar desafios e adotar abordagens mais alinhadas à realidade escolar são passos cruciais para garantir que essa formação seja eficaz, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional dos educadores e, consequentemente, para o sucesso educacional dos estudantes. Sendo a Lei aqui citada implementada em 1996, fica aqui a indagação da qual emerge essa pesquisa: Por que ainda não existe um programa estruturado de formação continuada para professores experientes no município pesquisado? Por que a Rede Municipal fica à mercê da adesão de Políticas Públicas verticalizadas que são sempre descontinuadas quando ocorrem mudanças nas esferas nacional e/ou estadual?

Nas próximas seções, serão abordadas as especificidades do professor experiente e suas necessidades formativas.

2.2 Formação continuada do professor experientes: necessidades formativas e o complexo processo de ensinar.

A temática sobre a qualidade da educação infantil no Brasil tem ocupado um espaço central nos debates acadêmicos e nas formulações de políticas públicas. No Brasil tem se consolidado como um campo de disputas teóricas, políticas e éticas, deslocando-se progressivamente de uma compreensão assistencialista para a afirmação da educação como direito da criança e dever do Estado, pois como propõe Rosemberg (2003), a educação infantil de qualidade é o principal mecanismo para enfrentar o histórico assistencialista brasileiro, transformando a "guarda" da criança em um "projeto pedagógico" de emancipação.

Didonet (2001) rompe com a visão de "preparo para o futuro", defendendo que a criança é um sujeito do presente. Como destaca Costa (2009), no seu estudo sobre as vozes das professoras da educação infantil, as representações sociais das professoras revelam aspectos do “vir a ser” de um preparo para um futuro produtivo “[...] assim que, dóceis e úteis, os corpos infantis tornam-se alunos, são preparados para o futuro, prontos para obedecer à estrutura determinada” (Costa, 2009, p. 23). Reafirmando o posicionamento de Didonet (2001), quando expressa: “A criança é vista como “o que vai ser” “o que vai se desenvolver”, “aquele que ainda não...” (Didonet, 2001, p.16), no entanto, a criança é um sujeito de direito, a educação infantil é uma parte desse direito (Costa, 2009).

Nesse complexo cenário, a formação do professor experiente na educação infantil, exige romper com essa visão que marcou a história da infância e da educação infantil, pois, como afirma Kramer (2005, p. 23) “[...] a educação infantil no Brasil carrega marcas de uma história, que precisa ser superada [...]”. Professores experientes necessitam de um espaço de trocas de saberes, de exercício de escuta entre os pares, no qual seja possível olhar para o cotidiano, para as experiências acumuladas e dialogar com a infância e suas novas perspectivas.

Ser reconhecida constitucionalmente como a primeira etapa da Educação Básica e um direito fundamental da criança, foi um avanço significativo para concretizar a educação infantil como direito da criança. Todavia, persistem desafios significativos quanto à oferta, equidade no acesso e a efetivação da qualidade.

Programas como o Mais Infância Ceará ilustram a aplicação prática dessas teorias, estruturando-se em pilares que visam o desenvolvimento integral: o "Tempo de Nascer" (cuidados pré-natais), o "Tempo de Crescer" (fortalecimento de vínculos), o "Tempo de Brincar" (socialização e cultura) e o "Tempo de Aprender" (universalização da educação infantil). A transformação dessa iniciativa em política de Estado, e não apenas de governo, reflete o compromisso com a continuidade e a sustentabilidade necessárias para gerar os retornos apontados pela literatura econômica.

Essa mudança de perspectiva gerou um aumento na visibilidade do debate sobre a importância da Primeira infância, mas também revelou desafios em relação à adequação das formações continuada às necessidades reais dos professores.

Falar sobre Educação Infantil na perspectiva da formação de professores experientes requer uma abordagem sobre temas específicos da área.

Contextualização sócio-histórica da primeira infância; e a necessidade de que o docente possua um conhecimento aprofundado sobre os processos envolvidos no desenvolvimento infantil, incluindo a aquisição das competências e habilidades discutidas pela BNCC (Brasil, 2018).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 representou um marco normativo para a Educação Infantil no Brasil, buscando superar a fragmentação histórica entre o cuidar e o educar e consolidar a criança como sujeito de direitos. Contudo, a transposição das diretrizes para a prática cotidiana revela um cenário de tensões dialéticas, marcado por pontes conceituais inovadoras e lacunas formativas e estruturais que desafiam a identidade docente.

A BNCC na Educação Infantil contribui para romper com a lógica de áreas de

conhecimento tradicionais, propondo uma organização curricular baseada em Campos de Experiências. Esse arranjo acolhe as situações concretas da vida cotidiana das crianças, entrelaçando seus saberes ao patrimônio cultural e científico da humanidade. Entre as principais contribuições da Base, destacam-se:

- Eixos Estruturantes: As interações e a brincadeira são reafirmadas (já destacadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2010) como os pilares da prática pedagógica, garantindo que o aprendizado ocorra de forma lúdica e relacional.
- Direitos de Aprendizagem: A BNCC assegura seis direitos fundamentais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, visando o desenvolvimento integral em dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais.
- Identidade Pedagógica: O documento fortalece a transição da Educação Infantil de um caráter assistencialista para um estágio com finalidades pedagógicas próprias, focado na ampliação do universo de experiências do bebê e da criança pequena.

A BNCC impacta a formação continuada na Educação Infantil ao estabelecer novas referências e diretrizes para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas. Sua implementação exige que os programas de formação auxiliem o professor refletir sobre uma organização baseada em Campos de Experiências, superando a lógica dos eixos de conteúdo.

Em suma, a BNCC exige que a formação continuada não seja apenas uma atualização técnica, mas um espaço de reflexão crítica que permita ao docente reorganizar o trabalho pedagógico para ampliar o universo de experiências dos bebês e crianças pequenas.

Para garantir a efetivação desta proposta a escola deve tornar-se o centro da formação contínua. É no espaço coletivo da prática diária que as necessidades genuínas emergem, permitindo que o professor reconstrua sua identidade profissional. Kramer (2002) destaca que o professor experiente não precisa de "receitas", mas de espaços de autoria. Nesse cenário, Imbernón (2011) defende uma redefinição do papel do professor nos processos formativos, propondo que a visão tradicional de que o docente é apenas um executor de planejamentos seja superada. Assim, a formação docente não deve se limitar à transmissão de conhecimentos técnicos, mas deve incluir a promoção da reflexão crítica, do trabalho colaborativo e da experimentação de novas abordagens pedagógicas.

Imbernón (2011) propõe um modelo de formação que priorize a comunicação, a colaboração, a autonomia e a autorregulação do docente. Para ele, “em vez de isolamento, a comunicação; em vez de privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a autorregulação e a crítica colaborativa” (Imbernón, 2011, p. 86). Nesse sentido, os

programas de formação continuada devem ser mais do que simples transmissões de conteúdo: devem ser espaços de troca de experiências, onde os professores possam discutir suas práticas, refletir sobre seus desafios e aprender com os outros.

No entanto, a falta de alinhamento entre os conteúdos oferecidos nos programas de formação continuada e as reais necessidades dos professores pode gerar desmotivação. Quando os programas de formação não respondem às questões concretas do cotidiano escolar, os professores tendem a vê-los como atividades burocráticas, o que compromete a efetividade da formação e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

Portanto, a formação continuada deve preparar os professores para lidar com essa multiplicidade de perspectivas, incorporando tanto os aspectos técnicos quanto os socioculturais.

A formação dos professores experientes da educação Infantil deve incluir, também, o desenvolvimento de competências que permitam compreender o desenvolvimento da criança. Kramer (2002) defende a infância como tempo de direitos, cultura e produção de sentidos; ressalta a importância de que o docente tenha um conhecimento aprofundado sobre os processos e, além disso, adote práticas que integrem o conceito de letrando.

Nesse contexto, Weisz (2002) propõe duas formas de refletir sobre as práticas de letramento que podem contribuir para qualificar o trabalho do professor na primeira infância. A primeira envolve a análise temática das práticas pedagógicas por meio da documentação didática da sala de aula. Isso inclui gravações de atividades, anotações de planejamento e vídeos que permitem observar as interações em sala de aula, complementados por reflexões escritas. A segunda forma é o registro escrito do trabalho docente, que não só organiza os pensamentos do professor, mas também oferece uma oportunidade para refletir sobre os desafios enfrentados e os avanços conquistados.

Weisz (2002, p. 126) enfatiza que “revelar essas teorias por meio da observação e análise da prática em sala de aula é o instrumento mais sólido para moldar o tipo de profissional reflexivo de que necessitamos”. Essa reflexão teórica não é dissociada da prática, mas integrada a ela, permitindo que o docente se torne mais consciente de suas ações e das necessidades dos alunos. Ao articular teoria e prática, como práxis em um movimento de reflexão, os professores desenvolvem uma compreensão mais profunda dos processos de ensino e aprendizagem, o que é essencial para enfrentar os desafios da Educação Infantil.

A atuação do professor experiente também exige uma compreensão do desenvolvimento da criança, de acordo com André (2016), a formação docente não deve ser vista apenas como um processo de aquisição de conhecimentos, mas como um momento de

reflexão crítica sobre as próprias práticas. A autora destaca a importância da reflexão contínua sobre os resultados das ações pedagógicas, para que os professores possam analisar seus propósitos e adaptar suas estratégias.

Tardif (2017), acrescenta que o saber docente é um saber social, construído coletivamente no contexto educacional. Para ele, as práticas pedagógicas, mesmo que inovadoras, só fazem sentido quando contextualizadas no ambiente em que o professor atua, o que destaca a importância de uma formação continuada que leve em consideração a realidade da sala de aula e os desafios concretos enfrentados pelos docentes. Em meio a essas reflexões, a necessidade de uma formação continuada mais alinhada com as necessidades do contexto educacional brasileiro se torna evidente. Embora a formação inicial dos professores de Pedagogia seja fundamental, ela não é suficiente para prepará-los adequadamente para as complexidades do processo. Dessa forma, é imprescindível que as formações continuadas se baseiem em uma análise crítica das práticas pedagógicas, incorporando tanto a teoria quanto a prática em uma abordagem reflexiva e colaborativa. Seria injusto colocar o problema todo apenas na conta da formação continuada dos professores, ou melhor, na falta de uma formação continuada.

Dificuldades estruturais, desigualdades socioeconômicas e carências no sistema educacional corroboram para esse preocupante quadro. A falta de acesso a recursos educacionais de qualidade, professores insuficientemente preparados e condições precárias nas escolas contribuem com a perpetuação do problema.

2.3 Desenvolvimento Profissional Docente em foco: O Professor Experiente da Educação Infantil em Construção

O desenvolvimento profissional dos professores experientes da Educação Infantil é um processo que vai além da aquisição de conhecimentos técnicos ou teóricos, abrangendo a construção de saberes articulados com a prática cotidiana do ensino. Tardif (2017, p. 15) destaca que "o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para adaptá-lo e transformá-lo". Essa perspectiva evidencia a importância de compreender o contexto de trabalho dos docentes e suas interações como parte essencial da construção do saber profissional.

Os saberes mobilizados pelos professores são múltiplos e resultam da integração de diferentes fontes, como a formação inicial, a experiência prática e o conhecimento oriundo do

contexto escolar. Segundo Tardif (2017, p. 36), "o saber docente é plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Essa pluralidade evidencia a necessidade de formações continuadas que reconheçam e dialoguem com a realidade do trabalho docente. A experiência permite que os docentes desenvolvam um olhar sensível para identificar as necessidades específicas de seus alunos, bem como para ajustar suas estratégias pedagógicas de forma mais eficaz. Esse processo de reflexão e adaptação é uma das marcas do desenvolvimento profissional.

Tardif (2014), afirma ainda que o saber docente é inseparável da experiência de trabalho. Ele afirma que "a experiência de trabalho não é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, mas também o lugar onde esses saberes são produzidos, transformados e ressignificados" (Tardif, 2017, p. 21). Essa reflexão é particularmente relevante para os professores, que lidam com uma diversidade de realidades e ritmos de aprendizagem.

No mesmo sentido, Day (2001) ressalta que o desenvolvimento profissional contínuo não deve se limitar a ações pontuais ou focadas apenas na transmissão de conteúdos técnicos. Segundo o autor, "o desenvolvimento profissional eficaz exige um compromisso com a aprendizagem ao longo de toda a carreira, o que implica revisão, atualização e aperfeiçoamento contínuo do pensamento e da prática docente" (Day, 2001, p. 17). Para que isso aconteça, é essencial que os professores tenham oportunidades de participar de formações significativas que dialoguem com suas práticas pedagógicas e com os desafios específicos do processo de desenvolvimento infantil.

No caso dos professores de Educação Infantil, a formação continuada assume um papel estratégico, pois possibilita o aprimoramento das práticas pedagógicas e o enfrentamento dos desafios específicos da Primeira Infância. Tardif (2017, p. 21) ressalta que "o saber do trabalho não é um saber sobre o trabalho, mas realmente do trabalho", ou seja, a experiência cotidiana dos professores é fundamental para a construção de práticas pedagógicas eficazes. Nesse sentido, a formação continuada deve valorizar os saberes experienciais dos professores, promovendo espaços para reflexão crítica e troca de experiências entre os pares.

Outro ponto central no desenvolvimento profissional é a necessidade de articulação entre teoria e prática. Conforme Tardif (2017, p.20), "os professores aprendem progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se inserem nele e o interiorizam por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática'". Essa aprendizagem contínua reforça a importância de processos formativos que integrem o conhecimento acadêmico com as demandas reais da sala de aula,

especialmente em contextos desafiadores, como inserir essa criança no contexto escolar e suas sistematizações.

No contexto contemporâneo, marcado por rápidas transformações sociais e tecnológicas, os professores enfrentam desafios cada vez mais complexos que exigem formação contínua e qualificação profissional. Neste sentido, "o desenvolvimento profissional docente não é um evento isolado, mas sim um processo contínuo, que requer condições favoráveis, apoio institucional e oportunidades de aprendizagem significativa", conforme pontua Marcelo (2009, p. 87). O processo de formação continuada torna-se fundamental para que os educadores possam refletir sobre suas práticas e adquirir novos conhecimentos que dialoguem com as demandas específicas de seus contextos de ensino.

Uma característica essencial do desenvolvimento profissional docente é sua conexão com a prática pedagógica. Segundo Roldão (2007, p. 102), "o saber docente emerge de um processo mobilizador que transforma conhecimentos formais e experienciais em saberes pedagógicos aplicáveis no contexto de sala de aula". Essa transformação é central para o trabalho do professor, que lida diretamente com a complexidade de ensinar e cuidar em contextos muitas vezes marcados por desigualdades sociais e salas heterogêneas.

Marcelo (2009, p. 10) quando afirma que "[...] as experiências mais eficazes de desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam na escola e se relacionam com as atividades diárias dos professores", mostra que outro aspecto relevante é a influência do contexto institucional no processo de desenvolvimento dos professores. As condições de trabalho, a cultura organizacional e o clima de cooperação entre colegas desempenham papéis fundamentais no incentivo à formação continuada. Assim, o desenvolvimento profissional vai além da formação individual e ganha uma dimensão coletiva, na qual o compartilhamento de saberes entre os docentes fortalece as práticas pedagógicas.

Os desafios do desenvolvimento profissional docente incluem, ainda, a necessidade de integrar teoria e prática. Day (2001) enfatiza que "a formação continuada precisa ser significativa e contextualizada, conectando os saberes acadêmicos às realidades vividas pelos professores em suas salas de aula" (Day, 2001, p. 24). Essa conexão é particularmente importante para os professores experientes, que enfrentam desafios específicos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento infantil. Formações que não considerem as especificidades desses contextos tendem a ser vistas como desconectadas e pouco eficazes. Além disso, o desenvolvimento profissional docente não pode ser dissociado de um compromisso ético e social, "a formação do professor deve sempre buscar a melhoria da qualidade do ensino, a promoção da equidade e o enfrentamento das desigualdades educacionais" Marcelo (2009).

Isso exige que as políticas de formação continuada considerem não apenas a capacitação técnica dos docentes, mas também a construção de uma visão crítica e reflexiva sobre seu papel na transformação da realidade educacional.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional dos professores experientes da Educação Infantil é um processo dinâmico que envolve a integração de diferentes saberes e a reflexão crítica sobre a prática. Como defende Tardif (2017), esses saberes são produzidos e legitimados no contexto do trabalho docente, sendo imprescindível que as políticas de formação continuada considerem essa realidade. Assim, ao valorizar a experiência e promover espaços de formação significativos, é necessário que as redes de ensino promovam iniciativas que integrem teoria, prática e reflexão, reconhecendo a complexidade do trabalho docente. Ao valorizar o saber experiencial e a colaboração entre os profissionais, a formação continuada pode contribuir significativamente para a qualificação das práticas pedagógicas.

2.4 Panorama das pesquisas sobre “Formação continuada de professores experientes da Educação Infantil

Para a realização deste estudo foram utilizados como base teórica: artigos, dissertações e teses com assuntos referentes ao tema “Necessidades formativas de professores experientes da Educação Infantil”; para tanto foram estabelecidos descritores (formação continuada + professor experiente + educação infantil) e realizadas as buscas em alguns repositórios: artigos científicos no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); dissertações de mestrado no MPE da Universidade de Taubaté (UNITAU); artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dissertações de mestrado e teses de doutorado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal utilizado nas buscas foi o ano de 2019 a 2024, considerando que as políticas públicas educacionais, especialmente no que diz respeito à formação continuada de professores experientes da Educação infantil, passaram por transformações significativas em decorrência da mudança governamental que ocorreu entre 2022 e 2023.

A mudança governamental ocorrida entre o final de 2022 representou uma transição na gestão das políticas educacionais brasileiras, saindo de um modelo caracterizado por "retrocessos e desmonte" para um focado na "reconstrução e diálogo social". “O período analisado (2022 e 2023) foi marcado por intensas disputas nos âmbitos social, político e econômico, e com a transição do governo de Estado, as classes subalternas aguardavam a

revogação de contrarreformas [...]” (Orlando *et al.*, 2025, p. 9). A reorganização da estrutura política no país foi fundamental para superar a visão tecnicista anterior. Novas perspectivas de formação foram redesenhadas como foco em uma formação que reconheça o professor como sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional e que promova a indissociabilidade entre o "cuidar e o educar"

Quadro 1 - Panorama de Pesquisas

DESCRITORES	SciELO	MPE	CAPES	BDTD	TOTAL
Formação Continuada	869	11	890	525	2.295
Professor Experiente	1	1	54	213	269
Educação Infantil	331	19	5.390	5.377	11.117
Formação Continuada + Professor Experiente	0	0	7	69	76
Formação Continuada + Educação Infantil	0	1	348	964	1.313
Formação Continuada + Professor Experiente + Educação Infantil	0	0	4	10	14

Fonte: A outra, 2025.

A temática da formação continuada de professores da Educação Infantil não é recente no campo da pesquisa educacional. Pelo contrário, trata-se de um tema amplamente investigado, como demonstra a pesquisa realizada nos bancos de teses, dissertações e artigos.

No entanto, apesar do volume de estudos já produzido, o tema continua atual e necessário, pois os desafios da Educação Infantil persistem, como comprovam as pesquisas e os dados mencionados no decorrer deste trabalho. Dessa forma, a presente pesquisa se insere nesse campo amplo de estudos, buscando contribuir com reflexões sobre as demandas

específicas das necessidades formativas do professor experiente da Educação Infantil: formação continuada da rede municipal investigada.

Considerando o quadro apresentado, é possível evidenciar uma grande quantidade de trabalhos encontrados para cada descritor isolados (formação continuada 2.295), professor experiente (269) e educação infantil (11.117) foi necessário adotar estratégias específicas de refinamento para garantir a seleção de estudos mais relevantes e alinhados aos objetivos da pesquisa.

Inicialmente, realizou-se um recorte quantitativo com base na combinação de descritores priorizando os descritores que apresentaram maior número de resultados. Como o descritor educação infantil. Quando combinado com formação continuada o número de publicações foi para 1.313. Nesse caso, aplicou-se uma triagem mais rigorosa, iniciando pela leitura dos títulos, com o objetivo de identificar a pertinência temática. Em seguida, foi colocado outro descritor formação continuada com professor experiente que resultou em 76 possíveis trabalhos a colaborar com esta pesquisa. Procedeu-se à leitura dos resumos, selecionando apenas os trabalhos que dialogavam diretamente com o foco da pesquisa, especialmente aqueles relacionados às práticas pedagógicas e formação docente.

Além disso, foram selecionados estudos desenvolvidos em contextos educacionais semelhantes ao investigado, o que contribui para maior coerência na análise.

A partir da pesquisa, também foi possível observar descritores com menor número de trabalhos. Quando combinados os três descritores (formação continuada+ professor experiente + educação infantil) o número de trabalhos cai para 14 pesquisas. Neste caso, a leitura precisou de uma estratégia complementar, foram excluídos trabalhos duplicados, estudos que não apresentavam acesso ao texto completo e aqueles que, após leitura mais detalhada, mostraram-se distantes dos objetivos propostos. Por fim, realizou-se uma leitura integral dos trabalhos selecionados, considerando aspectos metodológicos, fundamentação teórica e contribuições para a área. Sendo destacado 7 trabalhos que dialogam com esta pesquisa.

Dessa forma, a utilização do quadro como instrumento de organização e análise permitiu não apenas visualizar a distribuição dos estudos por descritor, mas também orientar um processo de seleção mais criterioso, equilibrado e fundamentado.

Os sete selecionados para a pesquisa serão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 2 - Principais Referências

DESCRIPTOR	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO
Formação Continuada + Professor Experiente + Educação Infantil	A formação em movimento: ações colaborativas entre professores iniciantes e experientes na Educação Infantil	2023	Zaine Aparecida dos Santos	Universidade de Taubaté-UNITAU	Dissertação
Formação Continuada + Educação Infantil	Formação Continuada de professores da pré-escola da rede Municipal de São Paulo: um estudo sobre a autonomia e heteronomia.	2020	Patrícia Karin Oliveira	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação
DESCRIPTOR	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO
Educação Infantil	Trajetória de professores da Educação Infantil em uma rede Municipal de Ensino	2019	Simone Araujo Miranda	Universidade de Taubaté - UNITAU	Dissertação
Formação Continuada + Educação Infantil	Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)	2020	Priscilla de Andrade Silva Ximenes	Universidade Federal de Uberlândia	Tese

DESCRIPTOR	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO
Educação Infantil	Quem são os professores da Educação Infantil? Significações de professores sobre as relações de trabalho e gênero.	2024	Matheus dos Santos Bativa	Universidade de Taubaté-UNITAU	Dissertação
Formação Continuada	Necessidades formativas docentes: construção de uma formação contínua significativa	2022	Tays Fonseca	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Dissertação
Formação Continuada + Educação Infantil	Sim eu sou professora: formação continuada na visão do docente da Educação Infantil.	2019	Daniela Cristina Beraldo Santos Silva	Universidade de Taubaté (MDH)	Dissertação

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em novembro de 2024

Observa-se que essa visão de formação continuada apresentada nas pesquisas correlatas aponta para um processo de ensino regular e constante, que deve ser realizado com planejamento e avaliação, e não de maneira improvisada. Santos (2023) ao discutir “A formação em movimento”, destaca, Romanowski e Martins (2013), ao observarem estudos referentes à formação continuada no Brasil, apontam que os programas e cursos realizados e ofertados aos professores desconsideram ações direcionadas para realidades distintas daquelas no qual os professores se encontram em sua carreira, centrando-se em conhecimentos de natureza generalista, direcionados ao conjunto total de professores e, destarte, não valorizam as questões apresentadas pelos professores que conhecem a realidade da escola e estão em diferentes fases da carreira. Sendo assim, estas formações “não são suficientes para dar conta de toda a complexidade da profissão no que tange às questões teóricas e práticas, e aponta para a fragilidade dos cursos de pedagogia” (Oliveira, 2020, p. 21).

Romanovski e Martins (2013) avaliam, que no período da pesquisa, embora os programas de formação continuada tenham sido intensificados ao longo dos anos, não é

possível identificar um processo contínuo nessa formação, sendo a oferta pouco articulada com as práticas docentes. Isso, inclusive, pode explicar a falta de continuidade nos programas, que acabam por enfraquecer frente à não aderência com a realidade das escolas e dos docentes em formação.

Desse modo, Imbernón (2010) afirma que trazer questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, sempre a partir de um diálogo com os envolvidos no processo de formação. O autor sugere que se invista na introdução da teoria e da prática da formação em novos horizontes: nas relações que se estabelecem entre os docentes, nos aspectos emocionais e atitudinais, na complexidade da ação docente, na inovação de relações de hegemonia nos centros de formação docente e, principalmente, distanciando-se de uma formação estritamente disciplinar, específica e dicotomizada, como tão comumente acontece na maioria das práticas formativas.

Além disso, os trabalhos escolhidos dialogam diretamente com os autores que fundamentam este estudo, permitindo um aprofundamento teórico coerente e alinhado às reflexões apresentadas. Outras considerações foram a metodologia adotada, já que os estudos selecionados utilizam abordagens semelhantes às empregadas nesta pesquisa, como a análise de prosa ou a análise de conteúdo, além de apresentarem métodos de coleta de dados semelhantes, incluindo questionários e grupo de discussão como espaço de investigação e reflexão sobre a prática docente.

Dessa forma, a seleção desses trabalhos busca evidenciar pesquisas que são significativamente relevantes para a compreensão da formação continuada de professores, oferecendo um panorama que complementa e fortalece a discussão apresentada. A seguir, será apresentada uma análise detalhada de cada um dos trabalhos selecionados.

2.5 Estudos correlatos: aproximações e distanciamentos

Dado que o conhecimento é uma construção coletiva, que incorpora saberes adquiridos ao longo do tempo, torna-se essencial realizar uma pesquisa bibliográfica nos principais repositórios de estudos acadêmicos-científicos. O objetivo é apresentar pesquisas que apresentem aproximações com os temas formação continuada de professores experientes da educação infantil, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente. Em cada obra analisada, serão apresentados também os pontos de distanciamentos e aproximações em relação a esta pesquisa.

A obra **“A formação em movimento: ações colaborativas entre professores iniciantes e experientes na Educação Infantil”**, com ênfase à utilização dos textos como unidade básica de ensino no processo de formação do docente, de Santos (2023) investiga o processo de organização, planejamento, implementação e avaliação de um curso de formação continuada a partir dos aportes da pesquisa-ação colaborativa com as professoras da educação infantil. O foco da investigação está no ensino de ações colaborativas entre as professoras utilizando o texto como unidade básica para a formação continuada.

Santos (2023) traz importantes contribuições teóricas sobre os paradigmas de formação continuada que orientam as ações colaborativas entre professores iniciantes e experientes da educação infantil, e o quanto esta troca é importante para as práticas pedagógicas. Um de seus objetivos, o qual mais se aproxima dessa pesquisa, é o desenvolvimento de um curso de formação continuada para as professoras colaboradoras de seu trabalho, bem como produzir um e-book de formação sobre o percurso da formação continuada desenvolvida com as docentes, com a finalidade de partilhar os resultados de uma vivência formativa colaborativa.

A dissertação de Santos (2023) se aproxima desta pesquisa no que diz respeito ao tipo de pesquisa, sendo a pesquisa qualitativa. Outra aproximação é a formação docente, ocasião em que a pesquisadora se apoia em autores como Candau (1997), Nóvoa (1991, 2005), Tardif (2012), Pimenta (1997), Imbernón (2011), entre outros. Os mesmos referenciais serão utilizados na presente pesquisa para embasamento e fundamentação teórica.

Nota-se um certo distanciamento com esta pesquisa em relação ao professor iniciante, ficando o trabalho de Santos (2023) focado nos textos como unidade básica a formação do professor iniciante e suas necessidades formativas. No que diz respeito a esta pesquisa, não abordaremos o professor iniciante, partiremos das necessidades formativas dos professores experientes colaboradores a fim de compreender o que os mesmos consideram pertinente compreender em práticas de formação continuada, o que, consequentemente, está relacionado ao ensino das crianças na educação infantil.

Oliveira (2020), em sua dissertação **Formação Continuada de professores da pré-escola da rede Municipal de São Paulo: um estudo sobre a autonomia e heteronomia**, um estudo que coloca a autonomia e heteronomia como formação continuada relevante para as práticas pedagógicas da pré-escola. A formação continuada no aprimoramento profissional de professores da pré-escola. Assim como essa pesquisa, o trabalho de Oliveira também é uma pesquisa de caráter qualitativo.

Outras aproximações observadas foram: pesquisa realizada com professores de

escolas públicas de educação básica e estudo bibliográfico e documental a respeito do processo histórico da educação infantil no Brasil. Para esse resgate, a autora utilizou referências como Mortatti (2000, 2004, 2006, 2009); Soares (2016, 2017) e Frade (2007). É válido ressaltar que a autora Soares também será utilizada nesta pesquisa por ser referência no tema em nosso país. Sobre os distanciamentos, a pesquisa traz como procedimentos a análise documental e como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista. No caso desta pesquisa, utilizaremos como instrumento questionários e grupo de discussão com análise de prosa.

Ximenes (2020) em sua pesquisa intitulada **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos centros municipais de educação infantil de Goiânia (2013-2019)**, traz o relevante objetivo de apreender os sentidos e significados que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados durante suas carreiras. É importante ressaltar que este trabalho foi escolhido como uma das principais referências, por ser justamente uma das questões que serão investigadas com os professores participantes, ou seja, as práticas de formação continuada vivenciadas que trouxeram significado e impacto em suas práticas docentes. Trata-se de uma aproximação com a realização da presente pesquisa. No entanto, a autora utiliza o instrumento de estudo de casos e análise documental, o que promove um certo distanciamento com esta pesquisa.

A análise realizada por Ximenes (2020) aponta as consonâncias e contradições entre as políticas de formação de professores do município e as necessidades formativas das professoras que seguem na Educação Infantil. Entre os pontos destacados estão: as influências das políticas de formação docente de âmbito nacional na abordagem educacional da Educação Infantil local, a tendência em priorizar as exigências institucionais em detrimento das necessidades pessoais e conjuntas dos professores, desenvolvidas em parte pela implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017). A autora defende a importância de superar a ruptura entre as necessidades formativas individuais/coletivas/institucionais das professoras da Educação Infantil para a proposição de processos formativos, com vistas à mudança e a transformação social, oportunizando as condições objetivas (materiais e imateriais) para a formação, o desenvolvimento profissional docente e a transformação da práxis pedagógica.

A dissertação de Bernaldo (2019) com o título **Sim eu sou professora: formação continuada na visão do docente da Educação Infantil**, traz um recorte muito relevante sobre os modelos de formação continuada no Brasil e quais seus impactos do

desenvolvimento profissional na visão do docente da educação infantil. A autora identifica quais estratégias ou mudanças ocorreram nas aulas da professora de educação infantil a partir de práticas de formação centrada na escola. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou como instrumento para a coleta de dados dos grupos focais e entrevistas semiestruturadas.

Bernaldo (2019) apresenta dados relevantes a respeito da ressignificação da prática docente por meio de uma formação continuada considerada exitosa por considerar as relações interpessoais construídas entre a professora e as suas necessidades formativas, permitindo assim um maior engajamento e reflexão por parte da professora. Segundo a autora, a formação continuada passa a ser planejar e replanejar novas maneiras de abordar determinados conteúdos para tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa, o que também contribuiu para o desenvolvimento profissional do grupo.

A dissertação denominada **Trajetória de professores da educação Infantil em uma rede Municipal de Ensino**, de Miranda (2019), discorre da trajetória de professores desde o início de carreira até o período de experiência com os desafios e necessidades formativas diversas. Investigou e analisou as diferentes atividades desenvolvidas em determinado município e a relevância dessas práticas para o desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Foi identificado que as formações continuadas, na maioria das vezes, são mais de interesse do formador do que dos professores participantes, sendo afastadas da realidade da escola. No entanto, a pesquisa também aponta que há contribuições para o desenvolvimento profissional docente e para a mobilização da práxis dos professores participantes.

De acordo com Miranda (2019), as formações precisam ser planejadas em conjunto com os professores participantes e devem levar em consideração suas necessidades. A escola também precisa assumir responsabilidades na formação de seus professores. O grupo focal mostra-se como uma estratégia potente de formação para aproximar professores de diferentes escolas que atuam numa mesma rede. A autora propõe uma parceria entre teoria e prática com a escola valorizando a profissão docente, no conhecimento dos professores mais experientes. A pesquisa de Miranda aproxima-se dessa por apresentar a relevância das práticas de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, considerando as necessidades formativas destas professoras, um dos temas centrais da pesquisa.

Fonseca (2022), em sua pesquisa intitulada **Necessidades formativas docentes: construção de uma formação contínua significativa**, investiga o que os docentes que atuam em uma escola pública estadual de anos finais do Ensino Fundamental desejam de um

Programa de Formação Contínua em serviço. Traz como importantes considerações que os resultados apontam que a formação contínua, muitas vezes, não atende às expectativas docentes, pois suas necessidades formativas evoluem juntamente com as permanentes mudanças do contexto educacional. Por conseguinte, diversos temas e metodologias ficam aquém das expectativas, contribuindo apenas para mudanças pontuais e para a sensação de que, nas palavras dos sujeitos, “perde-se muito tempo”. Faz-se urgente a construção de programas de formação contínua em serviço que partam de um diagnóstico dos interesses docentes, que apresentem uma linha com temáticas de estudos coerentes e sequenciados, que possam servir de apoio à melhoria da prática pedagógica e que, ao final, resultem em certificação aos seus participantes.

Em todo o delineamento da pesquisa de Fonseca (2022) é possível perceber aproximações com relação ao tema central desta pesquisa, ou seja, formação continuada de professores. O que justifica a escolha do trabalho como referência.

Bativa (2024), em sua pesquisa intitulada **Quem são os professores da educação Infantil? Significações de professores sobre a relação de trabalho e gênero**, discute identidade docente, condições de trabalho e gênero na Educação Infantil, a partir das vozes dos próprios professores. A relação trabalho é precária e o gênero majoritariamente feminino o que corresponde feminização histórica da docência nessa etapa. Sua pesquisa apresenta como objetivo geral analisar as significações pelos professores da educação infantil à sua relação de trabalho, considerando as dimensões de gênero que atravessam a constituição da identidade docente e as condições de exercício profissional.

A dissertação de Bativa (2024) aproxima-se desta pesquisa ao apresentar como fundamentação teórica autores como Imbernón (2015), Tardif (2017) e André (2013) que também são utilizados como importantes referenciais na construção do conhecimento acerca da identidade docente, que decorrer também nesta pesquisa.

Da pesquisa realizada nos bancos de dados e repositórios, justifica-se a escolha desses sete trabalhos como referências por apresentar temas próximos e autores que são convergentes. Os trabalhos escolhidos oportunizaram referenciais fundamentais para o processo reflexivo, fonte de informações e referencial teórico para o caminhar desta pesquisa e ampliação da revisão da literatura.

Na próxima seção apresentar-se-á os caminhos metodológicos desta pesquisa, os instrumentos, coleta e análise dos dados, visando o alcace dos objetivos traçados.

3 NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES EXPERIENTES - CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para que seja possível obter os objetivos almejados pela pesquisa, destacando principalmente o objetivo central: Investigar como o processo de formação continuada pode contribuir para atender às necessidades formativas de professores experientes da Educação Infantil. A pesquisa pautou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa,

Nesse sentido, considerando que a pesquisa aqui desenvolvida tem por objetivo o estudo de fenômenos educacionais mediante a perspectiva dos sujeitos que vivenciam essa realidade. Este modo de investigação implica a compreensão de trajetórias em um contexto social e cultural específicos, que acontece mediante a constituição da subjetividade e identidade do professor que inicia sua carreira. Esta abordagem é adequada para a compreensão do objeto de estudo, uma vez que permite acessar, com maior profundidade, os sentidos e os significados implicados na experiência docente dos participantes.

De acordo com Gatti e André (2013, p. 30), a abordagem qualitativa “busca a interpretação em lugar de mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Esta observação torna-se relevante para este estudo, dado que a pesquisadora está inserida no contexto de trabalho da mesma rede de ensino estudada.

Cabe ressaltar, no entanto, que adotar esse tipo de abordagem não cria a obrigatoriedade de assumir técnicas de coletas de dados somente qualitativas, permitindo que sejam utilizados dados obtidos por meio de técnicas de coleta quantitativas, pois, como observa Gatti (2002), aspectos qualitativos e quantitativos no estudo de um fenômeno não são totalmente dissociados, uma vez que quantidade é um significado atribuído à grandeza ou à frequência com que um fenômeno se manifesta, e nesse sentido precisa ser interpretada qualitativamente.

Segundo Moscoso (2017), a pesquisa qualitativa norteia a complexidade dos fenômenos, com resultados não generalizáveis em processos individuais, enquanto a pesquisa quantitativa examina a associação entre variáveis, as quais podem ser generalizadas, sendo que grandes amostras não levam à compreensão de processos individuais. Nesse intuito, o interesse desta pesquisa não está focalizado em quantificar dados ou variáveis possíveis, mas sim em qualificar como elas se apresentam, ou seja, interpretar como as coisas acontecem, fundamentando teoricamente essas interpretações.

O tipo de pesquisa aqui desenvolvido, de natureza qualitativa, apoia-se no pressuposto

segundo o qual o conhecimento é formulado por meio de um processo de construção social, no qual a visão da realidade é erigida pelos sujeitos nas interações vividas dentro das diferentes áreas da experiência de vida (André, 2005). Em razão disso, delineia-se a importância de conhecer os significados atribuídos pelos docentes às suas experiências cotidianas, uma vez que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, e neste sentido é inegável a estreita relação entre o mundo objetivo e a subjetividade (André, 2005).

No processo de condução da pesquisa, a fim de atingir os objetivos propostos, optou-se pela aplicação de um questionário de caracterização ao grupo de professores a ser investigado, o que pode configurar o uso de métodos que oferecem possibilidades para compreensão mais aprofundada do objeto de pesquisa em sua complexidade, conforme salienta Moscoso (2017). Assim, ainda que a natureza dessa pesquisa seja, predominantemente, qualitativa, haverá o uso de instrumentos mais frequentemente associados às pesquisas quantitativas, no caso o questionário. Para o autor, não há incompatibilidade entre abordagens quantitativas e qualitativas, não estando, portanto, separadas; elas podem ser complementares, compreendidas como fonte de dados que se retroalimentam.

Em conformidade com a metodologia selecionada, os participantes da pesquisa, os professores experientes da Educação Infantil, juntamente com a pesquisadora, refletiram e discutiram para chegarem à identificação do problema que foi definido, fazendo a ligação do pensamento com a investigação, mobilizando ações para solucionar o problema.

Para Gatti e André (2011), a abordagem qualitativa da pesquisa contrasta com a abordagem quantitativa, que se concentra na quantificação, na separação dos dados e na objetividade do pesquisador. Em vez disso, uma abordagem qualitativa valoriza a exploração, uma compreensão abrangente e leva em conta todos os elementos presentes em uma determinada situação. Isso inclui uma consideração detalhada das várias influências e emoções dos indivíduos envolvidos.

3.1. Participantes

Os participantes da pesquisa são professores da rede Municipal de um município do Vale do Paraíba que atuam na Educação Infantil há mais de cinco anos. A organização das etapas do estudo se deu: no primeiro momento, foi enviado um questionário a 70 escolas da Educação Infantil, com o objetivo de identificar o professor experiente e suas necessidades formativas. Dessas, 20 docentes responderam ao questionário, forneceram dados essenciais

para a análise inicial da pesquisa. No segundo momento, os professores experientes que demonstraram interesse em aprofundar a discussão foram convidados a participar do grupo de discussão, o que possibilitou uma abordagem mais qualitativa das questões investigadas. Ao todo, 8 professoras aceitaram participar desse encontro, contribuindo com reflexões mais elaboradas sobre sua prática docente e as demandas de suas necessidades formativas.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

Como instrumentos de pesquisa, optou-se por utilizar primeiramente o envio de questionário para identificar o professor experiente e suas necessidades formativas.

A utilização do questionário em uma tese qualitativa, que investiga as necessidades formativas de professores experientes da educação infantil, justifica-se pela sua capacidade de atuar como um instrumento exploratório e de mapeamento inicial. Embora tradicionalmente associado a abordagens quantitativas, o questionário permite acessar a riqueza das percepções e construções de sentido dos participantes, favorecendo a identificação de padrões e a saturação de dados. Sua aplicação possibilita alcançar uma diversidade de perspectivas, oferecendo um espaço de reflexão individual e anônima que pode encorajar a expressão sincera de lacunas formativas. Ademais, os dados coletados podem servir como triagem para a seleção de participantes para etapas mais aprofundadas da pesquisa, como entrevistas ou grupos de discussão, garantindo que o aprofundamento qualitativo seja direcionado aos casos mais relevantes e contribuindo para uma compreensão abrangente das demandas de desenvolvimento profissional desses educadores.

O questionário foi elaborado utilizando o recurso *GoogleForms* e disponibilizado de forma *online* as 70 escolas de Educação infantil por meio de grupos de aplicativos de trocas de mensagens. O Termo Compromisso Livre e Esclarecido consta no início do questionário e o respondente só conseguiria iniciar as respostas caso declarasse que tomou ciência e concordou com o Termo apresentado. O modelo do questionário encontra-se disponível no Apêndice A.

O objetivo do questionário foi obter um panorama inicial sobre as percepções e necessidades formativas dos professores experientes da educação infantil. Esse momento permitiu coletar dados de um número significativo de participantes, fornecendo subsídios para a estruturação dos momentos seguintes da pesquisa.

Um grupo de discussão por meio da plataforma *Microsoft Teams*, possibilitando a interação entre as participantes e a discussão aprofundada sobre as necessidades formativas

enfrentadas no processo de ensino na Educação Infantil. O grupo teve como objetivos: compreender as percepções dos professores experientes acerca das práticas pedagógicas, identificar as principais dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere às necessidades formativas, e refletir sobre as contribuições e lacunas das formações continuadas.

A adoção do grupo de discussão como estratégia metodológica nesta tese justifica-se pela sua potencialidade em fomentar a intersubjetividade e a construção coletiva de sentidos sobre as necessidades formativas de professores experientes da educação infantil. Diferente de abordagens individuais, o grupo de discussão permite que a interação entre os pares atue como um catalisador para a emergência de saberes tácitos e experiências compartilhadas, revelando consensos e dissensos que dificilmente seriam acessados de forma isolada. Para profissionais com trajetória consolidada, esse espaço dialógico proporciona um ambiente de reflexão crítica sobre a própria prática, em que o confronto de perspectivas e a validação mútua entre pares experientes favorecem a explicitação de demandas formativas complexas e situadas no cotidiano escolar. Assim, o grupo de discussão não apenas coleta informações, mas constitui-se como um dispositivo de escuta e análise que respeita a senioridade dos docentes, permitindo que as necessidades de formação sejam compreendidas a partir da dinâmica social e profissional em que estão inseridas.

Para orientar a condução da discussão, foi elaborado um roteiro semiestruturado, composto por questões abertas que abordavam temas como: estratégias pedagógicas utilizadas, dificuldades relacionadas à falta de recursos e apoio institucional, e percepções sobre a formação docente. Esse roteiro encontra-se apresentado no Apêndice B deste trabalho.

3.3 Procedimentos para Produção dos dados

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, a presente pesquisa adotou o grupo de discussão como estratégia metodológica, por compreendê-lo como um espaço privilegiado de interação, no qual os participantes constroem coletivamente sentidos a partir de suas experiências. Conforme destaca Flick (2009), os grupos de discussão possibilitam a emergência de opiniões, percepções e significados que, muitas vezes, não seriam acessados em abordagens individuais, uma vez que o diálogo entre os sujeitos favorece a problematização e o aprofundamento das temáticas abordadas.

De maneira complementar, Morgan (1997) ressalta que essa técnica permite explorar

tanto consensos quanto divergências, evidenciando a dinâmica social presente nas interações discursivas. Nesse sentido, o grupo de discussão não se limita à coleta de opiniões individuais, mas possibilita a compreensão dos processos de construção coletiva de significados, aspecto fundamental em pesquisas na área da educação.

Articulando-se ao procedimento de análise adotado, os dados produzidos no grupo de discussão foram interpretados à luz da análise do discurso em prosa, conforme proposto por André (2005). Tal escolha metodológica permitiu a elaboração de uma análise densa e contextualizada, na qual as falas das participantes foram integradas em uma narrativa interpretativa, dialogando com o referencial teórico e evidenciando as múltiplas dimensões das experiências docentes investigadas.

A pesquisa foi realizada em três etapas. Na primeira etapa, foi encaminhado um questionário *online*, elaborado com o recurso *GoogleForms*, direcionado para os professores que atuam na Educação Infantil por meio de grupos de aplicativos de troca de mensagens, com o objetivo de alcançar o maior número possível de respondentes. Desses retornaram 20 questionários respondidos. Na última pergunta do questionário foi feito um convite para professores experientes participarem de um grupo de discussão juntamente com a pesquisadora em um único encontro, durante o horário de HTPC, para a continuidade da realização da pesquisa. Dos 20 que responderam ao questionário, 8 professores experientes aceitaram participar do grupo de discussão.

A segunda etapa, aconteceu em horário de HTPC, de forma *online*, síncrona, pela plataforma *Teams*, com as 8 professoras que manifestaram interesse em participar da pesquisa. O encontro proporcionou aos participantes momentos discussões e reflexões a respeito de necessidades formativas voltadas para o professor experiente da educação infantil. Foi colocado diferentes estratégias e recursos que proporcionaram reflexão sobre o tema da pesquisa. Objetivou-se dar voz aos participantes para que se sentissem integrantes e colaboradores da construção da proposta de formação continuada para professores experientes da educação infantil.

Foi solicitada a autorização da Secretária Municipal de Educação da Rede Municipal de Ensino pesquisada, juntamente com a apresentação do projeto de pesquisa, com a explicação dos procedimentos necessários, o detalhamento dos objetivos, evidenciando que a participação dos professores seria voluntária e que os riscos seriam mínimos, e que em caso de algum professor se sentir constrangido com alguma pergunta poderia desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo e/ou não responder àquelas que não se sentissem confortáveis.

Considerando que o público-alvo para a produção de informações do estudo foram

professores experientes da educação infantil de Escolas Municipais, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), com a intenção principal de defender e resguardar os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Após a autorização da pesquisa pela Secretária de Educação e, uma vez aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU, sob o número CAAE 92268325.1.0000.5501, a pesquisadora iniciou a distribuição do questionário.

No questionário constavam as devidas explicações sobre a pesquisa e foi enviado de maneira online, nele constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o convite aos professores para participarem da pesquisa.

Assim que os questionários foram respondidos, foi feito contato com as 8 professoras que responderam que gostariam de participar do grupo de discussão, elas foram convidadas a ingressarem no grupo de mensagens utilizado para transmitir todas as informações sobre o encontro, como data, *links* e horário.

O encontro aconteceu de forma *online*, a fim de facilitar o acesso dos participantes e ao mesmo tempo poder criar diferentes formas de produção de informação que atendam aos objetivos da pesquisa enquanto produz conhecimento. Foi utilizada a plataforma de videoconferência *Teams*, para que o encontro pudesse ser gravado, e todas as falas transcritas.

A produção de informações seguiu os caminhos propostos na pesquisa, visando ampliar o processo de humanização por meio da reflexão crítica sobre práticas docentes e mediar o desenvolvimento profissional dos participantes, embasada nos estudos sobre o processo formativo, como prática que objetiva a reflexão crítica sobre o fazer docente.

3.4 Procedimentos para Análise de informações (dados)

A análise de dados qualitativos requer rigor, atenção e um compromisso analítico por parte do pesquisador, especialmente quando se busca compreender as percepções e experiências dos participantes de maneira aprofundada. Para interpretar os dados desta pesquisa, optou-se pela análise de prosa, um método que permite uma abordagem mais ampla e contextualizada dos depoimentos dos professores experientes da educação infantil.

Essa metodologia foi proposta por Marli André (1983) como uma alternativa às análises tradicionais que segmentam os dados em categorias predefinidas. Diferente da análise de conteúdo convencional, que parte da fragmentação dos dados, a análise de prosa prioriza a compreensão do significado global dos discursos, permitindo que as interpretações sejam

construídas a partir da relação entre os dados e o contexto em que foram coletados. Segundo André (1983, p. 67),

É uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc.

Essa definição destaca um dos diferenciais da análise de prosa: a busca pelo significado do discurso em sua totalidade, incluindo não apenas o que é explicitamente dito pelos participantes, mas também as mensagens implícitas, as contradições e os aspectos subjetivos presentes nos relatos.

No contexto desta pesquisa, a análise de prosa foi utilizada para interpretar os dados coletados por meio dos questionários e do grupo de discussão, buscando compreender as percepções dos professores experientes da educação infantil. Sobre sua formação continuada, necessidades formativas e os desafios enfrentados.

O processo de análise seguiu diferentes etapas, iniciando-se pela leitura e releitura cuidadosa das transcrições e respostas para captar os principais assuntos abordados pelos participantes. Essa etapa inicial teve como objetivo identificar recorrências, padrões, convergências e divergências nos discursos, permitindo que fossem delineadas as primeiras reflexões sobre os dados.

Diferentemente de métodos que trabalham com categorização fechada, na análise de prosa os tópicos e temas emergem organicamente a partir dos dados. Como aponta André (1983, p. 67), “tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”

Esse processo implica que os tópicos representam os assuntos gerais abordados pelos participantes, enquanto os temas correspondem a ideias mais específicas que surgem dentro de cada um desses tópicos. Essa abordagem é reforçada por Sigalla (2018), que diferencia ambos os conceitos. O assunto é algo amplo, que pode ser desdobrado em temas mais específicos. Em outras palavras, podemos dizer que um assunto (‘tópico’) agrega variados temas, ou que os temas são variações dentro de um mesmo assunto (Sigalla (2018, p.105).

Portanto, a organização dos achados não ocorre de maneira rígida, mas sim de forma dinâmica e interligada, possibilitando que os tópicos e temas sejam revisados, ajustados e

expandidos ao longo do processo analítico. Isso permite uma maior fidelidade ao discurso dos participantes, respeitando a complexidade e as nuances dos relatos.

Para garantir um tratamento sistemático dos dados, os tópicos e temas identificados foram organizados em colunas distintas, dentro das categorias de análise, separadas de acordo com os diferentes momentos da pesquisa: questionário e grupo de discussão. Essa sistematização foi essencial para que os achados pudessem ser comparados e articulados, possibilitando a triangulação dos dados entre diferentes fontes. Como destacam Lüdke e André (2018, p. 57-58), esse processo pode ser realizado de diversas formas:

[...] a forma de codificação pode variar muito. Alguns preferem fazer anotações à margem dos relatos, identificando cada categoria com um código e registrando numa folha à parte a categoria e as páginas onde podem ser localizadas. Outros preferem xerocopiar as anotações, recortando e reunindo as partes referentes aos mesmos conceitos. Outros ainda utilizam fichários, onde vão separando, ao longo da coleta, todo o material relativo a um mesmo tema ou conceito.

O caráter não linear e contínuo da análise de prosa permite que os dados sejam revisitados e reinterpretados ao longo do estudo, ajustando-se às reflexões emergentes e aos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. Essa flexibilidade possibilita um diálogo constante entre os dados e a literatura científica, garantindo que as interpretações sejam fundamentadas e coerentes.

Além disso, um aspecto fundamental desse método é a valorização da subjetividade e da experiência dos participantes, respeitando suas vozes, percepções e narrativas. Como a pesquisa buscou compreender as necessidades formativas dos professores experientes da educação infantil, a análise de prosa se mostrou especialmente adequada, pois permitiu captar as nuances das falas e os significados mais profundos expressos nos relatos.

Dessa forma, o uso da análise de prosa nesta pesquisa possibilitou uma interpretação contextualizada dos dados coletados, permitindo não apenas a identificação de padrões nos discursos dos professores, mas também a compreensão das suas experiências, desafios e percepções sobre a formação continuada. Esse método mostrou-se um instrumento eficaz para garantir que a análise respeitasse a complexidade dos relatos, oferecendo uma visão abrangente e significativa sobre o tema investigado.

Na próxima seção serão apresentadas a caracterização dos participantes e a análise dos resultados obtidos, estabelecendo conexões com a literatura revisada e os objetivos da pesquisa.

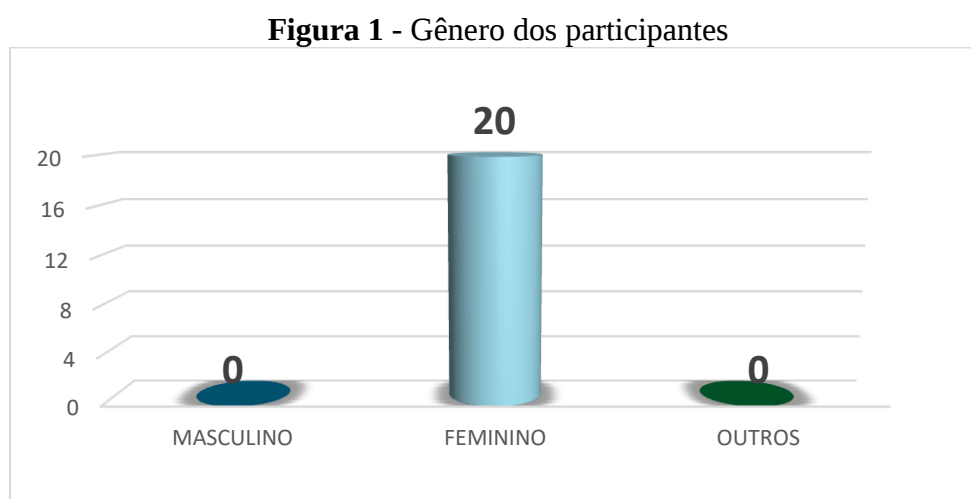
4 NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES EXPERIENTES - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da análise do questionário e do grupo de discussão, foram analisadas as necessidades formativas, bem como a apresentação de possíveis soluções que serão incorporadas em uma proposta de programa de formação continuada específica às necessidades formativas dos professores experientes da educação infantil. Nesta seção, estão sendo apresentados a caracterização das participantes e os resultados obtidos, relacionando-os com a literatura revisada e com os objetivos da pesquisa.

4.1 Caracterização e análise dos participantes da pesquisa

Para caracterizar o perfil dos participantes, foi aplicado um questionário *online* com questões sobre dados acadêmicos, profissionais e impressões sobre formação continuada. O questionário incluiu perguntas sobre gênero, idade, tempo de exercício no magistério, tempo de atuação na rede em que exercem suas funções, formação acadêmica e participação em formação continuada. Nessa etapa, o questionário foi respondido por 20 professoras.

A figura 1 revela os dados obtidos e auxiliam no entendimento das características do grupo:



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

#Paratodosverem¹: Gráfico de barras com três categorias: masculino, feminino e outros. Apenas a categoria feminina

¹ Os textos da #paratodosverem foi gerado na Microsoft Copilot e ou OPENAI. ChatGPT, a partir do comando: realize uma descrição acessível, para o leitor cego, posteriormente revisada pela autora. O texto cumpre as normativas de acessibilidade, prescritas pelo MPE/Unitau, ampliando as possibilidades para

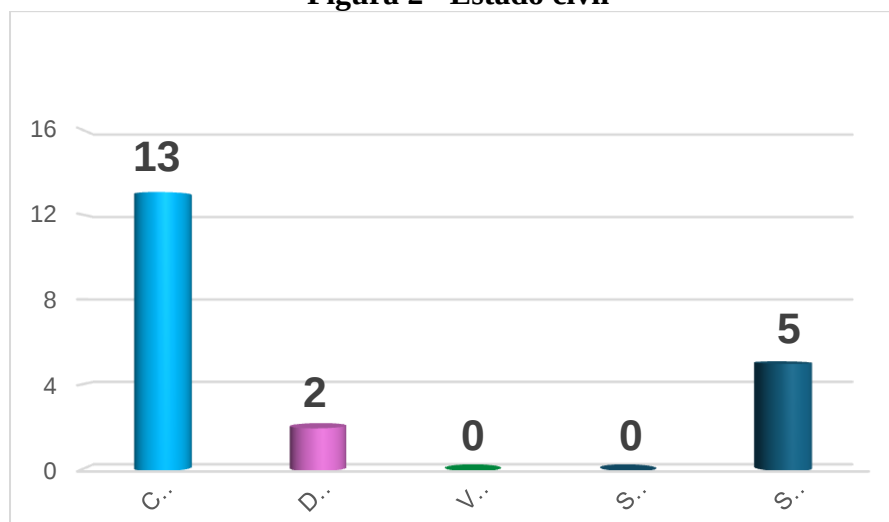
apresenta valor, com 20 participantes. As categorias masculinas e outros têm valor zero.

Conforme mostrado na figura 1, vinte das participantes da pesquisa são do sexo feminino, representando a maioria entre os docentes. O que mostra a predominância de mulheres nas salas da educação infantil.

Não podemos desconsiderar aqui o contexto histórico por traz desses dados, como bem aponta Tardif (2013, p.53), ao destacar com veemência a importância do trabalho feminino no desenvolvimento do ensino, destacando que as mulheres constituem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória.

As respondentes são majoritariamente mulheres, que por muitas vezes têm atividades domésticas, filhos, entre outras atividades, Gatti (2009), aponta que esta realidade também está presente no Brasil. Quanto ao estado civil 13 professoras são casadas, 5 solteiras e divorciadas.

Figura 2 - Estado civil



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

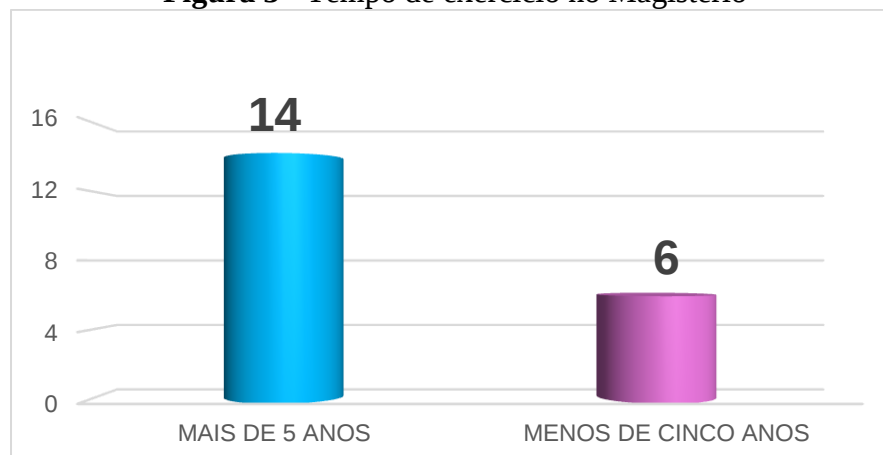
Para todos verem: Gráfico de barras com cinco categorias de estado civil. A categoria “casado” apresenta 13 participantes; “divorciado” apresenta 2 participantes; “viúva” apresenta 0 participantes; “separado” 0 participantes e “solteiro” apresenta 5 participantes.

Apesar de muitas pesquisas apontarem por uma diminuição da procura pelos cursos de formação de professores, constatando uma baixa atratividade na carreira (Gatti *et al.*, 2009), o questionário revela que ainda há uma motivação resultante de questões mais subjetivas, que passam pela idealização da função do professor na sociedade e que podem ser traduzidas nos sentimentos destacados pelas professoras como motivacionais na escolha em ser uma professora comprometida que busca por respostas e práticas mais significativa.

que todos possam ler o trabalho.

A seguir, veremos a caracterização do grupo quanto ao tempo de exercício no Magistério.

Figura 3 - Tempo de exercício no Magistério



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

#Para todos verem: Gráfico de barras com duas categorias de tempo de experiência. A categoria “mais de 5 anos” apresenta 14 participantes, e a com “menos de cinco anos” apresenta 6 participantes.

O tempo de exercício no magistério tem sua maioria mais de cinco anos, o que caracteriza esta professora como não iniciante. Em relação ao tempo de atuação na rede de ensino pesquisada é fundamental este recorte para esta pesquisa. De acordo com Huberman (2020), o desenvolvimento profissional docente ocorre ao longo de fases da carreira, não de forma linear, mas marcada por continuidades, rupturas e reinterpretações da prática. O professor experiente, situado geralmente entre 15 e 25 anos de docência, caracteriza-se pela consolidação da identidade profissional, pelo domínio do trabalho pedagógico e pela construção de saberes fundamentados na experiência

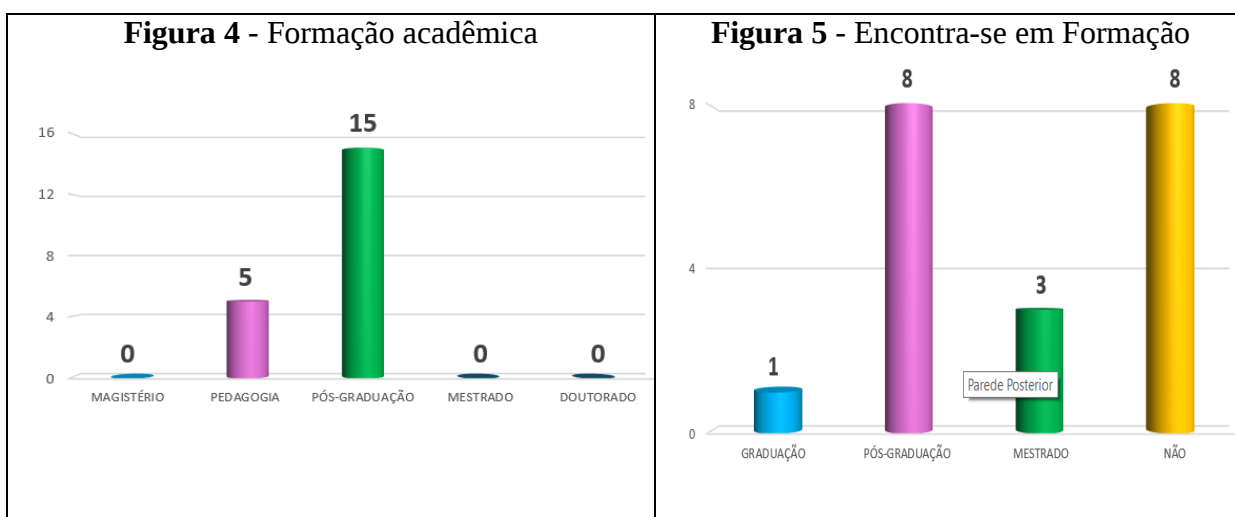
Contudo, Huberman (2020) ressalta que essa fase pode assumir trajetórias distintas: enquanto alguns docentes vivenciam momentos de renovação, compromisso e busca de novos sentidos para a profissão, outros enfrentam estagnação, desencanto ou desgaste profissional, especialmente quando as condições de trabalho são precárias e inexistem políticas de valorização e formação continuada. “A experiência pode levar tanto ao desenvolvimento quanto ao fechamento profissional, dependendo das condições institucionais e das oportunidades oferecidas ao professor” (Huberman, 2000, p. 31).

No contexto da Educação Infantil, essa reflexão torna-se ainda mais relevante, uma vez que os professores experientes lidam com altas demandas emocionais, invisibilização do trabalho pedagógico e forte associação da docência ao cuidado, frequentemente atravessada por questões de gênero, apresentado na figura 1 desta pesquisa sendo feminina na sua totalidade. Nessas condições, a formação continuada assume papel central para evitar

processos de cristalização das práticas e de desvalorização profissional.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010) defende que a formação continuada deve partir das necessidades reais dos professores, reconhecendo seus saberes experienciais e promovendo espaços coletivos de reflexão crítica sobre a prática. Para o autor, formar professores experientes não significa “corrigir” sua atuação, mas ressignificar a experiência acumulada, articulando teoria, prática e contexto. “Assim, ao tomarmos a formação continuada como possibilidade de mudanças na cultura e, dialeticamente, na prática social do professor (docência), essa também constitui-se como prática social [...]” (Ximanes, 2020, p. 24).

As figuras 4 e 5 se complementam, pois caracterizam a formação acadêmica e o quanto investem por novas formações, revelando que estas professoras buscam renovação e novos sentidos para a profissão.



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

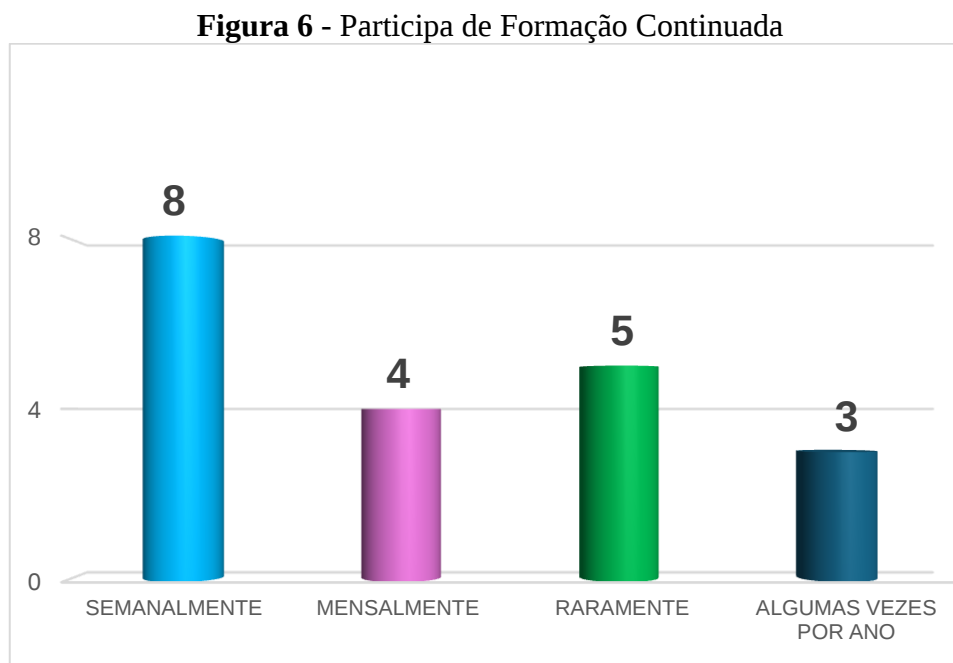
Para todos verem: São dois gráficos de barras o primeiro com cinco categorias de formação acadêmica “magistério” apresenta 0 participante; “pedagogia” apresenta 5 participantes, “pós-graduação” apresenta 15 participante; “mestrado” apresenta 0 participantes; “doutorado” apresenta 0 participantes”. O outro gráfico apresenta quatro categorias de encontra-se em formação. Sendo “graduação” apresenta 1 participantes; “pós-graduação” apresenta 8 participantes; “mestrado” apresenta 3 participantes e “não estão em formação” apresenta 8 participantes.

A análise dos dados sobre formação acadêmica dos participantes indicou que a maioria dos professores possui nível de escolaridade superior à graduação, com títulos de pós-graduação. Esse dado é relevante para a compreensão do contexto da pesquisa, pois evidencia um elevado nível de qualificação acadêmica entre os pesquisados, o que potencialmente impacta suas práticas pedagógicas e o aprofundamento teórico em suas áreas de atuação.

A entrada para o mestrado é uma forma de ressignificar a experiência entre teoria e prática. Dado relevante para esta pesquisa que reconhece na formação continuada um espaço

coletivo de reflexão crítica sobre a prática promovendo trocas e vivências significativas para práticas pedagógicas.

A figura 6 ilustra os dados coletados quanto à participação do grupo de professoras em Formação Continuada na Rede em que atua.



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

Para todos verem: Gráfico de barras com quatro categorias de participa de formação continuada. A categoria “semanalmente” apresenta 8 participantes, a categoria “mensalmente” apresenta 4 participantes, a categoria “raramente” apresenta 5 participantes; a categoria “algumas vezes por ano” apresenta 3 participantes.

Os dados coletados revelaram uma grande participação das professoras, que responderam a pesquisa, na formação continuada promovida pela rede em que atuam. Porém, esse alto índice de adesão a atividades de desenvolvimento profissional indica que as professoras consideram o HTPC, semanalmente, um compromisso com sua formação continuada, mesmo sendo de caráter obrigatório ele é significativo para os professores com o aprimoramento constante de suas práticas pedagógicas e sugere uma cultura institucional voltada para a capacitação e atualização docente. Esse fator é relevante para o presente estudo, uma vez que a formação continuada é reconhecida como um elemento essencial para a atualização de estratégias pedagógicas e para a melhoria da qualidade do ensino. Por outro lado, é importante ressaltar que 12 participantes de 20 não consideraram o HTPC apresentado semanalmente como parte integrante da formação continuada. O que corrobora para esta pesquisa quando se fala de formação continuada no locus da escola.

Esta sensação de ineficácia dos processos de formação continuada se trata de um

sentimento que acompanha muitos professores atualmente. Inegavelmente, parece difícil que o processo de formação continuada contemple as necessidades dos docentes da rede municipal pesquisada, dada a diversidade do grupo, ou seja, cada professor com uma história pessoal e profissional peculiar, assim como cada escola e comunidade com sua própria história e filosofia.

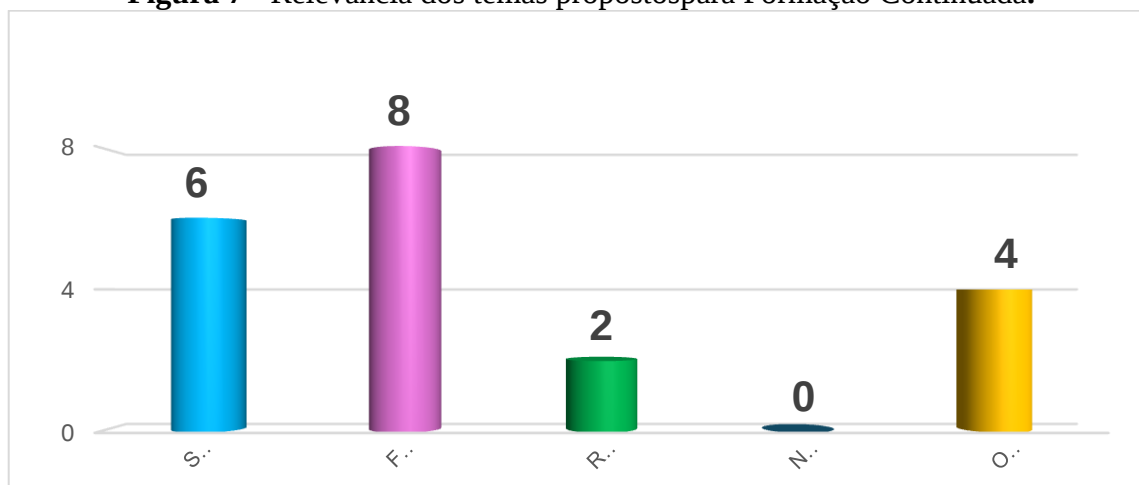
Nessa perspectiva, concebemos o papel da formação continuada na formação da consciência e no desenvolvimento profissional docente, entendida aqui não apenas para operacionalização de novas práticas pedagógicas, mas como formação integral da personalidade humana. Contudo, para que as professoras possam se conscientizar do objeto de sua ação de formação, o seu conteúdo precisa ocupar um lugar estrutural dentro da sua atividade docente. Ou seja, a ocorrência da atividade de formação depende do sentido que esta tenha para as professoras (Ximenes, 2020, p. 281).

No entanto, é possível imaginar que a combinação de alguns fatores que leve a uma formação, no mínimo, mais significativa e reconhecida no espaço cotidiano da escola. Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como *lócus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores

Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica, teoria e prática. Em síntese, a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos necessários para um bom desempenho e qualificação.

Diante desse quadro, torna-se oportuno investigar esta questão, especialmente por meio de estudos cuja intencionalidade seja ouvir os professores. Evidenciar o que pensam, dizem, sentem e fazem nesse período de formação continuada docente, com o intuito de identificar as perspectivas desses professores sobre necessidades formativas. Assim, contribuir para iniciativas de políticas públicas voltadas especificamente para o profissional docente, especialmente na Educação Infantil, foco deste estudo.

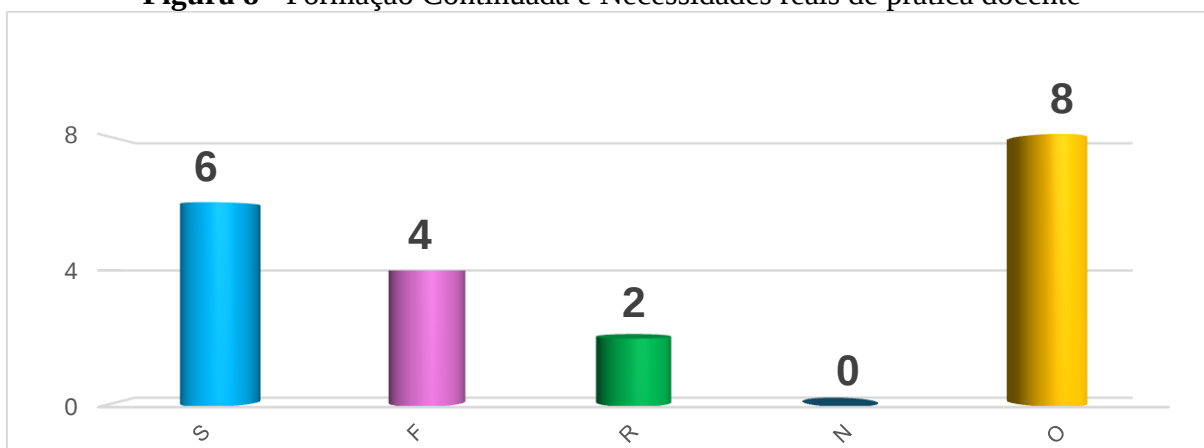
A figura 7 a seguir ilustra os dados coletados quanto ao interesse do grupo de professores em Formação Continuada na Rede em que atua. Os temas são apresentados como sendo relevantes.

Figura 7 - Relevância dos temas propostos para Formação Continuada.

Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

Para todos verem: Gráfico de barras com cinco categorias de relevância dos temas propostos para formação continuada. A categoria “sempre” apresenta 6 participantes; “frequentemente” apresenta 8 participantes; “raramente” apresenta 2 participantes; “nunca” 0 participantes e “ocasionalmente” apresenta 4 participantes.

Os temas discutidos na formação continuada e são apresentadas como relevantes, apontado elas professoras como sempre ou frequentemente relevante. No entanto, quando questionadas sobre se os temas trazidos para formação conseguem dar conta das demandas diversas de sala de aula, as participantes se dividem entre sempre e frequentemente (10 respostas) e ocasionalmente e raramente (10 respostas), ou seja, podemos entender que há também uma dicotomia no olhar para a formação. Na figura 8 confirmamos as respostas.

Figura 8 - Formação Continuada e Necessidades reais de prática docente

Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

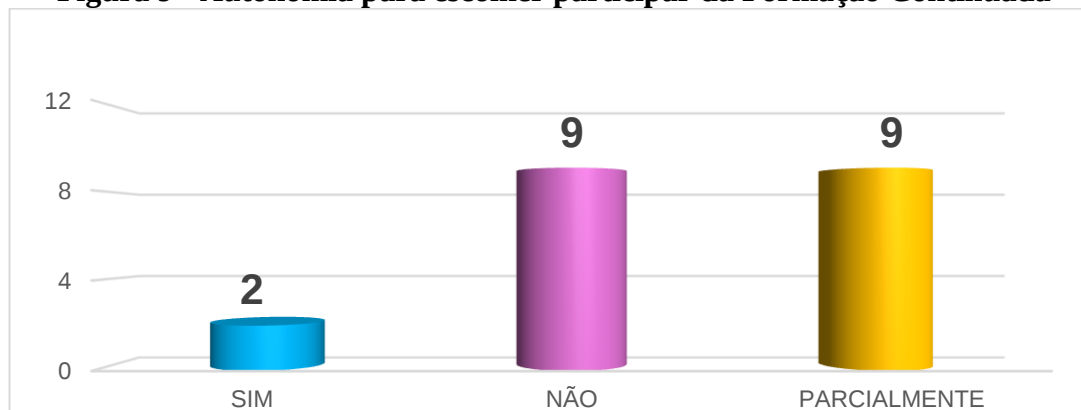
Para todos verem: Gráfico de barras com cinco categorias de formação continuada e necessidades reais de prática docente. A categoria “sempre” apresenta 6 participantes; “frequentemente” apresenta 4 participantes; “raramente” apresenta 2 participantes; “nunca” 0 participantes e “ocasionalmente” apresenta 8 participantes.

Ressaltamos que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas é preciso também olhar para os profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, e considerar suas necessidades.

Mas, para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor. Segundo Nascimento (2000), as propostas de formação continuada têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros. Tais deficiências nos programas de formação continuada, muitas vezes, têm levado ao desinteresse e reações de indiferença por parte dos professores, por perceberem que certas atividades que prometem ser de formação, quase sempre, em nada contribuem para seu desenvolvimento profissional.

A figura 9 ilustra os dados coletados quanto à autonomia do grupo de professoras em escolher participar da Formação Continuada na Rede em que atua. Mostrando a falta de autonomia e a inexistência de uma escuta ativa sobre as necessidades formativas das professoras.

Figura 9 - Autonomia para escolher participar da Formação Continuada



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

Para todos verem: Gráfico de barras com três categorias de autonomia para escolher participar da formação continuada. A categoria “sim” apresenta 2 participantes; “não” apresenta 9 participantes; “parcialmente” apresenta 9 participantes.

Como discute (Santos, 2023, p.102)

Para que a formação de professores seja significativa, é necessário que sua prática seja tema das formações. Durante a pesquisa, foi possível constatar que os professores querem ser ouvidos, ao serem ouvidos sentem-se valorizados. Neste sentido, a escuta a reflexão e a discussão sobre a prática devem ser o centro da formação continuada.

As professoras mostram-se interessadas em obter respostas e conhecimento que possam contribuir com sua prática.

A próxima figura traz a avaliação a respeito de formações continuadas que já fizeram na rede e suas contribuições para práticas pedagógicas eficazes e significativas.

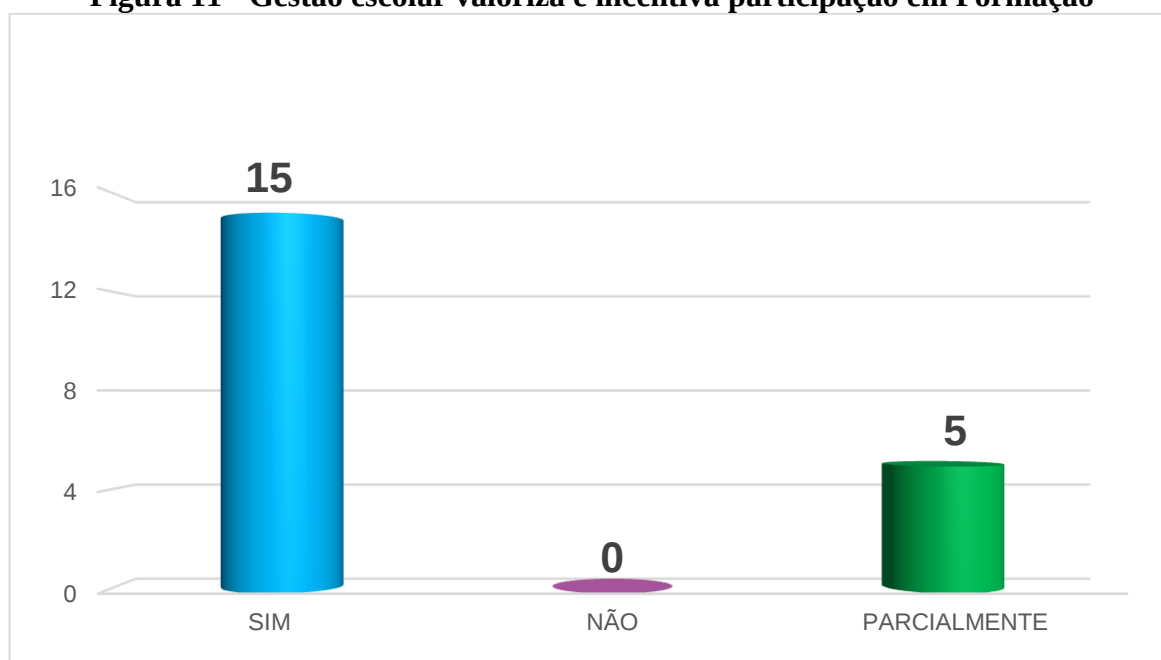
Figura 10 - Contribuição da Formação já realizada para prática pedagógica



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

Para todos verem: Gráfico de barras com quatro categorias de contribuição da formação já realizada para prática pedagógica. A categoria “muito significativa” apresenta 5 participantes; “significativa” apresenta 11 participantes; “pouco significativa” apresenta 4 participantes e “nenhuma contribuição” apresenta 0 participantes.

Os resultados evidenciaram que 16 das professoras que responderam à pesquisa acreditam que em algum momento de sua trajetória a formação continuada contribuiu para sua prática. Esse dado reflete uma trajetória de envolvimento contínuo desses profissionais em iniciativas de aperfeiçoamento e atualização, o que sugere um compromisso destes com a Educação.

Figura 11 - Gestão escolar valoriza e incentiva participação em Formação

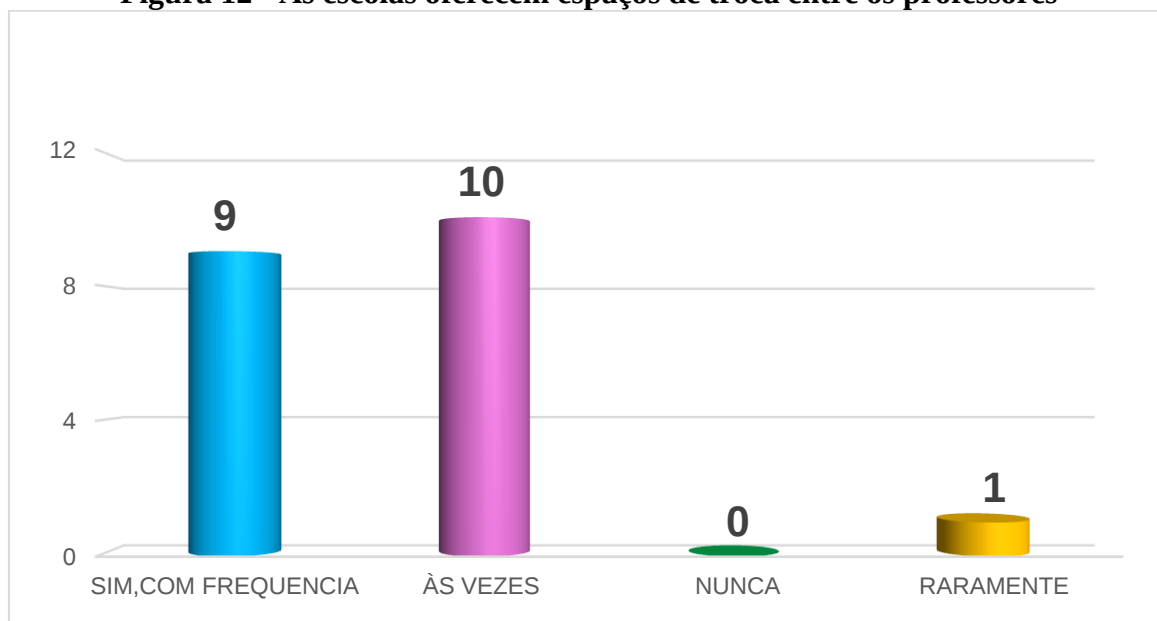
Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

Para todos verem: Gráfico de barras com três categorias de gestão escolar valoriza e incentiva participação em formação. A categoria “sim” apresenta 15 participantes; “não” apresenta 0 participantes e “parcialmente” apresenta 5 participantes.

É possível fazer a leitura de que a gestão escolar em sua maioria tem se esforçado em fazer da Formação Continuada um momento de práticas reflexivas e críticas de sua prática Roldão (2007). A docência, enquanto prática social complexa, exige das professoras a constante reelaboração de saberes, competências e atitudes que não se esgotam na formação inicial, tornando a formação continuada um elemento essencial do desenvolvimento profissional como discute Tardif (2017).

Nas figuras 12 e 13, é possível observar que a escola oferece espaços de troca entre as professoras para que haja interação e reflexão sobre suas práticas e saberes. Em algumas unidades existem estratégias que visam mapear as necessidades formativas dos docentes experientes, buscando colocar em pautas de formação continuada (HTPC) para que o coletivo possa discutir e tornar as formações significativas.

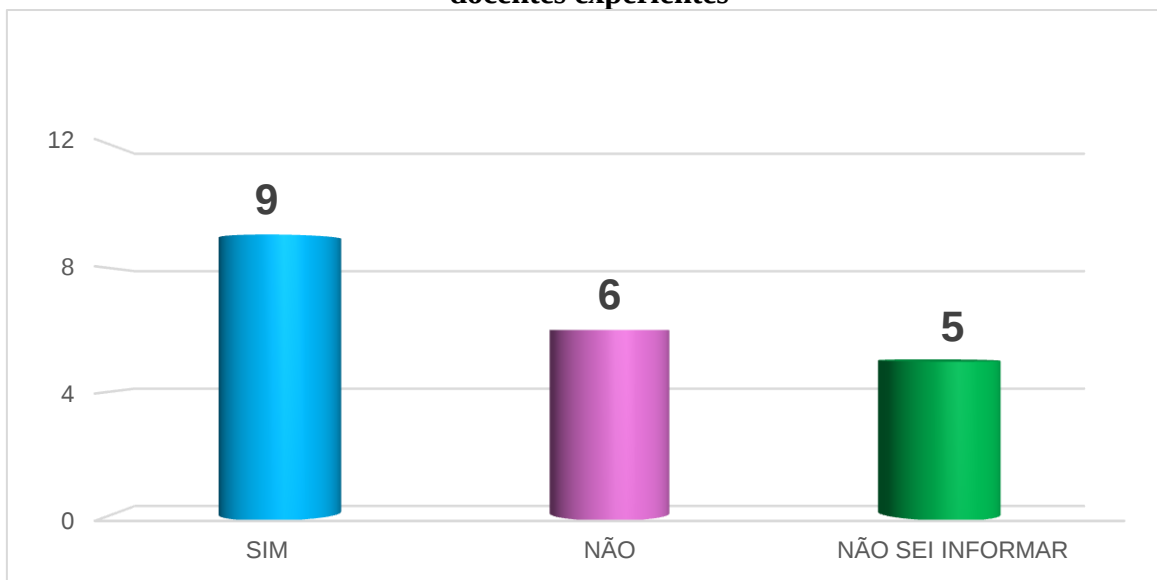
Figura 12 - As escolas oferecem espaços de troca entre os professores



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

Para todos verem: Gráfico de barras com quatro categorias de as escolas oferecem espaços de troca entre os professores. A categoria “sim, com frequência” apresenta 9 participantes; “às vezes” apresenta 10 participantes; “nunca” apresenta 0 participantes e “raramente” 1 participantes.

Figura 13 - Existem estratégias que visam mapear as necessidades formativas dos docentes experientes



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

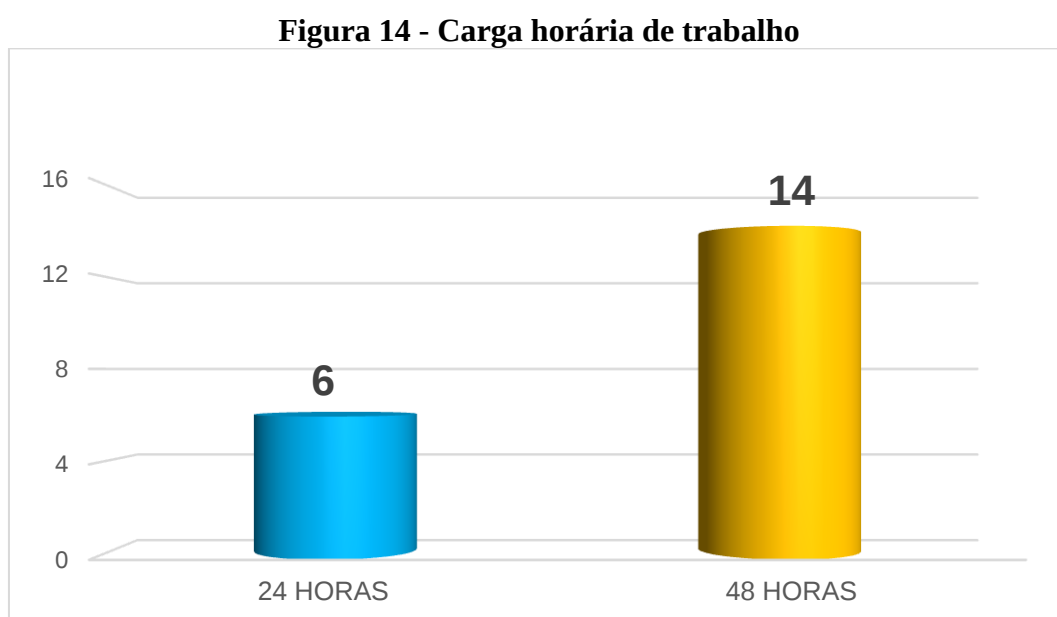
Para todos verem: Gráfico de barras com três categorias de existem estratégias que visam mapear as necessidades formativas dos docentes experientes. A categoria “sim” apresenta 9 participantes; “não” apresenta 6 participantes e “não sei informar” apresenta 5 participantes.

O gráfico aponta novamente essa dicotomia entre sim, rede mapeia as necessidades (10 respostas) e não ou não sei informar (11 respostas). Diante disso, torna-se essencial refletir sobre como os programas de formação são estruturados e comunicados aos

professores, de modo que sua participação não seja apenas uma exigência burocrática, mas uma experiência significativa que fortaleça a prática pedagógica.

Impactos na qualidade da Educação Infantil podem ser vistos de forma a colocar o atendimento mais personalizados que atenda as necessidades do grupo de professores. Como apontado anteriormente é fundamental que a formação parta do cotidiano do professor como refletem Vaillant e Marcelo (2012).

A figura 14 traz as respostas quanto a carga horária de trabalho, dos 20 respondentes 14 afirmaram jornada de trabalho em período integral. que coloca em sua quase totalidade o professor em período integral. Uma jornada de trabalho cansativa pode causar desgaste emocional, interferir no posicionamento diante do aluno, na escuta e acolhimento das crianças. Bativa (2024) destaca as condições de trabalho e gênero., principalmente em relação a mulher e sua carga de trabalho.



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

Para todos verem: Gráfico de barras com duas categorias de carga horária de trabalho. A categoria “24 horas” apresenta 6 participantes e “48 horas” apresenta 14 participantes.

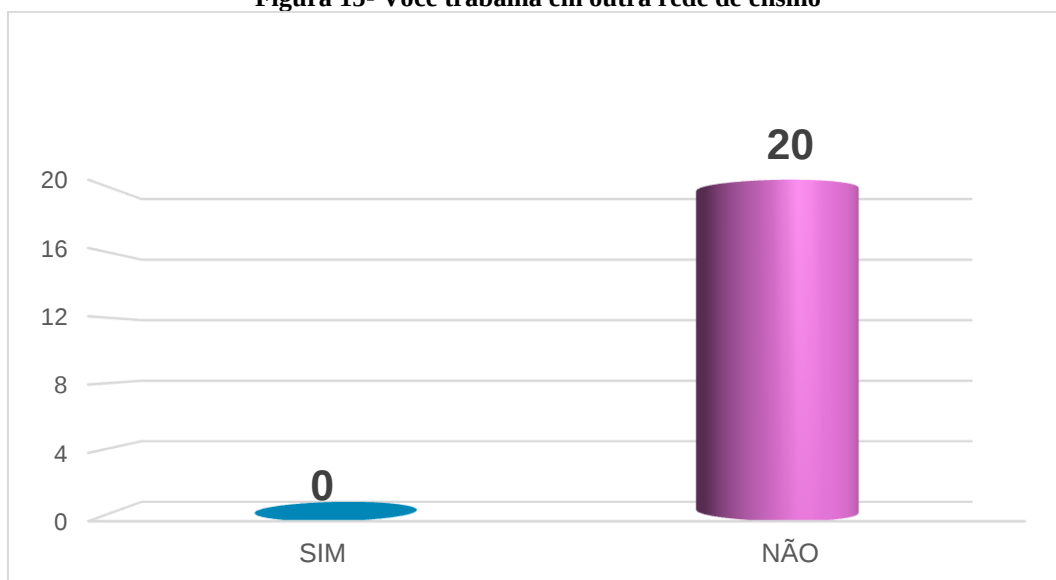
A análise dos dados evidencia que a carga horária semanal de 48 horas se configura como um fator que impacta significativamente as condições de trabalho das professoras da Educação Infantil, repercutindo diretamente em seu bem-estar e na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas. Tal cenário reforça a compreensão de que o trabalho docente não se restringe ao tempo em sala de aula, mas envolve um conjunto amplo de atividades que exigem tempo, reflexão e condições adequadas para sua efetivação.

À luz de Freire (1996), compreende-se que a prática educativa demanda condições que possibilitem a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, o que se torna comprometido diante de jornadas extenuantes. Do mesmo modo, Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são construídos no cotidiano da prática, exigindo tempo para planejamento, estudo e trocas entre pares, elementos fragilizados quando a carga horária é excessiva.

A jornada de 48 horas semanais na Educação Infantil é cansativa, para tanto exige políticas públicas, valorização profissional e reorganização da jornada de trabalho, a fim de oferecer melhores condições aos professores.

As professoras declaram que trabalham em uma única rede, sendo em período integral ou parcial.

Figura 15- Você trabalha em outra rede de ensino



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

Para todos verem: Gráfico de barras com duas categorias de você trabalha em outra rede de ensino. A categoria “sim” apresenta 0 participantes e “não” apresenta 20 participantes.

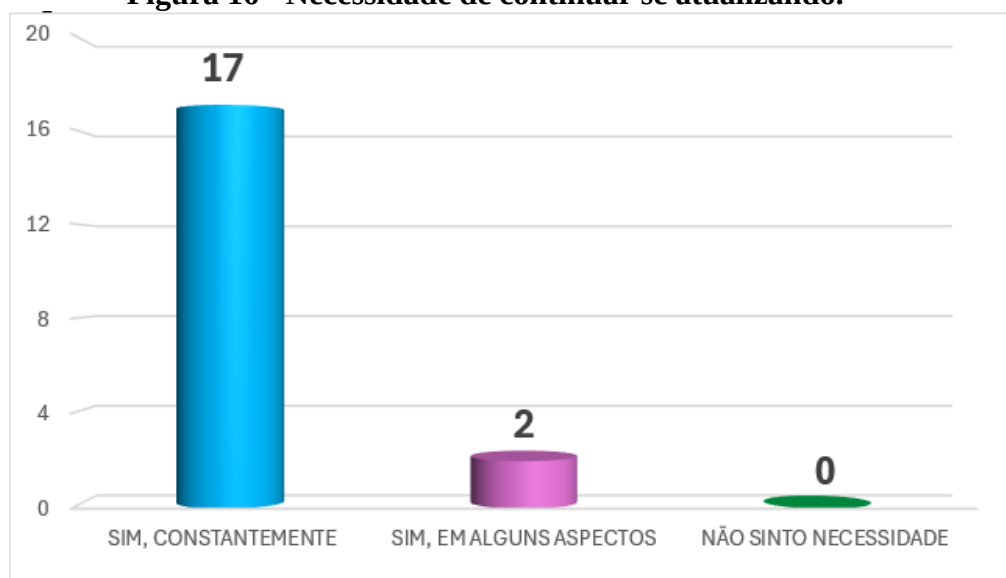
A configuração dos participantes da pesquisa pode ser considerada representativa das condições de trabalho dos professores no município, remetendo a uma situação que Tardif (2014, p. 89) aponta como a situação do trabalho dos professores.

Ao analisar as condições de trabalho dos professores em escolas públicas no Brasil, observa-se que a precarização funcional, aliada às dificuldades cotidianas da profissão, tem produzido sentimentos recorrentes de isolamento, frustração e esgotamento, podendo culminar, em casos mais graves, no afastamento da docência por questões relacionadas à saúde mental, como a depressão. Nesse contexto, as contribuições de Christophe Dejours

(1992) permitem compreender como condições adversas de trabalho podem gerar sofrimento psíquico, especialmente quando associadas à ausência de reconhecimento e apoio institucional. De forma complementar, Nóvoa (1992) identifica, em seus estudos, um movimento entre professores experientes marcado pelo desânimo, pelo cansaço e pela frustração, decorrentes das condições estruturais e organizacionais que atravessam o exercício da docência.

A experiência acumulada ao longo da carreira permite as educadoras possam, por muitas vezes, aplicar a teoria adquirida nas especializações de forma mais assertiva.

Figura 16 - Necessidade de continuar se atualizando.



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

Para todos verem: Gráfico de barras com três categorias de necessidade de continuar se atualizando. A categoria “sim, constantemente” apresenta 17 participantes; “sim, em alguns aspectos” apresenta 2 participantes e “não sinto necessidade” apresenta 0 participantes.

Destaca-se que, mesmo diante de tantos afazeres, ainda se dedicam a buscar nos estudos e conhecimento alguma forma de se aprimorarem, e ajustarem o conhecimento às suas necessidades diárias no enfrentamento da diversidade. Muitas vezes fazem diante de um sistema falido de recursos e sensibilidade para uma escuta ativa de suas necessidades.

5 NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS EXPERIENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Esta seção apresenta a análise dos dados produzidos na pesquisa, tendo como foco a compreensão das necessidades formativas de professoras experientes da Educação Infantil, a partir de seus discursos sobre as práticas pedagógicas e os desafios vivenciados no cotidiano escolar. Parte-se do pressuposto de que a experiência docente constitui um elemento central na construção dos saberes profissionais, mas não elimina as demandas por formação, especialmente diante das transformações e complexidades que marcam o contexto educacional contemporâneo.

5.1 Desafios Enfrentados na Prática

A seguir serão apresentados os dados coletados e analisados que emergiram do grupo de discussão realizados com as 8 professoras participantes que se colocaram a disposição para participarem desta pesquisa. É válido ressaltar que, no questionário inicial, havia um item específico que direcionasse os participantes para este tema. As professoras no encontro, se colocaram de forma bem espontânea discutindo com o grupo suas reflexões sobre os obstáculos enfrentados no cotidiano escolar, que, agrupados, foram aqui sistematizados sob o título "Desafios Encontrados na Prática". Esses relatos revelam aspectos estruturais e organizacionais que afetam diretamente a atuação docente e o processo de ensino e aprendizagem.

A análise evidenciou que, embora as professoras possuam ampla experiência profissional, seus discursos revelam desafios recorrentes relacionados à organização do trabalho pedagógico, às condições institucionais, à inclusão escolar e à ausência de suporte adequado. Esses elementos apontam para necessidades formativas que não se restringem à atualização de conteúdos, mas envolvem a construção de espaços de reflexão, troca e apoio no interior das instituições educativas.

Dessa forma, os dados foram organizados em categorias de análise que emergiram do material empírico, em diálogo com o referencial teórico da pesquisa, contemplando a experiência docente, as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e, de maneira central, as necessidades formativas das professoras experientes. O quadro 3 apresenta uma síntese das categorias de análise.

A análise para a construção das categorias apresentadas no Quadro 3 foi realizada a

partir de um processo de emergência do material empírico, em constante diálogo com o referencial teórico da pesquisa. Conforme explicitado, os dados foram organizados em categorias que refletem as dimensões centrais do estudo: a experiência docente, as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e, de forma primordial, as necessidades formativas das professoras experientes na Educação Infantil.

Cada Bloco de Análise (5.1.1 a 5.1.5) representa uma categoria temática que emergiu da leitura e interpretação dos dados. Para cada bloco, foi definido um Foco Analítico, que delineia o aspecto específico do trabalho docente ou da formação que estava sendo investigado. Por exemplo, o bloco "A experiência docente na Educação Infantil" teve como foco analítico a "Construção dos saberes profissionais ao longo da trajetória", indicando que a análise se concentrou em como o conhecimento e as habilidades das professoras foram desenvolvidos ao longo do tempo.

Dentro de cada foco analítico, foram identificados os Principais Elementos Identificados. Estes elementos correspondem aos achados concretos e recorrentes nos dados empíricos que sustentam a existência e a relevância de cada categoria. No caso da "Experiência docente", os elementos como "Aprendizagem na prática", "segurança profissional", "limites da experiência" e "necessidade de formação contínua" foram extraídos diretamente das falas e observações, evidenciando as nuances da experiência das professoras. Da mesma forma, para as "Práticas pedagógicas", a análise buscou identificar como o "Planejamento flexível", a "adaptação às necessidades das crianças", a "falta de recursos" e os "desafios da inclusão" se manifestavam no cotidiano. Os "Desafios e condições de trabalho docente" foram analisados sob a ótica da "Sobrecarga", "falta de tempo", "ausência de apoio institucional" e "desgaste emocional". As "Necessidades formativas das professoras experientes" foram detalhadas em "Formação em inclusão", "articulação teoria-prática", "formação contextualizada" e "espaços de escuta". Por fim, as "Estratégias de enfrentamento e possibilidades de transformação" revelaram a "Troca entre pares", a "busca individual por formação", a "colaboração" e a "mobilização coletiva".

Este processo analítico permitiu não apenas categorizar os dados, mas também evidenciar como essas diferentes dimensões se entrelaçam, proporcionando uma compreensão mais aprofundada do trabalho docente na Educação Infantil e das demandas formativas que dele decorrem, conforme o objetivo da seção. A construção dessas categorias, portanto, não foi um processo dedutivo, mas sim indutivo, partindo dos dados para a formulação das categorias, que foram então validadas e enriquecidas pelo referencial teórico.

Quadro 3 - Organização dos Blocos de Análise do Discurso

Bloco de Análise	Foco Analítico	Principais Elementos Identificados
5.1.1 A experiência docente na Educação Infantil	Construção dos saberes profissionais ao longo da trajetória	Aprendizagem na prática; segurança profissional; limites da experiência; necessidade de formação contínua
5.1.2 Práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil	Organização e desenvolvimento do fazer pedagógico	Planejamento flexível; adaptação às necessidades das crianças; falta de recursos; desafios da inclusão
5.1.3 Desafios e condições de trabalho docente	Condições estruturais que impactam o trabalho	Sobrecarga; falta de tempo; ausência de apoio institucional; desgaste emocional
5.1.4 Necessidades formativas das professoras experientes	Demandas formativas emergentes da prática	Formação em inclusão; articulação teoria-prática; formação contextualizada; espaços de escuta
5.1.5 Estratégias de enfrentamento e possibilidades de transformação	Ações construídas pelas docentes diante dos desafios	Troca entre pares; busca individual por formação; colaboração; mobilização coletiva

Fonte: Produzido pela autora, 2026.

Assim, esta seção busca evidenciar, de forma articulada, como tais dimensões se entrelaçam, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do trabalho docente na Educação Infantil e das demandas formativas que dele decorrem.

5.1.1 A experiência docente na Educação Infantil

A análise dos discursos das professoras participantes evidenciam que a experiência docente constitui um elemento central na construção de seus saberes profissionais e na forma como organizam suas práticas pedagógicas. As falas revelam trajetórias marcadas por anos de atuação na Educação Infantil, nas quais o cotidiano escolar se configura como espaço privilegiado de aprendizagem, reflexão e ressignificação da prática.

Nesse sentido, as participantes destacam que o “aprender a ser professora” ocorre, em grande medida, no exercício da profissão, a partir das vivências concretas com as crianças, das interações com colegas e das demandas que emergem no dia a dia. Tal compreensão dialoga com as contribuições de Tardif (2002), ao afirmar que os saberes docentes são plurais e se constituem, sobretudo, na experiência, sendo continuamente reconstruídos no contexto da prática.

As falas também evidenciam que a experiência proporciona maior segurança no desenvolvimento das atividades pedagógicas, especialmente no que se refere à condução da rotina, à mediação de conflitos e à compreensão das necessidades das crianças. Conforme relatados das participantes:

Com o tempo a gente aprende a lidar melhor com as situações, parece que fica mais fácil entender o que a criança precisa.
(Professora A).

A experiência dá um pouco de segurança, mas não resolve tudo.
(Professora F)

A experiência ajuda muito, mas sempre aparece algo novo que a gente precisa aprender.
(Professora G)

Esse aspecto reforça a ideia de que a prática reiterada contribui para a construção de uma identidade profissional mais consolidada.

Entretanto, os discursos permitem observar que a experiência, por si só, não responde às demandas contemporâneas da Educação Infantil. As professoras relatam que, apesar do tempo de atuação, enfrentam desafios constantes, especialmente diante de novas exigências, como a inclusão de crianças com necessidades específicas, a intensificação das demandas institucionais e a necessidade de atualização pedagógica. Nesse ponto, a experiência aparece não como um elemento suficiente, mas como parte de um processo contínuo de formação.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de António Nóvoa (1992), ao destacar que a formação docente não se encerra na experiência acumulada, mas se constrói em um movimento permanente de reflexão sobre a prática, em diálogo com outros saberes e com o contexto profissional. Assim, ser professor experiente não significa estar plenamente preparado para todas as situações, mas, ao contrário, implica reconhecer a necessidade constante de aprender e se reinventar diante das transformações da realidade educacional.

Além disso, os discursos revelam que a experiência docente também é atravessada por sentimentos ambíguos. Se, por um lado, ela proporciona segurança e domínio de determinadas práticas, por outro, evidencia o cansaço, o desgaste e, em alguns casos, o desânimo frente às condições de trabalho. Esse aspecto indica que a experiência não pode ser analisada de forma isolada, mas deve ser compreendida em articulação com os contextos institucionais e as políticas educacionais que influenciam o trabalho como:

Acho muito importante esse ponto. Sou experiente sim, vou as formações, mas de nada adianta as formações, se mudanças estruturais não são feitas. Acho que uma ideia seria mesmo reduzir a quantidade de alunos por sala, não há lugar para todos sentarem. O básico, né. Minha experiência não tem soluções estruturais. (Professor C)

Dessa forma, a experiência docente emerge como uma dimensão fundamental na

compreensão das práticas pedagógicas e das necessidades formativas das professoras participantes, evidenciando que os saberes construídos ao longo da trajetória profissional, embora relevantes, não eliminam as demandas por formação, mas, ao contrário, as tornam ainda mais complexas e contextualizadas.

5.1.2 Práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil

A análise dos discursos das professoras evidencia que as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil são construídas a partir da articulação entre experiência, conhecimentos prévios e condições concretas de trabalho. As participantes destacam que o planejamento e a organização das atividades estão diretamente relacionados às demandas diárias da sala de aula, sendo frequentemente ajustados em função das necessidades das crianças e das limitações institucionais.

Nesse contexto, observa-se que o fazer pedagógico não se configura como uma prática estática (Tardif, 2017) ou previamente definida, mas como um processo dinâmico, que exige constante adaptação e tomada de decisões Didonet (2001). Conforme relatados das participantes:

A gente planeja, mas nem sempre consegue seguir como pensou, porque as situações vão mudando ao longo do dia.
(Professora B)

Nem sempre dá para seguir o planejamento porque nem sempre tem o material necessário para aula que eu gostaria de dar, e as crianças precisam estar bem...as vezes trazem para escola problemas de casa. E o que eu planejei está distante do que essa criança precisa. (Professora D).

Tal afirmação revela a complexidade do trabalho docente na Educação Infantil, no qual o planejamento precisa dialogar com a imprevisibilidade das interações e das situações vivenciadas. Segundo Barbosa e Horn (2001), o espaço educativo precisa ser pensado, planejado, como um ambiente intencionalmente organizado, que favoreça a autonomia, a exploração e a convivência.

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Freire (1996), ao enfatizar que a prática pedagógica exige uma postura reflexiva, na qual o professor deve estar aberto à escuta, ao diálogo e à reinvenção constante de sua ação educativa. Nessa perspectiva, ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de relações significativas com as crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. No

entanto, pelo discurso da professora, nem sempre é falta do planejamento, mas impossibilidade de realizar o que planejou.

As falas também evidenciam limites importantes na efetivação dessas práticas. As professoras relatam dificuldades relacionadas à falta de tempo para planejamento, à escassez de materiais pedagógicos, questões de cunho emocional que extrapolam a ação pedagógica e à ausência de suporte institucional adequado. Tais condições impactam diretamente a qualidade das atividades desenvolvidas, restringindo, em muitos casos, as possibilidades de inovação e aprofundamento das propostas pedagógicas. De acordo com Barbosa e Horn (2001) o tempo na escola de Educação Infantil deve ser flexível e respeitar as necessidades da criança.

Outro aspecto recorrente nas falas refere-se aos desafios da inclusão de crianças com necessidades específicas. As participantes destacam que, embora reconheçam a importância de práticas inclusivas, sentem-se, frequentemente, despreparadas para atender a essas demandas, sobretudo pela ausência de formação específica e de apoio especializado. Como expresso por uma das participantes:

A gente quer incluir, mas não sabe como fazer do jeito certo, falta orientação e apoio. (Professora C)

Esse cenário revela uma tensão entre o que é proposto pelas políticas educacionais e as condições reais de sua implementação no cotidiano escolar, dificultando a efetivação das condições de integração (Montoan, 2005).

Além disso, observa-se que as práticas pedagógicas são atravessadas por múltiplas exigências institucionais, que, muitas vezes, ampliam as responsabilidades das professoras sem o devido suporte. Essa sobrecarga contribui para a intensificação do trabalho docente, dificultando a realização de práticas mais planejadas, reflexivas e contextualizadas. Revelada na fala da participante:

A gente se sente muito sobrecarregada, o trabalho com inclusão é muito difícil. Eu me sinto solitária travando uma luta diária...e no fim saber que não contribui com nada. (Professora E)

Dessa forma, a análise das práticas pedagógicas evidencia que, embora as professoras mobilizem saberes construídos ao longo de sua trajetória, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade está diretamente condicionado às condições objetivas de trabalho e às oportunidades de formação. Nesse sentido, as práticas docentes revelam não apenas modos

de fazer, mas também indicam, de forma significativa, as necessidades formativas das participantes, especialmente no que se refere à inclusão, ao planejamento e à construção de propostas pedagógicas mais consistentes e contextualizadas.

5.1.3 Desafios e condições de trabalho docente

A fala das professoras evidenciam que o exercício da docência na Educação Infantil é atravessado por múltiplos desafios, diretamente relacionados às condições de trabalho oferecidas pelas instituições. As falas revelam um cenário marcado pela sobrecarga de atividades, pela intensificação do trabalho e pela insuficiência de apoio institucional, fatores que impactam significativamente tanto a qualidade das práticas pedagógicas quanto o bem-estar das docentes.

Entre os principais aspectos apontados, destaca-se a carga horária excessiva, frequentemente associada à ausência de tempo adequado para planejamento e reflexão sobre a prática. As professoras relatam que grande parte de sua jornada é dedicada ao trabalho direto com as crianças, restando pouco espaço para atividades essenciais, como o estudo, a organização de propostas pedagógicas e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Como expresso pelas participantes:

Será que daqui 5 anos eu vou ter a mesma força? Eu tenho 2 filhos não 28 não posso gastar com compra de material, compra de jogos? [...] Trabalho o dia todo, tá? Pra mim é possível estar na minha casa à tarde e construir o material para apresentar, sabe? Às vezes eu me preocupo com isso. (Professora A)

A gente sai da sala exausta e ainda tem que planejar em casa, não dá tempo de fazer tudo com qualidade. (Professora H)

Esse cenário contribui para a intensificação do trabalho docente, compreendida como o acúmulo de funções e responsabilidades em um tempo reduzido, o que gera desgaste físico e emocional. Nessa perspectiva, as contribuições de Dejours (1992) permitem compreender que condições de trabalho adversas, associadas à falta de reconhecimento e apoio, podem desencadear processos de sofrimento psíquico, afetando a saúde mental dos trabalhadores.

Além disso, as professoras destacam a ausência de suporte institucional, especialmente no que se refere ao acompanhamento pedagógico e ao apoio de equipes multidisciplinares. A falta de profissionais como psicólogos, assistentes sociais e especialistas em educação inclusiva é apontada como um fator que dificulta o atendimento às demandas das crianças, sobretudo aquelas que apresentam necessidades específicas. Essa lacuna institucional reforça

o sentimento de insegurança e despreparo, evidenciando uma discrepância entre as exigências impostas à escola e as condições efetivamente oferecidas para sua realização, o que revela, também, condições delicadas para a execução do trabalho do professor (Gatti, 2004)

Outro elemento recorrente nas falas diz respeito à precariedade de recursos materiais e estruturais, o que limita a realização de práticas pedagógicas mais diversificadas e significativas. As professoras relatam a necessidade de improvisação constante, utilizando recursos próprios ou adaptando materiais, o que evidencia o comprometimento com o trabalho, mas também revela a insuficiência de investimentos na área.

As condições de trabalho descritas também se refletem nos aspectos emocionais da docência. As falas expressam sentimentos de cansaço, frustração e, em alguns casos, desânimo diante das dificuldades enfrentadas cotidianamente. Esse conjunto de fatores aponta para um processo de desgaste profissional que, conforme discutido por Nóvoa (1992), pode afetar a identidade docente e comprometer o engajamento dos professores com sua prática.

Dessa forma, os desafios e as condições de trabalho evidenciados nos discursos não podem ser compreendidos como questões individuais, mas como expressão de um contexto mais amplo, marcado por limitações estruturais e políticas. Tais elementos não apenas impactam o exercício da docência, mas também se configuram como fatores determinantes das necessidades formativas das professoras, indicando que a formação não pode ser pensada de maneira dissociada das condições concretas em que o trabalho educativo se realiza.

5.1.4 Necessidades formativas das professoras experientes da Educação Infantil

A análise dos discursos das professoras evidencia que as necessidades formativas emergem de forma significativa a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, especialmente diante dos desafios relacionados às práticas pedagógicas, às condições de trabalho e às demandas contemporâneas da Educação Infantil. Ainda que se trate de profissionais experientes, suas falas revelam que a formação inicial não foi suficiente para dar conta das complexidades que atravessam o exercício da docência, indicando a necessidade de processos formativos contínuos e contextualizados.

Entre os principais aspectos apontados, destaca-se a demanda por formação voltada à educação inclusiva. As professoras relatam dificuldades em atender crianças com necessidades específicas, evidenciando lacunas tanto no conhecimento teórico quanto nas estratégias práticas de intervenção. Como exposto nas falas das participantes:

A gente não teve preparo para trabalhar com inclusão, e no dia a dia surgem muitas situações que a gente não sabe como conduzir.
(Professora B)

As formações precisam ser teóricas...sim, por causa das teorias novas. Mas precisam ser práticas! São muitas as dúvidas que tenho. E ao incluir essa criança muitas vezes excluimos por falta de competências e habilidades formativas. (Professora H)

Tal cenário reforça a necessidade de uma formação que vá além de orientações gerais, contemplando práticas concretas e apoio efetivo no contexto escolar.

Essa questão dialoga com as contribuições de Mantoan (2005), ao defender que a inclusão escolar exige mudanças estruturais e pedagógicas, bem como a formação contínua dos professores, de modo a possibilitar práticas que reconheçam e valorizem a diversidade dos alunos.

Outro aspecto recorrente refere-se à necessidade de formação continuada que esteja articulada à realidade vivida pelas docentes. As participantes destacam que muitas formações oferecidas não dialogam com suas práticas, sendo excessivamente teóricas ou distantes das demandas do cotidiano. Nesse sentido, reivindicam espaços formativos que promovam a reflexão sobre a prática, a troca de experiências entre pares e a construção coletiva de conhecimentos.

Essa perspectiva encontra respaldo nas reflexões de Imbernón (2011), ao afirmar que a formação continuada deve estar centrada na escola, vinculada às situações reais de trabalho e orientada para a transformação da prática pedagógica. Para o autor, a formação efetiva ocorre quando os professores participam ativamente do processo, compartilhando experiências e construindo saberes de forma colaborativa.

Além disso, as falas evidenciam a necessidade de maior articulação entre teoria e prática, uma vez que as professoras relatam dificuldades em transpor conhecimentos teóricos para situações concretas da sala de aula. Esse distanciamento contribui para a sensação de insegurança e reforça a importância de propostas formativas que integrem reflexão teórica e aplicação prática, considerando as especificidades da Educação Infantil.

Outro elemento relevante diz respeito à ausência de espaços institucionais de escuta e apoio ao professor. As participantes ressaltam a importância de momentos destinados ao diálogo, à partilha de experiências e ao acolhimento das dificuldades enfrentadas, compreendendo tais espaços como parte fundamental do processo formativo. Essa demanda evidencia que a formação não se restringe a cursos e capacitações formais, mas envolve também a construção de uma cultura institucional de colaboração e suporte.

Dessa forma, as necessidades formativas identificadas nos discursos das professoras

experientes revelam-se amplas e complexas, envolvendo não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas a criação de condições efetivas para a reflexão, o diálogo e a transformação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, coletivo e contextualizado, diretamente articulado às condições reais de trabalho e às demandas que emergem do cotidiano escolar.

5.1.5 Estratégias de enfrentamento e possibilidades de transformação

A análise dos discursos das professoras revela que, diante dos desafios e das limitações impostas pelas condições de trabalho, as docentes desenvolvem diferentes estratégias de enfrentamento, buscando ressignificar sua prática e garantir a qualidade do trabalho pedagógico. Tais estratégias emergem, sobretudo, da experiência acumulada, do compromisso com a profissão e da necessidade de responder às demandas cotidianas da Educação Infantil.

Entre as principais estratégias mencionadas, destaca-se a troca de experiências entre pares, compreendida como um espaço formativo significativo. As professoras relatam que o diálogo com colegas possibilita a partilha de saberes, a construção coletiva de soluções e o fortalecimento profissional. Como expresso por uma das participantes:

Muitas vezes a gente aprende mais conversando com outra professora do que em cursos. Os cursos de formação não respondem minhas inquietações e parece que as formadoras nunca entraram numa sala de aula, ou que já faz um bom tempo que dela saíram. (Professora D)

Essa perspectiva reforça a importância do trabalho colaborativo no contexto escolar. Tal entendimento aproxima-se das contribuições de Nóvoa (1992), ao destacar que a formação docente se constrói também no coletivo, por meio da partilha de experiências e da reflexão conjunta sobre a prática. Nesse sentido, a escola pode constituir-se como um espaço privilegiado de formação, desde que favoreça o diálogo e a colaboração entre os profissionais.

Outra estratégia evidenciada refere-se à busca individual por formação, por meio de cursos, leituras e outras iniciativas que visam suprir lacunas formativas. No entanto, as falas indicam que essa busca ocorre, muitas vezes, de forma isolada e sem o devido apoio institucional, o que limita seu alcance e efetividade. Ainda assim, revela o compromisso das professoras com o aprimoramento de sua prática, mesmo diante de condições adversas.

As participantes também destacam a necessidade de maior mobilização coletiva, por meio da participação em espaços institucionais e instâncias de representação, como conselhos e fóruns educacionais. Embora essa participação ainda apareça de forma tímida nos discursos,

ela é reconhecida como uma possibilidade de reivindicação de direitos e de melhoria das condições de trabalho, indicando um movimento potencial de fortalecimento da categoria.

Além disso, as falas apontam para a importância do apoio institucional como elemento fundamental para a transformação da realidade educacional. A presença de equipes multidisciplinares, o acompanhamento pedagógico efetivo e a criação de espaços de escuta são mencionados como aspectos que podem contribuir significativamente para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. Reveladas nas falas:

A especialista seria nossa rede de apoio, mas não são preparadas para lidarem com situações diversas. Muitas delas são novas e chegam sem saber lidar com a criança “normal” o que dirá com a criança que precisa de um cuidado personalizado.
(Professora F)

É perda de tempo. Muitas vezes sou eu quem tenho que sair da sala para fazer o trabalho dela, porque a criança escuta só a minha fala...só eu consigo acalmá-la...enfim...não temos apoio e o que é oferecido tem sido ofertado apenas para dizer que estão dando condições de trabalho.
(Professora E)

Falta formação para quem deveria nos formar.
(Professora A)

Não sei a escola de vocês, mas a minha a especialista já foi trocada 4 vezes
(Professora G)

Sinceramente estou um pouco cansada...Por ser da educação infantil que existe essa preocupação com o cuidar...eu acabo me cobrando em dobro como professora responsável. Já fiz vários cursos por fora e que são pagos para dar o mínimo de dignidade a essas crianças. A escola deveria ser o lugar que daria a ela garantias de se desenvolver. Mas infelizmente estão sendo excluídas e negado seus direitos.
(Professora E)

Dessa forma, as estratégias de enfrentamento identificadas revelam tanto a capacidade de resistência e adaptação das professoras quanto os limites dessas ações quando não há suporte institucional adequado. Isso evidencia que, embora as iniciativas individuais e coletivas sejam relevantes, a transformação das condições de trabalho e a efetivação de processos formativos significativos dependem, sobretudo, de políticas públicas que valorizem a docência e garantam condições dignas para o exercício profissional.

Um ponto relevante levantado pelas professoras é a possibilidade de incorporar formações continuadas nos horários de formação coletiva na escola, como os HTPC (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo). Ressaltado por uma das participantes:

essas trocas de experiências poderiam acontecer nos HTPC, para o professor apresentar na própria unidade escolar dele" (Professora B).

Essa sugestão aponta para a necessidade de integrar a formação continuada ao

cotidiano da escola, tornando-a mais acessível e diretamente vinculada aos desafios enfrentados pelas professoras no dia a dia.

De maneira geral, as falas das participantes reforçam a ideia de que as trocas de experiências são fundamentais para a formação docente, pois permitem que os educadores compartilhem estratégias, desafios e boas práticas. Além disso, destacam a necessidade de que esses momentos sejam planejados e estruturados, garantindo sua efetividade e relevância. A criação de espaços contínuos para essas interações contribui não apenas para o aprimoramento profissional, mas também para o fortalecimento da identidade docente e do senso de colaboração entre os pares.

Nessa perspectiva, Imbernón (2011, p. 50-51) enfatiza que é crucial “a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre professores”. Assim, o professor se torna protagonista de seu processo de formação.

Como destaca o autor, é fundamental superar “o predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto” (Imbernón, 2010, p. 40), ou, como aponta Vieira (2011, p. 39), “a formação se faz a partir da reflexão coletiva e individual das práticas pedagógicas”.

Destaco a seguir, excertos de falas que demonstram a mudança na prática a partir das trocas de experiências nos momentos formativos.

Tenho dado mais atenção às práticas de leitura diária. E procuro oferecer diversidade de textos. Anteriormente, focava em gêneros literários. Hoje tento oferecer diversidade textual também, como parlendas, trava-línguas, quadrinhas, bilhetes. Depois da participação nas formações, programa LEEI **a partir dos relatos de outros colegas eu estou experimentando essas práticas.** (Professora D)

Como estou há 23 anos na docência e participo de todas as formações, posso falar que tenho um grande repertório de ações de formação continuada. E também posso falar que essas formações são raramente boas. Entretanto recentemente nessa formação que a professora falou (LEEI) tivemos momentos de exposição teórica que auxiliou a relembrar conceitos aprendidos na faculdade e a aprimorar o embasamento teórico da prática no dia a dia com novos conceitos. Neste mesmo curso vivenciei um dia de apresentação de práticas realizada por outros professores e também exposição de materiais pedagógicos que favoreceu muito o surgimento de novas ideias ou até a aplicação no dia a dia. **Certamente o compartilhamento de práticas tem sido as ações que mais contribuem no cotidiano.** (Professora F)

Uma das professoras destaca como a participação nas formações e a escuta das experiências de outros colegas influenciaram diretamente sua prática pedagógica. Ela menciona que antes sua abordagem da leitura estava focada apenas em gêneros literários, mas que, ao

conhecer novas práticas por meio de relatos de outras professoras, passou a diversificar os textos trabalhados em sala de aula: "Depois da participação nas formações, a partir dos relatos de outras colegas, eu estou experimentando essas práticas" (Professora B). Essa mudança evidencia a importância de um ambiente de formação onde os professores possam compartilhar experiências concretas, permitindo que outros educadores ampliem suas estratégias e experimentem novas abordagens.

Nesse sentido, a pesquisa de Fonseca (2022, p.102), corrobora com os relatos aqui apresentados quando a autora afirma que

Momentos de formação contínua em serviço, assumidos como oportunidades valiosas para os professores se colocarem como produtores na produção de saberes, constituem-se como um processo interativo e dinâmico. O fortalecimento da profissionalidade docente emerge da troca de experiências e da partilha de conhecimentos, em um momento de formação mútua no qual cada professor participa, ao mesmo tempo, como formando e formador.

Além disso, uma das participantes, que está há vinte e três anos na docência, destacou que, embora tenha tido poucas oportunidades de formação continuada boas, os momentos de compartilhamento de práticas foram os mais significativos dentro do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil. Ela menciona que as exposições teóricas ajudaram a relembrar conceitos aprendidos na faculdade, mas que a experiência mais impactante foi a apresentação de práticas por outros professores, bem como a exposição de materiais pedagógicos que possibilitaram novas ideias para a sala de aula:

Certamente, o compartilhamento de práticas tem sido as ações que mais contribuem no cotidiano" (Professora B).

Esse relato evidencia como a troca de experiências não apenas fortalece o conhecimento teórico dos docentes, mas também inspira novas metodologias e estratégias aplicáveis ao contexto escolar.

As falas analisadas demonstram que as formações mais efetivas não são aquelas baseadas apenas na exposição teórica, mas sim aquelas que possibilitam a troca de saberes entre os professores, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado. Quando os docentes têm a oportunidade de compartilhar práticas e discutir desafios reais da sala de aula, a formação se torna mais próxima da realidade e, conseqüentemente, mais relevante para o aprimoramento profissional.

Esses relatos reforçam a necessidade de valorizar e estruturar momentos específicos

para a troca de experiências dentro dos programas de formação continuada. Para que esse compartilhamento seja ainda mais produtivo, é essencial que haja planejamento, curadoria de boas práticas e um espaço onde os professores possam expor e refletir sobre suas ações pedagógicas. Dessa forma, a formação continuada se torna um processo colaborativo, no qual os docentes não apenas aprendem uns com os outros, mas também se sentem mais valorizados e motivados em sua prática educativa.

As falas das professoras demonstram que a aprendizagem colaborativa desempenha um papel essencial na formação continuada, pois possibilita que os docentes reflitam sobre suas práticas e adquiram novas estratégias a partir da experiência de seus pares. Esse processo de troca fortalece o repertório pedagógico dos professores de educação infantil, tornando a formação mais significativa e aplicável à realidade escolar. Segundo Tardif (2014, p. 45), "o saber docente não é apenas um saber técnico ou individual, mas um saber social e coletivo, construído e compartilhado no contexto do trabalho docente".

Dessa forma, as interações entre os professores nos momentos formativos permitem que os saberes profissionais sejam ressignificados e aprimorados, favorecendo a experimentação de novas abordagens, como relatado por uma das participantes da pesquisa. Além disso, Marcelo (2009, p. 87) destaca que "o desenvolvimento profissional docente não é um evento isolado, mas sim um processo contínuo, que requer condições favoráveis, apoio institucional e oportunidades de aprendizagem significativa". Isso reforça a importância de estruturar as formações de maneira que valorizem o compartilhamento de experiências e o planejamento de ações pedagógicas conjuntas, garantindo que os momentos formativos sejam não apenas informativos, mas também reflexivos e práticos.

5.2 Proposta De Formação Continuada Alinhada às Necessidades Formativas Dos Professores Experientes da Educação Infantil.

A partir da análise das contribuições das professoras participantes desta pesquisa, tanto no questionário quanto no grupo de discussão, foi possível identificar temas recorrentes que evidenciam lacunas e necessidades formativas ainda não plenamente contempladas pelos programas de formação continuada dos quais participam ou participaram. Diante disso, propõe-se uma estrutura de formação continuada que esteja diretamente alinhada às necessidades formativas apontadas por esses profissionais, com foco na valorização do saber docente, da escuta ativa e da construção coletiva de saberes. Confecção de um e-book com uma trilha formativa que atenda as necessidades formativas das professoras experientes da

educação infantil.

De acordo com Luiz (2022) considerar as necessidades dos docentes, torna-se essencial que os conhecimentos teóricos abordados nas formações estejam mais conectados com a realidade da prática pedagógica. É fundamental que esses saberes sejam apresentados de forma clara e aplicável ao cotidiano escolar, de modo a dialogar com os desafios concretos vivenciados em sala de aula. Diante da rotina intensa e das múltiplas demandas enfrentadas pelos professores, torna-se pouco eficaz a oferta de formações que priorizem conteúdos genéricos e distantes da prática. Toda ação formativa precisa considerar os conhecimentos prévios dos professores, bem como suas necessidades e anseios.

As necessidades formativas dos professores partem de vários fatores, principalmente pelo perfil dos docentes; a maioria experiente. As propostas também precisam dialogar com a realidade das salas de aula. Outro fator relevante é olhar para esse profissional que trabalha em tempo integral, em que tempo para as formações são raros.

Com base nas análises realizadas a partir do questionário e grupo de discussão desta pesquisa, torna-se evidente a importância de se construir uma proposta de formação continuada que dialogue de maneira efetiva com a realidade das salas de aula e com as demandas específicas das professoras experientes da educação infantil. As vozes das docentes participantes revelaram que, embora reconheçam a importância da formação teórica, enfrentam desafios na prática docente que precisam ser considerados no planejamento de ações formativas mais efetivas, contextualizadas.

Aproximando-se da pesquisa de Silva (2018), que apresenta uma proposta de formação continuada para as professoras colaboradoras de seu trabalho, a proposta aqui apresentada foi construída com base na análise das falas das participantes, bem como nas respostas do questionário inicial, contemplando temas recorrentes como inclusão, desenvolvimento infantil, leitura e escrita na educação infantil, direito educacional, trocas de experiências e condições estruturais como tempo, recursos e continuidade das ações formativas. Isso não significa que toda formação de professores experientes da educação infantil necessite contemplar esses temas, pois cada rede de ensino é única e tem suas especificidades.

6. TRILHA FORMATIVA: UM TRABALHO COLABORATIVO

A formação continuada de professores da educação infantil requer abordagens que articulem saberes teóricos e práticos, respeitem as especificidades das redes de ensino e respondam às necessidades apontadas pelos próprios profissionais. Estudos clássicos sobre aprendizagem e mediação ressaltam a centralidade da interação social e da reflexão na construção do conhecimento, sustentando processos formativos que valorizam a experiência docente e o trabalho colaborativo (Vygotsky, 1978; Dewey, 1938; Schön, 1983). Nessa perspectiva, a elaboração de um material formativo em formato e-book, organizado como uma trilha de aprendizagem construída com as professoras participantes da pesquisa, aproxima-se de modelos de desenvolvimento profissional situados, continuados e contextualmente sensíveis, capazes de promover mudanças nas práticas pedagógicas e nas condições organizacionais que as circunscrevem (Guskey, 2002; Darling-Hammond et al., 2017).

Além disso, o conhecimento profissional do professor mobiliza saberes tácitos, disciplinares e experienciais, exigindo formas de formação que permitam problematizar situações reais de sala e articular teoria e prática (Tardif, 2002). Para professores experientes da educação infantil, temas recorrentes, inclusão, desenvolvimento infantil, leitura e escrita, direitos educacionais, trocas de experiências, e condições estruturais como tempo, recursos e continuidade, exigem materiais que sejam flexíveis, multimodais e capazes de sustentar processos coletivos de reflexão e experimentação.

Metodologicamente, a co-construção do e-book como trilha formativa se ancora em princípios de pesquisa-ação participativa, que visa capacitar os atores envolvidos e produzir conhecimentos contextualizados a partir da colaboração entre pesquisadores(a) e professores (Kemmis, McTaggart, 2005). Adoção de formatos digitais para formação exige atenção ao desenho instrucional multimodal, integrando princípios de aprendizagem multimídia e atividades interativas que favoreçam a aplicabilidade e o engajamento (Mayer, 2009; Salmon, 2004). No campo da educação inclusiva e dos direitos educacionais, orientações e marcos normativos (UNESCO, 1994; Ainscow, 2005; Base Nacional Comum Curricular, 2017) deve informar tanto os conteúdos quanto as estratégias pedagógicas propostas no material, proporcionando alinhamento com políticas e com as demandas éticas da educação infantil.

Esta seção apresenta o referencial teórico e os fundamentos metodológicos para a elaboração do e-book trilha formativa, descrevendo princípios de design participativo, seleção de conteúdo a partir das demandas levantadas na pesquisa e estratégias de acompanhamento e

avaliação formativa que buscam garantir continuidade e impacto nas práticas docentes. Ao integrar perspectivas epistemológicas sobre o conhecimento docente, evidências sobre a efetividade da formação e orientações para o desenvolvimento de materiais digitais, a proposta visa oferecer um recurso flexível e colaborativo, capaz de potencializar as trocas entre professores e fomentar mudanças sustentadas em contextos diversos da educação infantil.

Objetivo

Oferecer uma proposta de formação continuada que atenda de forma contextualizada às necessidades formativas das professoras experientes da educação infantil da rede, promovendo o desenvolvimento profissional com foco na prática pedagógica, na troca entre pares, na reflexão crítica e na valorização dos saberes docentes.

Esquema da Proposta

Com base nas análises realizadas a partir dos dados coletados, foi possível identificar temas prioritários, condições essenciais e caminhos metodológicos que sustentam uma proposta de formação continuada sensível às reais necessidades dos professores experientes da educação infantil. As reflexões compartilhadas pelas participantes evidenciaram lacunas importantes nos programas de formação oferecidos, bem como o desejo por formações mais conectadas com os desafios cotidianos da sala de aula.

A seguir, será apresentada uma figura que sintetiza os principais elementos estruturantes dessa proposta de formação, organizada em três dimensões: os **eixos temáticos prioritários**, as **condições para efetivação** e a **metodologia proposta**.

Figura 2 - Esquema da Proposta de Formação Continuada para Professores experientes da Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados

Esse esquema sintetiza os principais aprendizados extraídos da escuta sensível das professoras durante a discussão no grupo e pela resposta dada no questionário inicial. A organização em três dimensões: **eixos temáticos prioritários**, **condições para efetivação** e **metodologia proposta**, busca garantir uma formação coerente com os desafios enfrentados na prática cotidiana, sem perder de vista os saberes construídos pelos docentes. Mais do que um cronograma de temas, trata-se de uma proposta que valoriza o tempo formativo, a continuidade e a colaboração entre pares, promovendo o desenvolvimento profissional de forma contextualizada. Abaixo farei uma breve explicação de cada uma das dimensões e seus respectivos temas.

Dimensão: Eixos Temáticos Prioritários

Os eixos temáticos foram definidos a partir da análise das falas dos participantes da pesquisa e das demandas mais recorrentes expressas no grupo de discussão. Esses temas refletem tanto lacunas identificadas nas formações anteriores quanto aspectos que as professoras consideram centrais para a sua prática significativa na educação infantil.

- **Desenvolvimento integral da criança**, primeiro eixo listado, transcende uma visão fragmentada do saber e do ser. Esta abordagem holística encontra eco nas teorias de pensadores como Henri Wallon (2007), que postula a integração indissociável entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora, e Lev Vygotsky (2007), que enfatiza o desenvolvimento como um processo social e culturalmente mediado. Ao propor a "compreensão holística do desenvolvimento infantil", a trilha alinha-se à concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil.
- **Práticas Pedagógicas Inovadoras** convida à superação do modelo transmissivo de ensino. A exploração de "novas abordagens e tecnologias" remete diretamente às metodologias ativas, que colocam a criança no centro do processo educativo, incentivando a exploração, a descoberta e a interação. A inclusão de tecnologias digitais, quando mediada de forma planejada e crítica, pode ampliar as possibilidades expressivas e colaborativas, desde que a formação docente seja o elemento-chave para garantir práticas inovadoras e alinhadas às demandas da infância contemporânea.
- **Inclusão e diversidade** – o percurso deve ser progressivo que articule fundamentos teóricos, reflexão sobre a prática e estratégias pedagógicas inclusivas. Essa trilha deve abordar a diversidade cultural, social, étnico-racial e as diferentes formas de desenvolvimento infantil, compreendendo a inclusão como direito da criança e princípio orientador do currículo, em consonância com a BNCC. Ao valorizar as interações, as brincadeiras, o planejamento inclusivo, a avaliação formativa e o trabalho colaborativo com famílias e redes de apoio, a formação contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas que respeitam as diferenças, promovem a equidade e consolidam uma cultura escolar inclusiva desde a primeira infância.
- **Avaliação Infantil** – um percurso que compreenda a avaliação como um processo formativo, contínuo e qualitativo, centrado no desenvolvimento integral da criança. Essa trilha deve problematizar práticas avaliativas classificatórias, aprofundar o uso da observação, dos registros e da documentação pedagógica, e articular a avaliação aos

campos de experiência da BNCC. Ao longo da formação, os professores são convidados a refletir sobre como acompanhar as aprendizagens sem rótulos ou comparações, respeitando os tempos e singularidades das crianças, fortalecendo a intencionalidade pedagógica e qualificando o planejamento e as intervenções educativas na Educação Infantil

- **Relação família/escola/ comunidade** – por meio de um percurso que valorize o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade no desenvolvimento da criança. A trilha deve problematizar diferentes configurações familiares e contextos socioculturais, fortalecer estratégias de comunicação e participação das famílias e reconhecer a comunidade como espaço educativo, em consonância com os princípios da BNCC. Ao articular reflexão teórica, análise de práticas e construção coletiva de ações, a formação contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar colaborativa, capaz de integrar saberes da família, da escola e da comunidade, promovendo o cuidado, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Dimensão: Condições para Efetivação

Para que a proposta formativa se concretize de forma significativa, é necessário garantir algumas condições básicas que foram destacadas ao longo da pesquisa:

- **Apoio Institucional** – um percurso que reconheça a escola e os sistemas de ensino como corresponsáveis pelo desenvolvimento profissional docente. Essa trilha deve promover a compreensão do apoio institucional como condições de trabalho, gestão democrática, acompanhamento pedagógico e oferta de formação continuada, articulando as necessidades formativas dos professores às diretrizes da BNCC. Ao favorecer espaços de escuta, reflexão coletiva e planejamento colaborativo, a trilha contribui para o fortalecimento da prática pedagógica, da valorização docente e da construção de uma cultura institucional que sustente o trabalho educativo e promova a qualidade da Educação Infantil.
- **Tempo e Espaço dedicados** – um percurso que valorize a organização intencional da rotina e dos ambientes como elementos pedagógicos fundamentais. A trilha deve promover a reflexão sobre o uso do tempo como experiência educativa, respeitando os ritmos das crianças, e sobre os espaços como contextos de aprendizagem, interação e brincadeira, em consonância com os princípios da BNCC. Ao articular estudo teórico,

análise da prática e reorganização dos ambientes e da rotina, a formação contribui para qualificar as experiências infantis, favorecendo o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa na Educação Infantil.

- **Liderança Pedagógica** – um percurso que fortaleça o papel do docente e da equipe gestora como mediadores do processo educativo e promotores do desenvolvimento profissional coletivo. A trilha deve abordar a liderança como prática colaborativa, centrada no acompanhamento pedagógico, na reflexão sobre a prática e na construção de projetos educativos compartilhados, em consonância com os princípios da BNCC. Ao incentivar a escuta, o diálogo, o planejamento coletivo e a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas, a formação contribui para o fortalecimento da identidade profissional docente, a melhoria das práticas educativas e a consolidação de uma cultura de aprendizagem na Educação Infantil.
- **Cultura de colaboração** – um percurso que incentive o trabalho coletivo, a troca de saberes e a corresponsabilidade pedagógica entre os profissionais da escola. A trilha deve promover espaços sistemáticos de diálogo, estudo e planejamento compartilhado, reconhecendo a experiência docente como fonte de aprendizagem e articulando as práticas colaborativas aos princípios da BNCC. Ao fortalecer relações de confiança, escuta e apoio mútuo, a formação contribui para o desenvolvimento profissional contínuo, a qualificação das práticas pedagógicas e a construção de uma cultura institucional voltada à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças.
- **Reconhecimento e Valorização** - um percurso que legitime os saberes da experiência docente e fortaleça a identidade profissional. Essa trilha deve promover momentos de escuta, reflexão e socialização das práticas pedagógicas, reconhecendo o trabalho do professor como elemento central da qualidade educativa, em consonância com os princípios da BNCC. Ao integrar devolutivas formativas, acompanhamento pedagógico e espaços de visibilidade das boas práticas, a formação contribui para o fortalecimento do engajamento docente, da autoestima profissional e da construção de uma cultura institucional que valoriza o professor da Educação Infantil.

Dimensão: Metodologia Proposta

- **Rodas de conversa** – A roda de conversa pode ser trabalhada em uma trilha formativa

para professores da Educação Infantil como estratégia pedagógica e formativa que valoriza a escuta, o diálogo e a construção coletiva de sentidos. A trilha deve abordar a roda de conversa como prática intencional, articulada às interações e às brincadeiras, favorecendo a expressão das crianças e o desenvolvimento da linguagem, da socialização e do pensamento, em consonância com os princípios da BNCC. Ao vivenciar, analisar e planejar rodas de conversa a partir de situações reais do cotidiano escolar, a formação contribui para qualificar a mediação docente e fortalecer práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil.

- **Oficinas e Laboratórios de criação** – As oficinas e os laboratórios de criação podem ser trabalhados em uma trilha formativa para professores da Educação Infantil como espaços de experimentação, autoria e aprendizagem colaborativa. A trilha deve valorizar essas práticas como estratégias pedagógicas que articulam brincadeira, investigação, expressão artística e resolução de problemas, favorecendo o protagonismo das crianças e a mediação intencional do professor, em consonância com os princípios da BNCC. Ao propor vivências práticas, reflexão coletiva e planejamento pedagógico a partir das experiências criativas, a formação contribui para a ampliação do repertório docente e para a qualificação das práticas educativas na Educação Infantil.
- **Tutoriais entre Pares** – As mentorias e tutoriais entre os pares podem ser trabalhados em uma trilha formativa para professores da Educação Infantil como estratégias de aprendizagem colaborativa que valorizam a troca de saberes e a experiência docente. A trilha deve promover espaços estruturados de acompanhamento entre professores, nos quais docentes mais experientes apoiem colegas em desafios pedagógicos, planejamento, avaliação e práticas inclusivas, em consonância com os princípios da BNCC. Ao incentivar a cooperação, a reflexão conjunta e a resolução compartilhada de problemas do cotidiano escolar, a formação fortalece o desenvolvimento profissional contínuo, a cultura de colaboração e a qualidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil.
- **Observação e registro de práticas** – A observação e o registro de práticas podem ser trabalhados em uma trilha formativa para professores da Educação Infantil como instrumentos centrais de reflexão, planejamento e avaliação pedagógica. A trilha deve aprofundar o uso da observação intencional e dos registros escritos, fotográficos e narrativos como formas de compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em consonância com os princípios da BNCC. Ao

articular estudo teórico, análise coletiva de registros e acompanhamento da prática docente, a formação contribui para qualificar a mediação pedagógica, fortalecer a avaliação formativa e dar visibilidade às experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil.

- **Projetos colaborativos** - Os projetos colaborativos podem ser trabalhados em uma trilha formativa para professores da Educação Infantil por meio de um percurso que incentive o planejamento, a execução e a avaliação coletiva das práticas pedagógicas. A trilha deve valorizar o trabalho em equipe, a integração entre diferentes saberes e a participação ativa dos professores na construção de projetos que dialoguem com os interesses das crianças e com o contexto escolar, em consonância com os princípios da BNCC. Ao promover a cooperação, a troca de experiências e a reflexão conjunta sobre os resultados dos projetos, a formação contribui para o fortalecimento da cultura colaborativa, a qualificação das práticas pedagógicas e a promoção do desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Princípios Norteadores da Proposta

Em síntese, a proposta aqui apresentada não pretende oferecer uma solução definitiva para os desafios da formação docente, mas sim servir como um ponto de partida para experiências formativas mais próximas da realidade escolar e das necessidades formativas dos professores experientes da educação infantil. Ao considerar os conteúdos que emergem da prática, respeitar o tempo do professor e garantir espaços de escuta, acompanhamento e colaboração, acredita-se que a formação continuada pode cumprir seu papel de promover desenvolvimento profissional e melhorias concretas nos processos de ensino e aprendizagem.

Mais do que aplicar modelos prontos, trata-se de investir em um movimento formativo contínuo, dialógico e reflexivo, que reconheça os professores como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Assim, esta proposta não se pretende um modelo fechado, mas sim um ponto de partida para a construção de uma política de formação continuada que reconheça os professores como sujeitos ativos no processo formativo, valorizando seus saberes, suas experiências e seus contextos. Formar professores reflexivos e críticos é também assumir o compromisso com a garantia do direito à aprendizagem de qualidade para todas as crianças.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como o processo de Formação Continuada pode contribuir para sanar as necessidades formativas de professores experientes da Educação Infantil em uma rede municipal do Vale do Paraíba. Considerando um percurso essencial para concretizar este objetivo, que percorreu vários caminhos específicos como: caracterizar o perfil dos professores experientes da Educação Infantil no sistema público de ensino do município pesquisado; analisar na perspectiva dos professores experientes da Educação Infantil, suas necessidades formativas; identificar a partir dos relatos dos professores experientes, as contribuições e as lacunas da formação continuada para prática profissional na Educação Infantil; compreender as estratégias e as alternativas adotadas pelos professores experientes para suprir suas necessidades formativas no enfrentamento dos desafios profissionais; elaborar uma proposta de formação continuada que esteja alinhada às necessidades formativas do corpo docente que será apresentada em um e-book.

A escolha pelo tema se justifica no olhar atencioso e crítico que diz respeito às necessidades formativas do professor experiente da educação infantil. É preciso empenhar muitos esforços, para que os professores já tão sobrecarregados, não vejam o momento de formação continuada como mais uma obrigação a ser realizada e sim, que a entendam como direito, como parte de sua qualificação e profissionalização, bem como possibilidade de melhoria de sua prática docente e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

Os dados da pesquisa revelam um cenário em que as formações dependem, quase exclusivamente, da adesão a programas estaduais ou federais, dificultando a construção de uma proposta pedagógica local com identidade própria e continuidade garantida.

Ao longo desta dissertação, foi possível compreender que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e dinâmico, que se constrói ao longo de toda a trajetória profissional dos educadores, desde a formação inicial até os últimos dias de sua atuação. Essa concepção, defendida por autores como Day (2001), Marcelo (2009) e Nóvoa (1992), reforça a importância de repensar os programas de formação continuada à luz das necessidades concretas dos professores experientes da educação infantil. De acordo com Tardif (2017), os saberes docentes são constituídos por múltiplas dimensões: teóricas, curriculares, experienciais e contextuais, e se articulam diretamente com a prática cotidiana do ensino.

Portanto, para que a formação continuada contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional docente, é imprescindível que ela reconheça os saberes

construídos no exercício da docência e promova espaços formativos que valorizem a experiência, incentivem a reflexão crítica e dialoguem com os desafios reais enfrentados em sala de aula.

Dessa forma, entende-se que uma formação continuada que parte das necessidades formativas dos professores não apenas responde a demandas pontuais da prática, mas potencializa o fortalecimento da identidade profissional e a ressignificação dos saberes docentes. Conforme Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional eficaz ocorre, sobretudo, em contextos formativos que estejam enraizados na realidade escolar e que valorizem o conhecimento produzido na prática pedagógica. A formação continuada, quando bem estruturada e conectada às especificidades do trabalho do professor, favorece a integração entre teoria e prática, amplia o repertório didático, promove a colaboração entre os pares e contribui para a construção de uma docência mais consciente, crítica e comprometida com a transformação da realidade educacional. Assim, o investimento em processos formativos significativos representa uma estratégia essencial para garantir não apenas a qualificação do ensino, mas também a valorização da profissão docente.

A análise dos dados, fundamentada pela abordagem qualitativa e utilizando a análise de prosa como método, trouxe à tona diferentes dimensões das necessidades formativas expressas pelas participantes. Foi possível considerar que, sobre os programas de formação continuada dos quais os professores participam ou já participaram, a maioria dos docentes reconheceu a importância da formação continuada para a prática pedagógica, mas demonstrou dificuldade em nomear os programas dos quais participa ou participou, o que levanta hipóteses sobre a efetividade, a apropriação e o impacto dessas formações. Em muitos casos, não houve clareza entre cursos pontuais e programas estruturados de formação, o que indica uma fragilidade institucional na comunicação e no acompanhamento desses processos.

As discussões acerca das considerações sobre formação continuada revelaram que as participantes consideraram temas formativos relevantes para a prática docente: as trocas de experiência entre os pares, os estudos sobre o desenvolvimento infantil e exemplos e demonstrações de atividades práticas.

O aprofundamento nas discussões a respeito da inclusão e diversidade, suas implicações para o planejamento de intervenções pedagógicas e a necessidade de aprofundamento teórico e prático sobre este tema foi amplamente destacado. Muitas professoras relataram sobre as necessidades formativas, os achados da pesquisa evidenciaram temas prioritários para que um programa de formação seja significativo: intervenções pedagógicas adequadas. Nota-se que as professoras valorizam formações que integrem teoria

e prática e que se aproximem de suas experiências reais de sala de aula. estratégias para o desenvolvimento infantil. A inclusão, mencionada como uma das novas exigências e, ao mesmo tempo, carência formativa, deve ser contemplada em módulos específicos. Propõe-se uma abordagem que articule teoria e prática, com análise de indicadores da neurociência e planejamento de estratégias que promovam avanços na compreensão de distúrbios cognitivos/sociais e comportamentais.

Quando discutimos sobre as lacunas nas formações continuadas das quais os professores participam ou já participaram, foram apontadas lacunas relevantes, como a falta de continuidade das formações. É necessário garantir que a formação ocorra de forma sistemática e duradoura, evitando ações pontuais e desconectadas. A proposta aqui apresentada defende que a formação continuada seja parte de uma política pública permanente e não apenas ações pontuais vinculadas a programas temporários. Os professores expressaram frustração com a descontinuidade das formações e a sensação de recomeço a cada novo ciclo político. Uma formação eficaz requer continuidade, acompanhamento e monitoramento, com clareza de objetivos e compromisso institucional.

Também foram apontadas como lacunas a pouca valorização de temas considerados importantes pelos docentes, como uso de tecnologias e cultura afro-brasileira. Apesar de estar no currículo, a educação anti-racista ainda é tratada com menor ênfase nas formações, conforme apontado pelos professores. Sugere-se um eixo específico voltado à diversidade, com foco em metodologias ativas, resolução de conflitos e sequências didáticas que considerem a construção do pensamento um ato crítico e reflexivo. Sobre a tecnologia, ficou evidente a importância de seu ensino sistematizado, a definição do momento adequado para sua introdução e estratégias para desenvolver habilidades cognitivas e motores, respeitando o desenvolvimento dos alunos. A dificuldade de abordar o ensino inclusivo, mencionada por diversas participantes, revela a urgência de repensar sua inserção na rotina escolar. Sugere-se a inclusão de um eixo voltado à reflexão sobre inclusão e diversidade e práticas pedagógicas inovadoras, bem como propostas didáticas para sua abordagem de forma lúdica e significativa.

O tempo reduzido e pouco produtivo das formações e a ausência de planejamento a longo prazo também foram evidenciados. Essas lacunas revelam um desalinhamento entre a proposta institucional das formações e as reais demandas da docência.

Alguns temas emergiram das profícuas discussões do grupo de discussão, inclusão e diversidade, esses temas não estavam previstos no questionário inicial. No entanto, temas sugeridos pela pesquisadora provocaram e tensionaram aquilo que as professoras enfrentam

em suas rotinas de trabalho, sendo assim, não poderia deixar de ser analisado, contemplado e apresentados nos resultados dessa pesquisa.

Foram evidenciados aspectos concretos que impactam diretamente o trabalho dos professores: falta de recursos materiais básicos (como papel e tinta para impressora), turmas numerosas e dificuldade de apoio pedagógico diante da crescente demanda de alunos com necessidades específicas.

Diante desses achados, a proposta de formação continuada elaborada com base na pesquisa apresenta-se como um caminho possível para o enfrentamento desses desafios. Estruturada em torno de três dimensões: eixos temáticos prioritários, condições de efetivação e metodologia, a proposta aposta em encontros mensais, alternando teoria e prática, com valorização da troca entre pares, análise de práticas, construção colaborativa de materiais e avaliação contínua. Mais do que uma simples sugestão de temas, essa proposta representa uma resposta concreta a partir da escuta ativa e respeitosa das professoras que vivenciam cotidianamente os desafios da sala de aula.

Por fim, é importante registrar que esta pesquisa também se constituiu, para mim, como um potente percurso formativo. A trajetória no Mestrado Profissional em Educação possibilitou uma profunda ampliação do olhar sobre os processos formativos dos professores da educação infantil, ressignificando a minha atuação como educadora comprometida com a transformação da prática a partir do diálogo com os sujeitos da escola. Ao longo desses dois anos, aprendi a ouvir com mais sensibilidade, a planejar com mais criticidade e a pesquisar com mais intencionalidade. O mestrado não apenas ampliou meus referenciais teóricos e metodológicos, como também me ajudou a rever e corrigir processos da minha prática enquanto professora, favorecendo uma atuação mais consciente, fundamentada e colaborativa. Essa experiência reafirmou o meu compromisso com a valorização da formação docente como elemento central para a qualidade da educação pública, especialmente aos pequenos da educação infantil.

Esta pesquisa não pretende esgotar o tema ao qual se dedicou, tampouco oferecer respostas definitivas. Pelo contrário, ela busca contribuir de forma modesta com a reflexão sobre a formação continuada de professores experientes da educação infantil e, ao mesmo tempo, abrir caminhos para que novas investigações possam aprofundar os achados aqui apresentados, ampliando as discussões e fortalecendo o campo de estudos sobre o desenvolvimento profissional docente.

Que este trabalho possa servir como ponto de partida, referência e inspiração para outras pesquisas comprometidas com a escuta sensível das vozes que compõem o cotidiano

escolar e com a construção coletiva de políticas formativas mais justas, consistentes e transformadoras.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de *et al.* Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 130- 149, 2019.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores no Brasil: questões e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. *Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação*. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. *et al.* (Org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Piauí, 2016. p. 63- 70.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 67-79.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br>. Acesso em: 26 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.
- CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente**. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 4. CONPEF: 2009, Londrina, Paraná. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf> Acesso em 26 set. 2023.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1070>.
- FONSECA, Tays. Necessidades Formativas Docentes: Construção de uma Formação Contínua Significativa. 2022. Dissertação (Mestrado) – UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia – campus de Presidente Prudente, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita e o isolamento da escola pública. Cadernos CEDES, Campinas, v. 38, n. 106, p. 385-404, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622018210330>.

FREITAS, Henrique *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 35, n. 3, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 123, pág. 1355-1379, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br> . Acesso em: 23 nov. 2024.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília, **Unesco**, 2019.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Documentação do Censo 2021**. IBGE, 2023.

LEÃO, Alex Sandro Gomes et al. **Um estudo sobre a formação continuada e sua contribuição para o Desenvolvimento Profissional Docente e a mobilização da práxis de professores que ensinam Matemática**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

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

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009a. Disponível em:

https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO____Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf >.

MORICONI, G. et al. **Formação continuada**: uma revisão da literatura baseada em evidências. Fundação Carlos Chagas. v. 53. São Paulo: FCC, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ONU BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Nações Unidas Brasil. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 03 jan. 2025.

ORLANDO, Rosimeire Maria; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; SILVA, Fabiane Maria; ALVES, Suelen Priscila Ferreira. **Política de educação especial no Brasil: disputas e conservadorismo (2022 e 2023)**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 45, e292722, 2025.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente**: Natureza e construção do conhecimento profissional. Lisboa: Edições Asa, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.
SANTOS, Ana Claudia. **Formação continuada exitosa**: efeitos no desenvolvimento profissional docente. 2018. 115f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Taubaté, São Paulo.

SAVIANI, D. **Formação de Professores**: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. Campinas: Autores Associados, 2011.

SIGALLA, L. A. A., & Placco, V. M. N. de S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. *Revista Intersaberes*, jan-abr 2022, vol. 17, n. 40, p. 100–113. <https://doi.org/10.22169/revint.v17i40.2276>

SILVA, Francisca Das Chagas Dos Passos. **Formação continuada colaborativa na escola**: uma intervenção na ação alfabetizadora com ênfase à utilização dos textos como unidade básica de ensino no processo de alfabetização de crianças. 2018. 230f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A; OLIVEIRA, M. A. L. de FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica**, v.14, 1-20, e4175116, jan/dez.2020. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4175>. Acesso em: 20 de out 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2017.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 551-571, 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade., n.73, dez. 2000.

TAUBATÉ. **Lei Complementar nº 392, de 15 de julho de 2016**. Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Taubaté: Câmara Municipal, [2016]. Disponível em: <http://camarasempapel.camarataubate.sp.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/C3922016.html> . Acesso em 18 set. 2023.

TAUBATÉ. **Lei Complementar nº 481, de 15 de junho de 2022**. Altera a Lei Complementar nº 180, de 21 de dezembro de 2007, para adequar o Estatuto do Magistério Público do Município de Taubaté ao § 4º do art. 2º da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Taubaté: Câmara Municipal, [2022]. Disponível em: <https://camarasempapel.camarataubate.sp.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=8305&interno=0&termo=Lei+Complementar+n%u00ba+481%2c+de+15+de+junho+de+2022>. Acesso em 18 set. 2023.

TAUBATÉ, Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação – PME**. Disponível em: <https://taubate.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O.final.pdf> Acesso em: 15 out. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama de pesquisa do município: Taubaté**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 26 nov. 2024.

XIMENES, P. de A. S. **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil**: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019). Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 243–251, 2021. DOI: 10.14393/OBv5n1.a2021-60632. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/60632>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DARLING-HAMMOND, Linda. **The right to learn: a blueprint for creating schools that work**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. **The truth about burnout**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.