

**ESTADO DO CONHECIMENTO EM TESES E DISSERTAÇÕES  
ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**  
**STATE OF KNOWLEDGE IN THESES AND DISSERTATIONS  
ABOUT CONTINUOUS EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATION**

**Cíntia Rio Branco Pereira<sup>1</sup>**  
**Patrícia da Rosa Louzada da Silva<sup>2</sup>**  
**Fabiana Celente Montiel<sup>3</sup>**

**RESUMO:** O objetivo do presente estudo é apresentar um estado de conhecimento sobre o tema da formação continuada na Educação Infantil, realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, a partir do ano 2000, utilizando os seguintes descritores: “formação continuada”; “Educação Infantil”, “professor” e “prática docente”. Após os primeiros movimentos, restaram cinco pesquisas, uma tese e quatro dissertações, que atendiam aos critérios de inclusão: não ter especificidade em uma área do conhecimento; ter o foco na Educação Infantil; abordar a discussão sobre a prática pedagógica e a formação continuada; pesquisas nacionais e escritas por docentes em atuação na sala de aula. A análise indicou a necessidade de a formação continuada seguir a formação inicial, sendo fundamental que tenha como foco a formação do/a docente da Educação Infantil a partir de sua práxis pedagógica, no sentido de qualificar as suas práticas.

**Palavras-chave:** Formação docente, Relação teoria-prática, Prática docente.

**ABSTRACT:** The objective of the present study is to present a state of knowledge on the topic of continuous education in preschool education, carried out in the Digital Library of Theses and Dissertations of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology, from the year 2000, using the following descriptors: “continuous training”; “Early Childhood Education”, “teacher” and “teaching practice”. After the first movements, five studies remained, one thesis and four dissertations, which met the inclusion criteria: not having specificity in an area of knowledge; focusing on preschool education; address the discussion about pedagogical practice and continuous education; national research and written by teachers actively working in the classroom. The analysis indicated the need for continuous education to build upon initial training, with a focus on the training of preschool education teachers based on their pedagogical practices, aiming to enhance their practices.

**Keywords:** Teacher training, Theory-practice relationship, Teaching practice.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Tecnologia pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Câmpus Pelotas. E-mail: [riobranco197122@gmail.com](mailto:riobranco197122@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação Física. Docente do Instituto Federal Sul-rio-grandense, *Campus* Pelotas. E-mail: [fabianamontiel@ifsul.edu.br](mailto:fabianamontiel@ifsul.edu.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação Física. Docente da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail: [patricia\\_prls@hotmail.com](mailto:patricia_prls@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Pensar a escola pública como colaboradora para o despertar do comprometimento pessoal com a sociedade, sugere que professores e professoras se reconheçam como criadores/as e agentes de transformação social, protagonizando, tal qual Freire (2022b) expõe, um diálogo que se contraponha às práticas opressoras de quaisquer origens, em especial no ambiente escolar, começando pela crítica e resistência a processos formativos de aprimoramento profissional pensados e direcionados por outras pessoas, sem origem nas demandas docentes daquele lócus, em um movimento que não considera as vontades, os anseios e as necessidades do/a protagonista principal que é o/a docente.

Contrário a tal postura opressora, se reivindica o diálogo, conforme Freire (2016), como sendo o encontro de mulheres e homens em prol de ações transformadoras, ou “atos limites”, como posicionamento atitudinal e atividades que se contraponham à aceitação passiva das situações limites, a partir de uma educação crítica que reverbere o “pensar certo”, (Freire, 2021a). Bauman (2017, p. 68) aproxima-se do pensamento freiriano, quando expõe que “o trabalho do pensamento crítico é trazer a luz os muitos obstáculos que se amontoam no caminho da emancipação”, condição que acontece a partir de um diálogo que reporte amorosidade e se exponha antagônico à postura de dominação, o qual seja construído pelo ímpeto de união dos sujeitos envolvidos na causa de libertação, na humildade, na fé e na esperança. Por esse viés Freire (2016, p. 137) expõe que:

A esperança, entretanto, não consiste em cruzar os braços e ficar aguardando. À medida que luto, sou movido pela esperança. Se luto com esperança, então posso aguardar. Como encontro de homens que procuram ser o mais lucidamente possível humanos, o diálogo não pode ser praticado num clima de desespero. Se aquele que dialogam não esperam nada dos seus esforços, seu encontro.

Bauman (2017) reforça o conceito de esperança quando trata sobre a utopia da modernidade, como sendo uma afirmativa de que existe a possibilidade de transformação de quadros sociais de opressão historicamente instituídos. No entanto, o autor indica que essa não será uma tarefa fácil, por isso menciona a “autoconfiança”, ou a fé no progresso, focada nas ações que já se estabelecem no presente, ainda que em um processo de oscilações

das ações, que hora reforçam as práticas de dominação, outra se colocam como sendo resistência perante elas. Em se tratando de escola, embora venha sofrendo transformações estruturais, essas não ocorrem na amplitude esperada, como destaca Imbernóm (2011, p. 7): “[...] a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez sem romper as linhas diretrizes, que foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista [...]”. Essas características configuram uma educação tradicional e bancária, que ainda é presente nos educandários, a qual faz transparecer a nítida perspectiva de “sujeitar-se a uma cultura do consumo – uma rede de discursos intencionalmente elaborados a fim de estabelecer parâmetros estritos de relação dos sujeitos com objetos de mercado, com as pessoas e consigo mesmos” (Oliveira 2012, p. 50), fatores que demandam a urgência de discussões que problematizem questões relacionadas à escola e, em especial, à formação docente sob o viés da perspectiva de uma educação libertadora (Freire 2022b). Grande parte das escolas públicas segue a mesma estrutura organizacional de muitos anos atrás, submersa em uma falácia que proclama a sua melhoria, que de fato acontece em condições pontuais, mas que não atinge sua esfera macro, como sinaliza Nóvoa (2019, p. 3): “A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI”.

Organizacionalmente, a escola adquire a configuração que, no essencial, se mantém até aos dias de hoje: i) um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; ii) uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; iii) uma turma de alunos relativamente homogênea, por idades e nível estabelecido através de uma avaliação feita regularmente pelos professores; iv) uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora (Nóvoa, 2019, p. 3).

Desse modo, tal condição apresentada faz questionar sobre quais propósitos estão forjadas as práticas educativas do professorado que atua no setor público, em especial do nível de escolaridade da Educação Infantil. Estarão os/as professores/as percebendo o seu papel social, identificando-se no processo formativo, o qual efetivamente eles/as fazem parte no exercício da docência? Por que não se avança em posturas, para que não mais se evidenciem práticas que reforcem uma educação que se constrói na verticalização, apresentando uma abordagem pouco problematizadora e dialógica, forjando-se na

perspectiva bancária? Semeão Garcia (2021) explica os propósitos de uma educação bancária expondo que:

A educação bancária cuja finalidade é manter os dominados nesta condição, de forma que eles não reconheçam a realidade de tal condição, ao mesmo tempo em que mantém uma relação hierarquizada e sem se preocupar com a dialogicidade, corresponde a um método necessário ser rompido para que de fato tenhamos uma sociedade mais justa, menos desigual, mais crítica e com liberdade (Semeão Garcia, 2021, p. 398).

Para tanto, percebendo a escola como espaço político e de partilha de diferentes saberes importante para formação dos sujeitos, cujos movimentos repercutem de forma potente na sociedade, com intuito de problematizar as implicações relacionadas a formação do sujeito professor, o presente estudo tem como objetivo apresentar um estado de conhecimento, problematizando o tema da formação continuada na Educação Infantil, a partir do mapeamento de dissertações e teses na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

## **1. PERCURSO DO ESTADO DO CONHECIMENTO**

De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23) o estado do conhecimento é caracterizado como sendo “identificação, registro, categorização que levam a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, e um determinado espaço tempo”, no sentido da ampliação do conhecimento a respeito do debate acadêmico sobre determinado tema. Nesse sentido, o processo de busca por pesquisas correlatas sobre o tema aqui proposto foi realizado no site da BDTD/IBICT, no primeiro semestre de 2023, mapeando teses e dissertações publicadas a partir do ano 2000. A definição desse período tem como justificativa ser o início da transição da Escola Assistencialista para a escola de Educação Infantil.

Para dar início ao estado do conhecimento, foram definidos descritores com base no tema de pesquisa, sendo utilizados: “formação continuada”; "Educação Infantil"; “professor”; "prática docente". A partir desse primeiro movimento do estado do conhecimento, foi realizada a leitura dos títulos e resumos, resultando um total de 21

pesquisas, sendo dez teses e 11 dissertações. Para a seleção das mesmas foram adotados os seguintes critérios de inclusão: não ter especificidade em uma área do conhecimento; ter o foco na Educação Infantil; abordar a discussão sobre a prática pedagógica e a formação continuada; pesquisas nacionais escritas por professores ou professoras em atuação na sala de aula.

Após foi realizada a leitura ampliada das 21 pesquisas, ou seja, dos objetivos, da metodologia e dos resultados finais. A partir desse movimento, resultaram cinco pesquisas que estavam de acordo com os critérios estabelecidos, as demais foram desconsideradas. Cabe destacar que entre as pesquisas que não foram selecionados, seis eram propostas por coordenadoras de escola, uma proposta por supervisora de ensino da Secretaria de Educação, duas por profissionais técnicos da área de pedagogia, duas por profissionais da área da psicologia, quatro propostas por professoras universitárias e um estudo não tratava a respeito da formação continuada em escola de Educação Infantil, mas da pré-escola inserida na Escola de Ensino Fundamental. O quadro um, a seguir, apresenta as cinco pesquisas selecionadas para o estado do conhecimento, apresentando o título, pesquisador/a responsável e orientador/a, o tipo de estudo – dissertação ou tese, ano de conclusão e as temáticas principais do estudo.

Quadro 1. Dissertações e tese que compõem o Estado do Conhecimento

<b>Título</b>	<b>Autor/a Orientador/a</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Temáticas</b>
Necessidades de formação de professoras principiantes da Educação Infantil/Pré escola	Autora: Rebeca Ramos Campos Orientadora: Maria Estela Costa Holanda Campelo	Dissertação	2012	Educação Infantil; Formação de professores; Professor principiante
Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia na escola na Educação Infantil	Autora: Rosyane de Moraes Martins Dutra Orientadora: Maria Alice Melo	Dissertação	2014	Formação de professores; Educação Infantil; Autonomia pedagógica; Prática docente
A prática docente de uma professora de Educação Infantil e seus desafios	Autora: Adriana Aparecida Coan Orientadora: Mere Abramowicz	Dissertação	2016	Educação Infantil; Formação de professores; Prática pedagógica; Currículo
A reflexão sobre a prática docente como fundamento para o desenvolvimento profissional	Autora: Maria Renata Campanha Turatti Orientadora: Dijnane Fernanda Vedovatto	Dissertação	2018	Formação continuada; Desenvolvimento profissional; Reflexão sobre a prática docente
Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche	Autora: Lilian de Assis Monteiro Lizardo Orientador: Márcio Tarcísio Masetto	Tese	2020	Formação profissional em contexto; Professor de creche; Aprendizagem de bebês e crianças pequenas; Práticas curriculares

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

A busca pelo encontro de pesquisas relacionadas à formação continuada na Educação Infantil, considerando os critérios estabelecidos, indicou uma reduzida quantidade de estudos que se caracterizam como pesquisas realizadas por professores e professoras que estão atuando na sala de aula. No tópico, serão descritas e analisadas as cinco pesquisas que compõem este estado do conhecimento.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

O presente estado de conhecimento analisou as pesquisas de Campos (2012), Dutra (2014), Coan (2016), Turatti (2018) e Lizardo (2020), pesquisadoras, que estão atuando com regência docente. Todas as pesquisas apresentam estudos relacionados à formação

continuada, no entanto, sob contextualizações diferentes. Na primeira subseção deste tópico será apresentada uma breve descrição de cada pesquisa e na segunda o movimento de análise delas.

## **2.1 Descrição das pesquisas**

A dissertação de Campos (2012) teve como objetivo geral investigar necessidades de formação docente de professores/as principiantes da Educação Infantil. O caminho metodológico da investigação constituiu-se em um estudo de caso realizado com cinco professoras de Educação Infantil da região metropolitana de Natal - Rio Grande do Norte (RN). Para a construção do corpus de pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada audiogravada com posterior transcrição e a análise documental. Como principal resultado destaca-se que a necessidade de formação dos/as docentes principiantes pode estar relacionada às lacunas da formação inicial e continuada. Campos (2012) afirma que o professor ou a professora iniciante precisa de formação para atuar nas diferentes áreas que a Educação Infantil exige, o que ainda não acontece na amplitude que essa demanda solicita.

Dutra (2014), em sua pesquisa, apresenta como o objetivo geral compreender o processo de planejamento e realização da formação continuada de professores/as que trabalham em uma Escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís – Maranhão (MA), para fins investigativos das práticas dos/as docentes que levaram a uma progressiva autonomia pedagógica no próprio espaço escolar, no período de 2009 a 2011. A pesquisa com enfoque crítico dialético utilizou no seu caminho metodológico o levantamento bibliográfico e a análise documental, por meio de um estudo de caso de um grupo social específico. A construção do corpus foi realizada mediante observações e anotações acerca do processo de formação continuada, além do uso de questionários direcionados a esses/as profissionais. O principal resultado da pesquisa revela uma proposta de formação continuada promovida pela própria equipe docente, motivando o encaminhamento para autonomia do educandário, que passa da condição de unidade de uma escola maior para a conquista de um espaço para si, com especificidade exclusiva.

A pesquisa de Coan (2016), do tipo estudo de caso, teve como objetivo refletir sobre a eficácia dos instrumentos de planejamento e execução do Projeto Político Pedagógico, por

meio do olhar e da atuação do/a professor/a. A formação inicial, a formação em serviço e a atuação no planejamento também foram foco do estudo, tendo como participante uma professora da Educação Infantil da rede particular de São Paulo - São Paulo (SP). No estudo foi analisado o currículo, os conceitos de infância, a ludicidade e sua importância para uma prática voltada para o protagonismo infantil. Juntamente a esses temas, foram estudados também os pressupostos da formação continuada para sustentar essa prática de maneira reflexiva. Na construção do corpus da pesquisa de Coan (2016) foi utilizada a análise documental e a entrevista semiestruturada. Como principal resultado destaca-se a conclusão de que a prática docente na Educação Infantil é conduzida pela formação, saberes constituídos e em construção, capacidade de partilha entre os pares e a coordenação, reflexão e competência. Foi evidenciado que o/a professor/a que reflete e partilha, colocando-se em eterno processo de aprender, faz com que a sua prática esteja atrelada a uma educação mais próxima dos interesses da criança, considerando-a no planejamento, com a finalidade de organizar situações de aprendizagens contextualizadas e reais.

A pesquisa de Turatti (2018) teve como objetivo geral investigar os processos de desenvolvimento profissional no trabalho de professores/as da Educação Infantil e Ensino Fundamental I – anos iniciais, tendo como perspectiva a reflexão como elemento estruturante da formação continuada, bem como identificar os elementos provenientes da formação continuada que favorecem o exercício profissional docente, assim como analisar o que os/as professores/as compreendem sobre o processo de reflexão sobre a prática. A pesquisa de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso, analisou um curso de extensão universitária que se inscreve dentro de um projeto que acontece na Universidade Estadual Paulista (UNESP), de Rio Claro/SP, denominado Escola de Educadores. Teve como instrumentos de construção do corpus a observação do curso, a análise documental referente ao projeto do curso do ano de 2017 e demais documentos relativos à constituição e percurso do Projeto Escola de Educadores; além das produções realizadas pelas participantes da pesquisa, questionário e entrevista semiestruturada com sete professoras atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. O estudo de Turatti (2018) evidenciou que, embora haja uma proletarização das professoras devido à falta de tempo para realizarem formações continuadas, houve um esforço delas em participarem do curso pesquisado, o que demonstrou o compromisso com a própria formação. A parceria entre a universidade e a



escola, que valoriza os saberes dos/as professores/as, foi um dos aspectos importantes do curso pesquisado. A autora concluiu que a experiência em questão pode oferecer caminhos profícuos para a formação de professores/as, pois tem em sua base o exercício da reflexão e análise da prática docente, o diálogo coletivo, a ressignificação profissional, a valorização dos saberes da prática e do protagonismo no processo formativo, a mudança de postura profissional e a valorização da autonomia docente pedagógica.

O estudo de Lizardo (2020) apresenta como objetivo geral investigar junto ao grupo docente de uma creche da rede municipal de São Paulo/SP, um processo formativo em um contexto voltado para valorização de práticas de aprendizagem de crianças pequenas. Para a construção do corpus, primeiramente foram utilizados subsídios teóricos esclarecedores sobre como a docência na creche foi sendo legitimada na história da Instituição e como as práticas curriculares foram sendo e são construídas. A observação participante foi usada como técnica, aliada a uma proposta de quinze encontros formativos divididos em módulos de teoria, planejamento e reflexão. Destaca-se como principal resultado da pesquisa de Lizardo (2020) que é possível propor uma experiência formativa dentro dos contextos reais de Educação Infantil, e que um percurso de formação docente pode incidir no percurso de aprendizagem do bebê e da criança pequena, de forma a estabelecer uma relação teórica e prática. A pesquisadora conclui ainda que há especificidades no campo profissional do/a professor/a de creche que devem ser contempladas na sua formação continuada, afirmando que o/a professor/a somente usa algumas metodologias na sala se lhe fizer sentido, em um processo de inovação e construção de resultados.

## **2.2 Análise das pesquisas**

Campos (2012), Dutra (2014), Coan (2016), Turatti (2018) e Lizardo (2020) concordam que a Educação Infantil é um ambiente potente de aprendizados, mas que vários fatores interlocutores descaracterizam essa instituição, afirmando a importância de uma formação que reverta essa condição, de proximidade com o caráter assistencialista, de forma a avançar em posicionamento das pessoas. Lizardo (2020, p. 104) reforça que:

Ainda temos muito que avançar, pois diante de resultados de pesquisas e opiniões, que diminuem a importância de ambientes coletivos de educação para os bebês e crianças pequenas contribui para percepção, que ainda em algumas situações isoladas, há práticas em creches compensatórias.

O entendimento equivocado sobre o papel da escola de Educação Infantil reflete diretamente no papel do/a professor/a dessa instituição e constitui, muito expressivamente, a confusão que ainda existe sobre a sua representatividade e caracterização, que se repercute na atualidade, com traços de uma historicidade que deixa marcas na construção dos sujeitos e dos lugares. As distorções referentes ao papel da escola de Educação Infantil não são evidentes somente externamente, mas também ficam explícitas, muitas vezes, no comportamento do professorado, que em meio a tantas exigências e atribuições, ou por carência estrutural nas instituições, perdem-se em seus propósitos docentes e, dessa forma, acabam satisfazendo outras demandas, que não são as relacionadas à docência. Em relação a esse aspecto, Dutra (2014, p. 126) indica que “para mudar o que já havia se legitimado nas instituições infantis como uma cultura assistencialista seria necessário romper paradigmas históricos profundamente fincados no trabalho das escolas”; nisso infere-se toda estrutura e organização da própria escola pública, que em sua grande maioria, é insuficiente no que diz respeito ao protagonismo do professor e da professora e em sua formação permanente.

Por muito tempo “o foco dos estudos na Educação Infantil esteve voltado exclusivamente na aprendizagem dos alunos e alunas” (Dutra, 2014, p. 124), sendo que o padrão de qualificação era medido sob o viés dessa expectativa. Hoje existe uma grande necessidade de centralizar os estudos nas aprendizagens do professorado, na sua prática em pleno exercício da docência e na construção da profissão docente. Esse pressuposto perpassa por formação inicial, formação permanente e, sobretudo, permeia a formação da vida desses sujeitos, sobre como eles se colocam à disposição frente às oportunidades formativas ofertadas. As pesquisas analisadas indicam que conceitos construídos historicamente sobre a Educação Infantil, em toda sua funcionalidade, interferem potencialmente na concepção de formação continuada de professores e professoras na atualidade. Muito embora haja compreensão sobre a necessidade de um aprendizado contínuo por parte do professorado, ainda existe extrema dificuldade em legitimar esse processo. Coan (2016) justifica esse acontecimento por diversos fatores, como: insuficiência da formação docente, baixos salários e dificuldade de dedicação exclusiva a uma escola.

Coan (2016, p. 76) afirma que a formação continuada “não é um processo fechado, e ‘estatístico’, que na verdade entremeia a ação pedagógica docente, considerado mediador da ação”. A formação deve embasar a ação, dando sentido a ela. Essa autora, em vários momentos de sua escrita, aponta para a necessidade da prática da escuta ativa e sobre a sua importância no campo educacional, principalmente em relação aos interesses dos/as estudantes. Nesse sentido, ela indica a importância de validar as vozes de todos os sujeitos, em um processo de partilha entre gestão, professorado e crianças. Freire (2021a) atenta sobre a importância da escuta no processo educativo, afirmando que:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica, e não como objeto de seu discurso (Freire, 2021a, p. 110).

O estudo de Coan (2016) evidencia a prática de uma escola particular, instituição gerenciada por recursos próprios, contando com estrutura de funcionalidade financeira vantajosa, facilitadora de aquisição de recursos materiais. Seus movimentos internos diferenciam-se da escola pública, pois sua organização funcional e sua carga horária podem ser estruturadas dentro das suas necessidades. Esse aspecto infere em condições para que discussões a partir da práxis aconteçam com melhor qualidade e incidência no local de trabalho. No que tange à formação permanente, Coan (2016, p. 45) afirma que: "A ampla experiência que constitui o grupo, e algumas professoras de início de carreira, são acompanhadas em suas práticas de sala de aula pela coordenadora semanalmente". Esse movimento destacado por Coan (2016) acontece nas reuniões formativas que se estruturam da seguinte forma:

São realizadas durante o ano ações com os docentes para a formação em serviço, compreendida como processo contínuo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão. Os temas são ora sugeridos pela direção e coordenação, ora pelos professores. Também existe um evento interno chamado Jornada Pedagógica onde alguns professores de todos os segmentos da escola, ou seja, Educação Infantil e ensino

fundamental, apresentam as ações que realizaram durante o ano seguindo algum tema que considera os assuntos como: avaliação, formação da autonomia moral, inovação entre outros, sempre atendendo as especificidades de cada segmento de estudo comum. Especificamente na Educação Infantil, os assuntos são direcionados e específicos para a demanda da faixa etária, por exemplo: o brincar na Educação Infantil, a documentação pedagógica, registros e produção de materiais, entre outros (Coan, 2016, p. 45).

Turatti (2018) faz inferência aos resultados positivos que o curso de formação de professores/as - uma extensão universitária financiada pela Pró-Reitoria de Extensão da UNESP -, na formação docente de algumas professoras, possibilitando, entre outros aspectos, a avaliação real das práticas, com a finalidade de ressignificá-las.

O curso aqui analisado pode inspirar novas maneiras de se pensar a formação continuada, pois coloca em evidência a reflexão sobre a prática dos professores, promove o compartilhamento de saberes entre os docentes e a ressignificação de suas práticas, contribuindo para um maior protagonismo na profissão docente, e colaborando para que eles se tornem responsáveis pelo que constroem junto aos seus pares, aperfeiçoando não só sua prática de sala de aula, como todo o seu processo de profissionalização (Turatti, 2018, p. 77).

A perspectiva do curso de extensão aproxima-se em larga proporção do que estamos problematizando, em que o aspecto dialógico instiga uma participação voluntária das professoras no programa, sem nenhum tipo de imposição, mas na perspectiva de colaboração, o que Coan (2016, p. 32) indica como “a construção de um currículo que garanta a natureza emancipatória dos sujeitos envolvidos”. A qualificação na formação inicial e continuada pode ser potencializada ao se propiciar maiores aproximações entre escola e universidade, quando a partilha de conhecimentos se dá em um ir e vir de saberes, em uma formação construída em conjunto entre esses diferentes espaços, de forma que o espaço escola, por meio dos/as docentes, expresse seus interesses, suas necessidades, seus conhecimentos e o espaço universidade possa contribuir com conceitos, sem hierarquizar os saberes, criando assim um novo espaço denominado de terceiro espaço de formação (Zeichner, 2010). De acordo com Silva, Montiel e Pinheiro (2022), o terceiro espaço de formação, por ser um lugar comum a todos/as, é fecundo a partilhas em prol de uma educação que favoreça e se fortaleça pelo diálogo, em prol da qualificação das ações profissionais.

Como salienta Freire (2022a), somos seres inacabados, o que faz da busca do conhecimento uma procura infinita, a qual em cada pessoa se tem um sujeito e não um objeto. Essa condição que coloca à disposição de criação e recriação do/a professor/a, do todo que os/as envolve e caracteriza humanamente, representa uma esquematização individual, que exige impreterivelmente comunicação, diálogo e interação, processo que deverá acontecer de forma permanente. Freire (2022a, p. 35), afirma que: “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados”. A partir dessa perspectiva, o que existe são pessoas dotadas de diferenças e saberes inéditos, que estão sempre aprendendo no mundo e com o mundo. Nesse sentido, não se é educado/a, orientado/a ou formado/a externa ou verticalmente, pois essa condição configura-se por ímpeto particular, partindo da vontade de cada um ou de cada uma, sem que possa emergir de uma imposição. Não se nasce professor ou professora naturalmente, constrói-se nessa perspectiva, em uma caminhada repleta de subjetividades que se unificam em determinado momento, ao mesmo tempo em que se desconstrói nesse mesmo processo. Campos (2012, p. 27) afirma que:

A formação deve promover espaço para o novo sem desvalorizar os saberes dos professores. O que eles já sabem deve ser discutido de maneira que possibilite a ressignificação das práticas. O compartilhamento de experiências entre os pares favorece a valorização das práticas e a inserção de novos saberes acerca da profissão. O trabalho coletivo estimula a reflexão e o desenvolvimento de estratégias educacionais. A escola deve ter recursos, amparada pelos órgãos competentes, para promover espaço para a efetiva reflexão sobre a prática e o compartilhamento de saberes entre os docentes, tornando-se o principal espaço de formação contínua para os professores e colaborando com seu desenvolvimento profissional.

Dutra (2014), Coan (2016) e Turatti (2018), afirmam que a formação continuada deve ser alicerçada na reflexão sobre a prática. Dutra (2014, p. 38) ainda reforça, que “o principal espaço de formação é a escola”. Falar sobre práxis requer pertencimento, vivência e, sobretudo, leitura de mundo, com uma intensidade capaz de projetar os sujeitos a tal ponto em que a própria reflexão subsidie novos movimentos. Turatti (2018, p. 76) afirma que “o processo de reflexão da práxis não é uma atividade simples, demanda tempo e precisa ser sistematizada”, no contínuo da escola. Para Freire (2021b), a ação reflexiva é o que faz o ser humano ser um sujeito praxiológico, pois reflete, age, transforma, retrocede e avança nessa ação, tudo isso a partir da realidade. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem,

que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2021a, p. 38). O grande desafio da práxis está em como possibilitar essa reflexão, visto que as lacunas nesse processo, segundo as pesquisas aqui analisadas, vêm se constituindo desde a formação inicial, vinculadas a outras deficiências na estrutura da escola pública na atualidade.

Campos (2012), Turatti (2018) e Lizardo (2020) apontam que o currículo, dos cursos de Pedagogia não contempla a especificidade da Educação Infantil de forma ampla. Dutra (2014, p. 40) explica que os saberes da formação inicial “não são os únicos conhecimentos a serem mobilizados na prática escolar. No contexto desta prática o professor toma decisões, reorganiza ações e age”. Aqui as autoras atentam que o/a professor/a é um sujeito de fases e que precisa de suporte para perceber-se no processo complexo que a docência reporta. Sozinho/a dificilmente o/a professor/a conseguirá emergir para o pertencimento do estar na profissão docente. O que reforça a importância da presença do terceiro espaço de formação, defendido por Silva, Montiel e Pinheiro (2022), justamente por potencializar, de forma organizada, momentos de partilha entre as partes, graduandos/as, professores/as supervisores/as da universidade e da escola, de modo que dialoguem e reflitam sobre as necessidades educacionais, em um movimento conjunto que colabora ao longo da formação inicial e continuada, minimizando a sensação de estarem sozinhos/as, diante das dificuldades e dos desafios da docência. Campos (2012) sinaliza para as dificuldades do/a profissional que está ingressando na profissão docente, pois sem esse embasamento, esse/a profissional vai se estruturar em estratégias já existentes para avançar na sua atuação, configurando uma condição de profunda angústia e desgaste que, muitas vezes, resulta na desistência da carreira docente.

Para o professor em início de carreira, suas angústias e frustrações parecem não ter fim [...]. A vontade de se sentir seguro, de estar integrado, ao grupo, de se posicionar, de conciliar demandas, de se sentir preparado por de fato estar, são objetivos que eliminam o desejo, de muitas vezes desistir, mudar de instituição, ou até mesmo mudar de profissão (Campos, 2012, p. 60).

Um destaque na pesquisa de Dutra (2014) é o fato de a formação continuada não estar focada na operacionalidade das ações, no intuito de esperar respostas de cunho funcional, ela preocupou-se com os resultados positivos da prática, para o coletivo da comunidade escolar, movimento que reverbera expressivamente nas ações individuais. Na escola em

questão, a formação continuada, esteve alicerçada no propósito de formar uma rede de saberes compartilhados que envolvia partilha de aprendizado, processo que resultou positivamente na autonomia da escola, a qual deixou de ser uma escola anexa, garantindo o seu próprio espaço, pela credibilidade instaurada.

A partir deste estado do conhecimento, observa-se que três pesquisas (Coan, 2016; Turatti, 2018; Lizardo, 2020) expuseram a formação continuada relacionando-a com o aspecto cognitivo dos/as estudantes. A investigação de Campos (2012) protagoniza o professorado iniciante na carreira e preocupa-se com a construção do conhecimento professoral no exercício da sua função, visto que aponta a formação inicial como insuficiente para a demanda de trabalho que o/a espera. Somente o estudo de Dutra (2014) expressa uma preocupação com as questões que problematizam a profissionalização docente a partir das suas próprias demandas, trilhando caminhos mais autônomos, apontando uma visão mais ampliada do seu contexto, no sentido de ressignificá-lo.

Esta análise reforça o ímpeto de investigar sobre as relações existentes entre a formação continuada a partir de um processo individual de construção de conhecimento, tendo como sujeito o/a professor/a das escolas de Educação Infantil da rede pública, partindo ao encontro do diálogo com professores e professoras sobre como estão se assumindo no seu campo de atuação, ou sobre qual alicerce colocam a prática educativa, a partir da percepção sobre a sua própria formação. Freire (2021a, p. 44) ensina que: “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica”. Semeão Garcia (2021, p. 398) salienta que a “práxis como fonte de ação e reflexão torna-se essencial para que seja possível a transformação social”. Ambos fatores são extremamente relevantes e foram cruciais para fortalecer o ímpeto de investigar sobre a formação docente forjada na perspectiva de uma transformação social. Ampliando essa explanação, reiteramos que ao primar por uma sociedade de princípios mais humanitários, é preciso pensar em pesquisas que reflitam uma comunicação mais horizontal entre as pessoas, além de problematizar a identidade da escola na atualidade, como uma condição que deve acontecer de forma potente em todos os níveis de escolaridade, em um processo de análise e reflexão, que se inicia pelos sujeitos que circundam os educandários.

Compreendemos que os fazeres dos professores e das professoras são cruciais para sociedade, pois repercutem na formação de outros/as, em um momento importante do desenvolvimento humano, indicado pela fase da primeira infância, etapa da vida em que as crianças começam a reconhecer o mundo. Percebemos também como fundamental problematizar a formação continuada, permanente e em serviço do professorado, com vistas a potencializar a mediação do conhecimento como partilha de saberes, que reconhece a construção de conceitos acerca da realidade existencial, como prática de liberdade. Tal formação contribuirá para que se efetivem nas escolas o pensamento crítico, o desenvolvimento do ser integral, que, assim como salientado por Bauman (2017) e Freire (2016), carrega consigo a esperança da transformação dos quadros sociais de opressão constituídos historicamente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dentre os achados deste estado do conhecimento, ficou evidente que a pauta da formação continuada se relaciona muito mais com a produção do conhecimento do que com a práxis educativa. As formações continuadas possuem um foco maior no aspecto produtivo de se relacionar com o aprendizado da criança, distantes de se atribuir ao processo formativo um sentido particular, individual, que parta do/a professor/a. A percepção, ao longo das formações continuadas apresentadas nas pesquisas analisadas, foi que os métodos transmissivos e verticais de aprendizagem se sobressaem. A partir da tese e das quatro dissertações analisadas no presente estado do conhecimento, incide-se pensar que o papel da formação continuada é dar continuidade à formação inicial, promovendo a qualificação da prática docente a partir do professorado. Reiteramos a fundamental necessidade e importância de que essa continuidade formativa rompa com paradigmas históricos e centralize estudos na formação do/a professor/a da Educação Infantil, mediante um processo formativo, que parta da compreensão do pensamento do/a docente perante o seu próprio processo de aprender, ou em outras palavras, atuando de uma maneira que a formação continuada tenha como protagonista o professorado, conhecedor e atuante da realidade pedagógica. O tema deste estado do conhecimento não se encerra, deixa pistas para que novas ações possam adentrar a Educação Infantil, por meio de formações



continuadas que sejam pensadas e dotadas de participação e comprometimento do sujeito com as causas do mundo, partindo de suas necessidades e vontades, não acontecendo por meio de uma ação formativa vertical, sob interferência externa, que desconheça ou pouco compreenda a necessidade de intervir no contexto. Além disso, reforça a importância da parceria entre escola e universidade, no sentido da promoção de espaços sistematizados de partilha e construção de saberes.

## REFERÊNCIAS

**BAUMAN**, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2017.

**CAMPOS**, Rebeca Ramos. Necessidades de formação de professoras principiantes da Educação Infantil/Pré-Escola. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

**COAN**, Adriana Aparecida. A prática docente de uma professora da Educação Infantil e seus desafios. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

**DUTRA**, Rosyane de Moraes Martins. Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

**FREIRE**, Paulo. Conscientização. Cortez Editora, 2016.

**FREIRE**, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2022a.

**FREIRE**, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 2021a.

**FREIRE**, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e terra, 2022b.

**FREIRE**, Paulo. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2021b.

**IMBERNÓN**, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo. Cortez, 2011.

**LIZARDO**, Lilian de Assis Monteiro. Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche. 2020. 162 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

**MOROSINI**, Marília; **KOHL-SANTOS**, Pricila; **BITTENCOURT**, Zoraia. Estado do conhecimento: teoria e prática. Curitiba. Editora CRV, 2021.

**NÓVOA**, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, [S. l.], v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 27 fev. 2024.

**OLIVEIRA**, Adriano Machado. O conceito de sociedade de consumidores em Zygmunt Bauman: Implicações para a compreensão da subjetividade do sujeito contemporâneo. Cadernos Zygmunt Bauman, v. 2, n. 4, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233156789.pdf>. Acesso: 02 nov. 2024.

**SEMEÃO GARCIA**, Edmar Augusto. Resenha crítica do livro: Pedagogia do oprimido. Revista Húmus, v. 11, n. 33, 28 ago. 2021 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/16902>. Acesso em: 2 nov. 2024.

**SILVA**, Patrícia da Rosa Louzada da; **MONTIEL**, Fabiana Celente; **PINHEIRO**, Eraldo dos Santos. O conceito de terceiro espaço de formação no estágio curricular supervisionado em educação física. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 8, n. 65, p. 197-2011, mar. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6265>. Acesso em: 27 fev. 2024.

**TURATTI**, Maria Renata Campanha. A reflexão sobre a prática docente como fundamento para o desenvolvimento profissional: o caso da escola de educadores sob o olhar das

professoras participantes. 2018. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

**ZEICHNER**, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 27 fev. 2024.