

<https://doi.org/10.18593/r.v49.34944>

Formação de professores em serviço no contexto da educação infantil: uma revisão integrativa

*In-service teacher training in the context of early early education:
an integrative review*

*La formación docente en servicio en el contexto de la educación temprana:
una revisión integrativa*

Onileda de Souza Matta Guimarães¹

Universidade do Sul de Santa Catarina; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação.

<https://orcid.org/0000-0002-5666-6579>

Ana Paula da Silva Galdino²

Universidade do Sul de Santa Catarina; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação.

<https://orcid.org/0000-0002-6402-1770>

Luciane Pandini Simiano³

Universidade do Sul de Santa Catarina; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e na Graduação em Pedagogia.

Resumo: O presente artigo tem por foco abordar a temática da formação de professores em serviço na educação infantil. O texto, tecido no contexto de uma pesquisa de Doutorado em Educação, do ponto de vista

¹ Mestra em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina; Professora da rede Municipal de Imbituba.

² Mestra em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina; Assistente de educação na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina; Professora no curso de Pedagogia no Centro Universitário Barriga Verde.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizando parte de seu doutoramento na Università degli Studi di Firenze; Mestra em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina; Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - na Universidade do Sul de Santa Catarina.

metodológico, apresenta uma revisão integrativa realizada em artigos publicados no Portal de Periódicos da CAPES, no período entre 2010-2024. Foram selecionados quatro estudos, que foram analisados em diálogo com os autores Kramer (1999, 2011), Formosinho e Kishimoto (2002), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), Proença, (2018), entre outros. Como resultados, observou-se que os poucos estudos encontrados apontam para a necessidade de construir um percurso formativo em serviço com professores na educação infantil que valorize sua experiência, que seja reflexivo e dialógico a fim de promover uma (trans)formação da sua ação no contexto educativo. Acredita-se que visibilizar tais questões possa trazer contribuições para delimitar a especificidade da formação contínua na educação infantil e, por consequência, para a melhoria da educação nesse nível de ensino.

Palavras-chave: revisão integrativa; educação infantil; formação em serviço.

Abstract: *The present article focuses on addressing the theme of in-service teacher training in early childhood education. The text, woven in the context of a Doctoral research in Education, from a methodological point of view, presents an integrative review conducted on articles published in the CAPES Journal Portal, between 2010 and 2024. Four studies were selected and analyzed in dialogue with the authors Kramer (1999, 2011), Formosinho and Kishimoto (2002), Oliveira-Formosinho and Formosinho (2018), Proença (2018), among others. The results observed that the few studies found indicate the need to construct an in-service training path with early childhood education teachers that values their experience, is reflective and dialogical in order to promote a (trans)formation of their action in the educational context. It is believed that highlighting such issues can contribute to delineating the specificity of continuing education in early childhood education and, consequently, to improving education at this level of teaching.*

Keywords: *integrative review; early childhood education; in-service training.*

Resumen: *El presente artículo se enfoca en abordar la temática de la formación de profesores en servicio en la educación infantil. El texto, tejido en el contexto de una investigación de Doctorado en Educación, desde el punto de vista metodológico, presenta una revisión integrativa realizada en artículos publicados en el Portal de Periódicos de CAPES, en el período entre 2010-2024. Se seleccionaron cuatro estudios, que fueron analizados en diálogo con los autores Kramer (1999, 2011), Formosinho y Kishimoto (2002), Oliveira-Formosinho y Formosinho (2018), Proença (2018), entre otros. Como resultados, se observó que los pocos estudios encontrados apuntan a la necesidad de construir un recorrido formativo en servicio con profesores de educación infantil que valore su experiencia, que sea reflexivo y dialógico con el fin de promover una (trans)formación de su acción en el contexto educativo. Se cree que visibilizar tales cuestiones puede aportar contribuciones para delimitar la especificidad de la formación continua en educación infantil y, en consecuencia, para la mejora de la educación en este nivel de enseñanza.*

Palabras clave: *revisión integrativa; educación infantil; formación en servicio.*

Recebido em 13 de junho de 2024

Aceito em 08 de novembro de 2024

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em Educação não é um processo estanque, mas contínuo. Para acompanhar esse movimento é preciso estar em constante reflexão/ação, buscando compreender e analisar, no campo da produção científica, os avanços e as fragilidades que ainda precisam ser superadas. Diante disso, ao iniciar uma investigação científica, muitos questionamentos surgem em relação ao conhecimento já produzido sobre o tema a ser investigado: o que

as pesquisas atuais têm evidenciado sobre tal objeto de estudo? Quais conceitos essenciais têm sido abordados em relação a este tema? Quais as lacunas possíveis de serem estudadas para aprofundar a discussão sobre este objeto?

Desse modo, para buscar compreender esses questionamentos e outras inquietações que movem o sujeito pesquisador, este estudo faz parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação em andamento e apresenta como recorte, a seguinte pergunta norteadora: o que dizem as produções científicas sobre o percurso de formação em serviço dos professores nos contextos de Educação Infantil? Desse modo, a pesquisa tem por objetivo analisar as produções científicas sobre o percurso de formação de professores em serviço no contexto da Educação Infantil.

A partir dos marcos legais da Constituição de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, antes concebida como função meramente assistencialista, passa a se configurar como um direito da criança e dever do Estado. A inserção da Educação Infantil na Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como primeira etapa da educação básica, ganhou estatuto de direito, e vem sendo objeto de estudos de muitos pesquisadores. Diante disso, a busca pela qualidade da Educação Infantil vem sendo, entre outras instâncias, discutida pela formação contínua dos professores. De acordo com os *Referenciais para a formação de professores*, “a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais” (Brasil, 1999, p. 70).

Embora a legislação vigente tenha respaldado e evidenciado a importância do percurso formativo contínuo, bem como estudos apontam para esta direção, é preciso realizar um trabalho sistemático, organizado a partir do diálogo com contextos educativos, para que na prática possa haver a efetivação do que se tem legalizado e discutido teoricamente. Nessa perspectiva, “[...] é imprescindível que se pense em um formato adequado de formação continuada em serviço, que atenda às reais necessidades dos professores” (Barros; Medeiros, 2014, p. 473). Como forma de alargar horizontes, o texto sublinha a importância de que o contexto educativo seja reconhecido como espaço propício de formação, que as relações cotidianas, as reflexões sobre os processos vividos e o compartilhamento de experiências potencializem um percurso de formação contínua em serviço.

A formação docente é concebida com diferentes nomenclaturas: formação inicial, formação continuada, formação em serviço, entre outras expressões. Entretanto, para Caprini e Aroeira (2023) é importante ressaltar que tais expressões não podem ser tomadas como sinônimos, pois possuem particularidades essenciais para a reflexão sobre tal temática.

Para os referidos autores a formação contínua é caracterizada pela formação constante, em uma reflexão **na e sobre** a prática (Caprini; Aroeira, 2023). Nessa mesma perspectiva, Lima (2001) enfatiza que a formação contínua “é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (Lima, 2001, p. 30).

Portanto, assume-se neste estudo tal compreensão em relação à formação contínua. Além disso, a partir dos estudos de

Formosinho e Kishimoto (2002, p. 08) compreende-se a formação em serviço/contexto como: “A formação decorre com o professor no serviço, no seu posto de trabalho [...]. Daí a designação muito usada de *formação em contexto de trabalho*”.

Assim, a formação contínua pode ser compreendida a partir de diferentes pontos de vista e com diferentes nomenclaturas, assumindo outros significados. Para este estudo, o termo formação em serviço foi eleito por ser o objeto de estudo que se pretende investigar, formações que se desencadeiam no contexto educativo.

Quando nos referimos à formação em serviço, tratamos do direito que todo profissional tem de ter, em seu trabalho, tempo e espaço para a reflexão, para a constituição de sentidos sobre o seu fazer. Espaço de desafio, no sentido de discussão, da exposição, do encontro e da troca (Guimarães; Nunes; Leite, 1999, p. 169).

Neste sentido, a formação em serviço pode ser entendida como um processo contínuo de construção e desconstrução, ao qual, por meio dos encontros e confrontos, os professores são convidados a se posicionarem e refletirem sobre sua forma de pensar e agir, promovendo mudanças nas ações diretas com as crianças.

Sabendo-se da importância da formação contínua e apostando neste movimento de oportunizar aos professores tempos e espaço para a sua formação, a partir da sua realidade, questionam-se: onde os professores têm buscado o seu aprimoramento profissional? Como as secretárias municipais de Educação e os contextos educativos têm se organizado para o cumprimento da legislação no que se refere à formação contínua? Em quais pilares

esses professores constituem sua formação docente? Quais as experiências dos professores com a formação em serviço?

Portanto, pretende-se refletir e analisar o tema formação em serviço a partir dos achados e lacunas na produção científica brasileira. Com isso, podem-se configurar novas proposições que ampliem o conhecimento acerca desta formação, reverberando em outras ações que venham contribuir com a qualificação docente e, conseqüentemente, para a qualidade educativa da Educação Infantil. A pesquisa tem por objetivo analisar as produções científicas sobre o processo formação de professores em serviço no contexto da Educação Infantil. Como pergunta norteadora, tem-se: o que dizem as produções científicas sobre o percurso de formação em serviço dos professores nos contextos de Educação Infantil? Acredita-se na importância dessa temática para re(pensar) os contextos formativos na instituição.

2 MÉTODO

O presente trabalho teve como método a pesquisa de revisão integrativa. A opção por este método justifica-se pelo rigor metodológico na forma como ele é executado, contribuindo para o avanço do conhecimento científico. De acordo com Kramm (2019, p. 58), “esse tipo de estudo objetiva analisar o conhecimento científico produzido em pesquisas anteriores, acerca de um tema delimitado, revisando métodos, teorias ou estudos, empíricos sobre um tópico particular”. Na área da educação, essas revisões são essenciais para analisar criticamente resultados de estudos de diferentes autores, demonstrando contribuições, lacunas e contradições que

precisam ser analisadas, refletidas e aprofundadas, aprimorando a reflexão e análise crítica a partir dos resultados encontrados na área.

A revisão integrativa segue um protocolo rígido e predefinido que deve orientar todo o processo de revisão, desde a identificação do problema, passando pela busca de informação, dos critérios de seleção e análise final. Esse processo permite incluir literatura teórica e empírica, bem como diferentes abordagens metodológicas (quantitativas e qualitativas). “As revisões integrativas têm a importante missão de organizar, sistematizar e difundir o conhecimento científico, ao demonstrarem um avanço de uma determinada área, ou campo de modo sintético, possibilitando identificar onde estão os seus vazios” (Carvalho, 2020, p. 42).

Apartir dos estudos de Kramm (2019) e Carvalho (2020), as pesquisas de revisão integrativa apresentam as seguintes fases: 1) identificação do tema e seleção da questão norteadora da pesquisa; 2) estabelecimento de critérios e as fontes de busca; 3) identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4) categorização dos estudos selecionados; 5) análise e interpretação dos resultados; 6) apresentação da revisão/síntese do conhecimento. A seguir, detalha-se o procedimento metodológico adotado neste estudo em cada uma das fases.

Na primeira fase, delimitaram-se a temática e a questão norteadora da pesquisa, que busca analisar as produções científicas sobre a “formação de professores em serviço no contexto da Educação Infantil”. Para tanto, elenca-se como pergunta norteadora: o que dizem as produções científicas sobre o processo de formação em serviço dos professores nos contextos de Educação Infantil?

A partir da delimitação do tema central da pesquisa e da questão norteadora, na segunda fase, na qual se estabeleceram os critérios e fontes de busca, optou-se pelo *site* de busca do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A opção por essa base de dados justifica-se por ser atual e de qualidade, com publicações conceituadas nacionais e internacionais. Nesta fase, definiu-se a escolha das palavras-chave que serão os descritores, que conduzirão a busca dos trabalhos. Para esta revisão utilizaram-se os seguintes descritores: “Formação em serviço” AND “Educação Infantil” e “Formação em contexto” AND “Educação Infantil”. O uso do operador booleano “AND” deve-se à necessidade dos termos aparecerem juntos no mesmo trabalho.

Para esta etapa, organizaram-se previamente alguns critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão optou-se por pesquisas com foco na temática formação em serviço no contexto de Educação Infantil; pesquisas realizadas em redes públicas de educação básica com professores e/ou coordenadores pedagógicos; pesquisas desenvolvidas no Brasil, publicadas em periódicos nacionais entre 2010 a 2024. Como critérios de exclusão, têm-se os artigos que não tratavam com exclusividade da temática formação em serviço nos contextos de educação infantil em escolas públicas; pesquisas desenvolvidas em outros países, revisões de literatura; artigos duplicados na base de dados; artigos não disponíveis.

A fim de identificar os estudos pré-selecionados e selecionados, iniciou-se a busca na base de dados. A partir dos descritores “Formação em serviço” AND “Educação Infantil”, foram encontrados 26 trabalhos no portal de Periódicos Capes. Realizou-

se uma nova busca com os descritores “Formação em Contexto” AND “Educação Infantil”, em que apareceram seis trabalhos, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Estratégias de busca nas bases de dados

Base	Tipo de busca	Filtros utilizados	Operação de busca (realizada no dia 14 de abril de 2024)	Total
Portal de Periódicos CAPES	Busca com a combinação dos descritores (AND) e	Filtros aplicados: tipo de recurso: artigos; data de criação 2010 a 2024; idioma: português	Formação em serviço AND Educação Infantil	26
Portal de Periódicos CAPES	Busca com a combinação dos descritores (AND) e	Filtros aplicados: tipo de recurso: artigos; data de criação 2010 a 2024; idioma: português	Formação em Contexto AND Educação Infantil	6

Fonte: as autoras (2024).

Os trabalhos encontrados foram inseridos em uma tabela do Word, apresentando, inicialmente, o ano da publicação, título e autoria, para uma primeira triagem. Cabe ressaltar que, conforme os títulos eram lidos, eles foram sendo incluídos em um quadro, com o título e as opções de avaliação “Sim” e “Não”. Quando um título não era incluído, o motivo era justificado ao lado, de acordo com os critérios estabelecidos.

O quadro abaixo mostra os critérios de exclusão dos trabalhos selecionados.

Quadro 2 – Processo de inclusão e exclusão dos artigos selecionados

BUSCA BASE DE DADOS PERIÓDICOS CAPES	
Formação em serviço AND Educação Infantil Trabalhos encontrados: 26	Formação em contexto AND Educação Infantil Trabalhos encontrados: 6
Critérios de exclusão CE1: 11 CE4: 04 CE5: 03	Critérios de exclusão CE2:1 CE3:1 CE4:1
Trabalhos selecionados: 08	Trabalhos selecionados: 03
Total de trabalhos selecionados: 11	

Fonte: as autoras (2024).

Dos 26 trabalhos encontrados na plataforma CAPES com os descritores “Formação em serviço” AND “Educação Infantil”, quatro estavam repetidos e três não estavam disponíveis. Dos 19 trabalhos selecionados, foram excluídos 11 por se distanciarem do objetivo da pesquisa. Para a próxima fase, elencaram-se oito trabalhos cujos resumos foram lidos na íntegra, tendo por foco a pergunta norteadora. Com os descritores “Educação em contexto” AND “Educação Infantil”, foram encontrados seis trabalhos, porém um estava duplicado. Dos cinco restantes, foram excluídos três por não atenderem aos critérios de inclusão, restando três trabalhos para serem analisados. Após a coleta de dados, realizaram-se as análises preliminares com a leitura dos títulos e resumos dos 11 trabalhos selecionados.

Finalizada esta etapa a partir dos critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, os trabalhos foram organizados

em uma nova tabela, discriminando como critérios: “sim”, “não”, “talvez”, de acordo com os objetivos da pesquisa e questão-problema. Realizou-se uma leitura criteriosa dos títulos, resumos, palavras-chave e considerações finais.

Na fase de categorização dos estudos selecionados, após a leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e considerações finais, foram revistos os critérios preestabelecidos de forma cuidadosa e somente **um trabalho foi excluído**. Portanto, os demais foram lidos na íntegra, favorecendo análise e interpretação. Dos dez trabalhos selecionados, após a leitura foram definidos os estudos que farão parte desta revisão. Conforme o quadro abaixo, optou-se por analisar quatro estudos, excluindo-se seis por não atenderem aos objetivos propostos.

Quadro 3 – Artigos incluídos

Estudo	Ano	Título	Autores	Revista
E1	2014	Relações entre teoria e prática: possíveis efeitos para a constituição dos sujeitos docentes e da formação em serviço	Ana Carolina de Viveiros Beltran	Olh@res
E2	2017	Formação em serviço: uma parceria entre creche e universidade	Márcia Regina Onofre; Andressa de Oliveira Martins	Quaestio

Estudo	Ano	Título	Autores	Revista
E3	2023	Implicações da formação continuada em serviço promovida pela coordenação pedagógica à qualificação da prática docente na Educação Infantil	Andréia Roncáglio Geraldo; Rita Buzzi Rausch	Dialogia
E4	2023	Os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de auto(trans)formação docente e do contexto profissional	Rita de Cássia Borges; Tatiane Peixoto Isaia; Elisiane Machado Lunardi	Revista Espaço do Currículo

Fonte: as autoras (2024).

No momento da leitura dos artigos, foram sendo realizadas as anotações dos conceitos importantes emergentes do texto para o desenvolvimento das análises. Também, organizaram-se em uma tabela os elementos essenciais de cada artigo: título, problema, objetivos, referenciais teóricos, amostra e conceitos abordados. Com base nessas anotações e na pergunta norteadora desta revisão: o que dizem as produções científicas sobre o processo de formação em serviço dos professores nos contextos de Educação Infantil?, foram elencadas as categorias de análise, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Matriz de análise

Estu- dos	Concep- ção de forma- ção em serviço/ contexto	Estraté- gias de formação em servi- ço	O olhar das professoras sobre a forma- ção em serviço	Efeitos da forma- ção em serviço
E1	X	X	X	X
E2	X	X	X	X
E3	X	X	X	X
E4	X	X	X	X

Fonte: as autoras (2024).

Com base na matriz de análise elaborada, é possível visualizar que as quatro categorias de análise foram identificadas nos quatro estudos. Entretanto, cabe destacar que algumas categorias foram identificadas, nos estudos, com mais facilidade. Já outras, fazem parte de pequenas reflexões ou até mesmo foram identificadas implicitamente nas reflexões realizadas por cada autor. A seguir, apresentam-se as discussões realizadas a partir de cada categoria elencada.

3 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos selecionados abordam a temática da formação em serviço em diferentes nuances, tendo o contexto educativo como lócus da formação. Neste tópico, realiza-se uma breve introdução e apresentação dos estudos encontrados. O estudo **E1**, de Beltran (2014), intenta analisar as relações que as professoras estabeleciam entre a teoria e a prática pelo viés da formação em

serviço. Trata-se de uma pesquisa empírica baseada nos estudos foucaultianos e pós-estruturalistas, tendo como sujeitos da pesquisa um grupo de professoras de um Centro de Educação Infantil de São Paulo que frequentavam um programa Projetos Especiais em Ação (PEA), ofertado pela secretaria de formações em serviço. Como resultado, a autora destaca que havia uma dicotomia entre a teoria e a prática e reflete sobre a importância de pensar como as formações vêm sendo implantadas nos contextos educativos e como os professores atribuem sentido ao vivido.

Em **E2**, Onofre e Martins (2017) apresentam uma pesquisa em que a formação em serviço de um Centro de Educação Infantil (CEI) aconteceu em parceria com um grupo de estudo licenciado do curso de Pedagogia de uma universidade. Ao longo de 18 meses, por meio de encontros quinzenais, com duração de duas horas, após o expediente, encontrava-se um grupo de 20 profissionais do Centro de Educação Infantil, composto por duas professoras da universidade e quatro licenciadas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). De acordo com as autoras, o projeto buscou “compreender os saberes, experiências e práticas produzidas pelas profissionais da creche, promovendo a oportunidade de interpretá-los e reconhecê-los como conhecimentos pertinentes tanto para a área acadêmica quanto para a área educacional” (Onofre; Martins, 2017, p. 330). Como resultados, sublinhou-se a potência na parceria entre os dois espaços formativos que reverberam possibilidades para pensar os diferentes formatos da formação em serviço e também para as licenciadas, “[...] as possibilidades de inserção no campo contribuíram para a superação da dicotomia existente entre teoria e prática” (Onofre; Martins, 2017, p. 342).

O estudo **E3** tem como foco a seguinte questão norteadora: “Como as formações em serviço, promovidas pela coordenação pedagógica, possibilitam a prática pedagógica no interior da unidade?” (Geraldo; Rausch, 2023, p. 2). As autoras justificam e defendem a importância da temática por compreender que a coordenação pedagógica precisa estar envolvida com a tríplice função: articular, formar e transformar, buscando, por meio de encontros formativos, a qualificação pedagógica na instituição. Tendo como campo investigativo, 36 professoras, representantes de 12 CEIs, e 12 coordenadoras das respectivas unidades, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas narrativas, análise dos documentos (atas, Projeto Político-Pedagógico (PPP), cadernos de registros, planejamentos, pautas dos encontros) e, por conseguinte, rodas de conversas com os sujeitos participantes da pesquisa. Os resultados obtidos apresentam avanços, tais como “as reflexões e modificações das práticas das professoras e coordenadoras, como também a colaboração entre as professoras, que ocorreram nos encontros formativos e na realização de propostas planejadas diariamente” (Geraldo; Rausch, 2023, p. 5).

No **E4**, o estudo tem como foco a atualização do PPP pelo viés de uma pesquisa de mestrado. Objetivou “promover Círculos Dialógicos, Investigativos–Formativos em uma EMEF, na perspectiva de processos auto(trans)formativos relativos à Educação Infantil no Projeto Político Pedagógico” (Borges; Isaia; Lunardi, 2023, p. 1). Os círculos dialógicos envolveram a comunidade escolar ao longo de oito encontros. O estudo não deixa claro quantos foram os participantes da pesquisa, mas a metodologia desenvolvida denota credibilidade ao estudo. O objetivo foi alcançado por meio dos círculos dialógicos no contexto educacional. O PPP foi atualizado de acordo com as normas vigentes e refletido democraticamente,

sendo uma metodologia adequada para inserir a formação em serviço partindo da necessidade da realidade educativa.

Após apresentados brevemente os estudos, passa-se a descrever as categorias de análise que emergiram desta pesquisa, buscando explicitar o que dizem as produções científicas sobre o processo de formação em serviço dos professores nos contextos de Educação Infantil.

3.1 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO/ CONTEXTO

No **E1**, de Beltran (2014), embora busque problematizar e compreender as relações dos professores com a dinâmica de formação em serviço a partir dos Projetos Especiais em Ação, a autora não deixa clara a concepção da formação continuada, nem de formação em serviço. Esta aparece mais explicitamente nas considerações finais, onde a autora ressalta “a formação em serviço, como um conjunto de múltiplos acontecimentos localizados em um espaço e em um tempo definidos, mostrou-se um campo aberto de possibilidades” (Beltran, 2014, p. 392).

Enfatiza-se a importância de uma contextualização sobre os tempos e espaços mencionados, bem como conceituar, legal e teoricamente, o lugar da formação em serviço/contexto. “A formação em serviço, efetivada no *lócus* de atuação do sujeito-educador, a escola, pode-se transformar em um espaço central de reflexão e melhoria qualitativa do trabalho realizado por um grupo [...]” (Proença, 2018, p. 25). Já que pensar os professores como sujeitos políticos, de direitos, assim como as crianças, é concebê-

los como pessoas em processo de construção, de saberes e fazeres em seus contextos.

Já no **E2**, as autoras consideram a formação em serviço como uma parceria entre creche e universidade. Elas têm como aporte teórico: Barroso (1997), Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Pinazza (2014) e compreendem que a formação é um processo contínuo que se faz ao longo da vida.

Neste estudo, Onofre e Martins (2017) concebem as profissionais da instituição como parceiras, acolhendo suas necessidades e propondo reflexões a partir das suas reivindicações. As autoras enfatizam que desenvolver processos formativos no contexto educativo significa valorizar a práxis pedagógica como um potencial para rever os saberes da profissão, sendo um processo que necessita de tempo para refazer identidades e assimilar as mudanças. Percebe-se, assim, a valorização da experiência docente neste processo de percurso formativo. “[...] a busca da ressignificação das identidades das participantes, a formação a partir dos temas de interesse das profissionais atuantes na escola pública e a valorização dos saberes da prática dessas profissionais” (Onofre; Martins, 2017, p. 335). Dada a complexidade da formação contínua nos contextos educativos, ressalta-se a importância de problematizar e buscar caminhos possíveis para a sua realização, reconhecendo o contexto da prática como potência para a produção de conhecimento.

No **E3**, Geraldo e Rausch (2023) salientam que a ênfase da pesquisa está em identificar, nas formações em serviço promovidas pela coordenação pedagógica, como essas possibilitam a qualificação da prática pedagógica. Para as autoras, “a formação continuada em serviço tem o propósito de perceber a realidade da

unidade em que trabalha, da sua prática, do seu planejamento, com os próprios registros, do coletivo de crianças de sua sala, do quanto envolvem as crianças na construção dos planejamentos (Geraldo; Rausch, 2023, p. 7).

As autoras reconhecem o contexto educativo como fonte de reflexão e formação a partir dos fazeres dos professores. Refletir sobre a realidade vivida, pensar e agir sobre ela são processos complexos que se constroem tanto de forma individual quanto coletiva. Neste sentido, a formação em serviço é compreendida como uma prática significativa, por meio da qual os professores se constituem como sujeitos da própria experiência. São desafiados a assumir seus fazeres pedagogicamente ao mesmo tempo que se reconhecem como sujeitos no seu percurso formativo.

Já em **E4**, Borges, Isaia e Lunardi (2023) afirmam que a concepção de formação em serviço assume a nomenclatura de formação em contexto. Para as autoras, “a formação continuada potencializa a qualificação docente, o aprimoramento e qualificação da prática pedagógica” (Borges; Isaia; Lunardi, 2023, p. 4). As autoras referenciam-se em Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) e Freire (2021) e defendem a formação participativa, dialógica, com todos os sujeitos do contexto educativo. “A formação em contexto é embasada teoricamente e situada em uma instituição de ensino que é compartilhada com os educadores que acreditam no que fazem e estão dispostos a aprender e ensinar uns com os outros” (Borges; Isaia; Lunardi, 2023, p. 6).

O reconhecimento da especificidade da infância como contextos singulares que carecem de reflexões e diálogos que contribuam com a qualidade da educação infantil é ressaltado pelas autoras quando destacam as ideias dos autores Oliveira-Formosinho

e Formosinho (2001), que defendem que a formação em contexto se dá no espaço educativo, com a participação dos educadores que acreditam numa educação participativa envolvendo crianças e pais. Além disso, as autoras destacam que a formação centrada em instituições de educação infantil abrange diferentes dimensões:

Física, por ocorrer no próprio local onde acontecem as práticas das professoras com as crianças. Organizacional, porque é a própria escola que faz a organização, com autonomia, definindo suas necessidades. Psicossocial porque a formação destina-se ao grupo de profissionais que trabalha na escola. Pedagógica, por estar centrada nas práticas dos professores. Político-cívica, ou político-cooperativa, por possibilitar a auto-organização dos professores (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2001, p. 32).

Nesse sentido, o cotidiano educativo em que a formação em serviço visa recriar implica “uma aprendizagem profissional em companhia que permite a transformação da práxis, pois a práxis é o lócus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, o seu desenrolar espaço-temporal” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 21).

As autoras reconhecem o espaço educativo como um lugar de confronto, diálogo, participação, onde todos devem ser ouvidos. Para elas, a “[...] a formação em contexto parte da realidade vivida dos sujeitos, os quais podem dialogar no coletivo, em um espaço onde se solidarizam, refletem e buscam agir com vistas a sua própria mudança e do contexto profissional” (Borges; Isaia; Lunardi, 2023, p. 6).

Para que a Educação Infantil concretize práticas pedagógicas de qualidade não basta apenas a garantia dos

imperativos legais, é preciso que os professores e gestores, que atuam diretamente com as crianças e famílias, estejam em contínua reflexão e ação a partir realidade em que estão inseridas. “A escola ocupa posição central na construção e no exercício da cidadania, da vida em grupo, na elaboração de conhecimentos centrais que sejam traduzidos em saberes [...]” (Proença, 2018, p. 40).

Os estudos E2, E3 e E4 defendem a importância dos percursos formativos no contexto onde a instituição está inserida. “A formação continuada em serviço não pode ser dissociada da prática educativa. Ele precisa se relacionar com a área de atuação, com a prática do professor, possibilitando, assim, pensar e repensar o cotidiano educativo” (Oliveira; Pandini-Simiano, 2023 p. 14). Sustentam a importância da escuta, da promoção de diálogos, das trocas de experiências a partir da realidade. Reconhecem os sujeitos por meio das interações e trocas estabelecidas, transformam o seu fazer e o seu pensar. Já o E1, não toma a formação em serviço como seu foco de estudo, problematiza de maneira mais enfática a relação que as professoras estabelecem por meio do projeto formativo, no sentido de olhar para os desdobramentos que se dá entre teoria e prática. Os referidos estudos apresentam as diferentes relações e estratégias desenvolvidas nos contextos formativos. Em busca de melhor conhecê-las, será dada visibilidade a esta questão na próxima categoria analisada.

3.2 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

No estudo **E1**, a estratégia para a formação foi através do programa da Educação que já acontecia, o programa PEA.

As professoras eram as responsáveis por organizar os encontros semanais, tendo como mediadora a coordenadora pedagógica. Os encontros tinham como método a leitura dos documentos legais e referenciais teóricos das áreas da Psicologia, Didática e Arte, que consideram a criança como um ser histórico e cultural.

No primeiro encontro com o grupo de professoras, observou-se um contexto formativo semelhante a um modelo de aula, no qual a coordenadora explicava o conceito de releitura de obra de artes às professoras, pautada em uma literatura pedagógica da educação da infância. Depois, solicitou-se que, considerando a teorização explicitada, os docentes participassem de uma atividade de releitura atuando como seus pequenos alunos (Beltran, 2014, p. 377). Percebe-se uma formação centrada no “professor”, sendo ele a fonte do saber. Por meio de uma representação, as professoras eram convidadas a ocupar o lugar de aluno. Deste modo, a aquisição do “conhecimento da receita” era atribuída ao tempo e à troca de experiência em oposição a uma formação centrada na leitura e no estudo de teorizações do campo educacional (Beltran, 2014, p. 390).

Em alguns momentos, os professores eram convidados a compartilhar suas práticas por meio de registros escritos ou orais ou outros tipos de registros para, progressivamente, “contextualizá-las em uma linguagem e em ações legitimadas em certa base teórica” (Beltran, 2014, p. 384). Tendo a leitura como uma estratégia formativa, a cada encontro uma professora responsável fazia uma síntese do que era lido (artigo, texto ou outro material) e registrava nos diários do PEA. “A ação caracterizada, pelo grupo, como ‘teórica’ e ‘dura’, era a relação direta das professoras com um texto

acadêmico” (Beltran, 2014, p. 385). Estas atividades de leitura eram tidas como “difíceis”, “incômodas”, “duras”.

Diante da dificuldade e resistência das professoras com o material teórico e documental, pergunta-se: por que as leituras não faziam sentido às professoras? Um questionamento que aparece na pesquisa é que os registros práticos que estas realizavam não eram inseridos no livro de registro do PEA. Este fato contribuía para um distanciamento maior entre a teoria e a prática. De acordo com a autora, “a teoria como modelo para a realização, das práticas de sala de aula” (Beltran, 2014, p. 379).

Nesta pesquisa, não fica clara em nenhum momento a valorização do professor como um sujeito de direitos e de saberes. Talvez a formação não fosse validada pelas professoras, por não haver uma busca em entender quem é esse professor, quais os seus desejos, quais relações ele estabelece com o seu cotidiano. Faltou o resgate da palavra docente. “[...] o sujeito é produtor de cultura, de idéias, de transformação, de vida. Se queremos um trabalho voltado para a criança como produtora de cultura, idéias, transformação, vida, é essencial que a educadora que interage com ela também seja assim considerada” (Freire, 1999, p. 88).

Neste sentido, questiona-se: quais as conexões que estes professores poderiam ter com a teoria e prática, sendo que a própria formação se configurou como uma técnica aplicada em maior ou menor medida, invalidando assim a experiência de estar entre os pares para aprenderem juntos a partir das trocas, dos afetos e das experiências?

Em **E2**, a estratégia utilizada para a formação em serviço se fez em parceria entre creche e universidade. Os encontros formativos aconteceram ao longo de um ano letivo, de março a

dezembro quinzenalmente, ao final do expediente (das 18h às 20h). No percurso formativo as professoras tiveram momentos de leituras pertinentes à área, realizaram registros escritos em diários, relatando suas memórias, registros das aulas, além de compartilharem experiências entre os pares. “Saber dialogar e respeitar as ideias, os posicionamentos e os apontamentos do outro, embora não tenha sido tarefa fácil, foi um exercício de construção coletiva” (Onofre; Martins, 2017, p. 342).

Ficou evidenciado que estes momentos de fala e escuta foram significativos para o grupo. “Escutar implica negociar os cotidianos formativos sustentando-se em encontros de pensamento e ação pedagógica” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 23). No movimento de ouvir e dialogar com seus pares, as professoras tornaram-se mais participativas, sentiram-se encorajadas a romper com a timidez e falar daquilo que lhes inquietava. “O estímulo à ‘voz das professoras’ foi fundamental para que construíssemos a coletividade e o cooperativismo do grupo” (Onofre; Martins, 2017, p. 342).

Em **E3**, Geraldo e Rausch (2023) destacam que o papel da coordenação pedagógica foi fundamental em sua atuação frente ao grupo na formação em serviço. Como estratégias, promoviam momentos de leitura, de trocas de experiências, de escuta. Para os autores, “a coordenadora aproxima-se das profissionais, com mais condições de propor e mediar os encontros formativos, perceber as necessidades e potencialidades do coletivo e, então, conseguir avanços no tocante à Formação continuada em serviço” (Geraldo; Rausch, 2023, p. 5).

A busca pela qualificação da Educação Infantil por meio da formação contínua em serviço se dava pela análise e reflexão de

cada particularidade, de maneira única e específica. “Ao colocarem-se como mediadoras, compreendendo a situação e buscando, junto da professora, modificá-la, as coordenadoras podem provocar em cada profissional – incluindo aqui a coordenação – um olhar para a prática, de maneira a analisá-la e a transformá-la” (Geraldo; Rausch, 2023, p. 6). As autoras ressaltam que as coordenadoras utilizavam indagações com o intuito de provocar a reflexão das professoras quanto ao propósito de trabalhar como docente. O trabalho colaborativo entre os pares, a partir da escuta, da amorosidade, contribui para a formação do educador. Mas, para isso, “[...] é preciso trabalhar numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva, apropriando-nos das diferentes formas de produção da cultura, criando, expressando, mudando” (Kramer, 1999, p. 278-279).

No **E4**, os autores Borges, Isaía e Lunardi (2023) promovem, como estratégia de formação em serviço, a reestruturação do PPP em oito encontros formativos, tendo o diálogo como método e envolvendo todos os participantes do contexto educativo. Destacam que “[...] o acesso ao PPP da EMEF Prof. Adelmo Simas Genro está, atualmente, limitado, uma vez que ele inexistente na escola (estando disponível apenas uma versão desatualizada que se encontra na Secretaria Municipal de Educação)” (Borges; Isaia; Lunardi, 2023, p. 9).

Por meio dos diálogos, os pesquisadores problematizam questões pertinentes à área, fomentando a elaboração dos Elementos Orientadores: “O que é a Educação Infantil? o que é criança e infância? como deve ser o perfil do educador que trabalha com a primeira infância? o que são os tempos e espaços, como

fazer esta organização?” (Borges; Isaia; Lunardi, 2023, p. 9), entre outras. Construir o PPP em diálogo é ser capaz de pensar no lugar e na posição do outro, exercendo a cidadania.

Cabe destacar que, ao realizar esta análise das estratégias de formação em serviço na Educação Infantil, observaram-se aproximações, principalmente entre os estudos E2, E3 e E4. Destacam-se, dentre as principais estratégias, a escuta dos professores e o compartilhamento de experiências entre seus pares. Desse modo, apenas em E1 observou-se um distanciamento ao considerar que essa pesquisa enfatiza que os encontros tinham como método a leitura dos documentos legais e referenciais teóricos das áreas da Psicologia, Didática e Arte, ou seja, trata-se de uma formação centrada na leitura e no estudo de teorizações do campo educacional.

Considera-se que oportunizar momentos de escuta é um possível caminho para compreender como os professores têm concebido as mudanças legais e teóricas que acabam por impactar os seus fazeres. “Essa formação deve ser sistemática e permanente; não basta apenas um curso ou outro de capacitação, já que as questões da educação são muitas e envolvem reflexões cotidianas” (Freire, 1999, p. 79). Estes momentos são relevantes para ouvir os saberes e também as dúvidas, buscando ressignificações para o que fazem, como fazem e por que fazem.

Uma experiência formativa só é possível se houver tempo para o encontro, para escuta, para o diálogo. Nesse percurso, ouvir e ser ouvido é fundamental pois, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (Freire, 2017, p.108). Dialogar é assumir um compromisso com a própria formação, é uma oportunidade de duvidar e romper com verdades

im(postas), ampliar os horizontes, permitir-se ser tocado com a diferença. Tais estratégias são fatores importantes para ampliar a escuta e o olhar das professoras no percurso de formação em serviço.

Após considerar tais dados de análise e a partir das leituras realizadas, na sequência serão apresentadas as reflexões em relação ao olhar das professoras com vistas à formação em serviço nas pesquisas incluídas nesta revisão.

3.3 O OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Todos os estudos selecionados para esta revisão revelam explicitamente o que pensam as professoras sobre a formação continuada, seja em serviço ou de grande abrangência.

No **E1**, Beltran (2014, p. 373) revela que a compreensão da prática como consequência de uma teoria aplicada e do fornecimento desta teoria como resposta às questões encontradas na realidade “constituía, não somente a lógica da própria formação em serviço, mas possuía um peso significativo para o grupo de professores pesquisados”. Nesta pesquisa, a autora acompanha a formação em serviço a partir do Projeto Especial em Ação, advindo da Secretaria de Educação. Ficou evidente no desenvolvimento deste projeto que as professoras não se encontraram neste percurso formativo, não conseguiam conceber a teoria e a prática interligadas.

O texto dá indícios de que a forma como foi concebida a formação em serviço não ia ao encontro da necessidade dos docentes. “A teoria e a prática eram concebidas, pelos participantes

do grupo, como ações complementares de um processo de totalização, no qual a primeira deveria iluminar e oferecer soluções à segunda” (Beltran, 2014, p. 392).

Em alguns momentos dos encontros as professoras tinham a tarefa de ler os textos e realizar sínteses, realizando registros em um documento que acompanhava todo o percurso formativo. Para as participantes esta era uma tarefa árdua. Este descompasso dos lugares ocupados pela teoria e a prática não gerava significados positivos às participantes. Segundo Larrosa (2016, p. 15), “costumava-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática”. Nesse sentido, o mesmo autor menciona a necessidade de pensar a educação a partir do par experiência/sentido.

Para que a formação seja significativa é preciso pensar os processos a partir da experiência, concordando com Larrosa quando diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2016, p. 18). Pensar a formação a partir do par experiência e sentido é romper com contextos formativos que não levam em conta os seus sujeitos, que não abrem um tempo para o diálogo, para que falem aquilo que lhes toca, o que lhes acontece.

Desse modo, defende-se que os espaços formativos nos contextos educativos devem levar em conta o sujeito da experiência, considerar seus saberes e fazeres na mesma medida. Oportunizar encontros geradores de sentidos, de novos pensares, a partir da realidade em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, no livro “Formação em Contexto: uma Estratégia de Integração de Formosinho e Kishimoto (2002) discutem a importância da formação contínua no local de trabalho tendo por foco a relação entre a teoria e a prática. Tal proposta,

defende a formação como um processo que se faz na coletividade e que contribui com o desenvolvimento pessoal e institucional, em diálogo com os sujeitos implicados no processo formativo.

No **E2**, as professoras entendem que a formação inicial é apenas o ponto de partida, mas há necessidade de propostas formativas tendo a instituição educativa como contexto de formação em serviço. Para este grupo de profissionais existe o reconhecimento da importância da parceria, tanto para as graduandas de Pedagogia quanto às docentes do contexto educativo. Há um entendimento da importância da formação para o crescimento pessoal e profissional; de acordo com as participantes, este projeto trouxe mudanças significativas no modo de agir e pensar.

Outro fato significativo para as professoras foi o ato de registrar no diário. A princípio era uma tarefa cansativa e obrigatória, mas com o passar do tempo, esses registros começaram a fazer sentido, pois ao registrarem seus processos, dilemas e saberes vivenciados, as professoras repensavam situações, conflitos, e surgiam outras ideias. Também,

o resgate da identidade pessoal (história de vida, memorial da infância) e a percepção do que vem a ser identidade profissional (autonomia, senso político, valorização, investimento na carreira, formação continuada, troca com os pares, trabalho em equipe, estudos e pesquisas, reflexão sobre a própria prática) (Onofre; Martins, 2017, p. 341).

As professoras ainda relatam que são poucos os cursos de formação continuada, e quando acontecem, “são mais voltados para atividades práticas do que para reflexões teóricas compromissadas com a transformação social” (Onofre; Martins, 2017, p. 343). Neste sentido, torna-se necessário ouvir as professoras a partir

do que desejam e efetivar políticas de formações contínua que não subestimam a capacidade intelectual e profissional desses professores.

Em **E3**, no olhar das professoras e das coordenadoras, a formação continuada em serviço “torna-se mais significativa quando está relacionada com a realidade da própria unidade e não com temas prontos, que acabam não sendo discutidos, apenas repassados” (Geraldo; Rausch, 2023, p. 4). Apontam a necessidade de realizarem trocas, diálogos e parceria entre os pares, principalmente com as professoras mais experientes.

Outro fato apontado pelas professoras sobre a formação em serviço é a necessidade de receberem retorno a respeito do seu fazer, dos seus acertos no contexto educativo. “A falta de respostas aos desafios propostos pelo meio provoca a ação do sujeito em busca de respostas diferente do que ele dispõe” (Proença, 2018, p. 40). Por isso, a importância dos coordenadores junto aos professores, para escutá-los em suas inquietações e darem devolutivas nas suas contribuições. Mas, neste estudo, as professoras também compreendem que para haver mudanças além das leituras, reflexões, orientações e troca entre os pares, é preciso querer, pois “sem o desejo de mudança, a professora pode refletir sobre a prática, ouvir e observar as colegas e continuar pensando e executando seu planejamento da mesma maneira” (Geraldo; Rausch, 2023, p. 15).

Em **E4**, por meio dos círculos dialógicos, as professoras participantes salientaram que, embora estejam sempre estudando, muita coisa passa despercebida. “Hoje, nosso encontro foi tenso, estudar leis, resoluções, entre outros, não é fácil. Mas, por outro lado, é fundamental, porque o nosso trabalho precisa estar alinhado

às legislações, e o PPP da instituição necessita estar atualizado” (Borges; Isaia; Lunardi, 2023, p. 10). Reconheceram a importância do diálogo para refletirem sobre os problemas enfrentados. “A formação docente é um percurso formativo que encadeia um elo a outro de um diálogo estabelecido entre as partes de um todo, de tal forma que se mesclam em seus percursos e recompõe a sintonia de um conjunto, como em uma orquestra” (Proença, 2018, p. 16). Indo ao encontro do que afirma Proença (2018), a participação de todos envolvidos também foi referenciada por elas como um fator positivo: “Achei de grande valia a comunidade escolar, nossos pais, participarem conosco da formação, precisamos propor mais vezes, é um caminho para tentar mudar a triste situação de abandono com a educação” (Borges; Isaia, 2023, p. 11).

Nesta pesquisa, as autoras oportunizaram um momento para que cada participante escrevesse de forma suscita o que foram os momentos de formação. Para elas, foram momentos de encantamento, gratidão, compreensão de que a criança é o foco da aprendizagem, diálogos desafiadores e reflexivos, saberes complexos e significativos, dinâmicos, inovadores, auto(trans) formação, entre outros fatores (Borges; Isaia; Lunardi, 2023).

Em todos os estudos as leituras e a escrita se fizeram presentes, tornando-se estratégias formativas. No entanto, em um primeiro momento essas estratégias tornam-se penosas, mas para os estudos E2, E3 e E4, no decorrer do processo, acabam se transformando em significativas. Em E1, de acordo com a autora, não gerou significados positivos. Ler, registrar, interagir e participar, ações que se fizeram presentes ao longo das formações, causando os efeitos que ajudam a refletir sobre o percurso formativo.

3.4 EFEITOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Em **E1**, esta formação contribuiu para um maior distanciamento entre a teoria e a prática. A prática era concebida como uma via formativa tipicamente docente, era validada somente entre os pares, sem reflexão e articulação com a produção teórica vigente, “uma via que tinha início na sala de aula e para ela voltava, assumindo como parâmetro de avaliação e de análise, as práticas e as vivências das colegas de trabalho, sem depender, supostamente, do crivo das produções científicas e acadêmicas” (Beltran, 2014, p. 389).

Seguindo uma lógica de poder, as formações desconsideraram a experiência de vida docente. Para a pesquisadora, um dos efeitos mais nefastos da política do PEA foi que “as professoras não conseguiam imaginar outros caminhos formativos, se não aqueles desenhados por um processo totalizador entre teoria e prática” (Beltran, 2014, p. 391). Esse distanciamento comprometia-se mais do que a formação, o exercício do pensamento. E ao abdicar o pensamento intelectual, “as professoras abriam mão das histórias que permitem a reinvenção do cotidiano e da própria profissão” (Beltran, 2014, p. 392).

Já em **E2**, para o grupo de professoras a formação em serviço em parceria com a universidade gerou efeitos muito positivos, proporcionou reflexões acerca da infância e do desenvolvimento das crianças, gerando outros olhares e assim puderam sentir as mudanças no cotidiano.

Muitos sentimentos afloraram e trouxeram reflexões, dentre eles, citaram: insegurança, decepção, culpa, desprestígio, cobranças, desequilíbrio emocional, incapacidade de lidar

com determinadas situações, falta de paciência, dificuldade de estabelecer a parceria com as famílias, entrave burocrático, dificuldade de diálogo com os pares, falta de ética no coletivo, mudanças repentinas (Onofre; Martins, 2017).

Nota-se que os momentos de formação em serviço proporcionaram às participantes oportunidades de desabafarem, compartilharem seus desafios e refletirem sobre eles. “Falar da vida, da história, implica trazer para a cena lembranças miúdas que se conjugam com o prazer de rememorar, de trazer o velho para encontrar-se com o novo” (Guimarães; Nunes; Leite, 1999, p. 164). As autoras destacam que, através das leituras, dos registros semanais, oficinas, compartilhamento de experiências, perceberam que a coletividade é necessária para a construção da autonomia profissional e salientam, ainda, que a formação em serviço afetou também as estudantes. A proximidade com o contexto educativo fez com que as aulas no ensino superior fossem repensadas, desde a escolha dos textos, a condução dos estágios, as discussões nos grupos de pesquisas, pois enquanto se desenvolvia a ação formativa, se refletia sobre outros modos de docência.

Em **E3**, as autoras Geraldo e Rausch (2023) fazem alguns apontamentos dos efeitos sentidos na formação em serviço. Aparecem tanto os desafios quanto os avanços alcançados. Para as coordenadoras, com a rotatividade das professoras as formações sofrem uma descontinuidade, tornando-se um constante recomeço a cada início do ano letivo.

É preciso organizar diferentes agrupamentos formativos, tanto para as iniciantes quanto para o grupo mais experiente. “Para a coordenação pedagógica, essa situação também é complicada, pois a cada nova reorganização do grupo é preciso pensar, discutir,

propor, deixando de executar o já pensado” (Geraldo; Rausch, 2023, p. 10). Outro ponto levantado são as demandas do contexto educativo, que acabam ocupando um tempo maior, impedindo uma maior aproximação das coordenadoras com professoras e crianças.

Um dos efeitos da formação em serviço são as reflexões sobre a prática pedagógica. Quando olham para a realidade educativa em que atuam, e a partir das leituras realizadas, refletem sobre a forma que estão planejando e construindo suas práticas. As trocas de experiências também foram citadas como de grande valia e aprendizados. “Esta troca entre os pares pode acontecer quando estão reunidas em momentos formativos, quando constroem os planejamentos ou em sua aplicação” (Geraldo; Rausch, 2023, p. 14).

Os estudos E2 e E3 ressaltam que, embora as parcerias sejam importantes, a formação em serviço só terá efeito se os atores principais tiverem desejo de promover mudança. Concordam que a escola é o lugar ideal para esse tipo de formação, mas é necessário que os participantes tenham seus objetivos alinhados àqueles que se dedicam a promover a transformação efetiva no espaço educativo.

No **E4**, a formação em contexto provocou problematização e reflexão pertinentes ao contexto educativo. Ao refletirem sobre conceitos pertinentes à etapa da Educação Infantil, muitas dúvidas suscitavam: “Como fazer com que os pais, neste cenário, compreendam o quanto de ‘conteúdo’ ali existe nas produções individuais e coletivas dos seus filhos(as) por meio das interações e da brincadeira?” (Borges; Isaia; Lunardi, 2023, p. 10).

Evidenciou-se o fortalecimento e o senso de pertencimento entre elas e com a Educação Infantil, visto que por meio do “espaço

dialógico sentiram-se valorizadas e desafiadas à auto(trans)formarem-se (Borges; Isaia; Lunardi, 2023, p. 14). Solicitaram a continuidade da formação, por serem espaços reflexivos, problematizadores e de crescimento mútuo. “Para provocar mudanças, a formação docente deve basear-se em um processo criativo, flexível, gradativo e singular, que dê voz a seus autores e, em especial, desenvolva o sentimento de pertencimento e cultura em grupo [...]” (Proença, 2018, p. 23).

A validação desse processo formativo só acontece em meio aos diálogos, confrontos de ideias, que contribuem para ampliar os conceitos pertinentes ao contexto referenciado e para a profissionalidade docente na Educação Infantil. Cabe destacar que esta profissionalidade docente requer uma tomada de consciência das concepções instaladas nos contextos educativos, pois tal reflexão permitirá uma reconstrução da cultura pedagógica tradicional (oliveira-formosinho, 2002).

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002) afirma ainda que o conceito de profissionalidade docente diz respeito à “[..] ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias.” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 41). Assim, considera-se que a formação em serviço e profissionalidade docente na Educação Infantil entrelaçam-se em busca de novos caminhos no cotidiano de professoras, crianças e famílias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por identificar nas produções científicas os processos de formação em serviço dos professores no contexto

de Educação Infantil, desvelaram-se as cenas concretas da vida coletiva, buscando respostas aos seus desafios diários na complexa ação da vida docente.

Refletir, dialogar, participar, ler, registrar e falar foram palavras recorrentes no texto, são ações significativas para o grupo de professoras participantes das pesquisas. As palavras traduzem pensamentos, emoções, criam sentidos para a forma de agir e por que agir. “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (Larrosa, 2016, p. 16). Para o autor, as palavras determinam a forma que se pensa, porque não se pensa com pensamentos, mas com palavras.

Escolher cuidadosamente as palavras, o texto, como fios condutores para a formação em serviço pode ser um caminho para suprir lacunas de contextos formativos significativos. Em comum, as pesquisas tiveram a intenção de qualificar as práticas pedagógicas com as crianças no *lócus* da instituição educativa. Para os participantes este foi um ponto importante, tomar como partida a sua realidade. Diferenciou-se pelos caminhos percorridos que fizeram chegar à formação no contexto coletivo. No E1, embora a secretaria tenha organizado sistematicamente um programa formativo com foco na instituição, os saberes da experiência vivida pelos professores não foram reconhecidos, refletindo-se num trabalho burocrático.

No E2, as professoras buscaram ampliar os seus conhecimentos indo ao encontro da universidade, encontrando um suporte para os seus anseios e desafios diários. Esta parceria entre creche e universidade foi enriquecedora para os dois grupos, professoras e pesquisadoras participantes.

No E3, observa-se uma formação que privilegia o espaço educativo e que compreende que todas as ações pertinentes do fazer docente tornam-se elementos essenciais para a formação em serviço (planejamento, estudo coletivo, trocas de experiências entre os pares), tem um desenho bem delineado, favorecendo o crescimento do grupo. A função do coordenador pedagógico é vista como uma importante contribuição para a articulação formativa. Porém, as demandas recorrentes do cotidiano, por vezes, contribuem para que este trabalho se torne mais efetivo.

No E4, a formação se configurou como um recorte formativo, delimitado em um tempo, tendo o espaço como contexto dessa experiência a partir de uma pesquisa desenvolvida, que buscou a atualização do PPP. Percebe-se, neste contexto, que as participantes olharam para este momento como uma oportunidade de diálogo e crescimento profissional entre os pares, requerendo a continuidade.

Embora as estratégias que fizeram com que as formações acontecessem fossem caminhos diferentes, os momentos formativos tiveram em comum as leituras, o registro, trocas de experiências, diálogos e reflexões. Para essas estratégias as participantes denotaram diferentes olhares, mais especificamente no E1. Embora tenha havido um esforço da secretaria de efetivar a legislação vigente, as estratégias não foram exitosas, de acordo com o compartilhado pelos professores participantes da pesquisa. Nos outros estudos, E2, E3 e E4, as estratégias foram positivas, oferecendo possibilidades para pensar e proporcionar a formação em serviço. Nesse sentido, o olhar das professoras e os efeitos sentidos foram similares nos estudos E2, E3 e E4. Esses estudos

revelam que as professoras sentem necessidade de estar entre os pares refletindo seus desafios e compartilhando suas experiências.

Diante dos achados, depara-se com o desejo e a necessidade das professoras de uma formação em serviço que acolha de maneira respeitosa os seus modos de ser docente. Ressalta-se a importância da ampliação desta temática no sentido de buscar caminhos e possibilidades para que as professoras possam realmente estar em formação contínua entre seus pares, tendo como ponto de estudo o seu contexto. Diante das diferentes configurações formativas, da legislação e de estudos que defendem a importância desses momentos para uma qualificação da prática pedagógica, questiona-se: como as secretarias municipais têm compreendido as formações contínuas e de que modo essas têm chegado até os professores? Sendo as secretarias municipais uma das responsáveis por ofertar tempos e espaços para a formação de seus professores, formar os articuladores (coordenadores pedagógicos) para uma atuação mais efetiva nos contextos educativos seria um possível caminho? Como construir políticas que viabilizem a oferta de um percurso formativo em serviço com professores que seja reflexivo e dialógico, que engaje, comprometa e reposicione o professor para uma (trans)formação de sua ação no contexto educativo? Entre palavras ditas, pensadas e problematizadas, existem muitas questões latentes a serem refletidas, possíveis lacunas para um maior aprofundamento teórico sobre a formação dos professores no contexto na Educação Infantil. Neste sentido, segue-se adiante, ainda há muito por saber, investigar, conhecer...

REFERÊNCIAS

BARROS, R. M.; MEDEIROS, C. C. C. A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes nos centros municipais de educação infantil: estudo de caso na cidade de Curitiba. *Poiésis – Revista do programa de pós-graduação em educação, Tubarão*, v. 8, n 14, p. 468-487, jul./dez. 2014.

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui. (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, p. 61-77, 1997.

BELTRAN, A. C. V. Relações entre teoria e prática: possíveis efeitos para a constituição dos sujeitos docentes e da formação em serviço. *Universidade de São Paulo. Secretaria Municipal de São Paulo. Olh@res, Guarulhos*, v. 2, n. 1, p. 373-395, maio 2014.

BORGES, R. C.; ISAIA, T. P.; LUNARDI, E. M. Os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de auto(trans)formação docente e do contexto profissional. *Revista Espaço do Currículo, [S. l.]*, v. 16, n. 3, p. 1-15, Ano. 2023. ISSN 1983-1579. DOI <https://doi.org/10.15687/rec.v16i3.65727>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial União: seção 1, Brasília, DF*, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

CAPRINI, A. B. A.; AROEIRA, K. P. (2023). Considerações sobre formação contínua de professores. *Contribuciones a las ciencias sociales*, v. 16, n. 9, p. 17708–17720, 2023.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial [online]*. 2021, v. 27 [Acessado 19 Março 2024], e0231. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0231>. Epub 23 Jul 2021. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0231>.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. (org.). Formação em contexto. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREIRE, A. Formação de Educadores em Serviço: Construindo sujeitos, produzindo, singularidades. In: KRAMER, S. et al. Infância e Educação Infantil. Campinas, SP: Papyrus, p. 77-99, 1999. (Coleção prática pedagógica).

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 63. ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2017.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Portal de Periódicos da CAPES. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>.

GERALDO, A. R.; RAUSCH, R. B. Implicações da formação continuada em serviço promovida pela coordenação pedagógica à qualificação da prática docente na Educação Infantil. Dialogia, [S. l.], n. 43, p. e23880, 2023. DOI: 10.5585/43.2023.23880. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23880>. Acesso em: 01 maio 2024.

GUIMARÃES, D.; NUNES, M. F. R. N.; LEITE, M. I. História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, S. et al. Infância e Educação Infantil, Campinas, SP: Papyrus, p. 159-174, 1999. (Coleção prática pedagógica).

KRAMER, S. (org). Formação de profissionais da educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (org). Encontros e desencontros em educação infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 117-132.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. et al. Infância e Educação Infantil. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 269-279. (Coleção prática pedagógica).

KRAMM, D. L. Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 2ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LIMA, Maria Socorro Lucena. A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, H. de; PANDINI-SIMIANO, L. Entre o texto e a vida: a formação continuada de professores da educação infantil na região do alto Sertão da Paraíba. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 64, p. e21826, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n64.21826. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/21826>. Acesso em: 2 jun. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A formação como pedagogia da relação. *Revista da FAEEBA*, [S. l.], v. 27, n. 51, p. 19-28, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. Associação Criança – um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

ONOFRE, M. R.; MARTINS, A. O. Formação em serviço: uma parceria entre creche e universidade. *Quaestio*, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 329-346, ago. 2017.

PINAZZA, M. A. Formação de profissionais de Educação Infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação. 2014. 408f. Tese (Livre docência) –Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PROENÇA, M. A. Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e rede formativas. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Endereços para correspondência:

Onileda de Souza Matta Guimarães – Universidade do Sul de Santa Catarina. Av. José Acácio Moreira, 787, Bairro Dehon, Tubarão/SC. od.matta@gmail.com.

Ana Paula da Silva Galdino – Universidade do Sul de Santa Catarina. Av. José Acácio Moreira, 787, Bairro Dehon, Tubarão/SC. anaa.galdino@gmail.com

Luciane Pandini Simiano - Universidade do Sul de Santa Catarina. Av. José Acácio Moreira, 787, Bairro Dehon, Tubarão/SC. lucianepandini@gmail.com