

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

MARIANA CAMPOS HUEB DE MARTINO

**IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA COMPARAÇÃO ENTRE PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS MUNICIPAIS E PRIVADAS**

UBERABA

2025

MARIANA CAMPOS HUEB DE MARTINO

Impacto da Formação Continuada na qualidade da Educação Infantil: uma
comparação entre práticas de desenvolvimento profissional em instituições públicas
municipais e privadas

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Espaços Educacionais
e Processos Formativos.

Orientadora: Profa. Dra. Helena de
Ornellas Sivieri Pereira.

Uberaba

2025

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

M34i Martino, Mariana Campos Hueb De
Impacto da Formação Continuada na qualidade da Educação
Infantil: uma comparação entre práticas de desenvolvimento profis-
sional em instituições públicas municipais e privadas / Mariana
Campos Hueb De Martino. -- 2026.
168 p. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal
do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2025
Orientadora: Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira

1. Educação infantil. 2. Professores - Formação. 3. Prática de
ensino. 4. Educação e Estado. 5. Política pública. I. Pereira, Helena
de Ornellas Sivieri. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
III. Título.

CDU 373.22

MARIANA CAMPOS HUEB DE MARTINO

IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA COMPARAÇÃO ENTRE PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS MUNICIPAIS E PRIVADAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração "Educação" (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 25 de novembro de 2025

Banca Examinadora:

Dra. Martha Maria Prata Linhares - Presidente da Banca
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira - Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Maria Celia Borges
Universidade Federal de Uberlândia



Documento assinado eletronicamente por **MARTHA MARIA PRATA LINHARES, Professor do Magistério Superior**, em 25/11/2025, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **DANIEL FERNANDO BOVOLENTA OVIGLI, Professor do Magistério Superior**, em 25/11/2025, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Usuário Externo**, em 16/12/2025, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1654404** e o código CRC **133A1B28**.

Dedico este trabalho ao meu filho, Ezio De Martino Neto.

Vi nele a promessa da educação: mentes lúcidas, corações comprometidos. Sua caminhada de silêncio, ética e entrega me ensinou que o saber, aliado à compaixão, transforma o mundo. Sua luz me deu força, clareza e fé.

Ver um filho florescer em dignidade e amor pelo conhecimento é o maior legado. Ser mãe, pesquisadora e aprendiz diante de sua grandeza é habitar a fronteira entre amor e saber.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de encontros e presenças que tornaram possível cada etapa desta trajetória. Reconheço que o saber se constrói no diálogo, na troca e na confiança mútua.

Agradeço à Universidade Federal do Triângulo Mineiro e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à minha orientadora, aos docentes, aos grupos de pesquisa GPEFORM e GEPPEC, e à banca examinadora, cujas contribuições, reflexões e críticas enriquecedoras foram essenciais para o amadurecimento deste estudo.

Às equipes escolares e aos profissionais da educação que colaboraram com esta pesquisa, pela generosidade, dedicação e compromisso diário com uma educação significativa e transformadora.

À minha mãe, Miriam Campos Hueb, pela coragem e determinação que marcam sua trajetória; à memória de meu pai, Edison Hueb, cuja vida foi permeada pela busca incessante pelo conhecimento e pelo compromisso ético, deixando um legado que ilumina e inspira cada passo da minha trajetória, acadêmica e pessoal, e que me faz desejar honrar seu exemplo com conquistas das quais ele certamente se orgulharia.

Ao meu marido, Ezio De Martino Filho, pelo apoio constante, compreensão e companheirismo, e à Silvana Elias da Silva Pereira, cuja voz encorajadora me incentivou ao longo de todo o mestrado.

A todos que caminharam comigo, deixo meu sincero reconhecimento: o que se constrói com afeto, compromisso e respeito permanece, e este trabalho é prova disso.

“Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano; está todo e sempre na fronteira. Olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro.”

Mikhail Bakhtin

MEMORIAL ACADÊMICO E PROFISSIONAL

Minha formação escolar teve início em uma instituição particular, de caráter confessional, aos quatro anos de idade, onde cursei a educação infantil pelo método Montessori. Essa etapa inicial foi fundamental para a constituição de aspectos que marcaram minha trajetória, como a autodisciplina, a iniciativa pessoal, o respeito às necessidades individuais e a valorização dos interesses próprios. Também nesse período se estruturaram princípios éticos e cristãos que acompanham minha vida até hoje, refletindo-se em minhas escolhas pessoais e profissionais.

O ensino fundamental e o ensino médio reforçaram valores adquiridos na infância e ampliaram os conhecimentos necessários para a vida em sociedade. A escola representou, além de um espaço de aprendizagem teórica, um ambiente de socialização e construção de cidadania, onde aprendi a importância da autonomia, do respeito ao próximo e da ética como pilares das relações humanas.

Ingressei no curso de Direito em 1993, concluindo a graduação em 1997. Essa formação abriu caminhos para reflexões e críticas sobre justiça social, direitos humanos e cidadania. Durante o período universitário, além do estágio obrigatório supervisionado pela instituição, participei de estágio não obrigatório em escritório de advocacia, experiência orientada por uma docente do curso. Este percurso favoreceu o desenvolvimento integrado de competências e do amadurecimento pessoal, em um período caracterizado pela conciliação simultânea de demandas acadêmicas, familiares e profissionais, evidenciando a articulação entre crescimento técnico e experiência de vida.

A trajetória profissional se ampliou em 2005, quando, por meio de processo seletivo, fui admitida em uma instituição bancária, onde permaneci por cinco anos atuando na área operacional. Em 2010, também por processo seletivo, ingressei em uma empresa produtora de painéis de madeira industrializada. Embora relevantes para meu desenvolvimento, essas experiências reforçaram minha busca por um campo de atuação mais alinhado à educação e à gestão pública.

Essa transição ocorreu em 2016, quando passei a atuar em um órgão de macrogestão educacional. Nesse espaço, desempenhei funções diversificadas: inicialmente como Assessora de Apoio ao Educando, posteriormente como Assessora de Relações Institucionais, Assessora Jurídica, Assessora de Logística e,

mais adiante, como Assessora de Gabinete. Cada uma dessas funções representou um campo de aprendizagem distinto.

Na Assessoria de Apoio ao Educando, o foco esteve no acompanhamento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, garantindo o acesso à educação e articulando, em rede, com a saúde, a assistência social e o Conselho Tutelar. Esse trabalho, realizado em equipe multiprofissional, reforçou em mim a convicção de que a escola é um espaço privilegiado para a efetivação de direitos.

Como Assessora de Relações Institucionais atuei na articulação entre a instituição e diferentes atores externos, incluindo órgãos públicos, organizações da sociedade civil e parceiros privados. O trabalho envolveu a construção e manutenção de redes de colaboração, negociação de parcerias estratégicas e promoção da visibilidade institucional. Essa experiência possibilitou o desenvolvimento de competências em comunicação organizacional, gestão de relações institucionais e compreensão do papel das interações institucionais na efetivação de políticas educacionais.

Na Assessoria Jurídica, a atuação concentrou-se na elaboração e análise de documentos e processos relacionados à educação. Nesse período, destaco a implementação da Lei Federal nº 13.019/2014, que estabeleceu novo regime jurídico para parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil. Esse processo exigiu revisão de documentos, redefinição de fluxos e adequação de práticas, proporcionando um aprendizado significativo sobre gestão pública e normativas educacionais.

Como Assessora de Logística, fui responsável pelo planejamento, organização e coordenação de recursos e processos operacionais relacionados a projetos e eventos institucionais. A atuação envolveu gestão de cronogramas, supervisão de recursos materiais e humanos, e garantia da eficiência na execução de atividades. Essa função contribuiu para o fortalecimento de habilidades em gestão administrativa, planejamento estratégico e operacionalização de projetos educacionais em conformidade com normas e protocolos institucionais.

Na função de Assessora de Gabinete, acompanhei de perto o planejamento e a execução de projetos e convênios, além de apoiar o gestor em decisões estratégicas. Essa vivência ampliou minha visão sobre políticas públicas educacionais e sobre os desafios da gestão em rede, contribuindo de maneira decisiva para minha aproximação ao campo da pesquisa em educação.

Durante esse período, também atuei como conselheira no Conselho Municipal de Educação, integrando a Câmara de Educação Infantil por três anos. A proximidade com o cotidiano escolar e com os debates sobre a infância ampliou minha compreensão sobre a importância das políticas públicas voltadas à educação básica, sobretudo no âmbito das escolas municipais. Esse contato despertou meu interesse em contribuir de forma mais direta para o processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse envolvimento crescente com a área educacional, ingressei no curso de Pedagogia, concluído em 2020, em meio à pandemia de Covid-19. O contexto da pandemia impôs novos desafios à prática educativa, exigindo reinvenções e adaptações no processo de ensino-aprendizagem, tanto para professores quanto para estudantes. A conclusão da graduação nesse cenário peculiar evidenciou a necessidade de reflexões sobre as condições de trabalho docente e sobre as possibilidades e limitações da educação a distância.

Em 2021, assumi novas responsabilidades na gestão pública municipal de um município do Estado de São Paulo, atuando inicialmente como Chefe de Divisão de Educação e, em seguida, como Secretária de Educação. Esse período ampliou minha vivência nos processos formativos que abrangiam desde a educação infantil até o ensino técnico-profissionalizante. Foi uma experiência enriquecedora no campo pedagógico e também na gestão escolar, envolvendo acompanhamento de práticas, implementação de políticas públicas e análise de resultados educacionais.

Em 2022, passei a integrar uma consultoria em gestão educacional, voltada a assessoria de municípios da região e ao desenvolvimento de programas de formação continuada para profissionais da educação básica. Essa atuação proporcionou vivências significativas no campo da formação de docente e na análise das práticas pedagógicas implementadas nas redes municipais.

Ao longo desse percurso, amadureceu em mim o desejo de ingressar no mestrado. A experiência acumulada em diferentes espaços da gestão e da prática educacional despertou em mim a necessidade de aprofundar teoricamente os desafios cotidianos, estabelecendo uma articulação profícua entre teoria e prática. É com essa motivação que busco contribuir para a produção de conhecimentos capazes de fomentar uma educação emancipatória, que transforme realidades, amplie horizontes e desperte o potencial de cada indivíduo, na construção de coletivos mais justos, conscientes e humanos.

RESUMO

A presente pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Linha de pesquisa: Espaços Educacionais e Processos Formativos, versa sobre a formação de professores, a qual constitui um campo de estudo fundamental para a construção de práticas educativas significativas e para o fortalecimento da docência como profissão. Trata-se de um processo contínuo, dinâmico e contextualizado, voltado para o desenvolvimento de saberes profissionais, a consolidação da identidade docente e o estímulo a uma prática pedagógica crítica e transformadora. Nesse contexto, a presente pesquisa insere-se no campo das práticas educacionais e suas implicações na Educação Infantil. Com abordagem qualitativa, a investigação buscou compreender fenômenos educacionais em seus contextos reais, respondendo à seguinte questão: de que maneira a formação continuada impacta a qualidade da Educação Infantil nas instituições públicas municipais e privadas de Uberaba-MG, considerando práticas, concepções e resultados que influenciam a docência e a aprendizagem? O objetivo geral foi investigar o impacto da formação continuada na qualidade da Educação Infantil, comparando práticas, concepções e resultados entre instituições públicas municipais e privadas, a fim de compreender como essas ações influenciam a docência e a aprendizagem. Os objetivos específicos consistiram em: (i) Traçar um panorama histórico e contextual da Educação Infantil, articulando sua trajetória no Brasil às especificidades do município de Uberaba-MG, de modo a evidenciar avanços, desafios e oferecer subsídios para a compreensão e fundamentação da pesquisa; (ii) Analisar os fundamentos, concepções e práticas da formação continuada como processo permanente de valorização docente, bem como discutir a qualidade na Educação Infantil a partir de seus conceitos, diretrizes legais e implicações para o trabalho pedagógico e para a função social da escola; (iii) Sistematizar e analisar as narrativas das professoras participantes da pesquisa, organizadas em categorias temáticas, de modo a dar visibilidade às suas vozes e compreender os sentidos atribuídos às formações continuadas no contexto da Educação Infantil; e (iv) Comparar as práticas, concepções e resultados da formação continuada em Educação Infantil entre instituições públicas municipais e privadas, de modo a identificar suas contribuições para a qualidade do ensino, a

docência e a aprendizagem. A pesquisa utilizou procedimentos técnicos como a investigação bibliográfica, documental e de campo. Foi realizada em duas instituições de Educação Infantil de Uberaba-MG, uma pública (Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI) e uma privada, com a participação de oito professoras — quatro de cada instituição. A construção de dados ocorreu por meio de entrevistas narrativas, e a análise foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), organizadas em seis categorias temáticas construídas a partir das questões propostas no roteiro de entrevista narrativa. Os resultados das narrativas evidenciaram que a trajetória profissional das professoras é diretamente impactada pelas oportunidades de formação continuada, que contribuem para a construção de sua identidade docente. As vivências significativas foram destacadas como fundamentais para a ampliação do repertório pedagógico, especialmente quando articuladas à prática e à valorização da experiência docente. As formações nas instituições apresentaram diferentes características: na rede pública, há maior sistematização, mas persistem desafios como a falta de tempo, infraestrutura e integração entre teoria e prática; na rede privada, a oferta depende da gestão, mas tende a ser mais flexível e alinhada às demandas internas. A comparação entre as instituições revelou desigualdades nas concepções, investimentos e valorização da formação, impactando a motivação docente. Por fim, os principais desafios apontados incluíram a sobrecarga de trabalho, a distância entre formação e prática, e a carência de espaços de escuta e troca. Como propostas, as participantes sugeriram formações contextualizadas, dialógicas, colaborativas e centradas no desenvolvimento integral da criança. Conclui-se que a formação continuada é fundamental para a qualificação da Educação Infantil, sendo indispensável repensar sua concepção, estrutura e implementação nas diferentes redes de ensino. A valorização da escuta e dos saberes das professoras revela-se essencial para a construção de processos formativos eficazes, que contribuam de forma significativa para a prática pedagógica e para a oferta de uma educação, equitativa e humanizadora às crianças.

Palavras-chave: formação continuada; desenvolvimento profissional docente; educação infantil; políticas educacionais.

ABSTRACT

This research, linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Triângulo Mineiro, Research Line: Educational Spaces and Formative Processes, addresses teacher training, which constitutes a fundamental field of study for the construction of meaningful educational practices and for strengthening teaching as a profession. It is a continuous, dynamic, and contextualized process, aimed at developing professional knowledge, consolidating teacher identity, and stimulating a critical and transformative pedagogical practice. In this context, this research falls within the field of educational practices and their implications for Early Childhood Education. Using a qualitative approach, the investigation sought to understand educational phenomena in their real contexts, answering the following question: how does continuing education impact the quality of Early Childhood Education in municipal and private public institutions in Uberaba-MG, considering practices, conceptions, and results that influence teaching and learning? The overall objective was to investigate the impact of continuing education on the quality of Early Childhood Education, comparing practices, conceptions, and results between municipal public and private institutions, in order to understand how these actions influence teaching and learning. The specific objectives consisted of: (i) To trace a historical and contextual overview of Early Childhood Education, articulating its trajectory in Brazil with the specificities of the municipality of Uberaba-MG, in order to highlight advances, challenges, and offer subsidies for the understanding and foundation of the research; (ii) To analyze the foundations, conceptions, and practices of continuing education as a permanent process of teacher appreciation, as well as to discuss quality in Early Childhood Education based on its concepts, legal guidelines, and implications for pedagogical work and the social function of the school; (iii) To systematize and analyze the narratives of the teachers participating in the research, organized into thematic categories, in order to give visibility to their voices and understand the meanings attributed to continuing education in the context of Early Childhood Education; and (iv) and Compare the practices, conceptions and results of continuing education in Early Childhood Education between municipal public and private institutions, in order to identify their contributions to the quality of teaching, teaching and learning. The research utilized technical procedures such as bibliographic, documentary, and field investigation. It was conducted in two Early Childhood Education institutions in Uberaba-MG, one public (Municipal Center for

Early Childhood Education – CEMEI) and one private, with the participation of eight teachers—four from each institution. Data collection occurred through narrative interviews, and the analysis was conducted based on the Content Analysis technique, according to Bardin (2011), organized into six thematic categories constructed from the questions proposed in the narrative interview script. The results of the narratives showed that the teachers' professional trajectory is directly impacted by continuing education opportunities, which contribute to the construction of their teaching identity. Significant experiences were highlighted as fundamental for expanding the pedagogical repertoire, especially when articulated with practice and the valorization of teaching experience. The training in the institutions presented different characteristics: in the public network, there is greater systematization, but challenges persist such as lack of time, infrastructure, and integration between theory and practice; In the private sector, the offerings depend on management, but tend to be more flexible and aligned with internal demands. The comparison between institutions revealed inequalities in conceptions, investments, and the value placed on training, impacting teacher motivation. Finally, the main challenges identified included work overload, the gap between training and practice, and a lack of spaces for listening and exchange. As proposals, the participants suggested contextualized, dialogical, collaborative training focused on the integral development of the child. It is concluded that continuing education is fundamental for the qualification of Early Childhood Education, and it is essential to rethink its conception, structure, and implementation in different education networks. Valuing the listening and knowledge of teachers is essential for building effective training processes that contribute significantly to pedagogical practice and to offering an equitable and humanizing education to children.

Keywords: continuing education; teacher professional development; early childhood education; educational policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Recorte da Lei Geral de 1827, a primeira lei educacional do Brasil	22
Quadro 1 -	Linha do tempo da Infância e da Educação Infantil no Brasil	25
Quadro 2 -	Legislações das políticas da Educação Infantil	30
Quadro 3 -	Distribuição das Escolas de Educação Infantil em Uberaba	39
Gráfico 1 -	Percentual de cobertura de crianças atendidas e não atendidas na pré-escola de 4 e 5 de idade	46
Quadro 4 -	Sistema de categorias e definições	77
Quadro 5 -	Caracterização das professoras participantes da pesquisa	83
Figura 2 -	Nuvens de palavras das narrativas da categoria 1 – Trajetória profissional e identidade docente	89
Figura 3 -	Mapa Conceitual Comparativo – Trajetória profissional e identidade docente	90
Figura 4 -	Nuvens de palavras das narrativas da categoria 2 – Vivências significativas	96
Figura 5 -	Mapa conceitual da Categoria Vivências significativas	98
Figura 6 -	Nuvens de palavras das narrativas da categoria 3 – Formações na Instituição	104
Figura 7 -	Mapa conceitual da Categoria Formações na Instituição	106
Figura 8 -	Nuvens de palavras das narrativas da categoria 4 – Contribuições para o Trabalho Pedagógico	112
Figura 9 -	Mapa conceitual da Categoria Contribuições para o trabalho pedagógico	114
Figura 10 -	Nuvens de palavras das narrativas da Categoria 5 – Comparativo entre Instituições pelas Professoras	120
Figura 11 -	Mapa conceitual da Categoria Comparativo entre Instituições pelas Professoras	122
Figura 12 -	Nuvens de palavras das narrativas da categoria 6 – Desafios e propostas	128
Figura 13 -	Mapa conceitual da Categoria Desafios e Propostas	130

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E CONTEXTUALIZAÇÃO EM UBERABA-MG	21
2.1	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ORIGENS, TRANSFORMAÇÕES E CONTEXTO ATUAL	21
2.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UBERABA-MG DESAFIOS E CONQUISTAS	32
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, DESAFIOS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS	48
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	52
3.2	QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS, DIRETRIZES E PRÁTICAS	54
3.3	A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
4	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	62
4.1	TIPO DE PESQUISA	62
4.2	LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	66
4.3	POPULAÇÃO ESTUDADA	67
4.4	PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	68
4.4.1	Entrevista narrativa	72
4.5	ANÁLISE DE DADOS	74
4.5.1	Procedimento da codificação dos dados	76
4.5.2	Limitações metodológicas do estudo	80
4.5.3	Justificativa do uso da técnica de nuvem de palavras	81
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	83
5.1	CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	83
5.2	CATEGORIA 1 - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE	85
5.2.1	Escola pública	85

5.2.2	Escola particular	86
5.2.3	Análise da nuvem de palavras	87
5.2.4	Análise comparativa	89
5.3	CATEGORIA 2 - VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS	91
5.3.1	Escola pública	92
5.3.2	Escola particular	93
5.3.3	Análise da nuvem de palavras	94
5.3.4	Análise comparativa	96
5.4	CATEGORIA 3 - FORMAÇÕES NA INSTITUIÇÃO	100
5.4.1	Escola pública	100
5.4.2	Escola particular	102
5.4.3	Análise da nuvem de palavras	103
5.4.4	Análise comparativa	105
5.5	CATEGORIA 4 - CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO	109
5.5.1	Escola pública	109
5.5.2	Escola particular	110
5.5.3	Análise da nuvem de palavras	111
5.5.4	Análise comparativa	113
5.6	CATEGORIA 5 - COMPARATIVO ENTRE INSTITUIÇÕES PELAS PROFESSORAS	116
5.6.1	Escola pública	116
5.6.2	Escola particular	117
5.6.3	Análise da nuvem de palavras	119
5.6.4	Análise comparativa	121
5.7	CATEGORIA 6 - DESAFIOS E PROPOSTAS	124
5.7.1	Escola pública	124
5.7.2	Escola particular	125
5.7.3	Análise da nuvem de palavras	126
5.7.4	Análise comparativa	129

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
6.1	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	136
6.2	RECOMENDAÇÕES DE ESTUDOS FUTUROS	138
	REFERÊNCIAS	140
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	
	ESCLARECIDO	151
	APÊNDICE B – ENTREVISTA PILOTO	154
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA	155
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO	156

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem se consolidado como uma área estratégica para o fortalecimento da educação básica, especialmente no que diz respeito à Educação Infantil. Trata-se de um processo formativo que extrapola a formação inicial, exigindo a construção contínua de saberes que se articulam com os desafios cotidianos da prática pedagógica. Como apontam Tardif (2014) e Nóvoa (1995), os saberes docentes são historicamente construídos e socialmente situados, exigindo, portanto, espaços permanentes de reflexão, troca e ressignificação do fazer pedagógico.

No contexto da Educação Infantil, a formação continuada adquire ainda maior significado por tratar-se de uma etapa educacional que demanda uma atuação sensível, ética e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. De acordo com Kramer (2005), a prática pedagógica com crianças pequenas deve ser intencional e fundamentada, exigindo que o professor atue como pesquisador de sua própria prática e como mediador das múltiplas linguagens infantis. Dessa forma, o investimento em formação continuada torna-se um dos pilares para garantir experiências significativas na primeira infância.

Embora a legislação educacional brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), reconheçam a importância da formação continuada para os profissionais da educação, sua efetivação nas redes de ensino ainda apresenta desafios. Entre eles, destacam-se a descontinuidade das políticas públicas, a ausência de vínculos entre formação e prática, e a desigualdade de acesso a oportunidades formativas entre instituições públicas e privadas (Oliveira, 2010; Gatti, 2009).

Logo, levando em consideração a importância da formação continuada e seus impactos na qualidade do ensino, torna-se fundamental ampliar o olhar para as particularidades que diferenciam as experiências formativas em distintos contextos institucionais.

Nesse cenário a presente investigação, com abordagem qualitativa, buscou compreender fenômenos educacionais em suas conjunturas reais, respondendo à seguinte questão: de que maneira a formação continuada impacta a qualidade da Educação Infantil nas instituições públicas municipais e privadas de Uberaba-MG,

considerando práticas, concepções e resultados que influenciam a docência e a aprendizagem? O estudo parte da premissa de que o investimento contínuo no desenvolvimento profissional dos docentes na educação infantil é determinante para a consolidação de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e contextualizadas.

A pesquisa pretende investigar o impacto da formação continuada na qualidade da Educação Infantil, comparando práticas, concepções e resultados entre instituições públicas municipais e privadas, a fim de compreender como essas ações influenciam a docência e a aprendizagem. Essas informações são determinantes para o desenvolvimento de políticas públicas que sejam não apenas eficazes, mas equitativas, garantindo que todos os professores tenham acesso às oportunidades de desenvolvimento profissional necessárias para o exercício pleno de sua função. A formação continuada, quando bem implementada, tem o potencial de transformar a prática pedagógica, promovendo uma educação mais inclusiva, inovadora e capaz de responder às demandas complexas da sociedade contemporânea (Imbernón, 2010).

Além disso, ao compreender como os professores percebem e vivenciam as oportunidades de formação continuada, a pesquisa pode fornecer pontos importantes sobre os fatores que facilitam ou dificultam a implementação dessas políticas em diferentes contextos. Esses pontos são fundamentais para a construção de programas de formação que sejam sensíveis às realidades locais e capazes de promover uma verdadeira valorização dos profissionais da Educação.

Os objetivos específicos consistiram em: traçar um panorama histórico e contextual da Educação Infantil, articulando sua trajetória no Brasil às especificidades do município de Uberaba-MG, de modo a evidenciar avanços, desafios e oferecer subsídios para a compreensão e fundamentação da pesquisa; analisar os fundamentos, concepções e práticas da formação continuada como processo permanente de valorização docente, bem como discutir a qualidade na Educação Infantil a partir de seus conceitos, diretrizes legais e implicações para o trabalho pedagógico e para a função social da escola; sistematizar e analisar as narrativas das professoras participantes da pesquisa, organizadas em categorias temáticas, de modo a dar visibilidade às suas vozes e compreender os sentidos atribuídos às formações continuadas no contexto da Educação Infantil; e comparar as práticas, concepções e resultados da formação continuada em Educação Infantil

entre instituições públicas municipais e privadas, de modo a identificar suas contribuições para a qualidade do ensino, a docência e a aprendizagem.

A estrutura da dissertação é composta pela introdução e quatro seções, conforme se segue.

Na Introdução, apresenta-se o tema da pesquisa, sua relevância social e educacional, os objetivos gerais e específicos, a justificativa do estudo e a delimitação da pesquisa.

A Seção 1, intitulado História da Educação Infantil no Brasil e Contextualização em Uberaba-MG, tem como objetivo oferecer um panorama histórico e contextual da Educação Infantil no país. Na subseção, 1.1, é apresentada a trajetória da Educação Infantil no Brasil, abordando suas origens, principais transformações e o contexto atual. Em seguida, na Subseção 1.2, analisa-se a realidade local de Uberaba-MG, destacando os desafios e conquistas dessa etapa de ensino no município.

A seção 2, Formação de Professores: Concepções, Desafios e Políticas Educacionais, discute as bases teóricas que sustentam a formação docente, com ênfase na formação continuada dos professores da Educação Infantil. A subseção 2.1 explora os fundamentos, as concepções e as práticas da formação continuada, enquanto a subseção 2.2 trata da qualidade na Educação Infantil, seus conceitos, diretrizes legais e implicações práticas.

A seção 3, Aspectos Teórico-Metodológicos, detalha os procedimentos adotados na realização da pesquisa. Na subseção 3.1, apresenta-se o tipo de abordagem metodológica utilizada; na 3.2, o local da pesquisa; e na 3.3, o perfil da população investigada. As subseções 3.4 e 3.4.1 descrevem os procedimentos de construção de dados, com ênfase na entrevista narrativa como técnica principal, e, por fim, a subseção 3.5 trata da análise dos dados, realizada com base na metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

A seção 4, Resultados e Discussões, expõe os achados da pesquisa, confrontando-os com o referencial teórico e com os dados empíricos construídos, de modo a analisar criticamente como a formação continuada tem impactado as práticas pedagógicas e a qualidade da Educação Infantil nas instituições estudadas.

Por fim, nas Considerações Finais, são apresentadas as principais conclusões do estudo, as contribuições da pesquisa para o campo educacional e sugestões para futuras investigações, bem como recomendações para o

aprimoramento das políticas de formação docente e da qualidade na Educação Infantil.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E CONTEXTUALIZAÇÃO EM UBERABA-MG

Esta seção apresenta um panorama histórico e contextual da Educação Infantil, inicialmente destacando sua trajetória no Brasil, desde as origens até as transformações que configuram o cenário atual. Em seguida, analisa a realidade local de Uberaba-MG, evidenciando avanços, desafios e especificidades. A articulação entre a dimensão nacional e o contexto municipal oferece subsídios para a compreensão e fundamentação da pesquisa.

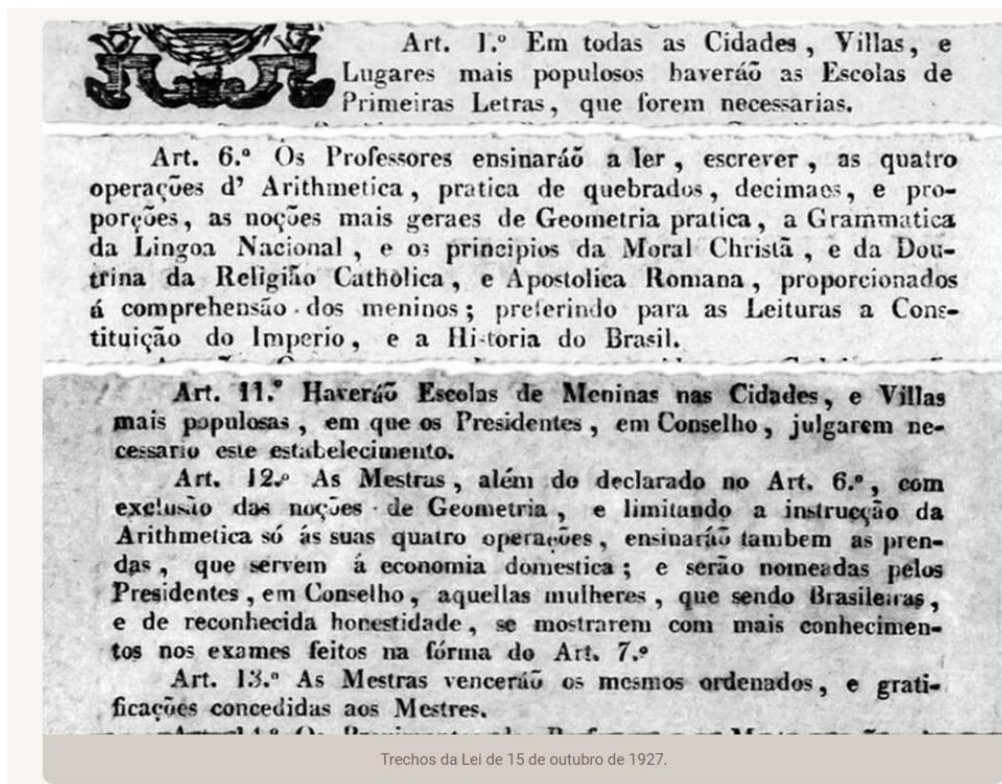
2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ORIGENS, TRANSFORMAÇÕES E CONTEXTO ATUAL

Ao longo da história, a educação infantil no Brasil esteve predominantemente sob a responsabilidade das famílias, configurando-se de maneira espontânea e entrelaçada à convivência cotidiana. Durante séculos, esse modelo de educação informal se pautou pela transmissão de valores, tradições e normas culturais, visando à socialização da criança (Ariès, 1981).

No entanto, com o reconhecimento da infância como uma fase distinta do desenvolvimento humano, como proposto por Vygotsky (2007), e impulsionado pelas transformações sociais, políticas e culturais, observou-se uma transformação substancial nesse processo educativo. A partir desse momento, começou-se a estabelecer a necessidade de espaços institucionais dedicados à educação e ao cuidado infantil, o que resultou na ampliação do papel do Estado na formação e no cuidado das crianças (Kuhlmann Júnior., 1998; Cunha, 2007).

Até o ano de 1827 as crianças não tinham acesso a nenhum tipo de ensino formal, o que só ocorreu em 15 de outubro de 1827, com a promulgação da primeira lei educacional do Brasil, Figura1, conhecida como Lei Geral. Essa legislação, embora fundamental para o processo educacional, ainda restringia o acesso à educação formal a uma parcela muito limitada da população, especialmente as classes mais desfavorecidas. Esta legislação estabelecia a criação de escolas de primeiras letras em cidades, vilas e outros locais mais populosos do Império, e determinava que essas escolas seriam destinadas a crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos de idade, de ambos os sexos, com currículos diferenciados para meninos e meninas (Domingues, 2015).

Figura 1 - Recorte da Lei Geral de 1827, a primeira lei educacional do Brasil



Fonte: Domingues, 2015.

A Lei Geral de 1827 foi um marco importante na história da educação no Brasil, pois, pela primeira vez, formalizou o ensino básico para crianças de idades específicas, estabelecendo as primeiras estruturas organizacionais do sistema educacional no país. Contudo, o foco da educação formal ainda estava restrito ao ensino primário e à alfabetização, com a educação infantil não sendo ainda uma prioridade nas políticas públicas da época (Cunha, 2007).

A educação infantil continuava, nesse período, sendo tratada de maneira marginal, com a responsabilidade recaindo majoritariamente sobre as famílias e, em muitos casos, sobre as instituições religiosas ou comunitárias. Mesmo com a formalização do ensino básico pela Lei Geral de 1827, a infância, enquanto categoria específica de desenvolvimento, continuava a ser vista de maneira genérica, sem a devida atenção às suas necessidades educacionais específicas (Kuhlmann Júnior, 1998). Assim, o processo de institucionalização da educação infantil no Brasil ainda daria passos lentos ao longo dos anos seguintes, até que se consolidasse como um direito fundamental e garantido pelas políticas públicas nas décadas subsequentes (Cunha, 2007).

A institucionalização da Educação Infantil no Brasil foi um processo gradual e marcado por distintas fases, cada uma refletindo as condições sociais e políticas vigentes. O primeiro jardim de infância no país foi criado no setor privado, atendendo principalmente às crianças das classes mais favorecidas. Em 1875, fundou-se no Rio de Janeiro o Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira, seguido pela inauguração da Escola Americana de São Paulo em 1877 (Kuhlmann Júnior, 2001). Apenas em 1896 o setor público estabeleceu o primeiro jardim de infância vinculado à Escola Caetano de Campos, inicialmente voltado à educação da classe burguesa paulistana (Alves, 1993; Paschoal; Machado, 2012).

Apesar do propósito comum de educar e cuidar das crianças, essas instituições apresentavam diferenças significativas. Kuhlmann Júnior (1998) destaca que, no Brasil, a origem das instituições – públicas ou privadas – e o perfil socioeconômico do público atendido moldaram as características dessas escolas. Essas disparidades evidenciam a reprodução de desigualdades sociais, refletindo na educação infantil um fenômeno mais amplo de exclusão social, o que reforça a necessidade de um olhar atento para a equidade no acesso e qualidade do atendimento educacional (Gatti, 2008). As instituições privadas eram voltadas para as classes mais favorecidas, enquanto as públicas atendiam crianças de classes mais baixas, refletindo as desigualdades sociais e econômicas da época (Gatti, 2008). Além disso, as diferenças na faixa etária atendida por essas instituições também foram um fator relevante, já que enquanto algumas eram focadas em crianças mais novas, outras atendiam crianças em idade escolar, refletindo a diversidade de necessidades e demandas educacionais da população infantil (Cohen, 2000).

Segundo Kuhlmann Júnior (2001), entre 1850 e 1920 as exposições universais e conferências educacionais ajudaram a consolidar a ideia de que creches, escolas maternas e jardins de infância eram espaços fundamentais para o desenvolvimento infantil. No entanto, a implementação dessas instituições no Brasil ocorreu de maneira desigual, com grandes disparidades entre as regiões e classes sociais. Influências internacionais, como as reformas educacionais em países da Europa e da América do Norte, também reforçaram a necessidade de investimentos na educação infantil, orientando o Brasil a caminhar em direção à institucionalização da educação desde os primeiros anos de vida (Sordi, 2005; Cohen, 1999).

A educação infantil, portanto, se configurou, ao longo do tempo, como uma prática assistencial, um campo pedagógico que contribui de maneira significativa para a construção do sujeito. Com o passar das décadas, a Educação Infantil foi consolidando-se como espaço de assistência, ambiente de aprendizagem e desenvolvimento (Kuhlmann Júnior, 2001). A ampliação do acesso e a normatização da educação para a primeira infância viriam a se fortalecer nas décadas seguintes, culminando em avanços legislativos e políticas públicas mais estruturadas para esse segmento educacional (González, 2006; Pereira, 2015). Esses avanços também refletem um compromisso crescente do Brasil com as diretrizes da UNESCO (2015), que estabelece a educação infantil como uma prioridade para o desenvolvimento social e econômico das nações.

Um marco fundamental nesse processo foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que reconheceu a educação infantil como a etapa inicial da educação básica e a configurou como um direito educacional essencial. A LDB consolidou a educação como um dos pilares para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, reforçando a necessidade de ampliação do atendimento, de modo especial em contextos de vulnerabilidade social. O fortalecimento das legislações voltadas para a educação infantil contribuiu para uma maior visibilidade do segmento na agenda pública e evidenciou desafios significativos na implementação dessas políticas em um cenário marcado por desigualdades sociais e econômicas (Alves, 2010).

Com base nesses avanços legais e no reconhecimento do direito à educação infantil, o país passou a formular políticas públicas que buscavam ampliar tanto o acesso quanto a qualidade da educação infantil, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014). Ainda assim, é fundamental observar que as políticas públicas necessitam de maior articulação entre os níveis federativos, com destaque para os desafios de articulação entre União, Estados e Municípios, que muitas vezes não conseguem garantir a universalização do atendimento de maneira equitativa e com a devida qualidade (Alves, 2010). Contudo, como observam autores como Alves (2010), apesar dessas conquistas, ainda persiste uma realidade de desigualdade significativa na educação infantil no Brasil. Esses desafios são particularmente evidentes na formação de professores e na infraestrutura das instituições, elementos essenciais para a efetivação do direito à educação. Portanto, é necessário um esforço contínuo do Estado para promover a

equidade, de modo a garantir acesso universal e igualitário à educação infantil de qualidade, o que deve ser considerado uma prioridade nas políticas públicas em vigor. As disparidades regionais e socioeconômicas refletem essas desigualdades, exigindo um esforço contínuo do Estado para garantir que os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sejam verdadeiramente acessíveis a todas as crianças, aquelas em condições de maior vulnerabilidade.

A seguir, apresenta-se uma síntese da trajetória histórica da infância e da Educação Infantil no Brasil, destacando os principais marcos e transformações ocorridos ao longo dos diferentes períodos históricos. Essa trajetória reflete diretamente as mudanças sociais, políticas e educacionais que marcaram o país, passando de uma visão assistencialista e disciplinadora da criança para o reconhecimento da infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano e direito inalienável. Como destacam Kuhlmann Jr. (2010) e Kramer (2005), compreender a história da Educação Infantil no Brasil implica perceber as tensões entre práticas assistenciais e pedagógicas, que, em diferentes contextos, moldaram as concepções sobre a infância. A linha do tempo apresentada no Quadro 1 sintetiza os principais marcos da trajetória histórica da infância e da educação infantil no Brasil.

Quadro 1 - Linha do tempo da Infância e da Educação Infantil no Brasil

Período Histórico	Principais Características da Infância e da Educação Infantil
Período Colonial (1500–1822)	- Ausência de políticas públicas voltadas à infância. - Criança vista como 'mini-adulto', submetida à disciplina rígida. - Educação sob forte influência da Igreja Católica (moral e catequese indígena). - Ensino restrito às elites; crianças pobres sem acesso à escolarização.
Império (1822–1889)	- Criação do ensino primário público (elitista e excludente). - Infância começa a ser reconhecida como fase distinta da vida. - Educação infantil não era prioridade do Estado. - Atuação de instituições comunitárias com caráter assistencial, sem proposta pedagógica definida.

Primeira República (1889–1930)	- Industrialização e urbanização → novas demandas sociais. - Infância valorizada na construção da identidade nacional. - Primeiras creches para filhos de operários. - Predomínio do caráter assistencialista, sem proposta pedagógica estruturada.
Era Vargas (1930–1945)	- Criação do Ministério da Educação e reformas educacionais. - Infância vinculada ao projeto de desenvolvimento nacional. - Ausência de políticas efetivas para a educação infantil. - Creches e pré-escolas ligadas à assistência social.
Pós-Guerra e Ditadura Militar (1945–1985)	- Reconhecimento da infância como etapa de desenvolvimento. - Educação infantil começa a integrar o sistema educacional. - Oferta desigual, marcada por disparidades regionais e sociais.
Constituição Federal (1988)	- Criança reconhecida como sujeito de direitos. - Educação infantil incorporada à educação básica. - Reconhecimento como direito social fundamental.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996)	- Estruturação da educação infantil no sistema educacional. - Organização em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). - Definição de diretrizes pedagógicas. - Ênfase no desenvolvimento integral da criança.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Segundo o Quadro 1, durante o período colonial (1500-1822), inexistiam políticas públicas para a infância. As crianças eram vistas como “mini-adultos” e submetidas a rígida disciplina, enquanto a educação era fortemente influenciada pela Igreja Católica, com foco na moral religiosa e na catequização dos povos indígenas. Apenas os filhos das elites tinham acesso a preceptores particulares, enquanto as crianças pobres permaneciam à margem do processo educativo (Kuhlmann Jr., 2010).

No Império (1822-1889), com a criação do ensino primário público, a infância começou a ser reconhecida como fase distinta da vida, embora ainda não fosse

objeto de políticas específicas. As iniciativas de atendimento infantil eram realizadas por instituições comunitárias, de caráter filantrópico e sem orientação pedagógica estruturada (Kramer, 2005).

Na Primeira República (1889-1930), o processo de industrialização e urbanização trouxe novas demandas sociais. Nesse contexto, a infância passou a ser associada à construção da identidade nacional. Surgiram as primeiras creches voltadas para filhos de operários, ainda com foco assistencialista e sem caráter educacional, o que evidencia a desigualdade de oportunidades educacionais entre as classes sociais.

Durante a Era Vargas (1930-1945), as reformas educacionais e a criação do Ministério da Educação consolidaram a centralidade da educação no projeto de desenvolvimento nacional. Contudo, a infância permanecia vinculada a uma lógica de assistência social, com creches e pré-escolas sem regulamentação educacional definida (Kuhlmann Jr., 2010).

No período Pós-Guerra e Ditadura Militar (1945-1985), o crescimento urbano e a ampliação das políticas educacionais favoreceram uma mudança na concepção de infância, agora reconhecida como etapa de desenvolvimento. A Educação Infantil começou a ser incorporada ao sistema educacional, embora de forma desigual, com disparidades regionais e dificuldades de acesso (Kramer, 2005).

A Constituição Federal de 1988 representou um marco decisivo, pois consolidou os direitos sociais e reconheceu a criança como sujeito de direitos, garantindo a Educação Infantil como parte integrante da educação básica. Esse avanço contribuiu para o fortalecimento da institucionalização da primeira infância como direito público subjetivo (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 aprofundou esse processo ao organizar a Educação Infantil dentro do sistema educacional, estabelecendo sua divisão em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). A LDB valorizou a infância em uma perspectiva de desenvolvimento integral, fundamentando diretrizes pedagógicas que asseguraram avanços na qualidade e no reconhecimento social dessa etapa (Brasil, 1996).

A trajetória da educação infantil no Brasil evidencia transformações significativas, marcadas por avanços legais e políticos que buscam superar uma tradição historicamente excludente e assistencialista. Durante décadas, essa etapa da educação foi direcionada majoritariamente ao cuidado e à contenção social das

crianças das classes populares, com baixa valorização de seu potencial educativo (Kuhlmann Jr., 2000; Rosemberg, 2013). Somente mais recentemente, com o fortalecimento do marco legal e das políticas públicas voltadas à primeira infância, é que a educação infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança e uma etapa essencial da educação básica.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabeleceu diretrizes importantes para a ampliação do acesso à educação infantil, reconhecendo-a como fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e para a promoção da equidade educacional no Brasil. No entanto, a efetivação dessas diretrizes ainda enfrenta entraves históricos, como a desigualdade na oferta de vagas, as fragilidades na formação inicial e continuada de professores e a instabilidade das políticas públicas voltadas à primeira infância (Brasil, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, insere-se nesse cenário como um marco normativo que busca orientar os currículos da educação básica, incluindo a educação infantil. Apesar de propor a garantia de direitos de aprendizagem e reafirmar a obrigatoriedade da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, sua formulação e implementação têm gerado debates e críticas intensas por parte de pesquisadores e educadores. Estudos indicam que a BNCC reflete uma lógica de centralização, padronização e performatividade, características de reformas educacionais alinhadas a modelos neoliberais de gestão (Guimarães; Rocha, 2019; Dourado, 2020).

Segundo Faria e Finco (2021), ao estruturar a proposta curricular da educação infantil em campos de experiências e objetivos de aprendizagem previamente definidos, a BNCC tende a reduzir a complexidade e a autonomia do trabalho docente. Embora tais diretrizes sejam apresentadas como referenciais flexíveis, na prática funcionam como mecanismos de regulação, monitoramento e controle, que podem esvaziar o caráter contextualizado e relacional do fazer pedagógico. Essa padronização desconsidera a diversidade dos contextos socioculturais em que as infâncias se constroem e se manifestam no Brasil, comprometendo a valorização das práticas pedagógicas locais e das singularidades de cada território educativo.

Marcondes (2020) também alerta que a aparente busca por equidade promovida pela BNCC pode, paradoxalmente, aprofundar as desigualdades educacionais. Ao impor uma homogeneização curricular, desconsidera as diferentes

realidades das instituições e dos sujeitos que nelas atuam, gerando distorções na implementação e dificultando a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Complementando essa análise, Friedmann (2022) destaca que a BNCC parte de uma concepção adultocêntrica da infância, prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades orientadas à lógica da escolarização precoce. Com isso, marginaliza a escuta sensível e a valorização das experiências infantis em sua dimensão expressiva, lúdica, criativa e relacional.

Diante dessas críticas, torna-se urgente repensar as implicações políticas e pedagógicas da BNCC no campo da educação infantil. A construção de uma política curricular que vise, de fato, à garantia dos direitos das crianças deve estar alicerçada na valorização da escuta ativa das comunidades escolares, no fortalecimento da autonomia docente e na promoção de práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas, democráticas e sensíveis às múltiplas infâncias brasileiras.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) instituíram um novo marco jurídico e político, ao reconhecerem a educação infantil como um direito da criança e dever do Estado, integrando-a de forma estruturada ao sistema educacional brasileiro (Campos; Fülöp, 2019). Esse processo de institucionalização foi impulsionado, em grande medida, pela mobilização dos movimentos sociais e pela atuação de pesquisadores comprometidos com a valorização da infância como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, cultural e social. Como aponta Kramer (2005), trata-se de uma conquista coletiva que reposiciona a criança como sujeito de direitos, com acesso garantido a experiências educativas significativas desde os primeiros anos de vida.

Contudo, como destacam estudos mais recentes, a exemplo de Barbosa (2018), a distância entre o discurso da garantia de direitos e a realidade cotidiana das instituições ainda é expressiva. Persistem desafios relacionados à precariedade da infraestrutura, à insuficiência da formação docente e à fragilidade das práticas pedagógicas, nos territórios marcados por maiores desigualdades sociais.

Nesse cenário, torna-se ainda mais relevante a crítica às políticas curriculares normativas, como a BNCC, que, embora se proponha a garantir direitos de aprendizagem e a fortalecer a obrigatoriedade da pré-escola, corre o risco de comprometer a construção de uma educação infantil democrática, equitativa e

contextualizada. Ao adotar uma lógica de padronização, controle e performatividade, a BNCC tensiona os princípios conquistados ao longo da história recente da educação infantil brasileira, podendo desconsiderar a diversidade das infâncias e os contextos singulares das comunidades educativas (KUHLMANN JR., 2010).

Assim, a consolidação da educação infantil como direito social exige uma vigilância crítica constante. É preciso resistir às políticas de regulação curricular que enfraquecem a autonomia docente, ignoram as vozes das crianças e desvalorizam as práticas construídas nos territórios. Defender uma educação infantil de qualidade significa sustentar um projeto pedagógico comprometido com a escuta, com a pluralidade cultural e com a construção de experiências educativas significativas, que respeitem a potência criativa, expressiva e relacional das crianças em suas múltiplas infâncias (Barbosa, 2019; Oliveira, 2019).

Autores como Sarmento e Gouvêa (2008) destacam que a infância deve ser compreendida em sua dimensão histórica, social e cultural, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e cidadã desde o nascimento. Essa perspectiva crítica sustenta a necessidade de políticas educacionais que respeitem as especificidades da infância e promovam sua escuta e participação ativa nos processos pedagógicos. Do mesmo modo, Lessa (2015) ressalta a importância de políticas públicas que garantam os direitos educacionais das crianças como estratégia para a promoção do desenvolvimento social e a redução das desigualdades, assegurando uma formação equitativa desde a primeira infância, de acordo com o quadro 2.

Quadro 2 - Legislações das políticas da Educação Infantil

Legislações das políticas da Educação Infantil	Diretrizes estruturantes
Constituição Federal de 1988	Estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, tratando crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.
LDB - Lei nº 9.394/1996:	Define a educação infantil como a primeira etapa da

	educação básica (de 0 a 6 anos), estabelecendo diretrizes para sua organização e funcionamento. Define a educação infantil em creches (até 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos).
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei nº 8.069/1990)	Reconhece a criança como sujeito de direitos e, portanto, tem direito à educação, à convivência familiar e comunitária, e ao pleno desenvolvimento físico, mental, moral e social.
Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016):	Aprofunda o cuidado e a proteção integral da criança nos seus primeiros anos de vida, reforçando a importância da educação infantil.
Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014):	Estabelece metas e estratégias para a educação no país, com foco em ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação infantil.
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil	Documento que orienta a elaboração dos currículos das instituições de educação infantil em todo o

	Brasil, com base nos princípios definidos pela LDB e pelo ECA.
--	--

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A compreensão da educação infantil como espaço de cuidado, afeto e aprendizagem e não apenas como serviço assistencial, é reforçada por autores como Carvalho (2016) e Figueiredo (2020), que defendem uma abordagem integral do desenvolvimento infantil, considerando as múltiplas dimensões do ser criança. Ao longo das últimas décadas, essa concepção foi sendo fortalecida por avanços legais e teóricos, refletindo um reconhecimento crescente da importância dessa etapa para o bem-estar, o desenvolvimento pleno e a formação cidadã das crianças brasileiras.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UBERABA-MG

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, representa um marco para o desenvolvimento da educação brasileira, estabelecendo diretrizes e metas para a transformação do sistema educacional ao longo de uma década. Inicialmente previsto para vigorar até 2024, sua vigência foi prorrogada até 2025 com a sanção do Projeto de Lei nº 5.595/2020, em razão dos impactos da pandemia de COVID-19, que comprometeram o cumprimento de diversas metas estabelecidas (Brasil, 2014; 2020). O PNE define 20 metas voltadas para a expansão e melhoria da educação em suas diferentes etapas e modalidades, com ênfase na Educação Infantil, visando garantir um atendimento universalizado e de qualidade.

A Meta 1, por exemplo, tem como objetivo universalizar a educação infantil para crianças de 4 e 5 anos, assegurando o atendimento dessa faixa etária em todo o território nacional. Tornando-se obrigatória a partir de 2016, essa meta representa um avanço significativo na garantia do direito constitucional à educação e no alinhamento do Brasil a compromissos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (Brasil, 1988). Segundo Almeida (2017), a universalização da Educação Infantil está entre os principais desafios e conquistas das políticas públicas educacionais brasileiras.

A Meta 6, por sua vez, foca na melhoria da qualidade da Educação Infantil, propondo a ampliação da formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento das condições físicas e pedagógicas das instituições de ensino. O fortalecimento da capacitação docente é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e adequadas às necessidades infantis. Vygotsky (1998) enfatiza que o ambiente social e a mediação são fatores fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, enquanto Soares (2004) destaca a formação continuada como pilar essencial para uma educação mais inclusiva e equitativa.

O PNE também se compromete com a distribuição equitativa dos investimentos na educação, visando reduzir desigualdades regionais e sociais. A Meta 20, que trata da equidade no acesso e na qualidade da educação, reforça essa intenção. Bourdieu (2004) observa que o acesso desigual ao capital cultural e educacional perpetua desigualdades sociais, tornando imprescindível a implementação de políticas educacionais que promovam maior equidade. Após considerarmos as políticas nacionais e o contexto político brasileiro, a seguir adentrarmos no contexto local, foco da presente investigação.

Em nível nacional, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015¹, que foi suspensa, contemplava a importância da formação inicial e da continuada, tornando-as interdependentes de com igual importância. Todavia, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019², que nem chegou a ser implementada devido a inúmeras críticas das associações (Anped, Anpae, Forundir, etc), ignorou a formação continuada a valorização de professores. Por conseguinte, a Resolução CNE/CP Nº 4, 2024, de 29 de maio de 2024³, vigente, continua com a omissão da formação continuada e da valorização do profissional docente. O que se vê, lamentavelmente, é um vácuo na legislação concernente às Diretrizes curriculares nacionais sobre a formação continuada.

¹ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

² Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

³ Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Há, todavia, os programas de incentivo para tal formação. Citamos o Decreto nº 12.358/2025 instituiu o Programa Mais Professores para o Brasil, e projetos de lei, como o aprovado pela Comissão de Educação da Câmara, buscam fortalecer a atratividade da carreira docente, incentivando o ingresso e a permanência de professores na educação básica.

Nesse prisma, outra legislação que merece destaque é a de valorização profissional: Lei nº 14.817/2024 que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, que inclui a formação continuada como um dos pilares. Entretanto, existe uma distância entre o que diz nas leis e o que acontece na realidade, ou seja, o que e como elas são realmente efetivadas. Precisamos estar atentos/as e cobrar a efetivação das políticas existentes, bem como da criação de outras leis que corroborem, de fato, para a melhoria da educação.

Por conseguinte, voltamos o olhar para o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, elaborado com o desafio de articular as diretrizes da BNCC às especificidades do contexto educacional e sociocultural do município. Aprovado pelo Conselho Municipal de Educação por meio da Resolução nº 01, de 13 de março de 2023, o documento representa um esforço da gestão municipal em construir um currículo que, ao mesmo tempo em que dialoga com as normativas nacionais, reconheça e valorize as múltiplas infâncias presentes na realidade local. Como alerta Sacristán (2013), o processo curricular não deve se restringir à simples adaptação de prescrições externas, mas precisa tencioná-las criticamente, a fim de promover práticas pedagógicas coerentes com o cotidiano das escolas, com os sujeitos que as compõem e com suas realidades sociais e culturais.

Essa tensão entre uma regulação centralizada e a construção de um currículo contextualizado incide diretamente sobre os processos formativos e sobre a prática pedagógica na educação infantil. Para que o currículo municipal se configure como instrumento de transformação e não apenas como uma resposta formal às exigências da BNCC, torna-se imprescindível o investimento em formação continuada que fortaleça o repertório teórico e crítico dos educadores. É por meio da reflexão coletiva sobre o currículo, seus alcances e limites, que se torna possível ressignificá-lo no cotidiano escolar, de modo a promover práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, com a escuta sensível e com o protagonismo das crianças em seus contextos reais de vida.

O Plano Municipal de Desenvolvimento da Educação (PMDE) de Uberaba reflete os princípios do PNE e constitui um instrumento estratégico para a implementação das políticas educacionais na cidade. O PMDE prioriza a universalização do atendimento à Educação Infantil, especialmente para crianças de 4 e 5 anos, em consonância com a Meta 1 do PNE. Para tanto, propõe a construção e ampliação de unidades educacionais, além da melhoria da infraestrutura escolar (Prefeitura de Uberaba, 2017).

A capacitação continuada dos professores é outro eixo fundamental do PMDE, alinhando-se à Meta 6 do PNE, ao garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios da Educação Infantil. Cunha (2018) enfatiza que a formação docente é essencial para a melhoria do ensino, especialmente em um contexto de desvalorização da profissão e da ausência de uma política unificada de capacitação.

O PMDE também implementa políticas pedagógicas voltadas para a melhoria da qualidade educacional, adaptando currículos às diversidades culturais e socioeconômicas locais. A integração entre educação, saúde e assistência social é uma estratégia adotada para garantir um atendimento holístico às crianças, de modo a promover seu desenvolvimento integral (Prefeitura de Uberaba, 2017). O monitoramento contínuo das metas do PMDE é essencial para ajustes conforme as necessidades locais e as mudanças nas políticas educacionais nacionais e estaduais.

A evolução da Educação Infantil em Uberaba acompanha transformações estruturais e normativas nacionais. A Constituição Federal de 1988 consolidou esse nível de ensino como parte da Educação Básica e atribuiu ao Estado a responsabilidade de sua oferta (Brasil, 1988). A Emenda Constitucional nº 59/2009 e a reformulação da LDB em 2013 reforçaram a obrigatoriedade da educação para crianças de 4 e 5 anos, impulsionaram a ampliação da cobertura educacional (Brasil, 2009; Brasil, 2013). Estudos indicam que essas mudanças promoveram maior equidade no acesso à Educação Infantil, consolidaram uma rede de ensino mais estruturada e inclusiva (Soares, 2004).

Em Uberaba, a Educação Infantil é ofertada por 120 escolas, incluindo unidades públicas, comunitárias e privadas. A rede pública municipal responde por aproximadamente 9.411 matrículas (QEdu, 2024).

Diante desse contexto, a ampliação das vagas e a construção de novos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em Uberaba representam estratégias essenciais para expandir o atendimento e aprimorar as condições educacionais na cidade. Essas ações reforçam o compromisso com a universalização e qualificação da educação infantil, assegurando um acesso mais equitativo ao ensino. No entanto, para além do aumento na oferta de vagas, a qualidade da educação infantil depende diretamente da definição de diretrizes pedagógicas que norteiem as práticas docentes e garantam um ensino contextualizado e inclusivo.

Nesse sentido, o planejamento curricular exerce um papel fundamental na organização do trabalho pedagógico, permitindo que as especificidades locais sejam contempladas na formação das crianças. Conforme destaca Sacristán (2013), o currículo não deve ser entendido apenas como um documento normativo, mas sim como um instrumento dinâmico que reflete as intenções educacionais e as interações no ambiente escolar.

O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberaba foi desenvolvido com o propósito de integrar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao contexto educacional local. Aprovado pelo Conselho Municipal de Educação por meio da Resolução nº 01, de 13 de março de 2023, o documento busca assegurar uma educação de qualidade, equitativa e alinhada às particularidades socioculturais do município.

Esse alinhamento curricular contribui para a promoção de um ensino mais integrado e significativo, ao articular os conhecimentos escolares com os contextos socioculturais das crianças. Nessa perspectiva, favorece-se o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural, uma vez que, conforme destaca Vygotsky (2007), o processo de aprendizagem ocorre primeiramente no plano social, por meio da interação com o outro, e só depois se interioriza no plano individual. Assim, a mediação pedagógica planejada a partir de experiências contextualizadas potencializa a construção de sentidos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E o currículo de Uberaba, fundamentado em uma perspectiva sociointeracionista, organiza a Educação Infantil a partir de princípios humanizadores e da valorização das interações, de modo a propiciar a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia das crianças (Sacristán, 2017). Além disso, destaca-se a importância de uma prática pedagógica

reflexiva, baseada na revisão contínua das estratégias educacionais e na criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo (Schön, 2000).

Dessa forma, a rede pública de Educação Infantil de Uberaba, composta por 58 unidades, busca atender à crescente demanda e alinhar-se às diretrizes nacionais. As escolas municipais organizam suas práticas pedagógicas em conformidade com a BNCC, que orienta a promoção de uma formação integral contemplando as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil (Brasil, 2017). No entanto, como ressalta Arroyo (2013, p. 45), ‘o currículo é território em disputa, não podendo ser reduzido a uma grade homogênea e neutra, pois expressa escolhas políticas, sociais e culturais’. Nesse sentido, a BNCC, ao mesmo tempo em que oferece parâmetros nacionais, corre o risco de homogeneizar experiências e limitar a autonomia docente. Afinal, ‘as prescrições curriculares muitas vezes invisibilizam os sujeitos concretos da escola, suas histórias, culturas e formas de viver e aprender’ (Arroyo, 2013, p. 72), enfraquecendo a possibilidade de uma educação que dialogue de forma efetiva com a diversidade das infâncias e com as demandas concretas dos territórios”

No entanto, apesar dos avanços na ampliação de vagas, o atendimento ainda não cobre plenamente a necessidade da população. Conforme apontado no relatório da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba em 2023, a sobrecarga de matrículas em algumas regiões periféricas representa um desafio significativo. Nesse contexto, o Protocolo ao Pedido de Vagas para alunos/candidatos da Rede Municipal de Ensino, instituído pela Lei nº 12.734/2017, surge como medida normativa para organizar a demanda e buscar maior equidade no acesso.

Paralelamente à rede pública, as escolas comunitárias desempenham um papel relevante na educação infantil de Uberaba, com 21 unidades comunitárias, aproximadamente 9.512 matrículas (QEdu, 2024). Essas instituições atendem crianças de famílias em situação de vulnerabilidade social, muitas vezes com o auxílio de recursos públicos para subsidiar parte dos custos educacionais. Apesar da sua importância, essas escolas enfrentam desafios estruturais e pedagógicos, como a necessidade de maior qualificação dos educadores e a ampliação das instalações. Funcionando como alternativa para famílias que não conseguem acesso à rede pública ou que buscam um modelo educacional diferenciado, essas instituições desempenham um papel fundamental na ampliação da oferta educacional e na redução das desigualdades. Embora promovam inclusão e solidariedade, o modelo

filantrópico requer investimentos contínuos para garantir uma educação de qualidade (Santos, 2014).

As escolas privadas de educação infantil, embora atendam uma parcela menor da população, desempenham também papel relevante no sistema educacional de Uberaba. Com 41 unidades em funcionamento, e aproximadamente 4.865 matrículas (QEdu, 2024), essas instituições atendem majoritariamente famílias de classe média e alta, que podem arcar com mensalidades mais elevadas. Com infraestrutura moderna e metodologias diferenciadas, como o ensino bilíngue e abordagens pedagógicas inovadoras. No entanto, o acesso restrito a esse modelo educacional reflete e reforça as desigualdades sociais da cidade. Dados do IBGE (2020) indicam que as disparidades econômicas impactam diretamente o acesso à educação infantil, agravando a exclusão social, especialmente nas áreas periféricas onde a oferta pública ainda é insuficiente. Como apontam Oliveira, Oliveira e Damasceno (2023) e o IBGE (2020), essas desigualdades estruturais dificultam o processo de inclusão educacional e social.

O cenário socioeconômico de Uberaba exerce forte influência sobre a educação infantil no município, ao evidenciar disparidades no acesso à educação, especialmente nas regiões periféricas. Dados do IBGE (2020) indicam que essas áreas apresentam baixos indicadores de desenvolvimento social e educacional, refletindo a persistente desigualdade social que marca o território municipal de Uberaba. Nesse contexto, tornam-se indispensáveis políticas públicas que promovam a inclusão, a equidade e a universalização da educação infantil.

Pacheco (2017) destaca que as desigualdades sociais e econômicas perpetuam desigualdades educacionais, o que compromete o pleno desenvolvimento das crianças e o papel da educação como instrumento de transformação social. Para o autor, a desigualdade educacional é uma das principais barreiras ao desenvolvimento do país, exigindo reformas estruturais que promovam igualdade de oportunidades desde a infância.

Entretanto, a garantia de acesso à educação infantil não se resume à expansão de vagas; ela depende, também, da qualidade da formação docente. A formação continuada dos professores é um fator essencial nesse processo. Nóvoa (2015) argumenta que políticas públicas devem assegurar a atualização permanente dos educadores, tornando possível um ensino mais eficaz e sensível às novas demandas pedagógicas. Tardif (2014) reforça essa perspectiva, considerando a

formação continuada como um dos pilares centrais para o aprimoramento da prática pedagógica e para o desenvolvimento de propostas curriculares significativas.

Contudo, como observa Lima (2016), a escassez de investimentos na capacitação dos docentes compromete seriamente a efetividade das políticas educacionais, sobretudo nas redes públicas que já enfrentam limitações financeiras e estruturais.

Dessa forma, a construção de uma educação infantil pública de qualidade e verdadeiramente equitativa requer políticas públicas que articulem ações estruturantes em duas frentes fundamentais: a superação das desigualdades sociais que impactam diretamente as condições de acesso à escola e o fortalecimento da formação docente como elemento-chave para a melhoria das práticas pedagógicas. Somente com investimentos consistentes e com um compromisso político efetivo será possível garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências educativas significativas desde os primeiros anos de vida, contribuindo para a redução das desigualdades e para a promoção de uma sociedade mais justa.

O quadro 3, a seguir, apresenta a distribuição das escolas de educação infantil em Uberaba, no qual podemos observar a diversidade do atendimento educacional na cidade, que combina recursos públicos, privados e filantrópicos para atender à demanda local.

Quadro 3 - Distribuição das Escolas de Educação Infantil em Uberaba

INSTITUIÇÕES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERABA/MG	
1.	E.M. CELINA SOARES DE PAIVA
2.	E.M. FREDERICO PEIRÓ
3.	E.M. JOAOZINHO E MARIA
4.	E.M. JOSÉ MARCUS CHEREM
5.	E.M. MARIA CAROLINA MENDES
6.	E.M. NORMA SUELI BORGES
7.	E.M. PEQUENO PRINCIPE
8.	E.M. PROFESSOR ANISIO TEIXEIRA
9.	E.M. PROFESSOR PAULO RODRIGUES
10.	E.M. PROFESSORA GENI CHAVES

11.E.M. REIS JUNIOR
12.E.M. SAO JUDAS TADEU
13.E.M. SEBASTIAO ANTONIO LEAL
14.E.M. SITIO DO PICA-PAU AMARELO
15.E.M. TOTONHO DE MORAIS
16.CEMEI ÂNGELA BEATRIZ BONÁDIO ALVES
17.CEMEI FRANCISCA VALIAS WENCESLAU
18.CEMEI GERVÁSIO PEDRO ALVES
19.CEMEI INTEGRAÇÃO
20.CEMEI JOÃO MIGUEL HUEB
21.CEMEI JUSCELINO KUBITSCHECK
22.CEMEI LUCIANO PORTELINHA MOTA
23.CEMEI MÁRCIO EURÍPEDES M. DOS SANTOS
24.CEMEI MONICA MACHIYAMA
25.CEMEI NICANOR PEDRO DA SILVEIRA
26.CEMEI NOSSA SENHORA DE LOURDES
27.CEMEI PARAÍSO
28.CEMEI SOLANGE AP ^a CARDOSO DA SILVA
29.CEMEI TUTUNAS
30.CEMEI DIEGO JOSÉ FERREIRA LIMA
31.CEMEI PROF ^a MARIA EMERENCIANA CARDOSO
32.CEMEI OCTÁVIA ALVES LOPES
33.CEMEI VOVÓ ADELINA
34.CEMEI MARIA ROSA DE OLIVEIRA
35.CEMEI MARIA ELISABETE SALGE MELO
36.CEMEI MARIA DE NAZARÉ
37.CEMEI VOVÓ TIANA
38.CEMEI MARIA EDUARDA FARNEZI CAETANO
39.CEMEI CLAUDIA APARECIDA VILELA MESQUITA
40.E.M. PROF ^a TEREZINHA HUEB DE MENEZES
41.CEMEI MICHELLE FLÁVIA MARTINS PIRES
42.E.M. PROF ^a LUCIENE APARECIDA DO CARMO
43.CEMEI PROFESSORA DIRCE MIZIARA

44.CEMEI MARIA ASSIS REZENDE
45.CEMEI PROF ^a ZITA TEREZINHA CAPUÇO
46.CEMEI PROF ^o RAIMUNDO EDMUNDO DE FREITAS
47.CEMEI PROF ^a BEATRIZ FAUSTINO MONTEIRO
48.CEMEI MARIA DE LOURDES VASQUES MARTINS MARINO
49.CEMEI PROF ^a NATALYA DAYRELL DE CARVALHO
50.CEMEI APARECIDA CONCEIÇÃO FERREIRA - VÓ CIDA
51.CEMEI PROF ^a MARÍLIA BARBOSA PACHECO SILVA
52.CEMEI PROF ^a EUNICE DE SOUSA PÜHLER
53.CEMEI PROFESSOR JOÃO WILSON DE FREITAS
54.E.M. PROFESSORA JANE LUCE ARAÚJO
55.CEMEI PROF ^a JOANA DARC C. DE OLIVEIRA
56.CEMEI MONSENHOR JUVENAL ARDUINI
57.CEMEI HILDO TOTI
58.CEMEI JOÃO GILBERTO RIPPOSATI
INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERABA/MG
1. ADEFU – ASSOCIAÇÃO DOS DEFICIENTES FÍSICOS DE UBERABA
2. APAE – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS
3. CASA DO MENOR CORAÇÃO DE MARIA
4. CRECHE “A PEQUENA CASA DE MARIA”
5. CRECHE COMUNITÁRIA CÁSSIO REZENDE
6. CRECHE COMUNITÁRIA FREI GABRIEL DE FRAZZANÓ
7. 7. CRECHE COMUNITÁRIA HIPÓLITA TERESA ERANCI
8. CRECHE COMUNITÁRIA MÔNICA BUDEUS E RICARDO MISSON
9. CRECHE COMUNITÁRIA NOSSA SENHORA DA ABADIA
10.CRECHE COMUNITÁRIA NOSSA SENHORA DO DESTERRO
11.CRECHE COMUNITÁRIA NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO

12.CRECHE COMUNITÁRIA SÃO JERÔNIMO EMILIANI
13.CRECHE COMUNITÁRIA VOVÓ ZORAIDE
14.CENTRO ESPÍRITA JOSÉ HORTA/ CRECHE ESPÍRITA MELO JESUS
15.CRECHE FRATERNIDADE FEMININA ESTRELA DO TRIÂNGULO ROUXINOL
16.EDUCANDÁRIO MENINO JESUS DE PRAGA
17.ASSOCIAÇÃO “DULCE DE OLIVEIRA” DE ASSISTÊNCIA AOS SURDOS DE UBERABA
18.INSTITUTO DE CEGOS DO BRASIL CENTRAL – ICBC
19.INSTITUTO SANTO EDUARDO
20.UNIÃO DA MOCIDADE ESPÍRITA DE UBERABA – LAR ESPÍRITA DE UBERABA
21.INSTITUTO DAS IRMÃS URSULINAS DE SÃO JERÔNIMO DE SAMASCA – ESCOLA INFANTIL MADRE JUDITE CITTADINI
INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERABA/MG
1. ABRACE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE REABILITAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS ESPECIAIS
2. CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE/COLÉGIO CENECISTA DR. JOSÉ FERREIRA
3. PROJETO DE GENTE DESENV. E CRIATIVIDADE DA CRIANÇA PROJETO DE GENTE
4. ASSOCIAÇÃO EDUCADORA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE/COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS DORES
5. ESCOLA INFANTIL COMECINHO DE VIDA
6. COLÉGIO RUBEM ALVES
7. ESCOLA CRISTÃ DE UBERABA – ESCRIBA
8. COLÉGIO FUTURA LTDA
9. CENTRO EDUCACIONAL OPÇÃO LTDA
10.COLÉGIO MOTIRO EIRELI – COLÉGIO ATENAS
11.COLEGIO PEQUENO ZEN LTDA
12.CENTRO DE APRENDIZAGEM PEQUENO ESTUDANTE

SEMENTE DO AMANHÃ - COLÉGIO F.A.S LTDA - ME - UNIDADE II
13.COLÉGIO F.A.S LTDA - ME - UNIDADE I
14.ESCOLA SESI ALBERTO MARTINS FONTOURA BORGES
15.CENTRO EDUCACIONAL MENINO DO DEDO VERDE
16.CENTRO EDUCACIONAL CRESCER E APRENDER
17.INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PEREIRA MATIAS LTDA – ME – CENTRO EDUCACIONAL MONTEIRO LOBATO
18.CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DOS SAGRADOS CORAÇÕES DE JESUS E MARIA
19.CENTRO EDUCACIONAL UNIVERSO DA CRIANÇA
20.INSTITUTO EDUCACIONAL SÃO MIGUEL LTDA – ME - COLÉGIO FG
21.COLÉGIO MARISTA DIOCESANO
22.ANA CAROLINA DOS SANTOS BERÇÁRIO E EDUCAÇÃO INFANTIL – TIA CAROL BERÇÁRIO E EDUCAÇÃO INFANTIL
23.SOCIEDADE EDUCACIONAL DE ENSINO CRIATIVA
24.COLÉGIO JEAN CHRISTOPHE
25.CENTRO EDUCACIONAL MUNDO COLORIDO/COLÉGIO MACHADO DE ASSIS
26.CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARTA CARNEIRO
27.CENTRO EDUCACIONAL BOLINHA DE SABÃO
28.CENTRO EDUCACIONAL PIET MONDRIAN LTDA
29.CENTRO EDUCACIONAL GLOBINHO
30.COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS
31.SOCIEDADE EDUCACIONAL ANTARES LTDA – COLÉGIO ANTARES PROJETO BALÃO MÁGICO
32.CENTRO EDUCACIONAL CAMINHANDO P/ O FUTURO S/C LTDA - ME
33.COLÉGIO MAK - COLÉGIO PRESBITERIANO COMENIUS LTDA
34.LICEU ALBERT EINSTEIN
35.INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INTERATIVA

36.TORONTO SERVIÇOS EDUCACIONAIS LTDA
37.CENTRO EDUCACIONAL PARAÍSO
38.ESCOLA INFANTIL NOVO CAMINHAR
39.ESCOLA ADVENTISTA DE UBERABA
40.ESCOLA INFANTIL AQUARELA
41.OBJETIVO KIDS UBERABA LTDA

Fonte: elaborado pela autora. 2025.

No Quadro 3, observa-se a expressiva presença de unidades municipais, como Escolas Municipais (EM) e Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), o que evidencia o esforço da administração pública em garantir o acesso e a qualidade da Educação Infantil em Uberaba, respondendo a uma demanda significativa da população.

Quando se trata da qualidade da educação, é importante destacar que sua compreensão não pode ser reduzida a parâmetros exclusivamente técnicos ou quantitativos. Rios (2008), em sua obra *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*, ressalta que a qualidade está profundamente vinculada a um projeto de sociedade e de formação humana. Assim, avaliar a qualidade educacional não significa apenas mensurar resultados de desempenho escolar, mas considerar também as dimensões ética, política e estética que permeiam o processo educativo.

A dimensão ética se revela no compromisso com a justiça, a responsabilidade e o respeito ao outro; a dimensão política manifesta-se na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos; e a dimensão estética refere-se ao desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e à valorização da cultura como parte essencial da experiência humana. Dessa forma, a qualidade da educação não é neutra nem absoluta, mas depende do contexto histórico e social em que se insere, devendo assumir sempre uma perspectiva crítica e comprometida com a emancipação dos sujeitos. (Rios, 2008).

Nesse cenário, as instituições comunitárias exercem um papel fundamental, sobretudo no atendimento a crianças em situação de vulnerabilidade social. Essas instituições, muitas vezes, complementam a atuação das escolas públicas, contribuindo para suprir lacunas no atendimento educacional, inclusive no que se refere às crianças com necessidades especiais. Já as instituições privadas oferecem

alternativas diversificadas às famílias que buscam propostas pedagógicas diferenciadas, ampliando o leque de possibilidades de acesso à Educação Infantil no município.

A Tabela 1 a seguir, apresenta dados sobre a desigualdade social e o acesso à educação infantil em Uberaba, comparando as condições nas regiões periférica e central da cidade. Esses dados evidenciam as disparidades socioeconômicas que impactam diretamente o acesso e a permanência das crianças na escola.

Tabela 1 - Indicadores de Acesso à Educação Infantil em Uberaba (2020)

Indicador Socioeconômico	Região Periférica	Região Central
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	0,60	0,85
Taxa de Alfabetização (crianças de 6 a 14 anos)	85%	95%
Percentual de Crianças fora da Escola	15%	5%

Fonte: IBGE, 2020.

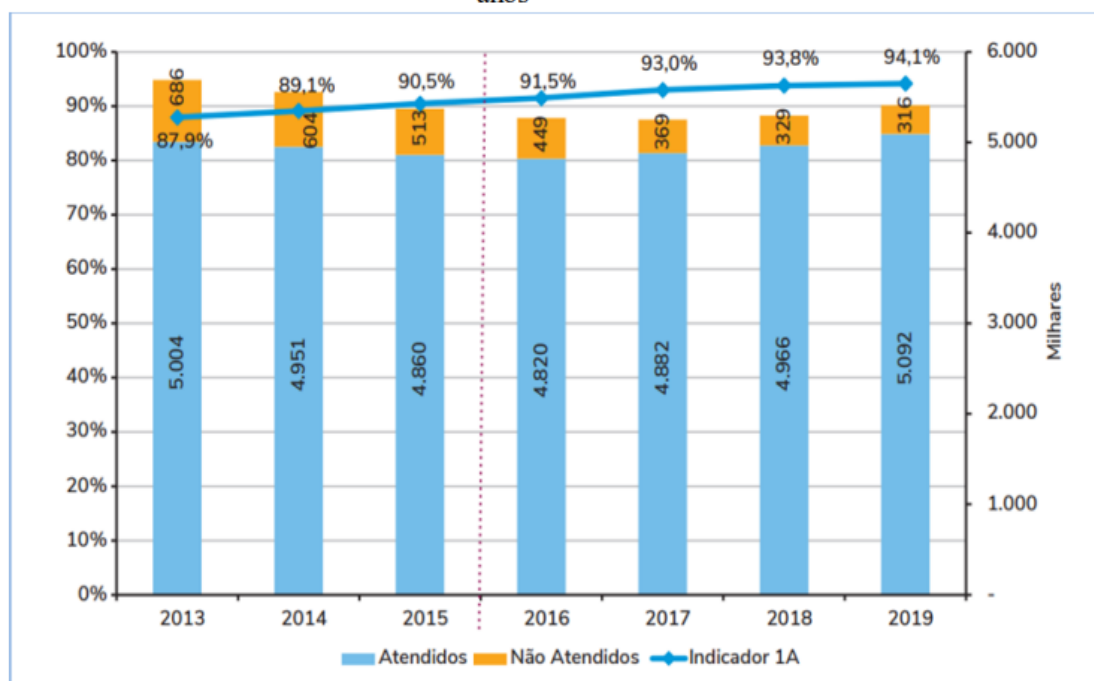
A tabela 1 evidencia a acentuada disparidade no acesso à educação infantil entre as diferentes regiões de Uberaba, refletindo as desigualdades socioeconômicas que impactam tanto o ingresso quanto à permanência das crianças na escola. A discrepância no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e na taxa de alfabetização entre as áreas periféricas e a região central reforçam a necessidade urgente de políticas públicas voltadas à redução dessas desigualdades, conforme apontam Pacheco (2017) e Freire (2013).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer diretrizes para a educação infantil, busca promover a inclusão, garantindo o acesso à educação de qualidade independentemente das condições socioeconômicas dos alunos.

Além disso, a taxa de crianças fora da escola é significativamente maior nas regiões periféricas em comparação com a região central, um desafio que persiste apesar dos esforços governamentais para ampliar a oferta de vagas. Os Dados do Censo 2020 (IBGE) indicam que essa desigualdade está fortemente associada à deficiência de infraestrutura escolar e à insuficiência de formação continuada para os educadores, fatores fundamentais para garantir um ensino de qualidade. Essa realidade evidencia a necessidade de ações mais incisivas na formulação e

implementação de políticas públicas que reduzam as disparidades territoriais e sociais, como já ressaltado por Freire (2013) e Pacheco (2017). Como exemplo trazemos no gráfico abaixo o percentual de cobertura de crianças atendidas e não atendidas na pré-escola de 4 e 5 de idade.

Gráfico 1 - Percentual de cobertura de crianças atendidas e não atendidas na pré-escola de 4 e 5 de idade



Fonte: Gráfico extraído do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022 (Brasil, 2022, p. 36).

Diante desse cenário, torna-se necessário o aprimoramento das políticas públicas educacionais em Uberaba, com foco na promoção da equidade, a fim de mitigar os impactos das desigualdades socioeconômicas sobre o acesso à educação infantil, especialmente nas periferias. Embora a cidade tenha avançado na ampliação de vagas e na diversificação das instituições de ensino, é fundamental manter um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade da educação e da formação permanente dos docentes. A BNCC destaca a importância da formação continuada, pois possibilita que os educadores adaptem suas práticas pedagógicas às demandas específicas dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, governo federal sancionou em 3 de maio de 2024 a Lei nº 14.851, que determina a obrigatoriedade da criação de mecanismos para mapear e divulgar a demanda por vagas na educação infantil, sobretudo para crianças de 0 a 3 anos, garantindo maior transparência na distribuição de recursos (Brasil, 2024). O

que reforça a necessidade de um olhar atento para a equidade no acesso e qualidade do atendimento educacional (Gatti, 2008).

Conforme destaca Libâneo (2012), as políticas educacionais devem ser pautadas na equidade, garantindo que todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso a oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento equivalentes. Dessa forma, os investimentos na melhoria da infraestrutura escolar e no fortalecimento da capacitação docente são essenciais para a construção de uma educação infantil mais inclusiva e de qualidade. Como apontam Pacheco (2017) e Freire (2013), essas iniciativas devem ser sustentadas por uma gestão pública eficiente, comprometida com a redução das desigualdades educacionais e sociais.

No entanto, a carência de investimentos expressivos na formação continuada de professores, como alerta Nóvoa (2015), compromete a qualidade do ensino, especialmente nas escolas públicas, que enfrentam desafios estruturais e financeiros mais acentuados.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, DESAFIOS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esta seção no primeiro momento aborda os fundamentos, as concepções e as práticas da formação continuada, compreendendo-a como processo permanente e indispensável à valorização e ao aprimoramento da docência. No segundo concentra-se na análise da qualidade na Educação Infantil, trazendo à tona seus conceitos, as diretrizes legais que a orientam e as implicações práticas para a organização do trabalho pedagógico e para o fortalecimento da função social da escola.

A formação de professores configura-se como um campo de estudo essencial para a construção de práticas educativas significativas e para a valorização da docência como profissão. Trata-se de um processo dinâmico, contínuo e situado, que visa promover o desenvolvimento de saberes profissionais, fortalecer a identidade docente e estimular uma prática pedagógica crítica e transformadora.

Segundo Nóvoa (2017), a formação de professores deve transcender a simples transmissão de conteúdos e técnicas pedagógicas, configurando-se como um processo que envolve também o desenvolvimento da identidade profissional e a reflexão crítica sobre a prática docente. O autor defende que a formação professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional" (Nóvoa, 2017, p. 6), e que é necessário criar

um "lugar híbrido", de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (Nóvoa, 2017, p. 9).

Nóvoa (2017) aponta que essa perspectiva evidencia a importância de experiências formativas que conectem teoria e prática, promovam autorreflexão profissional e estimulem a autonomia do docente. A formação continuada, portanto, assume um papel central na construção de uma identidade docente crítica, engajada e capaz de responder às demandas e complexidades do contexto escolar atual.

Tardif (2014) amplia essa perspectiva ao considerar que os saberes docentes são heterogêneos e se constroem ao longo da trajetória profissional do professor. Ele distingue três tipos principais de saberes: os da experiência, os da formação e

os curriculares. Ao enfatizar o professor como produtor de conhecimento, Tardif rompe com a visão tradicional do docente como mero transmissor de saberes.

Na mesma linha, Facundes e Vieira (2020) defendem uma formação contínua e situada, centrada nas práticas reais do cotidiano escolar. Para eles, o diálogo entre teoria e prática é indispensável, sendo a formação em serviço um espaço potente para a reflexão crítica, a reconstrução de saberes e a inovação pedagógica.

Gatti (2009) alerta para os desafios enfrentados pela formação inicial no Brasil, como a fragmentação curricular e a frágil articulação entre teoria e prática. A autora destaca a necessidade de políticas públicas comprometidas com a valorização da docência, propondo programas formativos que considerem a complexidade do trabalho docente e suas demandas contemporâneas.

Complementando essa discussão, Marcelo Garcia (1999) apresenta o conceito de professor reflexivo, aquele que, ao analisar criticamente sua prática, é capaz de transformá-la. Para ele, o desenvolvimento profissional não é um evento isolado, mas um processo contínuo construído a partir das vivências escolares.

Com base nessas contribuições teóricas, compreende-se que a formação de professores deve ser concebida como um processo permanente de construção profissional, fundado na reflexão crítica, no compromisso com a transformação social e na valorização da experiência docente.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como elemento-chave para assegurar práticas pedagógicas eficazes e ambientes de aprendizagem enriquecedores. Freire (1996) reforça essa ideia ao defender que a educação é um processo contínuo de aprendizado e reflexão crítica. Segundo ele:

[...] a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude (Freire, 1996, p. 22-23).

Para Freire (1996), a permanência da formação se funda na própria condição humana de inacabamento. A educação contínua, portanto, não é uma imposição externa, mas um imperativo existencial e ético, que reconhece no ato de aprender uma necessidade vital para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Nesse sentido, programas de formação continuada devem possibilitar a atualização constante dos docentes frente às transformações sociais, culturais e

tecnológicas. Além de aprimorar habilidades e competências, a formação continuada favorece a inovação pedagógica e a adaptação às novas demandas da educação contemporânea (Gatti, 2008).

Gatti, Barretto e André (2011) destacam que tais programas devem considerar o contexto cultural e as transformações sociais, indo além da simples atualização técnica. Trata-se de um processo de desenvolvimento profissional contínuo, que fortalece práticas mais reflexivas, contextualizadas e comprometidas com a qualidade da educação. As autoras argumentam que políticas de formação podem gerar impactos positivos na atuação dos professores, na aprendizagem dos alunos e no ambiente escolar como um todo.

A formação continuada de professores pode se manifestar por meio de diferentes configurações, como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados), *lato sensu* (especializações) e as ações formativas promovidas no próprio ambiente de trabalho. No entanto, mais do que listar essas possibilidades, é essencial compreender a formação continuada como parte de um percurso formativo articulado, que ultrapassa ações pontuais e se ancora em projetos institucionais de longo prazo, construídos coletivamente. Tal compreensão está alinhada à reflexão de Nóvoa (2024), que defende a superação da fragmentação e da descontinuidade nos processos formativos por meio de redes de colaboração entre universidades, escolas e sistemas públicos de ensino. Para ele, a formação docente precisa estar situada em contextos reais, promovendo o fortalecimento da identidade profissional, a construção do conhecimento a partir da prática e o compromisso ético com a educação pública. Ainda segundo o autor, é fundamental garantir espaços institucionais nos quais os professores tenham voz ativa, em processos que valorizem tanto as políticas públicas quanto as iniciativas autônomas dos educadores, respeitando suas necessidades, percursos e singularidades.

Entre as principais políticas públicas voltadas à formação docente, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), que estabelece metas claras para a qualificação dos professores, incluindo a oferta de cursos de formação continuada para todos os profissionais da Educação. Outros programas relevantes são o PNAIC (2012), voltado à alfabetização, o ProInfância (2007), que inclui a formação de profissionais da Educação Infantil, e o ProInfo Integrado, que promove o uso de tecnologias educacionais. Todavia, ambos se constituem como políticas de governo

e não de Estado, fato que evidencia sua fragilidade institucional e sua descontinuidade em função das mudanças de gestão. Ademais, observa-se que tais iniciativas, em grande parte, foram interrompidas sem a devida avaliação sistemática de seus resultados e impactos, o que compromete a consolidação de políticas educacionais de longo prazo e a efetivação de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024⁴, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, reafirma princípios fundamentais como a indissociabilidade entre teoria e prática, a valorização da docência como compromisso público de Estado, a equidade no acesso e permanência na educação e a necessidade de formação contínua pautada em bases científicas, éticas e pedagógicas. Embora trate especificamente da formação inicial, suas diretrizes evidenciam a importância de compreender a formação docente como um processo permanente, que se estende ao longo da carreira e exige constante atualização frente às demandas educacionais e sociais. Nesse sentido, a formação continuada, foco desta pesquisa, aparece como condição essencial para consolidar os princípios expressos na normativa, especialmente no que se refere à qualidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Diversas iniciativas, promovidas por governos, universidades e organizações não governamentais, têm contribuído para ampliar o acesso à formação continuada por meio de cursos de extensão e especialização. Esse esforço encontra respaldo em marcos legais importantes, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que asseguram a formação continuada como um direito dos profissionais da educação e um dever do Estado. O artigo 205 da Constituição estabelece que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa e sua qualificação para o trabalho, enquanto o artigo 206 reforça a valorização dos profissionais da educação como um dos

⁴ Segundo Pablo Gentili, a "qualidade socialmente referenciada" na educação é um conceito que se contrapõe à noção neoliberal de "qualidade total". Para ele, o discurso da qualidade (neutra ou total) é uma retórica conservadora utilizada para justificar políticas educacionais alinhadas aos interesses do mercado e dos organismos multilaterais, que focam em eficiência, produtividade e resultados mensuráveis, muitas vezes ignorando as desigualdades sociais e regionais.

princípios fundamentais do ensino (Brasil, 1988). A LDB reforça esse compromisso ao prever a formação continuada como prática permanente.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização Profissionais da Educação (FUNDEB) criado em 2007, também representa importante fonte de recursos para financiar ações de formação continuada, especialmente em regiões com menor acesso a esses serviços. Essa desigualdade, como apontado por Dermeval Saviani, pode ser atribuída a uma fragmentação nas políticas educacionais, que muitas vezes não conseguem alcançar as áreas mais necessitadas, dificultando a qualificação profissional de educadores em locais periféricos ou rurais. Para Saviani (2007), a formação dos professores deve ser uma questão central na construção de uma educação emancipadora, mas, infelizmente, essa centralidade não é refletida na prática das políticas públicas, que frequentemente não atendem de forma equitativa as diversas realidades educacionais.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a formação continuada de professores da Educação Infantil, responsável pelo atendimento de crianças de 0 a 5 anos, desempenha um papel essencial para assegurar que as práticas pedagógicas estejam em consonância com as diretrizes nacionais estabelecidas. A BNCC estabelece uma divisão clara entre a creche, voltada para crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, destinada às crianças de 4 e 5 anos (Brasil, 2017). Essa segmentação orienta não apenas a organização curricular, mas também o desenvolvimento de abordagens pedagógicas adequadas e diferenciadas para cada faixa etária, reforçando a necessidade de formação docente contínua para assegurar um ensino de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Nesse contexto, a importância dessa fase se torna ainda mais evidente, pois é determinante para o desenvolvimento integral do ser humano, como destacado por Jean Piaget e Lev Vygotsky⁵. Piaget (1970) delineou os estágios do

⁵ Ressaltamos que no presente trabalho Jean Piaget e Lev Vygotsky apesar de serem de matrizes epistêmicas diferentes, são citados simultaneamente pois ambos convergem em reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, cuja aprendizagem se desenvolve progressivamente por meio das interações com o meio e com outras pessoas, atribuindo também relevância à linguagem como elemento constitutivo desse processo.

desenvolvimento cognitivo, evidenciando a crescente complexidade das habilidades mentais das crianças. Segundo o autor, as crianças são agentes ativos na construção do próprio conhecimento, e esse desenvolvimento ocorre por meio de dois processos complementares: assimilação e acomodação. A assimilação consiste na incorporação de novas informações aos esquemas já existentes, enquanto a acomodação envolve a modificação desses esquemas para integrar novos elementos. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo resulta de uma interação dinâmica entre o sujeito e o meio, exigindo um equilíbrio constante entre essas duas tendências. Como destaca Piaget (1979):

A assimilação e a acomodação são, portanto, os dois pólos de uma interação que se desenvolve entre o organismo [sujeito] e o meio [objeto], a qual constitui a condição indispensável de todo funcionamento biológico e intelectual; e essa interação supõe, desde o início, um equilíbrio entre as duas tendências dos pólos opostos (Piaget, 1979, p. 328).

Assim, o papel do educador torna-se essencial na criação de um ambiente estimulante, que favoreça tanto a assimilação de novos conhecimentos quanto a acomodação necessária para sua reelaboração, promovendo, dessa forma, o avanço das estruturas cognitivas da criança.

Por sua vez, Vygotsky (1978) destacou que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais e da mediação da linguagem, sendo a aprendizagem um processo colaborativo. Nesse sentido, ele introduziu o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), que evidencia a importância do apoio de educadores e colegas para que a criança alcance níveis de compreensão e habilidade que não poderia atingir sozinha. Como explica o autor:

A Zona de Desenvolvimento Proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver (Vygotsky, 2007, p. 98).

Piaget (1979) valoriza a autonomia da criança, destacando a importância de um ambiente que favoreça a exploração e a descoberta. Já Vygotsky (2007) enfatiza

o papel ativo dos educadores como mediadores no processo de aprendizagem. Embora as abordagens de ambos sejam distintas, há uma complementaridade nas suas teorias, que reconhecem a importância de um ambiente educacional enriquecedor. Esse ambiente deve proporcionar ao aluno tanto a oportunidade de construir conhecimento de forma autônoma, como a mediação qualificada do educador, permitindo que o desenvolvimento cognitivo aconteça por meio da interação com o meio e com os outros.

Nesse sentido, a formação de professores torna-se necessária para assegurar que os educadores estejam capacitados para criar ambientes que favoreçam tanto a autonomia da criança quanto a mediação eficaz do educador. Nessa perspectiva, Tardif (2014) destaca que o conhecimento profissional docente é constituído por uma multiplicidade de saberes, incluindo os saberes experienciais, disciplinares e pedagógicos, que são constantemente ressignificados por meio da formação continuada. Essa construção contínua do conhecimento permite que os educadores aprimorem suas práticas e desenvolvam uma atuação pedagógica mais reflexiva e contextualizada, alinhada às demandas da contemporaneidade.

Essa valorização da profissão docente, que integra tanto as habilidades técnicas quanto as interpessoais, impacta diretamente na motivação e na satisfação profissional, como destaca Huberman (1995), ao associar o desenvolvimento contínuo de habilidades com o aumento da motivação e do bem-estar dos professores. Gatti (2008) aponta que docentes engajados em programas de formação continuada não apenas aprimoram suas práticas pedagógicas, mas também contribuem para o desempenho acadêmico dos alunos e a retenção de profissionais experientes, reduzindo a rotatividade na educação.

3.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS, DIRETRIZES E PRÁTICAS

Falar sobre "qualidade" na educação é, muitas vezes, mergulhar em um conceito fluido e multifacetado. Isso porque seu significado ainda não está completamente definido, variando de acordo com valores individuais, contextos culturais e sociais, conforme destacam os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, a definição do que se entende por qualidade na educação é influenciada por diversos fatores, como os valores culturais, as tradições locais, os conhecimentos

científicos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, além do contexto histórico, social e econômico em que a escola está inserida (Brasil, 2009).

Segundo a Unesco (2015), uma Educação de qualidade deve assegurar acesso, relevância, equidade e eficácia, garantindo que todos os estudantes adquiram as competências necessárias para alcançar seu potencial máximo. Além disso, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) enfatiza que a qualidade educacional também está intrinsecamente ligada ao ambiente de aprendizado, ao currículo, à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores, além do envolvimento dos pais e da comunidade (OCDE, 2016).

De acordo com os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, a concepção de qualidade está diretamente relacionada a diversos fatores:

“os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. [...] No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes” (Brasil, 2009, p. 11).

Essas definições, portanto, não são estáticas. Conforme aponta o mesmo documento:

[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto [...] (Brasil, 2009, p.14).

Essa compreensão dinâmica também é reforçada por Zabalza (1998), que propõe uma reflexão sobre os elementos fundamentais para garantir um atendimento educacional de qualidade na infância. Segundo ele, qualidade não é um conjunto fixo de características, mas um processo contínuo de construção: “a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado [...] algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente” (Zabalza, 1998, p. 32).

Entre os aspectos essenciais destacados por Zabalza (1998) estão: um currículo bem estruturado, o respeito à cultura e aos direitos da infância, a

organização dos espaços e o trabalho com rotinas e projetos. Contudo, ele ressalta que tudo isso só será efetivo se houver investimentos adequados, especialmente na formação e valorização do corpo docente, considerado por ele o elemento central da qualidade.

Reconhecendo a complexidade que envolve a qualidade na Educação Infantil, o Ministério da Educação (MEC) tem, ao longo dos anos, elaborado documentos orientadores com o intuito de subsidiar as instituições na promoção de um atendimento mais qualificado. Um exemplo, anterior à BNCC, é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998 e distribuído às escolas com sugestões de conteúdos por faixa etária e orientações voltadas ao desenvolvimento integral das crianças. Embora não tenha caráter obrigatório, o RCNEI representou, em seu tempo, um esforço inicial de sistematização de práticas e objetivos voltados à infância no âmbito das políticas públicas. Como destaca o próprio documento:

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, [...] à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição (Brasil, 1998, p. 14).

Tal perspectiva dialoga com a ideia de que a qualidade da Educação Infantil não está restrita ao que ocorre em sala de aula, mas depende de condições materiais, humanas e pedagógicas. Isso inclui desde espaços físicos adequados até a formação continuada dos profissionais da educação.

Outro recurso importante são os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI), pensados como instrumentos de autoavaliação institucional, com participação ativa da comunidade escolar. A proposta é construir uma escola mais democrática e participativa: “recomendamos que a instituição de educação infantil constitua um grupo para organizar o processo [...]. A mobilização da comunidade para participar da avaliação é o primeiro ponto importante no uso dos indicadores.” (Brasil, 2009, p.19)

A esses instrumentos soma-se ainda os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), que reforçam a necessidade de promover igualdade educacional com respeito às diferenças, diversidades e desigualdades

sociais e culturais. “É com satisfação que este ministério apresenta a versão final dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil [...] servindo efetivamente como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino” (Brasil, 2006, p. 3).

Ball (2001) aponta que as políticas educacionais não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas e negociadas no espaço da escola, podendo ser resistidas, adaptadas ou até ignoradas, conforme as condições e compreensões de seus agentes.

De modo semelhante, Oliveira (2010) destaca que a eficácia das políticas depende, em grande medida, da escuta das demandas locais e da valorização dos saberes dos sujeitos que atuam nas instituições educativas. Nesse sentido, a ausência de estratégias de acompanhamento, diálogo e investimento em formação impacta diretamente a efetividade dos documentos produzidos em âmbito nacional.

É importante compreender que a busca pela qualidade na Educação Infantil não pode se limitar a um único aspecto. Pelo contrário, trata-se de um processo complexo e multifatorial, que exige a articulação entre diversos elementos essenciais. Nesse contexto, Delfino e Souza (2014) destacaram cinco pilares fundamentais: a equipe gestora, o projeto político-pedagógico, o currículo, a organização dos espaços educativos e a formação continuada dos professores. A integração e o fortalecimento desses pilares são imprescindíveis para a construção de um atendimento verdadeiramente qualificado e comprometido com o desenvolvimento integral das crianças.

3.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sobre o pilar formação dos professores, é relevante ressaltar que não se encerra na formação inicial. A formação continuada é essencial para que o professor possa acompanhar as constantes transformações da área educacional, atualizar suas metodologias e aperfeiçoar sua prática pedagógica. Loiola (2005) enfatiza a necessidade de inserir a formação continuada em uma perspectiva de desenvolvimento profissional colaborativo:

Faz-se necessário desenvolver estratégias de formação a partir das exigências de suas práticas concretas e das interações com seus pares [...]. É difícil imaginar um modelo de formação

continuada distante do exercício profissional, fora da escola e separado dos colegas de trabalho (Loiola, 2005, p. 2).

Essa abordagem reforça o papel central do professor na promoção do desenvolvimento integral da criança. Se a base da educação for bem estruturada, o professor terá contribuído de maneira decisiva para todo o percurso escolar do aluno.

Observamos que a qualidade da educação e a formação docente são questões centrais para o desenvolvimento de sistemas educacionais eficazes e equitativos. O pesquisador Ian Menter tem contribuído significativamente para esse debate, destacando a interconexão entre políticas educacionais, prática pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores.

A concepção de formação docente defendida por Menter (2010) parte do entendimento de que essa formação deve ser situada dentro de um contexto sociopolítico mais amplo, no qual as políticas públicas educacionais exercem forte influência sobre os rumos da profissionalização docente. Para o autor, não é possível pensar a formação inicial e continuada de professores de maneira descontextualizada, pois ela está intimamente vinculada às condições estruturais, políticas e culturais que configuram o campo educacional.

Nesse sentido, Menter (2010) enfatiza que políticas de responsabilização e padronização do ensino, características marcantes de reformas educacionais podem comprometer a autonomia profissional dos professores. Ao impor padrões e metas homogêneas, tais políticas tendem a reduzir a capacidade dos docentes de ajustar suas práticas às especificidades dos contextos escolares e às necessidades concretas dos alunos. Para o autor, esse tipo de abordagem enfraquece a dimensão crítica e reflexiva da docência, promovendo uma formação tecnicista e desvinculada das realidades locais.

Como contraponto, Menter (2010) defende que a formação docente tanto inicial quanto continuada, deve fomentar o desenvolvimento da reflexividade, do pensamento crítico e da capacidade de atuação responsiva frente às demandas cotidianas do trabalho pedagógico. É nesse horizonte que se insere a importância de políticas públicas que valorizem processos formativos ancorados na prática e na construção coletiva do conhecimento docente.

No contexto brasileiro, políticas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) constituem exemplos concretos dessa orientação. Ao propor a

formação continuada dos professores alfabetizadores por meio de ações formativas contextualizadas, o PNAIC buscou aprimorar a prática pedagógica, respeitando as especificidades dos territórios e das realidades escolares. Da mesma forma, iniciativas que incentivam o estágio supervisionado como parte essencial da formação inicial contribuem para aproximar os futuros docentes da complexidade do ambiente escolar, promovendo uma formação mais coerente com as exigências do ensino contemporâneo.

Assim, alinhando-se à concepção de Menter (2010), a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, dialógico e situado, que ultrapassa a simples aquisição de competências técnicas. Trata-se de um processo que exige investimento político e pedagógico voltado ao fortalecimento da autonomia profissional, da escuta sensível e da capacidade de intervenção crítica dos professores na realidade educacional em que estão inseridos.

Outro aspecto essencial abordado por Menter *et al.* (2011a) é a necessidade de uma formação baseada na pesquisa e na prática colaborativa. Segundo os autores, programas que integram teoria e prática de forma equilibrada preparam melhor os professores para os desafios da sala de aula. Essa abordagem está alinhada ao conceito de "pesquisa como prática profissional", no qual os docentes investigam e refinam suas metodologias com base em evidências. Ademais, Menter (2011b) destaca a importância das parcerias entre universidades e escolas na formação docente. Essas colaborações proporcionam um aprendizado situado e contextualizado, garantindo experiências autênticas durante a preparação dos futuros professores

Portanto, a visão de Ian Menter sobre qualidade na educação e formação docente ressalta a necessidade de políticas que fortaleçam a autonomia e a profissionalização dos professores. A formação deve estar fundamentada na pesquisa, reflexão e prática colaborativa, promovendo um ensino de qualidade adequado às demandas contemporâneas.

A melhoria dos indicadores educacionais depende de políticas públicas eficazes voltadas para a formação docente, aliadas a condições estruturais adequadas para o ensino-aprendizagem. Entretanto, A formação inicial dos profissionais da Educação Infantil enfrenta desafios históricos, refletidos em dados estatísticos sobre a qualificação docente. Segundo o Censo Escolar de 2022,

[...] do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 86,6% têm nível superior completo (84,9% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7% de bacharelado) e 8,5% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,9% com nível médio ou inferior” (INEP, 2023, p. 10).

Dados do censo 2022, no entanto, chamam atenção o fato de ainda haver percentual, embora pequeno, de professores com formação em nível médio ou inferior (4,9%), o que pode indicar desafios no processo de valorização e profissionalização docente. A presença de docentes sem a formação adequada pode comprometer a qualidade do ensino, especialmente em uma fase tão importante para o desenvolvimento das habilidades básicas dos estudantes. Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas que incentivem a formação inicial e continuada dos professores, bem como mecanismos eficazes de regulação e supervisão da atuação profissional no magistério.

Campos (2018) observa que, apesar do aumento das matrículas na Educação Infantil nos anos 2000, o modelo de formação docente pouco evoluiu. Além disso, profissionais que atuam com crianças menores de seis anos ainda estão em uma posição desvantajosa em relação aos docentes do Ensino Fundamental e Médio, resultando na precarização das condições de trabalho e na necessidade de revisão dos currículos de formação inicial e continuada.

A formação e prática docente são fundamentais para o desenvolvimento de competências profissionais. Vercelli e Terçariol (2023) destacam a importância de os docentes compreenderem a dinâmica da Educação Infantil a partir de referenciais legais e contextuais, promovendo uma prática pedagógica centrada no protagonismo infantil. Motta *et al.* (2024) enfatizam que a implementação da BNCC e as mudanças curriculares exigem novas competências docentes. Nesse contexto, a formação continuada é fundamental para garantir a atualização e aprimoramento dos docentes.

Diante dessas reflexões, podemos observar que a qualidade da Educação Infantil está intrinsecamente ligada à formação docente. Para aprimorar essa formação, é essencial fortalecer políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho, ampliar programas de capacitação continuada e fomentar parcerias entre universidades e redes de ensino. Além disso, a valorização dos professores e a revisão dos currículos de formação podem contribuir para uma prática pedagógica mais eficaz e alinhada às necessidades educacionais contemporâneas. Políticas

públicas que assegurem condições dignas de trabalho e currículos de formação alinhados às demandas educacionais contemporâneas são fundamentais para avançar na oferta de uma educação de qualidade desde a infância.

4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, detalhando o percurso seguido desde a escolha do tema até a análise dos resultados. Apresenta o tipo de abordagem, os participantes, o contexto da investigação, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os métodos empregados na interpretação das informações.

4.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa, inserida no campo das práticas educacionais e suas implicações na qualidade da Educação Infantil, adotou uma abordagem qualitativa, considerando sua pertinência para a investigação de fenômenos complexos em seus contextos naturais (Lüdke; André, 1986). Essa abordagem possibilita a compreensão das experiências e percepções dos educadores, permite apreender os significados que esses sujeitos atribuem às práticas de formação continuada, contribuindo para uma análise das dinâmicas institucionais que caracterizam as realidades educacionais pública e privada.

A pesquisa qualitativa possibilita a emergência de elementos muitas vezes invisibilizados em abordagens estritamente quantitativas, conferindo maior riqueza interpretativa aos achados (Minayo, 2016). Assim, ao compreender as experiências formativas dos educadores, busca-se evidenciar como os diferentes contextos institucionais moldam suas trajetórias profissionais, impactando diretamente a qualidade da educação ofertada.

Segundo Minayo (2016), a pesquisa qualitativa é especialmente apropriada para investigar aspectos subjetivos e simbólicos, como significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Por isso, configura-se como um caminho metodológico relevante para compreender de que forma os programas de formação continuada influenciam as práticas pedagógicas e, por consequência, a qualidade da educação oferecida.

Além disso, essa abordagem permite captar as nuances e subjetividades que permeiam a relação dos educadores com os processos formativos, possibilitando uma compreensão das transformações ocorridas na prática docente. A formação continuada, nesse contexto, não pode ser reduzida a mera transmissão de

conhecimentos, mas deve ser compreendida como um processo dinâmico, dialógico e situado, no qual os educadores ressignificam e integram novos saberes em suas práticas pedagógicas (Nóvoa, 1992). Dada a complexidade dos processos formativos, essa abordagem possibilita identificar os fatores que favorecem a melhoria educacional, os desafios e limitações enfrentados pelos educadores ao longo desse percurso.

A perspectiva adotada ancora-se no pressuposto de que a educação é um fenômeno social e histórico, influenciado por múltiplos fatores, incluindo políticas públicas, condições institucionais e aspectos socioculturais (Bourdieu, 1996; Nóvoa, 1992). Sob essa ótica, os mecanismos de reprodução social operam de forma intrínseca no campo educacional, impactando as oportunidades formativas disponíveis para diferentes grupos de educadores e aprofundando desigualdades já historicamente construídas (Bourdieu, 1996). Nesse sentido, as desigualdades estruturais presentes no sistema educacional afetam diretamente as oportunidades de formação continuada, tornando essencial a análise das condições concretas em que essas políticas se efetivam. Assim, ao considerar as percepções e experiências dos educadores, busca-se captar as diferentes formas pelas quais as políticas e práticas de formação continuada são implementadas e ressignificadas no cotidiano escolar.

Para tanto, a investigação adotou uma abordagem dialética, permitindo que as contradições, tensões e conflitos presentes nos discursos e nas práticas sejam analisados em profundidade, ampliando a compreensão dos impactos da formação docente na Educação Infantil. No âmbito metodológico, uma abordagem dialética pode ser compreendida como um modo de investigar a realidade considerando suas contradições internas e inter-relações entre fenômenos, reconhecendo que a realidade é dinâmica, complexa e em constante transformação. Assim, a análise dialética não se limita a fatos isolados, mas busca entender como os elementos de um fenômeno se opõem, se complementam e se desenvolvem mutuamente, produzindo mudanças ao longo do tempo. A abordagem dialética possibilita identificar desafios e obstáculos, apontar potencialidades, estratégias e resistências utilizadas pelos educadores para ressignificar sua prática pedagógica.

Dessa forma, a abordagem dialética, ao ser aplicada à pesquisa qualitativa sobre o impacto da formação continuada na qualidade da educação infantil, permitiu compreender a realidade educacional como um processo dinâmico, contraditório e

historicamente situado. Essa perspectiva analisa o fenômeno da formação docente articulando as dimensões singular (a experiência de cada instituição), particular (as diferenças entre as redes pública e privada) e universal (as políticas educacionais e o contexto sociopolítico mais amplo). Em vez de observar a formação continuada como um processo técnico e neutro, a abordagem dialética possibilitou investigar as contradições entre discurso e prática, revelando como as condições materiais, as relações de poder, a gestão institucional e as concepções de infância influenciam a efetividade das ações formativas.

Logo, a opção pela abordagem dialética como referência metodológica permitiu à pesquisa ir além da descrição superficial dos dados, buscando compreender os sentidos atribuídos pelas professoras às formações que vivenciaram, a partir das tensões e contradições presentes em suas trajetórias e contextos institucionais. Ao reconhecer o movimento entre o singular, o particular e o universal nas falas das participantes, foi possível construir uma análise que respeita a diversidade das experiências, sem perder de vista as estruturas sociais que influenciam o fazer pedagógico.

Por meio da análise de conteúdo conforme Bardin (2011), a organização dos dados em categorias temáticas foi realizada com o intuito de dar visibilidade às vozes das professoras, respeitando a singularidade de suas narrativas e promovendo uma compreensão mais aprofundada sobre os significados que atribuem às formações continuadas no contexto da Educação Infantil. A análise dialética de tais dados permitiu identificar os aspectos positivos e transformadores das formações, os limites e desafios vivenciados, revelando os movimentos contraditórios que perpassam o desenvolvimento profissional docente.

Assim, a análise dialética dos dados proporcionou uma leitura crítica e contextualizada das práticas formativas e de suas repercussões no cotidiano da Educação Infantil, considerando as contradições, os avanços, os limites e as potências existentes nas experiências relatadas. Tal abordagem foi essencial para compreender a formação continuada como um processo em constante construção, situado historicamente e influenciado por múltiplos fatores sociais, institucionais e subjetivos.

Quanto aos procedimentos técnicos para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas as pesquisas: bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica integra todo o processo investigativo, fornecendo a base teórica

necessária para a contextualização e a análise crítica das políticas, diretrizes e práticas de formação continuada de professores na Educação Infantil. Conforme Gil (2010), trata-se do levantamento e da análise de produções científicas já publicadas sobre o tema, sendo um componente essencial para a construção do referencial teórico e para o embasamento das discussões no campo da educação. Ela também possibilita ao pesquisador familiarizar-se com os debates teóricos que permeiam a área e as diversas abordagens metodológicas aplicadas em estudos similares, estabelecendo um diálogo com as contribuições de outros autores relevantes (Minayo, 2016). Seu desenvolvimento no presente estudo se deu durante todo o processo de construção da pesquisa a partir de leituras de dissertações, artigos disponíveis em Bases de dados, documentos institucionais, legislações educacionais e diretrizes nacionais, bem como obras de referência de teóricos que discutem a formação docente e suas implicações na qualidade da educação.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico, garantindo a seleção de publicações científicas relevantes e atualizadas. Esse procedimento visa assegurar a consistência e a validade teórica do estudo, permitindo uma análise fundamentada dos impactos da formação continuada na Educação Infantil.

A pesquisa documental foi um dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, com o objetivo de examinar documentos institucionais, legislações e outros materiais que orientam e regulam as políticas de formação continuada de professores, especialmente na Educação Infantil. De acordo com Marconi e Lakatos (2001, p. 43), os documentos “são fontes primárias, são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações. Englobam todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica”. Como destacado por Souza (2008), a análise documental também deve considerar o processo de construção das políticas e a sua transformação ao longo do tempo, para que seja possível entender os aspectos dinâmicos e históricos envolvidos. Isso significa que os documentos analisados não serão vistos de forma estanque, mas sim como reflexos de um processo contínuo de mudança e adaptação às novas demandas sociais e educacionais.

Essa análise permitiu compreender as influências dessas normativas e diretrizes sobre as práticas de formação continuada, possibilitando uma reflexão crítica sobre sua efetividade e suas limitações. Além disso, segundo Nóvoa (1992), a reflexão crítica sobre esses documentos pode abrir caminho para a proposição de novas alternativas de formação, mais alinhadas às realidades concretas das escolas. Portanto, a análise documental será um passo essencial para a construção de propostas mais condizentes com as necessidades dos educadores e dos alunos, considerando as particularidades dos diferentes contextos educacionais.

Em relação à pesquisa de campo, de acordo com Gil (2002), é aquela realizada com o objetivo de obter informações diretamente da realidade onde os fenômenos ocorrem, sem controle ou manipulação das variáveis por parte do pesquisador. Trata-se de uma investigação empírica que busca compreender fatos ou situações no seu contexto natural, por meio de observações, entrevistas, questionários ou outros instrumentos aplicados junto aos sujeitos envolvidos. Para o autor a pesquisa de campo é particularmente útil quando se deseja analisar comportamentos, atitudes, valores ou percepções de um grupo, sendo fundamental em estudos qualitativos e descritivos que visam captar a complexidade dos fenômenos sociais.

Na pesquisa comparada, buscamos subsídios em Fachin (2001), que afirma que o método comparativo investiga coisas ou fatos e explica de acordo com suas semelhanças e diferenças. Permite a análise de dados concretos e a dedução de semelhanças e divergências de elementos constantes, abstratos e gerais, propiciando investigações de caráter indireto. Em resumo, entendemos que o método comparativo estabelece paralelos entre os dois ou mais objetos estudados e analisa as semelhanças e diferenças existentes entre eles. Por fim, é um método para comprovar ou refutar teorias e hipóteses que se baseia em comparações.

4.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de Educação Infantil em Uberaba – MG: uma pública e outra privada. A seleção das instituições foi feita com base em critérios específicos para garantir a representatividade e a relevância dos dados construídos. As escolas escolhidas deviam estar ativas e em pleno

funcionamento, com um corpo docente que participe regularmente de programas de formação continuada, visando à melhoria contínua da qualidade da Educação Infantil.

Além disso, as instituições deviam ter um histórico recente de participação em iniciativas de formação continuada, seja por meio de programas institucionais ou parcerias com universidades e outras organizações educacionais. É essencial que as escolas apresentem diversidade em suas abordagens e práticas pedagógicas, para assegurar uma comparação efetiva das práticas de formação continuada e seu impacto na qualidade da Educação.

Outro critério importante é a acessibilidade das instituições, que foi considerada para viabilizar as visitas e a realização das entrevistas, garantindo a construção de dados de forma eficiente e prática. Esses critérios são fundamentais para garantir que a pesquisa ofereça uma visão abrangente e comparativa das práticas de formação continuada nas duas instituições selecionadas e avalie seu impacto na qualidade da Educação Infantil.

4.3 POPULAÇÃO ESTUDADA

A pesquisa foi composta por oito professores, sendo quatro de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e quatro de uma escola de Educação Infantil da rede privada municipal. As escolas participantes do estudo foram definidas por se situarem na região central do município de Uberaba, por terem a mesma quantidade de professores na área da Educação Infantil e o mesmo número de alunos. O convite foi inicialmente apresentado às instituições escolares para obtenção de consentimento formal, seguido pelo convite aos professores.

Os critérios de inclusão para os participantes da pesquisa foram: que fossem profissionais da área da Educação em exercício na etapa Básica de Educação Infantil, especificamente com crianças de 4 a 5 anos de idade. Além disso, os participantes deveriam estar vinculados a uma das instituições de Educação Infantil pública municipal ou privada na cidade de Uberaba, Minas Gerais, participantes da pesquisa. Os participantes deveriam estar ativamente envolvidos nos programas de formação continuada oferecidos pelas respectivas instituições, assegurando assim a relevância das informações coletadas.

Os critérios de exclusão incluíram a ausência dos requisitos básicos para a função de professor da Educação Infantil, como não atuar com crianças de 4 a 5 anos, não estar vinculado a uma instituição de Educação Infantil da cidade de Uberaba participante da pesquisa, estar de férias ou em licenças prolongadas, não assinar o Termo de Consentimento (APÊNDICE A). A inclusão de recém-contratados como participantes foi analisada conforme a relevância para os objetivos da pesquisa. Os profissionais que não participaram de programas de formação continuada oferecidos pela instituição de ensino foram excluídos. Caso um participante recusasse ou se sentisse desconfortável em alguma etapa da pesquisa, como a assinatura do termo, fornecimento de documentos, participação nas entrevistas, ou a concordância com os escritos após a transcrição, ele seria excluído do estudo.

4.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

A condução desta pesquisa seguiu um processo sistemático, com o objetivo de garantir uma compreensão aprofundada e contextualizada das práticas pedagógicas investigadas, bem como assegurar a participação voluntária, informada e eticamente resguardada dos sujeitos envolvidos. A adoção de procedimentos metodológicos rigorosos mostra-se fundamental para assegurar a validade, a fidedignidade e a reprodutibilidade dos dados construídos, em consonância com os princípios da pesquisa nas ciências humanas e sociais (Flick, 2009; Minayo, 2016). Ademais, a sistematização do processo de construção dos dados encontra-se alinhada ao respeito à subjetividade dos participantes, compreendida como elemento constitutivo do fenômeno investigado.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), sob o processo n.º 83596524900005154 e parecer n.º 7.312.866, deu-se início à fase de desenvolvimento da pesquisa. O primeiro passo consistiu no estabelecimento de contato com os gestores escolares das instituições de ensino selecionadas. Nesse momento, a proposta da pesquisa foi apresentada de forma detalhada, com destaque para os objetivos do estudo, sua relevância científica e social, bem como para a importância da colaboração institucional.

O contato inicial ocorreu por meio de comunicação telefônica, visando viabilizar um alinhamento preliminar, e foi posteriormente formalizado por correspondência eletrônica, assegurando clareza, transparência e confiabilidade quanto às condições e à autorização para a realização da pesquisa no âmbito das instituições participantes. De acordo com Silva (2015), a formalização documental do contato institucional representa uma prática ética essencial, não apenas como um requisito burocrático, mas como um mecanismo de legitimação do compromisso com a pesquisa acadêmica e o respeito à autonomia das instituições e dos sujeitos envolvidos. Esse procedimento de comunicação formal é importante, pois assegura o compromisso ético e legal da pesquisa, em conformidade com as boas práticas em pesquisas qualitativas, como evidenciado por Flick (2009).

Após a autorização formal das instituições, convidamos os educadores a participar da pesquisa por meio de um convite oficial enviado por e-mail. Nesse convite, foram apresentados os objetivos do estudo, sua relevância e a necessidade de adesão voluntária, de modo que os participantes pudessem tomar uma decisão informada, consciente e reflexiva acerca de sua participação. Foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), documento imprescindível para garantir a conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula pesquisas envolvendo seres humanos. O TCLE assegura que a participação dos educadores ocorra de maneira totalmente voluntária, livre de qualquer forma de indução, coação ou constrangimento (Brasil, 2016). A obtenção desse consentimento não se limita à formalidade da assinatura, mas exige um processo dialógico no qual todas as dúvidas dos participantes sejam plenamente esclarecidas, garantindo sua autonomia e compreensão integral do estudo. Neste ponto, a transparência na comunicação e a garantia de que os participantes compreendam plenamente seus direitos e a natureza da pesquisa são elementos-chave para a construção de uma relação de confiança, como apontado por Gatti (2002).

O manuseio das informações obtidas nesta pesquisa foi conduzido de forma sigilosa e responsável, em conformidade com os princípios da confidencialidade, do anonimato e da integridade dos dados, conforme estabelecido pelas diretrizes da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP, 2016). A preservação da identidade tanto dos participantes quanto das instituições envolvidas constitui um princípio ético fundamental, uma vez que não apenas resguarda os sujeitos de

possíveis repercussões negativas, como também favorece a criação de um ambiente seguro e de confiança, essencial para a expressão genuína de percepções, sentimentos e experiências vivenciadas no contexto investigado (Gatti, 2002).

O sigilo das informações institucionais e individuais reforça o compromisso ético da pesquisa e contribui diretamente para a confiabilidade e a credibilidade dos achados científicos, na medida em que possibilita aos participantes relatar suas experiências com maior liberdade e sem receio de represálias ou exposições indevidas (Minayo, 2016).

Reconhece-se que a realização desta pesquisa envolve riscos mínimos, especialmente no que se refere à possibilidade de perda de confidencialidade, risco presente em estudos que utilizam dados provenientes de fontes humanas. Para minimizar tal risco, todas as informações coletadas foram codificadas, de modo que os nomes dos participantes não estivessem associados a nenhum dado empírico do estudo. Todo o manuseio das informações, desde a etapa de coleta até a análise e a divulgação dos resultados, ocorreu exclusivamente por meio desse sistema de codificação.

O acesso ao conteúdo das entrevistas foi restrito apenas aos pesquisadores responsáveis, sendo utilizado exclusivamente para fins científicos. Os dados foram analisados de forma conjunta, garantindo o anonimato permanente dos participantes, inclusive na apresentação e publicação dos resultados. Ressalta-se que os participantes não tiveram qualquer custo financeiro, tampouco receberam benefícios monetários por sua participação.

Por fim, destaca-se que, conforme disposto na Resolução nº 466/12, os participantes têm assegurado o direito à indenização em caso de eventual dano decorrente de sua participação na pesquisa, seja ele previsto ou não no TCLE, sendo essa responsabilidade atribuída ao pesquisador e às instituições envolvidas ao longo do desenvolvimento do estudo.

A definição do número de participantes do estudo seguiu os critérios de representatividade e de saturação teórica, os quais indicam o momento de interrupção da coleta de dados, quando novas informações deixam de acrescentar elementos relevantes à compreensão do fenômeno (Bauer; Gaskell, 2017). Para este estudo, estabeleceu-se um mínimo de quatro educadores, assegurando a participação de representantes de cada instituição, uma pública e uma privada. Esse

delineamento segue a recomendação de Gil (2010), que sugere que pesquisas qualitativas devem manter um número flexível de participantes, de modo a assegurar a profundidade da análise sem comprometer a viabilidade do estudo. Tal flexibilidade, nesse sentido, não representa uma fragilidade metodológica, mas um princípio essencial para capturar a complexidade dos fenômenos educacionais, possibilitando ajustes ao longo do processo investigativo conforme as demandas da pesquisa.

Segundo Strauss e Corbin (1994), a saturação teórica ocorre quando os dados passam a se repetir, sem acrescentar novas possibilidades interpretativas. Esse critério assegura que o estudo alcance uma compreensão ampla e consistente das práticas educacionais. Nesse sentido, a participação de quatro educadores em cada instituição mostrou-se suficiente. Como destaca Gatti (2002), o critério de saturação não implica número fixo de participantes, mas na obtenção de dados suficientemente ricos para permitir uma análise interpretativa densa e significativa, fundamental para compreender as dinâmicas formativas no contexto da educação infantil. Assim, a flexibilidade no número de participantes visa equilibrar a representatividade dos sujeitos com a complexidade dos processos educacionais investigados. Ao adotar essa abordagem, assegura-se que a pesquisa seja suficientemente sensível às especificidades dos participantes e suas experiências, permitindo uma imersão profunda nas práticas e desafios enfrentados pelos educadores.

Durante a primeira visita às instituições participantes da pesquisa, foi realizada a apresentação formal do projeto aos gestores e professores, com o objetivo de estabelecer um vínculo inicial e apresentar os objetivos e procedimentos da investigação. Na escola da rede privada, realizamos uma entrevista-piloto utilizando o modelo de entrevista semiestruturada, com base em um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE B). No entanto, durante a condução dessa entrevista, observamos que os professores demonstravam certa limitação ao se expressarem dentro dos limites das perguntas propostas, o que restringiu a fluidez dos relatos e a profundidade das reflexões sobre a formação continuada.

Diante disso, tornou-se evidente a necessidade de adotar uma abordagem metodológica que proporcionasse maior liberdade de expressão aos participantes, permitindo-lhes narrar suas experiências formativas de forma mais espontânea, contextualizada e subjetiva. Com base nessa constatação, optamos por substituir a

entrevista semiestruturada pela entrevista narrativa como instrumento principal de construção de dados (APÊNDICE C).

4.4.1 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa tem se destacado como uma estratégia valiosa tanto na pesquisa educacional quanto nos processos de formação docente. Ao proporcionar espaço para que professores compartilhem suas histórias de vida e trajetórias profissionais, essa abordagem revela-se potente para compreender como se constrói o ser professor, suas práticas e os sentidos atribuídos ao ensinar.

Segundo Oliveira (2011), as narrativas sobre os processos de desenvolvimento profissional têm sido amplamente utilizadas como práticas de formação inicial e continuada, bem como instrumentos de pesquisa e intervenção. Ao contar suas histórias, os professores reconstroem suas identidades, apropriando-se de suas experiências em um processo formativo de autoria. Essa apropriação permite ao docente distinguir o que é próprio de sua trajetória e o que advém de influências externas, promovendo uma compreensão mais profunda de seu modo de ser e estar na docência.

Além disso, a narrativa, ao permitir a expressão de sentimentos, lembranças e significados, favorece um processo de autoconhecimento e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O ato de narrar possibilita ao professor reconhecer causas e consequências de suas ações, revisitando o passado para ressignificá-lo e, se necessário, projetar novas estratégias pedagógicas. Dessa forma, como destaca Oliveira (2011), a narrativa contribui para mudanças na prática docente e para o fortalecimento da identidade profissional.

A abordagem narrativa também se caracteriza por colocar o professor no centro do processo investigativo, permitindo que suas experiências sejam valorizadas como fontes legítimas de conhecimento. Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa possibilita ao entrevistado relatar suas vivências de forma livre e contextualizada, oferecendo ao pesquisador acesso direto à maneira como os sujeitos interpretam e atribuem sentido às suas experiências. Essa perspectiva é particularmente relevante na educação, onde o reconhecimento da voz docente é fundamental para a construção de práticas mais significativas.

Nesse mesmo sentido, Clandinin e Connelly (2011) apontam que a pesquisa narrativa tem como objetivo central compreender as experiências vividas a partir das histórias contadas pelos próprios participantes. Essa metodologia valoriza a experiência como base do conhecimento e enfatiza três dimensões essenciais: temporalidade, socialidade e espacialidade. Ao considerar essas dimensões, a pesquisa se aproxima dos mundos pessoais e profissionais dos professores, construindo um saber que emerge diretamente de suas vivências.

Anunciato (2023) complementa que as experiências narradas pelos docentes desencadeiam novos sentidos ao vivido, permitindo a compreensão mais ampla do processo de ensinar e do trabalho docente. O olhar para a própria trajetória favorece o distanciamento necessário para análise e ressignificação de experiências, promovendo o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Para Cavalcante e Moreira (2024), a investigação narrativa exige dos pesquisadores sensibilidade, tempo e envolvimento emocional no processo de ouvir, ler e refletir sobre as histórias humanas. É nesse processo afetivo que se torna possível compreender as nuances da vida dos professores, suas visões de mundo, seus papéis sociais e suas relações com o outro.

Logo, entendemos que a entrevista narrativa é mais do que uma técnica de construção de dados, é um espaço de escuta, reflexão e reconstrução de saberes. Ao dar voz aos professores, ela reafirma sua centralidade como sujeitos ativos na construção de uma educação infantil mais justa, contextualizada e de qualidade.

No presente estudo, a entrevista narrativa foi utilizada como instrumento metodológico para investigar as experiências dos professores com a formação continuada ao longo de suas trajetórias. Os participantes foram convidados a relatar de forma livre e espontânea como essas formações influenciaram suas práticas pedagógicas e a qualidade da educação infantil que oferecem. O roteiro da entrevista funcionou como disparador narrativo, com temas abertos que respeitaram o ritmo e a estrutura própria de cada narrador.

A escolha por essa abordagem permitiu que as vozes dos professores se entrelçassem aos desafios e conquistas da formação continuada, revelando não apenas suas práticas pedagógicas, mas também seus percursos pessoais e os impactos dessas formações em sua atuação cotidiana.

Assim sendo, a formação continuada emerge como um processo dinâmico, interativo e situado historicamente, influenciado pelas experiências prévias e

mediações sociais. Ao analisar as narrativas dos professores, esta pesquisa busca evidenciar como os processos formativos são vivenciados e ressignificados, considerando os desafios estruturais, institucionais e subjetivos do contexto escolar.

4.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados construídos foi conduzida por meio da Análise de Conteúdo, conforme delineado por Bardin (2011), sendo essa uma abordagem analítica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para interpretar dados textuais de forma sistemática e aprofundada. Essa técnica permite a categorização dos discursos e documentos analisados, possibilitando a identificação de padrões, significados e relações subjacentes às práticas de formação continuada investigadas. Além disso, a Análise de Conteúdo se destaca por sua flexibilidade e rigor, permitindo uma leitura aprofundada dos fenômenos sociais em estudo, o que é fundamental para entender as dinâmicas de formação de professores (Mayring, 2014).

Conforme Bardin (2011), a Análise de Conteúdo, quando realizada de maneira rigorosa, possibilita uma interpretação detalhada do material analisado, ao considerar as diversas perspectivas e múltiplas leituras possíveis. Essa abordagem metodológica proporciona uma visão ampliada e crítica sobre as implicações da formação continuada na prática docente, ao evidenciar questões como a eficácia dos programas de capacitação, a integração entre teoria e prática pedagógica e a influência das políticas educacionais no desenvolvimento profissional dos professores. O processo analítico foi estruturado em três etapas principais:

A etapa pré-análise foi a fase inicial em que ocorreu a organização do material construído, com leituras exploratórias que possibilitam a familiarização com os dados e a definição de um corpus analítico. Nessa etapa, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão das informações, garantindo a objetividade e a relevância da análise. A pré-análise também possibilitou a identificação de possíveis lacunas ou ambiguidades nos dados, que podem ser exploradas nas fases seguintes (Gatti, 2013). Esta fase foi fundamental para o processo de identificação das unidades de significado que orientam o restante da análise.

Na etapa Exploração do Material os dados foram sistematicamente codificados e categorizados, permitindo identificar as unidades de significado que

emergem das entrevistas, documentos institucionais e demais fontes. A exploração do material possibilitou integrar os dados com as dimensões socioculturais e políticas, evidenciando não apenas a natureza dos discursos, mas também as forças que os moldam e os contextos em que se inserem. Segundo Souza e Abrahão (2006), essa fase favorece a criação de categorias que refletem as dinâmicas de poder e as relações de desigualdade que permeiam o processo educativo.

Na etapa Tratamento dos resultados, inferência e interpretação os achados foram analisados criticamente, possibilitando reflexões acerca das convergências e divergências nos discursos e práticas institucionais. O objetivo dessa fase é oferecer uma compreensão aprofundada do impacto da formação continuada na qualidade da Educação Infantil, considerando as especificidades dos contextos público e privado. A análise deve ser capaz de ir além da simples descrição dos fenômenos, fazendo emergir as relações subjacentes que afetam a prática docente (Demo, 2011, p. 59).

A análise de conteúdo das categorias investigadas evidenciou diferentes dimensões da formação e atuação docente na Educação Infantil. Na categoria Trajetória Profissional e Identidade Docente, ficou claro que a construção da identidade profissional se dá de forma dinâmica e relacional, sendo fortemente influenciada pelas formações continuadas, pelas experiências práticas e pelas condições de trabalho nas instituições.

Já na categoria Vivências Significativas, a abordagem dialética possibilitou compreender como determinadas formações marcaram positivamente as professoras, promovendo ressignificações em suas práticas e fortalecendo o compromisso ético com a infância. Na categoria Formações na Instituição, a análise apontou contradições entre o discurso institucional e a efetividade das formações ofertadas, evidenciando tensões que impactam diretamente a qualidade e o alcance formativo dessas ações.

A categoria Contribuições para o Trabalho Pedagógico mostrou como as formações contribuíram, ou deixaram de contribuir, para a qualificação do planejamento, das interações com as crianças e da intencionalidade pedagógica no cotidiano da Educação Infantil. No comparativo entre instituições pelas professoras, registrado na categoria Comparativo entre Instituições, emergiram contradições relacionadas às oportunidades formativas, à valorização profissional e às condições de trabalho entre as instituições públicas e privadas, destacando desigualdades

estruturais que atravessam esses espaços e influenciam as possibilidades de desenvolvimento profissional.

Por fim, na categoria Desafios e Propostas, a análise dialética permitiu compreender os desafios enfrentados pelas professoras como parte do processo histórico de luta por uma Educação Infantil de qualidade, enquanto as propostas apresentadas por elas expressam sua capacidade crítica e transformadora diante das tensões vivenciadas. Permitiu ir além da mera descrição dos dados, ao promover uma interpretação crítica que evidencia tanto os avanços quanto os desafios enfrentados na implementação de programas de formação docente.

Segundo Demo (2011), a análise dos processos educativos deve levar em conta não apenas os aspectos técnicos e instrumentais, mas também as dimensões sociopolíticas e as relações de poder que estruturam o campo educacional. Dessa forma, o presente estudo buscará correlacionar os achados empíricos com as discussões teóricas, contribuindo para um debate mais amplo sobre as políticas de qualificação docente e seus reflexos na prática pedagógica, com especial atenção às desigualdades e desafios estruturais presentes nos diferentes contextos institucionais.

4.5.1 Procedimento da codificação dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. No presente estudo, optou-se pela análise categorial temática, considerando o caráter narrativo das entrevistas e o objetivo de compreender as percepções e experiências das professoras da Educação Infantil acerca da formação continuada em instituições públicas e privadas.

As unidades de registro adotadas corresponderam a trechos significativos das narrativas (frases, períodos ou parágrafos) nos quais as participantes expressaram ideias, percepções, avaliações ou relatos de experiências relacionadas à sua trajetória profissional, às vivências formativas e às práticas pedagógicas. Tais unidades foram recortadas a partir de sua relevância temática e semântica para os objetivos da pesquisa.

As unidades de contexto foram definidas como os conjuntos mais amplos das narrativas, geralmente o bloco de resposta vinculado a cada pergunta do roteiro de entrevista narrativa (APÊNDICE C) que possibilitaram a correta interpretação dos sentidos atribuídos pelas participantes, considerando o encadeamento das falas, o contexto institucional e as comparações entre os diferentes espaços educativos.

A partir da leitura flutuante e da codificação inicial, as unidades de registro foram agrupadas em seis eixos temáticos, definidos previamente com base no roteiro de entrevista e nos objetivos da pesquisa, possibilitando a construção do sistema de categorias apresentado no Quadro 4:

Quadro 4 - Sistema de categorias e definições

Categorias	Subcategorias	Código	Codificadores	Definições
Trajetória Profissional e Identidade Docente	Escola pública, Escola Privada. Análise comparativa	TPID	8	Narrativa sobre a trajetória na Educação Infantil e como tem sido a experiência profissional na instituição onde atua atualmente.
Vivências Significativas;	Escola pública, Escola Privada. Análise comparativa	VS	8	Compartilhamento de uma ou mais experiências marcantes que foi vivenciada (s) em processos de formação continuada e comentário o que essas vivências representaram Para o desenvolvimento

				profissional como educadora e de que maneira essas experiências contribuíram para o fazer pedagógico.
Formações na Instituição;	Escola pública, Escola Privada. Análise comparativa	FI	8	Descrição de como as formações continuadas acontecem na instituição, abordando a frequência, responsáveis por ministrar a formação continuada, os temas tratados e o apoio oferecido pela gestão.
Contribuições para o Trabalho Pedagógico	Escola pública, Escola Privada. Análise comparativa	CTP	8	Narrativa sobre como a formação continuada contribui para a qualidade do trabalho com as crianças e para o desenvolvimento infantil, segundo sua percepção.
Comparativo entre Instituições	Escola pública, Escola Privada.	CIP	8	Narrativas sobre as diferenças que percebe na maneira

pelas Professoras	Análise comparativa			como a formação continuada é concebida e promovida nas instituições públicas e privadas.
Desafios e Propostas	Escola pública, Escola Privada. Análise comparativa	DP	8	Descrição dos desafios identificados nas formações continuadas e apresentação de propostas que tornaria esse processo mais eficaz e transformador.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Como exemplo do processo de categorização, trechos em que as professoras relataram sua entrada na Educação Infantil, os percursos formativos ao longo da carreira e a construção de sua identidade docente foram considerados unidades de registro e alocados na categoria *Trajetória Profissional e Identidade Docente (TPID)*. Já narrativas que enfatizavam momentos formativos marcantes, como cursos, oficinas ou encontros pedagógicos, bem como os impactos dessas experiências no fazer docente, compuseram a categoria *Vivências Significativas (VS)*.

Da mesma forma, relatos que descreviam a organização das formações continuadas na instituição, incluindo periodicidade, responsáveis e apoio da gestão, foram categorizados em *Formações na Instituição (FI)*. Trechos que evidenciavam mudanças, aprimoramentos ou reflexões pedagógicas decorrentes da formação continuada integraram a categoria *Contribuições para o Trabalho Pedagógico (CTP)*. As falas que estabeleciam comparações entre instituições públicas e privadas foram agrupadas na categoria *Comparativo entre Instituições pelas Professoras (CIP)*,

enquanto os excertos que apontavam dificuldades, limites e sugestões de melhoria foram reunidos na categoria *Desafios e Propostas (DP)*.

Cada categoria foi codificada conforme indicado no Quadro 3, e analisada por oito codificadores, assegurando maior rigor, consistência e confiabilidade ao processo analítico. Esse sistema de categorização permitiu organizar, interpretar e aprofundar os sentidos emergentes das narrativas, favorecendo a compreensão das múltiplas dimensões envolvidas na formação continuada das professoras da Educação Infantil.

4.5.2 Limitações metodológicas do estudo

Embora o delineamento metodológico adotado tenha possibilitado uma análise aprofundada das narrativas das professoras acerca da formação continuada na Educação Infantil, algumas limitações devem ser explicitadas. A primeira diz respeito ao número de participantes, que, embora adequado à proposta qualitativa e à natureza exploratória da pesquisa, não permite generalizações estatísticas dos resultados, restringindo-se à compreensão do fenômeno no contexto investigado.

Outra limitação refere-se ao uso da entrevista narrativa, técnica que privilegia a subjetividade das participantes. As narrativas são permeadas por memórias, percepções e interpretações pessoais, podendo sofrer influências de fatores como o tempo decorrido desde os eventos narrados, a relação da participante com a instituição e o contexto emocional no momento da entrevista. Ainda que tais aspectos constituam parte essencial do método qualitativo, reconhece-se que podem impactar a forma como as experiências são relatadas.

Destaca-se também a possibilidade de viés interpretativo no processo de análise dos dados, uma vez que a categorização e interpretação das narrativas envolvem escolhas teóricas e analíticas por parte da pesquisadora. Para mitigar esse risco, adotaram-se estratégias como a definição prévia das categorias, a utilização de múltiplos codificadores e o ancoramento nos objetivos da pesquisa e no roteiro de entrevista narrativa.

Por fim, a comparação entre instituições públicas e privadas baseia-se exclusivamente nas percepções das professoras entrevistadas, não contemplando a análise documental nem a escuta de gestores ou outros profissionais da educação, o que configura uma limitação quanto à abrangência das fontes de dados.

4.5.3 Justificativa do uso da técnica de nuvem de palavras

A técnica de nuvem de palavras foi empregada neste estudo com caráter complementar e ilustrativo, não se configurando como procedimento central de análise dos dados. Sua utilização teve como finalidade visualizar, de forma sintética, a recorrência de termos presentes nas narrativas das professoras, favorecendo a identificação inicial de temas, expressões e conceitos que emergiram com maior incidência no corpus textual analisado.

Ressalta-se que a nuvem de palavras não substitui a análise de conteúdo categorial, uma vez que não considera o contexto semântico, a polissemia dos termos nem os sentidos atribuídos pelas participantes em suas narrativas. Nesse sentido, seu uso restringiu-se a um recurso de apoio à interpretação, contribuindo para a apresentação visual dos dados e para o diálogo com os eixos temáticos e categorias previamente definidos neste estudo.

Como parte das estratégias de análise qualitativa, a nuvem de palavras foi utilizada em cada categoria analítica, auxiliando na organização e na leitura interpretativa dos discursos. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo busca identificar, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, os significados, as regularidades e os núcleos de sentido presentes nas comunicações. Sob essa perspectiva, a nuvem de palavras configura-se como um recurso visual que favorece a identificação dessas regularidades, ao permitir a observação sintética dos termos mais recorrentes e dos campos semânticos predominantes no conjunto das narrativas.

Conforme assinala Flick (2009), a análise qualitativa pode se beneficiar do uso de representações gráficas que possibilitam a visualização dos dados e ampliam o processo reflexivo e interpretativo do pesquisador. Assim, a nuvem de palavras contribuiu para a sistematização e validação dos achados, funcionando como instrumento complementar à análise de conteúdo e reforçando a credibilidade das interpretações realizadas.

Essa técnica revelou-se especialmente relevante na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, pois permitiu visualizar, de maneira objetiva e integrada, os termos mais recorrentes nas falas das participantes e nos discursos institucionais. A partir dessa visualização, foi possível identificar ênfases temáticas e núcleos de sentido predominantes, evidenciando conceitos como *formação*, *criança*,

prática, aprendizado e planejamento, diretamente articulados às categorias analíticas do estudo.

Desse modo, o uso da nuvem de palavras possibilitou ir além da simples descrição dos fenômenos investigados, favorecendo uma leitura interpretativa, conforme propõe Demo (2011), e contribuindo para uma compreensão mais consistente sobre o impacto da formação continuada na qualidade da Educação Infantil nos diferentes contextos institucionais analisados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta a sistematização e análise dos dados construídos por meio das narrativas das professoras participantes da pesquisa, organizada a partir das questões propostas no roteiro de entrevista narrativa, instrumento da construção dos dados.

A organização em categorias buscou dar visibilidade às vozes das professoras, respeitando a singularidade de suas experiências e promovendo uma compreensão mais aprofundada sobre os sentidos atribuídos às formações continuadas no contexto da Educação Infantil. Cada categoria, portanto, contribui para construir uma visão ampla e crítica sobre os processos de formação continuada vivenciados pelas educadoras da Educação Infantil. Ressaltamos que durante as análises as professoras serão caracterizadas com P1, P2, P3, P4 em ambas as redes escolares.

Antes de apresentar a análise das categorias temáticas construídas a partir das narrativas, é fundamental contextualizar o perfil das docentes participantes da pesquisa. A caracterização das professoras permite compreender melhor os sentidos atribuídos às formações continuadas, uma vez que suas experiências profissionais, formações acadêmicas e os contextos institucionais nos quais atuam influenciam diretamente suas percepções e práticas pedagógicas. Vejamos a seguir.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A caracterização das professoras participantes da pesquisa, Quadro 5, apresenta um grupo diversificado em termos de idade, experiência profissional e formação acadêmica, o que enriquece a compreensão das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Quadro 5 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Professora	Idade	Escola pública ou privada	Tempo de docência na Educação Infantil	Formação
P1	31	Privada	7 anos e 6 meses	Formada em Pedagogia
P2	44	Privada	25 anos e 4 meses	Formada em Pedagogia e pós-graduada em

				Deficiência Visual e Tecnologia Assistiva
P3	24	Privada	2 anos e 6 meses	Formada em pedagogia e pós-graduada em alfabetização e letramento
P4	50	Privada	20 anos	Formada em Pedagogia e Educação Física
P1	41	Pública	10 anos	Formada Magistério e Pedagogia
P2	42	Pública	15 anos	Formada em Pedagogia e Psicopedagogia
P3	35	Pública	12 anos	Formada em Pedagogia
P4	46	Pública	6 anos	Formada em Pedagogia, Pós-graduação em Educação Infantil em Transtornos Globais.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

De acordo com os dados do quadro 5, no que se refere à idade, observa-se que varia dos 24 aos 50 anos, contemplando tanto professoras em início de carreira quanto outras com trajetória consolidada. Essa diversidade é relevante porque, conforme afirma Nóvoa (1992), a constituição da identidade docente é um processo contínuo, construído na articulação entre formação, experiência e prática cotidiana.

Em relação ao vínculo institucional, observa-se uma divisão equitativa entre professoras da rede pública e da rede privada de ensino. Essa distribuição permite contrastar diferentes contextos escolares, considerando que as condições de trabalho, os recursos pedagógicos disponíveis e as políticas institucionais influenciam diretamente a ação docente. Nesse sentido, Pimenta (1999) aponta que o contexto institucional condiciona, potencializa ou limita o desenvolvimento profissional do professor, sendo elemento fundamental para a análise da prática educativa.

No tocante ao tempo de docência na Educação Infantil, há uma variação que vai de pouco mais de dois anos até cerca de 25 anos de atuação. Essa diversidade de experiências permite compreender como se constituem os saberes docentes ao longo da carreira, reforçando a ideia de que a prática profissional é também espaço formativo. De acordo com Aranha (2006), a prática docente se constrói em diálogo com a realidade, sendo por isso histórico-social e não meramente técnica.

No que se refere à formação, todas as participantes possuem licenciatura em Pedagogia, com parte delas investindo ainda em cursos de pós-graduação em áreas

como Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia, Educação Física, Educação Infantil e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Isso indica um movimento de busca por aprofundamento teórico e qualificação prática, o que está em consonância com a concepção de formação continuada defendida por Saviani (2007), para quem a formação docente deve ser entendida como um processo permanente, articulando teoria e prática, com base nos desafios concretos da escola.

Assim, o perfil das professoras apontou um grupo marcado pela diversidade e pelo compromisso com a prática pedagógica. Essa pluralidade configurou uma riqueza para a pesquisa, pois permitiu a análise de diferentes modos de pensar, agir e refletir sobre o trabalho com as crianças na Educação Infantil.

5.2 CATEGORIA 1 - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE

Esta categoria buscou compreender o percurso das professoras participantes da pesquisa no contexto da Educação Infantil, desde os primeiros passos na docência até a sua atuação atual na instituição onde trabalham. As falas revelaram trajetórias singulares, marcadas por experiências, conquistas e aprendizados que compõem a identidade docente de cada uma, vejamos a seguir.

5.2.1 Escola pública

A análise das narrativas das professoras da escola pública sobre suas trajetórias profissionais na Educação Infantil aponta experiências singulares, marcadas por percursos de formação e atuação diversos, mas entremeados por elementos comuns: o compromisso com a docência, o enfrentamento de desafios cotidianos e a busca constante por aperfeiçoamento, como podemos contatar a seguir nas narrativas das professoras 2 e 3.

Minha trajetória na Educação Infantil começou há 15 anos, quando iniciei na rede particular como monitora do 1º ano do Ensino Fundamental. Foi uma experiência marcante, especialmente por ter tido contato com o processo de alfabetização, algo que me encantou profundamente. Em seguida, atuei no berçário, que apesar de não ter sido uma vivência tão prazerosa, contribuiu muito para meu crescimento profissional. Depois disso, trabalhei durante três anos no Maternal, dois anos no 1º Período da Educação Infantil e, por sete anos, estive no 2º Período, onde aprofundei ainda mais

meu olhar sobre o desenvolvimento infantil. Atualmente, estou com a turma do Maternal, com crianças de 3 anos. Além disso, há dois anos ingressei na rede pública municipal: iniciei como professora de apoio na turma de Pré 1, depois lecionei no Maternal (substituindo uma professora) e, atualmente, estou no Pré 2. Essa trajetória diversificada me proporcionou experiências riquíssimas e ampliou minha compreensão sobre os diferentes estágios do desenvolvimento infantil. (Professor 2)

Minha trajetória na Educação Infantil começou há cerca de 12 anos, quando fui chamada para atuar como estagiária em uma creche municipal. Desde então, busquei me qualificar por meio de cursos e graduações na área da pedagogia. Atualmente, sou professora regente de uma turma de Pré II e atuo na rede pública de Uberaba há seis anos. Trabalhar com a infância sempre me motivou, especialmente por acreditar no poder da educação nos primeiros anos de vida. Enfrentamos muitos desafios no cotidiano, mas é gratificante perceber o impacto do nosso trabalho no desenvolvimento das crianças. (Professor 3)

Assim, as narrativas das professoras da escola pública reafirmam a importância da escuta de experiências como caminho para compreender a complexidade da profissão docente e, sobretudo, o valor da Educação Infantil como espaço legítimo de atuação pedagógica, de construção de vínculos e de transformação social. Demonstram um movimento reflexivo, especialmente quando relatam como se formaram na prática, com destaque para cursos, formações e experiências acumuladas ao longo do tempo. Segundo Nóvoa (1992), não há identidade profissional sem um trabalho de reflexão sobre a prática e sem a construção de narrativas pessoais e profissionais.

5.2.2 Escola particular

Em relação às narrativas das professoras da escola particular, essas demonstram processos de construção da identidade profissional mediados pela formação inicial e continuada, mas também influenciados por experiências de vida pregressas e contextos particulares, conforme narrativas das professoras 1 e 4

A Professora 1, relata sua trajetória desde 2010 por influência familiar e atua formalmente desde 2018 após formação em Pedagogia, exemplifica o que Nóvoa (1992) descreve como “trabalho de reflexão sobre a prática” que se inicia muitas vezes antes da formação formal, em programas de socialização ao ofício.

Sou formada em Pedagogia desde 2015. Meu primeiro contato com a educação ocorreu em 2010, ainda no 3º ano do ensino médio, quando acompanhava minha mãe, também professora, e me apaixonei por essa área. Em 2011, iniciei a faculdade e dei início à minha trajetória na educação infantil. Atuo no Colégio F.A.S. com a turma do 1º período desde 2018. A cada turma que passa por mim, percebo que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas nas salas de aula, é gratificante ver nossos pequenos se desenvolvendo tanto. Nossa instituição adota o Sistema Positivo de Ensino, que oferece um rico material apostilado desenvolvido para cada faixa etária (Professora 1).

Minha trajetória na Educação Infantil começou em [2010], movida pelo desejo genuíno de contribuir para o desenvolvimento das crianças em seus primeiros anos de vida. Desde o início, entendi que trabalhar com a primeira infância é muito mais do que ensinar conteúdos: é ajudar a construir as bases emocionais, sociais e cognitivas dos pequenos. Ao longo dos anos, busquei constante formação, participando de cursos, seminários e trocas com outros profissionais da área. Isso me permitiu ampliar minha visão sobre a importância do brincar, da escuta ativa e do vínculo afetivo no processo educativo. Atualmente, atuo na instituição Colégio FAS, minha experiência aqui tem sido extremamente enriquecedora. A equipe é comprometida, colaborativa e aberta ao diálogo, o que me motiva a buscar sempre o melhor para cada criança. Valorizo muito o espaço que temos para planejar atividades significativas, respeitando o tempo e o desenvolvimento de cada aluno. Cada dia é um novo aprendizado. Ver o crescimento das crianças, seus avanços e descobertas, é algo que me emociona e me reafirma diariamente na escolha que fiz por essa profissão (Professora 4).

Em conjunto, as narrativas das professoras da escola particular apontam para elementos convergentes àqueles identificados em contextos públicos: reflexividade, formação continuada, saberes da experiência, afetividade e compromisso social. Mas também mostram especificidades advindas de trajetórias pessoais: influência familiar, mobilidade entre redes e de demandas institucionais típicas do setor privado.

5.2.3 Análise da nuvem de palavras

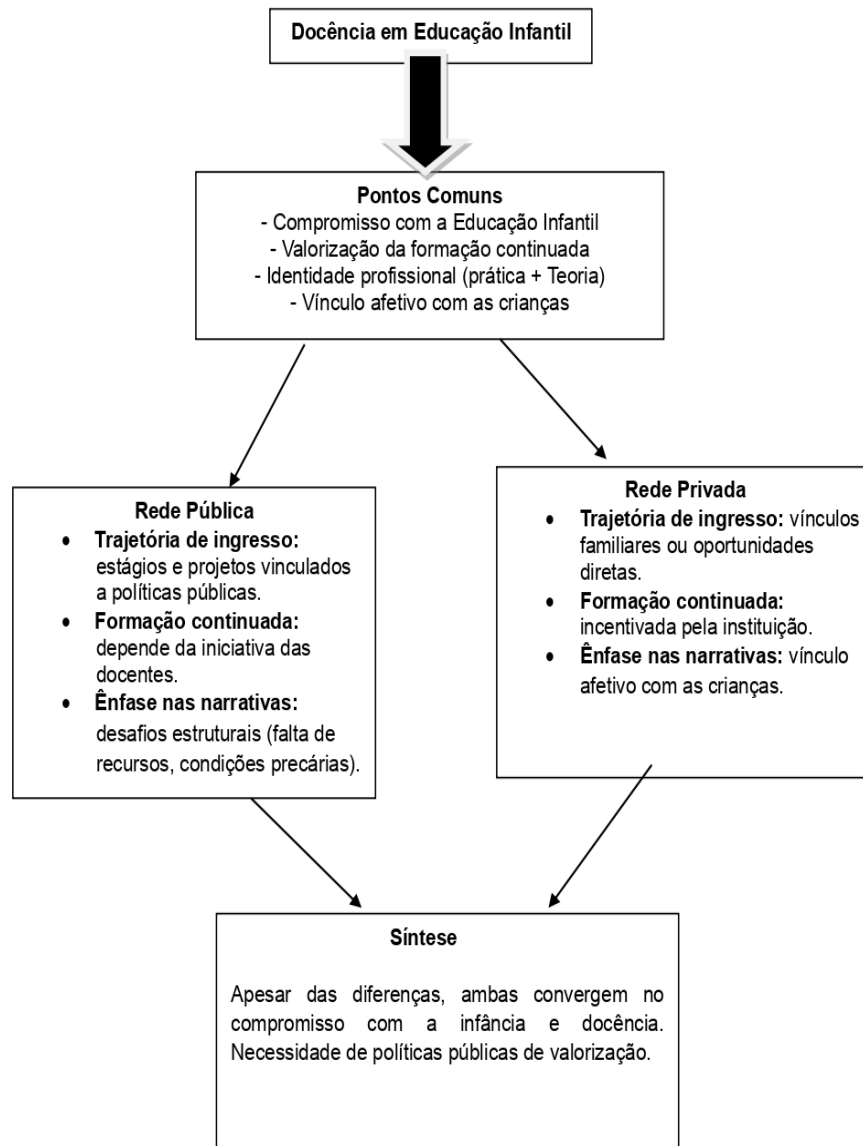
A análise da nuvem de palavras referente à Categoria 1 – Trajetória Profissional e Identidade Docente, Figura 2, aponta elementos centrais que

estruturam as narrativas das professoras participantes da pesquisa, tanto da escola pública quanto da escola privada. Observa-se que os termos de maior destaque, como **“ano”**, **“educação”**, **“infantil”** e **“criança”**, evidenciam a centralidade da Educação Infantil no processo de constituição da identidade docente. Essas palavras remetem à prática cotidiana com as crianças pequenas e ao lugar fundamental que a sala de aula ocupa na construção da trajetória profissional das participantes. Nesse sentido, Kramer (2001) destaca que a docência na Educação Infantil não se limita ao cuidado, mas constitui um espaço de produção cultural e de construção de identidades, tanto das crianças quanto dos professores.

Além disso, palavras como **“trajetória”**, **“desenvolvimento”**, **“formação”**, **“processo”** e **“trabalho”** indicam que a docência é percebida como um percurso contínuo, permeado por aprendizagens, desafios e conquistas. Como aponta Nóvoa (1992), a identidade docente é construída em um movimento dinâmico, marcado pela articulação entre a história de vida pessoal e profissional dos professores, reafirmando-se cotidianamente no exercício da prática educativa.

O destaque para o termo **“gratificante”** sugere que, mesmo diante das adversidades enfrentadas no exercício da profissão, as professoras reconhecem o valor simbólico e emocional do seu ofício, atribuindo sentido e realização pessoal à prática docente. Nessa direção, Arroyo (2000) sublinha que a docência é carregada de dimensões humanas e afetivas que ultrapassam a dimensão técnica, constituindo-se como um campo de luta, reconhecimento e valorização profissional.

Figura 3 - Mapa Conceitual Comparativo – Trajetória Profissional e Identidade Docente



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

De acordo com o mapa conceitual, Figura 3, as narrativas das professoras reforçam a visão de Tardif (2014) de que a docência se qualifica na interação entre saberes formais, contextos de prática e reflexões críticas, seja na escola pública ou particular, e sustenta a recomendação de investimentos em programas de formação

que promovam troca de experiências entre redes, incentivem pesquisa-ação e fortaleçam o vínculo afetivo como dimensão central da práxis em Educação Infantil.

Segundo Oliveira, Nunes e Rocha. (2020) a formação continuada tem, entre seus objetivos centrais, o de promover a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas em vigor, incentivando os educadores a analisarem suas ações e a adaptarem suas metodologias de forma mais sensível e eficaz às necessidades dos alunos.

Em ambas as redes, observa-se um forte compromisso com a Educação Infantil, valorização da formação continuada e construção de uma identidade profissional pautada na prática e na teoria, conforme destaca Libâneo (2001).

As diferenças aparecem nas trajetórias profissionais e nas condições de trabalho. Na rede pública, o ingresso costuma ocorrer via estágios ou projetos vinculados a políticas públicas, enquanto na rede particular, há inserção precoce por vínculos familiares ou oportunidades específicas. A formação continuada, na pública, depende da iniciativa das docentes, ao passo que, na escola particular, é incentivada pela própria instituição. O vínculo afetivo com as crianças é valorizado nas duas redes, mas com maior ênfase nas falas das professoras da rede privada. Já na rede pública, os relatos destacam mais os desafios estruturais.

Conclui-se que, apesar das diferenças, há um comprometimento comum com a infância e a docência, reforçando a necessidade de políticas públicas que promovam a valorização profissional em todas as redes.

5.3 CATEGORIA 2 - VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

Esta categoria foi construída a partir das narrativas das professoras participantes da pesquisa, às quais foi solicitado que compartilhassem uma ou mais experiências marcantes vivenciadas em processos de formação continuada. O objetivo foi compreender o que essas vivências representaram para o desenvolvimento profissional das educadoras e de que maneira contribuíram para o seu fazer pedagógico.

5.3.1 Escola pública

As narrativas das professoras da escola pública evidenciam o impacto das vivências significativas em processos formativos na construção de suas identidades profissionais e no aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Cada relato revela experiências que ultrapassam a dimensão técnica e se situam no campo da sensibilidade, da reflexão e do compromisso ético com a educação, a exemplo as narrativas das professoras 1 e 3.

Uma das experiências mais marcantes que tive foi participar de uma formação sobre práticas pedagógicas inclusivas. Essa formação me ajudou a compreender melhor as necessidades das crianças com deficiência e a adaptar minhas estratégias de ensino. Senti-me mais segura e preparada para acolher e incluir todos os alunos, e isso fortaleceu meu papel como educadora reflexiva e comprometida (Professora 1).

Uma formação que marcou minha trajetória foi um curso sobre avaliação na Educação Infantil, promovido pela Secretaria de Educação. Essa formação me ajudou a repensar meu olhar sobre o processo avaliativo, saindo de uma lógica de julgamento para uma abordagem mais reflexiva e processual. Passei a registrar o desenvolvimento das crianças com mais sensibilidade, valorizando suas conquistas no tempo de cada uma. Essa mudança foi essencial para minha prática pedagógica (Professora 3).

Essas vivências evidenciam que a formação docente, quando significativa e contextualizada, é capaz de provocar mudanças concretas nas práticas pedagógicas e no modo como as professoras se percebem como profissionais. Nesse sentido, Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente, articulado às necessidades reais do contexto escolar, favorecendo a construção coletiva de saberes e práticas. Para Tardif (2014), os saberes docentes não se reduzem ao domínio de conteúdos acadêmicos, mas se constituem na interação entre conhecimentos profissionais, experiências vividas e as condições concretas do trabalho educativo.

São experiências que fortalecem o sentido da docência, ampliam o repertório pedagógico e reafirmam o compromisso com uma educação humanizadora, inclusiva e transformadora. Como afirma Mantoan (2003), a inclusão escolar implica repensar a escola em seus objetivos, em seus métodos e em sua organização, de modo a atender à diversidade de todos os alunos. Assim, a formação docente

também precisa estar alicerçada em princípios que garantam o direito à aprendizagem em uma perspectiva inclusiva. Conforme Freire (1996), educar é um ato de formação mútua, em que professores e alunos se constroem em diálogo, e a formação docente deve estar voltada para a construção de uma prática crítica e libertadora.

5.3.2 Escola particular

As narrativas das professoras da escola particular revelam como as vivências significativas, especialmente por meio de processos formativos, fortalecem a prática pedagógica e contribuem para o desenvolvimento profissional. Essas experiências são marcadas pela articulação entre teoria e prática, pela valorização do coletivo e pelo apoio institucional, fatores essenciais para a construção de uma docência comprometida, sensível e reflexiva, segundo narrativas das professoras 1 e 2:

Ao longo do ano, participamos de formações continuadas e cursos presenciais e online que auxiliam e enriquecem nosso trabalho em sala de aula. Utilizamos esses momentos para reflexões, esclarecimento de dúvidas, compartilhamento de vivências e aprendizado sobre as ferramentas que podemos aplicar no nosso cotidiano. Sinto que contamos com grande apoio da gestão e liberdade para expressar nossas opiniões. Realizamos diversos encontros que nos proporcionam valiosas oportunidades de aprendizado, tanto com os profissionais que atuam na instituição quanto com a equipe do Sistema Positivo, que ministra algumas dessas formações (Professora 1)

Nossas formações são direcionadas pelos gestores, coordenadores e por colaboradores do Sistema de Ensino Positivo, e é fundamental para garantirmos a qualidade, a organização e a eficiência do processo educacional. Já que compreendendo a proposta de referência do sistema de ensino ofertado, o mesmo se torna um “guia” para a organização curricular, a seleção e aplicação de métodos pedagógicos, a compreendermos as “avaliações” do desenvolvimento e desempenho das crianças. Além de nos possibilitar acesso a recursos e informações, a fim de garantir a qualidade da educação na instituição de ensino, a qual estou, e é claro contribuir no meu desenvolvimento profissional (Professora 2).

Dessa forma, as narrativas das professoras da escola particular evidenciam que a formação continuada, quando situada em contextos colaborativos e institucionalmente apoiados, tem potencial transformador. Essas vivências

formativas favorecem uma prática pedagógica mais consciente, sensível e eficaz, contribuindo não apenas para o crescimento profissional das docentes, mas também para a promoção de uma educação mais humanizadora e de qualidade. Tal perspectiva dialoga com Nóvoa (1995), ao destacar que a formação docente deve ser entendida como um processo permanente e coletivo, enraizado na prática e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Do mesmo modo, Imbernón (2009) ressalta que a formação continuada só alcança seu caráter emancipador quando vinculada às necessidades reais dos professores e aos desafios institucionais, fortalecendo o sentido de pertencimento e de corresponsabilidade profissional.

5.3.3 Análise da nuvem de palavras

A análise da nuvem de palavras apresentada, Figura 4, construída a partir das narrativas das professoras participantes da pesquisa (escolas pública e privada) na categoria 2 – vivências significativas, evidencia alguns eixos centrais que marcam a experiência docente no contexto da formação continuada e de sua prática pedagógica.

A palavra **“formação”** aparece em destaque como o eixo estruturante das falas, indicando que as professoras compreendem os processos formativos como experiências significativas que impactam diretamente sua identidade profissional e sua atuação em sala de aula. Essa centralidade reforça a percepção de que a formação continuada não é apenas uma exigência institucional, mas um espaço de construção, reconstrução e ressignificação de saberes. Nesse sentido, Imbernón (2010) ressalta que a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, articulado à prática e às necessidades reais dos professores, permitindo que eles atribuam sentido às experiências de aprendizagem.

Palavras como **“profissional”**, **“pedagógica”**, **“ensino”** e **“processo”** reforçam a conexão entre a formação e a prática educativa, apontando para a compreensão de que a aprendizagem docente é contínua, situada no cotidiano escolar e diretamente vinculada às demandas pedagógicas. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos em múltiplas dimensões – acadêmica, prática e experiencial – e, portanto, a formação deve dialogar com essa complexidade, valorizando os contextos de atuação.

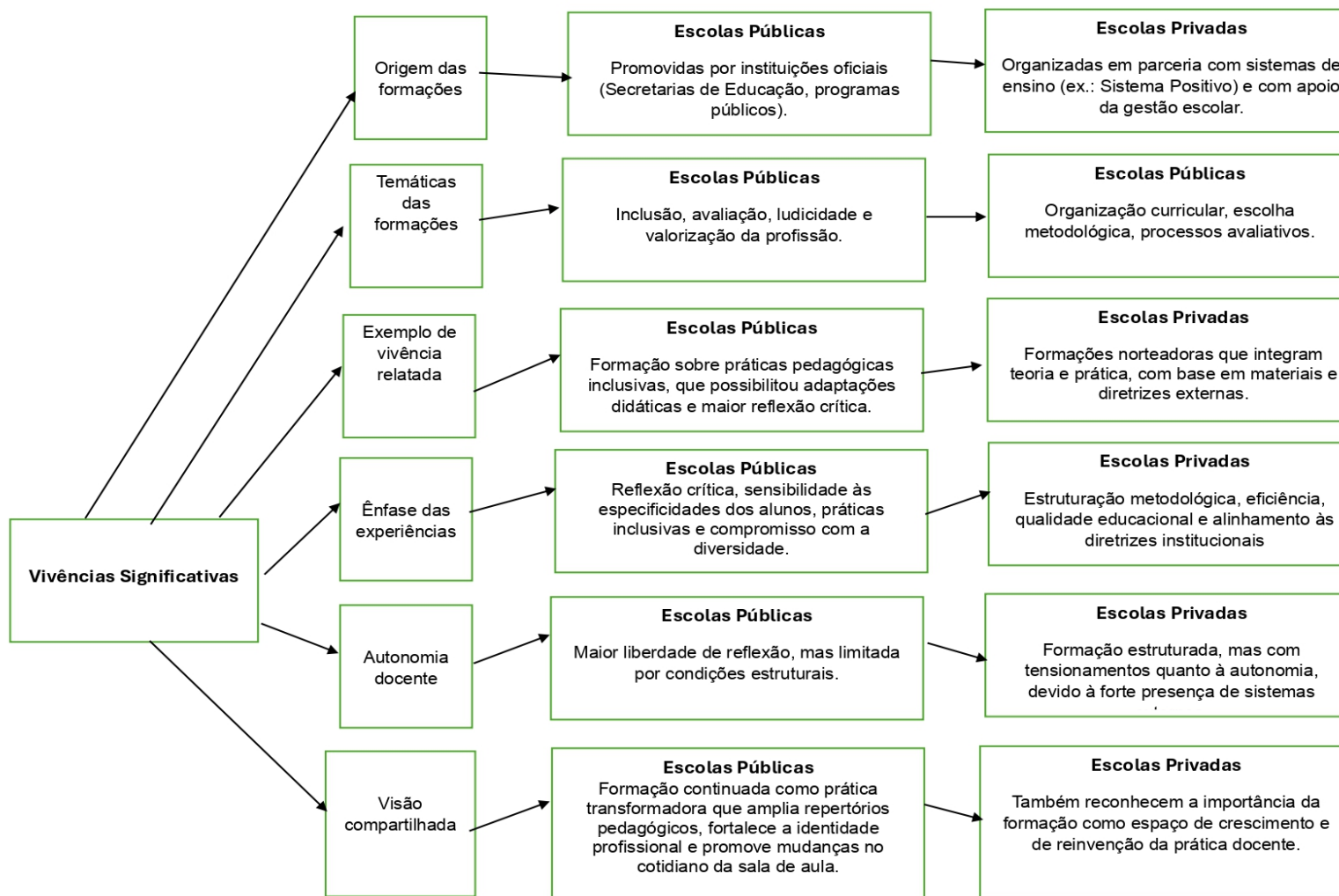
Além disso, surgem com frequência as palavras relacionadas à dimensão da prática reflexiva e do engajamento docente, como **“compreender”**, **“experiência”**, **“vivência”**, **“momento”** e **“marcante”**, sinalizando que as professoras identificam, em suas trajetórias, episódios que se configuram como transformadores de sua forma de ensinar e de se relacionar com os estudantes. Schön (2003) já apontava a relevância do professor como “profissional reflexivo”, capaz de aprender a partir de sua prática, ressignificando-a continuamente.

Outro destaque importante é a presença da palavra **“criança”**, que aparece em posição de relevância, evidenciando que as experiências significativas das professoras estão fortemente vinculadas ao ato de ensinar e acolher seus alunos. A centralidade da criança na prática docente mostra que as formações não são pensadas apenas em termos de aprimoramento técnico, mas de forma relacional, afetiva e humana, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva e sensível às necessidades individuais. Essa dimensão dialoga com Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige compromisso ético, respeito ao educando e valorização do diálogo como prática de humanização. Além disso, segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva exige que a escola se organize para acolher todos os estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade, de modo a garantir oportunidades de aprendizagem significativas para cada um.

As palavras **“acolher”**, **“compartilhar”**, **“importância”**, **“valorização”** e **“sentimentos”** reforçam essa dimensão humana e relacional, que se soma ao aspecto técnico-pedagógico, configurando uma visão integral da docência. Para Nóvoa (2017), a profissão docente se constrói em um equilíbrio entre o desenvolvimento profissional e pessoal, sendo necessário que os espaços formativos reconheçam o professor em sua totalidade, incluindo seus afetos, vivências e subjetividades.

organizada, os aspectos destacados pelas professoras, facilitando a análise sobre como cada realidade escolar se relaciona com os processos de formação e desenvolvimento profissional.

Figura 5 - Mapa conceitual da Categoria Vivências significativas



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

De acordo com o mapa conceitual, Figura 4, as narrativas das professoras da escola pública e da escola particular, ao abordarem vivências significativas no contexto da formação continuada, revelam pontos que refletem as especificidades de cada realidade educacional. De modo geral, todas destacam o valor da formação contínua como prática transformadora, que amplia o repertório pedagógico, proporciona reflexões críticas sobre a atuação docente e promove mudanças efetivas no cotidiano da sala de aula. Essa perspectiva vai ao encontro do que defende Imbernón (2010), ao afirmar que a formação docente é um processo contínuo, dinâmico e inseparável da prática profissional e da experiência vivida.

As professoras da escola pública relatam vivências ligadas a formações promovidas por instituições oficiais, como secretarias de educação, com foco em temas como inclusão, avaliação, ludicidade e valorização da profissão. A Professora 1 menciona uma formação sobre práticas pedagógicas inclusivas que a ajudou a adaptar suas estratégias de ensino, tornando-se uma educadora mais reflexiva e comprometida. Essa experiência dialoga com os estudos de Freire (1996), ao reforçar o papel do professor como mediador do processo educativo, atento às especificidades de cada aluno e comprometido com uma educação emancipadora.

Nas narrativas das professoras da escola particular, percebe-se uma abordagem mais sistematizada da formação, geralmente organizada em parceria com sistemas de ensino – como o Sistema Positivo – e com o apoio da gestão escolar. A Professora 2 reforça a importância dessas formações como norteadoras da organização curricular, da escolha metodológica e da compreensão dos processos avaliativos, evidenciando uma integração entre teoria e prática sustentada por materiais e diretrizes externas. Essa articulação entre formação e desempenho, voltada à eficiência e à qualidade educacional, é uma característica frequentemente presente no setor privado, conforme aponta Sacristán (2013), embora possa gerar tensionamentos quanto à autonomia docente.

Comparativamente, as professoras da escola pública demonstram maior vínculo com formações oferecidas por instâncias oficiais e com temas de caráter mais reflexivo, voltados a práticas inclusivas, sensíveis e comprometidas com a diversidade dos sujeitos. Já as professoras da escola particular relatam experiências formativas mais estruturadas e alinhadas às diretrizes do sistema de ensino utilizado, com forte presença de recursos pedagógicos e apoio institucional. Em ambas as realidades, no entanto, as formações são vistas como fundamentais para

o crescimento profissional, para a construção coletiva do saber docente e para o aprimoramento do trabalho em sala de aula.

Assim, as vivências significativas relatadas pelas professoras de ambas as redes demonstram que a formação continuada é um espaço privilegiado para o fortalecimento da identidade profissional, para a reinvenção da prática educativa e para a construção de uma educação mais humanizada, crítica e responsiva às demandas contemporâneas.

5.4 CATEGORIA 3 - FORMAÇÕES NA INSTITUIÇÃO

Nesta categoria, foi solicitado para as professoras participantes que descrevessem como as formações continuadas ocorrem em suas respectivas instituições. O foco esteve em compreender aspectos como a frequência com que essas formações são ofertadas, quem são os responsáveis por sua organização e condução, os temas abordados e o tipo de apoio oferecido pela gestão escolar.

5.4.1 Escola pública

As narrativas das professoras sobre as formações continuadas nas escolas públicas evidenciam experiências diversas, mas convergentes quanto à importância desses espaços formativos na qualificação da prática pedagógica e no fortalecimento do trabalho docente coletivo. As falas destacam que as formações geralmente ocorrem durante o horário de planejamento coletivo, com frequência mensal, e são conduzidas por formadores da própria rede ou especialistas convidados, o que contribui para a atualização dos professores em relação a temas relevantes, como metodologias ativas, inclusão, alfabetização e aspectos socioemocionais. Nesse sentido, a formação continuada é compreendida como parte do cotidiano escolar, não como uma ação isolada ou desconectada da prática docente, o que dialoga com as reflexões de Nóvoa (1992), ao afirmar que os professores se formam na e pela profissão, por meio da reflexão e da prática compartilhada. Conforme apontam as narrativas das professoras 3 e 4.

Na escola onde atuo, as formações continuadas costumam acontecer em encontros mensais durante o horário de planejamento coletivo. A gestão busca trazer temas atuais e

pertinentes, muitas vezes com palestrantes externos ou especialistas da rede. Neste ano, temos tido uma boa diversidade de assuntos, como inclusão, alfabetização na Educação Infantil e aspectos socioemocionais. A coordenação pedagógica tem sido parceira nesse processo, estimulando a participação e criando um ambiente de escuta (Professora 3)

Cada ano a formação é mudada. Teve um ano que foram os professores, não foi muito produtivo, pois já estávamos muito cansados e ainda tínhamos que nos preparar para apresentar. Este ano as pedagogas estão levando palestrantes, e está sendo muito gratificante e produtivo as vivências que estão sendo passadas para o grupo (Professora 4).

Nas narrativas das professoras a gestão escolar e a coordenação pedagógica são apontadas como agentes fundamentais nesse processo, seja ao promoverem um ambiente favorável à troca de saberes, seja ao incentivarem a participação ativa dos professores. Essa atuação encontra respaldo em Alarcão (2001), que defende a importância da coordenação pedagógica como mediadora do processo formativo, capaz de criar uma cultura de colaboração e aprendizagem contínua entre os profissionais da educação.

Além disso, a diversidade temática das formações ao longo dos anos, mencionada pelas professoras, aponta para um esforço das escolas em promover ações formativas que dialoguem com os desafios contemporâneos da educação, contribuindo para uma prática pedagógica mais crítica, reflexiva e contextualizada. Para Imbernón (2010), formações continuadas efetivas são aquelas que se integram à prática docente, respondem às necessidades reais dos professores e promovem o desenvolvimento coletivo da equipe escolar.

Dessa forma, observa-se que as formações continuadas nas escolas públicas, embora marcadas por desafios, têm se configurado como espaços potentes de aprendizagem e de fortalecimento profissional, sobretudo quando promovidas em ambiente colaborativo, com apoio da gestão escolar e da coordenação pedagógica, e com temáticas que dialogam com a realidade vivida pelos docentes. Como afirma Freire (1996), ensinar é um ato coletivo e ético, e formar-se como professor é um processo contínuo de construção, escuta e transformação.

5.4.2 Escola particular

As narrativas das professoras da escola particular sobre formações na instituição revelam uma compreensão ampliada e articulada da formação continuada como parte integrante do desenvolvimento profissional docente e da qualidade do trabalho educativo na Educação Infantil. As falas demonstram que essas formações não são eventos pontuais, mas processos sistematizados, intencionais e contínuos, com potencial transformador tanto para a prática pedagógica quanto para o bem-estar dos profissionais e das crianças, a exemplo as narrativas das professoras 1 e 4.

A formação continuada desempenha um papel fundamental na qualidade do trabalho com nossas crianças e no desenvolvimento infantil, especialmente na educação infantil. Ela vai além da formação inicial, proporcionando a nós educadores oportunidades constantes de aprimoramento, atualização e reflexão sobre nossas práticas pedagógicas permitindo adotar novas abordagens e estratégias que atendam às necessidades e características das crianças. Isso resulta em práticas mais eficazes e adaptadas ao contexto atual. Acredito que professores bem formados são capazes de criar ambientes educacionais estimulantes e inclusivos, que favorecem o desenvolvimento integral das crianças e também contribui para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e emocionais dos educadores, como empatia, comunicação e resolução de conflitos, essenciais para lidar com a diversidade e promover um ambiente escolar saudável (Professora 1).

Na instituição onde atuo, as formações continuadas fazem parte da nossa rotina pedagógica e são vistas como momentos essenciais de aprendizado e troca entre os profissionais. Elas ocorrem com frequência mensal, geralmente durante os horários de planejamento coletivo ou em dias reservados especificamente para esse fim. Essas formações são organizadas pela coordenação pedagógica, mas também contamos, em alguns momentos, com a presença de profissionais externos — como psicopedagogos, formadores especializados em Educação Infantil, e até palestrantes convidados — que trazem novas perspectivas e práticas atualizadas. Os temas trabalhados são sempre relevantes e alinhados com as necessidades que surgem no nosso dia a dia. Já discutimos, por exemplo, o desenvolvimento integral da criança, práticas inclusivas, planejamento intencional, avaliação na Educação Infantil, BNCC, e até mesmo questões relacionadas ao cuidado com a saúde mental dos educadores. A gestão da instituição oferece um apoio muito importante

nesse processo. Além de garantir os momentos de formação, ela incentiva a participação ativa dos educadores, valoriza nossas contribuições e está sempre aberta a ouvir sugestões de temas e estratégias que possam enriquecer ainda mais o nosso trabalho. Sinto que essas formações têm contribuído muito para o meu crescimento profissional e para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, reflexiva e coerente com as reais necessidades das crianças (Professora 4)

As narrativas das professoras da rede particular destacam a importância da formação como instrumento de qualificação da prática, apontando para um olhar mais reflexivo e intencional sobre o fazer docente. A valorização do desenvolvimento integral da criança, o cuidado com o bem-estar emocional dos professores, e a articulação entre teoria e prática aparecem com força.

5.4.3 Análise da nuvem de palavras

A análise da nuvem de palavras construída a partir das narrativas das professoras da categoria 3 – formações na instituição, Figura 6, evidencia os principais elementos que estruturam suas percepções sobre os espaços formativos oferecidos dentro da escola, tanto na rede pública quanto na privada.

A palavra **“formação”** aparece novamente como o eixo central, reforçando a ideia de que os processos formativos internos são compreendidos pelas docentes como momentos essenciais para o desenvolvimento profissional e pedagógico. Essa centralidade corrobora com Nóvoa (1992), ao defender que a formação não se limita a cursos ou treinamentos pontuais, mas constitui-se em um processo contínuo, articulado com a prática docente e com a identidade profissional do professor. Ela se conecta diretamente com outras palavras de grande destaque, como **“professor”**, **“processo”**, **“pedagógico”**, **“criança”** e **“prática”**, mostrando que a formação é entendida de forma indissociável da prática educativa cotidiana e da função docente, o que também remete à perspectiva de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são construídos na inter-relação entre teoria, prática e experiência.

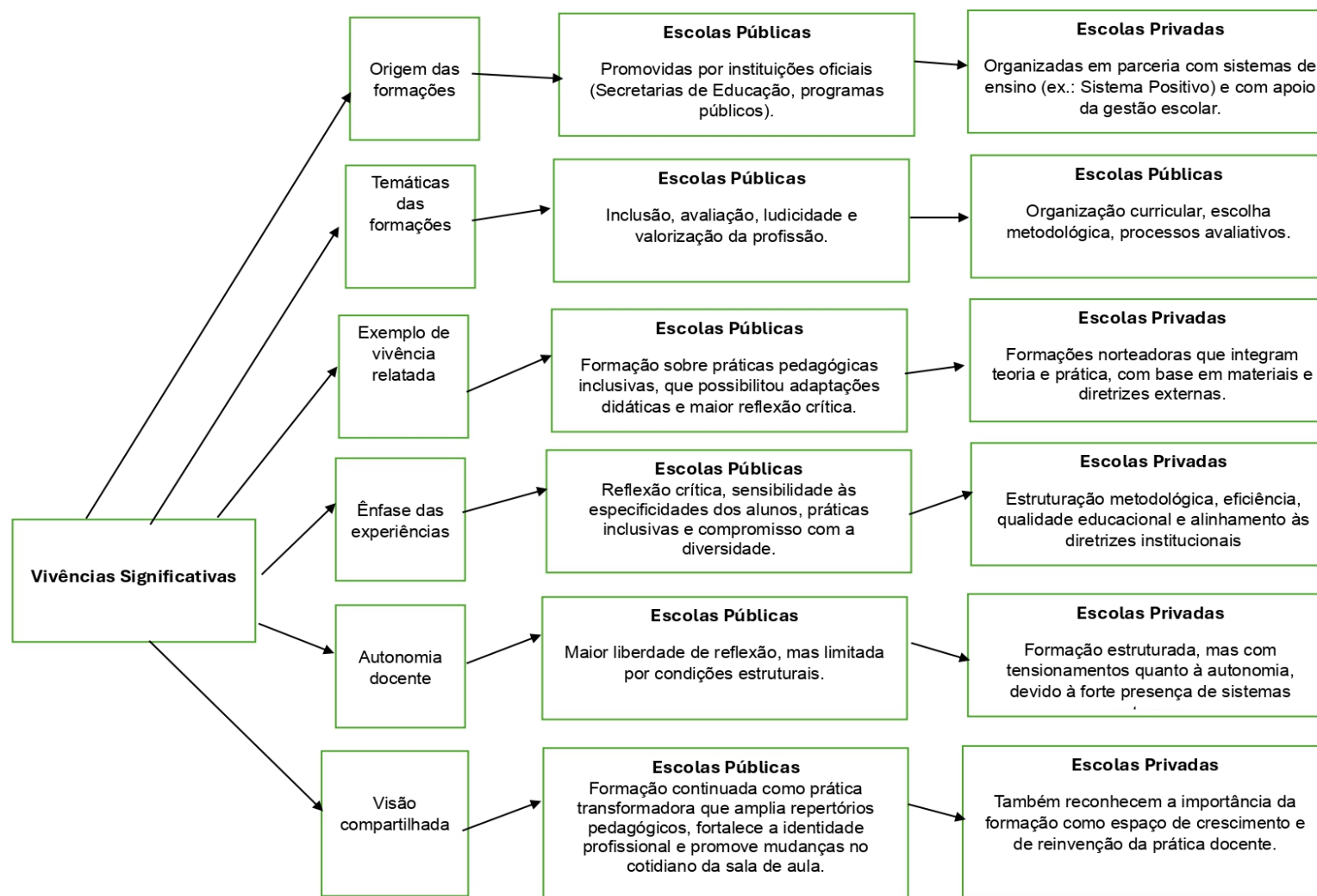
A palavra **“criança”**, bastante recorrente, reafirma que a centralidade da formação institucional está vinculada ao impacto que ela exerce sobre o trabalho pedagógico voltado ao estudante. Essa ênfase revela que as professoras veem sentido nos processos de formação quando estes dialogam diretamente com as

enfoques variem conforme a rede de ensino, a formação se consolida como espaço de articulação entre **professor, prática pedagógica e criança**, sendo vivenciada como experiência coletiva e necessária ao exercício da docência.

5.4.4 Análise comparativa

A Categoria 3 – Formações na Instituição contempla as percepções das professoras das redes pública e privada acerca da organização e do desenvolvimento das formações continuadas no ambiente escolar. As narrativas revelam pontos de convergência, como a valorização do espaço formativo e a presença de temáticas atuais, mas também evidenciam diferenças significativas relacionadas ao planejamento, à sistematização das ações e ao apoio institucional. Enquanto as escolas públicas demonstram esforço para manter encontros mensais e integrados ao planejamento coletivo, as instituições privadas apresentam processos mais estruturados e previamente organizados, com maior investimento em especialistas e no acompanhamento da gestão. O mapa conceitual, Figura 7, seguir sintetiza essas diferenças e semelhanças, destacando os principais aspectos observados em cada realidade.

Figura 7 - Mapa conceitual da Categoria Formações na instituição



Segundo o Mapa conceitual, Figura 7, as narrativas das professoras das redes pública e particular sobre a temática das formações continuadas revelam pontos de convergência importantes, mas também destacam diferenças significativas relacionadas ao planejamento, à sistematização das ações formativas e à valorização institucional desse processo

Nas escolas públicas, observa-se um esforço contínuo para promover formações mensais, integradas ao planejamento coletivo, muitas vezes conduzidas por profissionais da própria rede ou por especialistas convidados. As professoras ressaltam o papel ativo da coordenação pedagógica e da gestão escolar, que incentivam a participação e buscam trazer temas pertinentes como metodologias ativas, inclusão, alfabetização e questões socioemocionais. Contudo, há também relatos que evidenciam fragilidades pontuais, como o cansaço docente e a sobrecarga em determinadas dinâmicas, como apontado pela Professora 4 que mencionou ter participado de formações conduzidas pelos próprios professores, as quais não foram tão produtivas devido à falta de preparo e excesso de atribuições no período.

Neste sentido, Matos e Barbosa (2020), destacam que o papel da gestão escolar como facilitadora da formação continuada dos docentes é fundamental para a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Ao promover espaços de diálogo e aprendizagem, a gestão contribui para que o professor seja reconhecido como um agente reflexivo, capaz de repensar suas práticas e investigar criticamente os desafios do cotidiano escolar. Nesse processo, o educador desenvolve a habilidade de interpretar e enfrentar situações complexas em sua atuação diária, superando barreiras tradicionais e assumindo um papel ativo na construção e na mediação do conhecimento.

Já nas escolas particulares, o processo formativo parece ser mais estruturado e institucionalizado, ocorrendo de forma planejada desde o início do ano letivo, com cronograma definido e diversidade de temáticas alinhadas às necessidades identificadas no cotidiano pedagógico.

Em ambas as redes, a presença de temas como inclusão, alfabetização e aspectos socioemocionais reforça uma compreensão atualizada das necessidades educacionais contemporâneas. No entanto, nas escolas particulares, parece haver maior investimento na qualificação contínua e no apoio institucional à formação, com envolvimento da gestão e contratação de especialistas externos, o que possibilita

uma experiência formativa mais enriquecedora e organizada. A narrativa da professoras 4 sobre o apoio da coordenação pedagógica e a escuta ativa por parte da gestão reforça a ideia de uma cultura institucional voltada à valorização docente, conforme defendem autores como Imbernón (2010) e Alarcão (2001).

A qualidade da formação está diretamente relacionada à competência dos formadores, cuja experiência e habilidade em transmitir conhecimentos e engajar os participantes são reconhecidas como fatores decisivos para o êxito do processo formativo. Dessa forma, os profissionais responsáveis pela condução das atividades formativas contribuem para uma experiência mais rica e eficaz, o que reforça a importância da valorização e qualificação desses sujeitos (Nóvoa, 1992).

Por outro lado, as professoras da rede pública demonstram engajamento e valorização das formações, mesmo diante de desafios estruturais e operacionais. Há reconhecimento do papel da coordenação pedagógica como parceira e incentivadora, o que demonstra o esforço dos profissionais para manter a formação continuada como um espaço de diálogo e aperfeiçoamento coletivo, apesar das limitações enfrentadas.

Assim, a análise comparativa evidencia que, embora ambas as redes reconheçam a importância da formação continuada para o aprimoramento da prática pedagógica e para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e intencional, as condições institucionais para sua efetivação variam. Enquanto nas escolas particulares há um planejamento mais sistemático, com investimentos e escuta ativa por parte da gestão, nas escolas públicas há um esforço muitas vezes mais dependente da motivação dos próprios educadores e da mediação feita pela coordenação pedagógica, o que pode comprometer a efetividade e o alcance dessas formações.

É importante considerar que as motivações e expectativas dos educadores em relação à formação continuada não são homogêneas, pois variam de acordo com suas trajetórias profissionais, vivências anteriores e realidades institucionais. Dessa forma, compreender essas dimensões individuais é essencial para o planejamento de formações mais significativas e aderentes às demandas reais dos profissionais da educação.

5.5 CATEGORIA 4 - CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO

Esta categoria foi construída a partir das narrativas das professoras participantes sobre os impactos da formação continuada na qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças e no processo de desenvolvimento infantil. Buscou-se compreender, sob a ótica das educadoras, de que maneira as experiências formativas influenciam suas práticas pedagógicas cotidianas e contribuem para promover um ambiente mais intencional, sensível e responsivo às necessidades das crianças.

5.5.1 Escola pública

As narrativas das professoras revelam um consenso sobre o papel transformador da formação continuada no aprimoramento do trabalho pedagógico, especialmente na Educação Infantil, segundo narrativas das professoras, 2 e 3.

Na rede particular, temos jornada pedagógica três vezes ao ano, organizada pela coordenação, com temas variados e importantes. Na rede pública, participo de formações oferecidas pela Secretaria de Educação, que também ocorrem com frequência, mas são mais gerais. A formação continuada me ajuda a planejar melhor as atividades, compreender o desenvolvimento infantil e criar propostas mais significativas para as crianças (Professora 2).

A formação continuada me ajuda a refletir constantemente sobre minha prática. Sempre que participo de uma formação, volto para a sala de aula com ideias novas, estratégias diferenciadas e mais confiança no meu trabalho. Isso impacta diretamente na qualidade das interações com as crianças, no planejamento das atividades e no fortalecimento do vínculo com as famílias. (Professora 3).

As narrativas das professoras da rede pública, evidenciam um consenso sobre a importância da formação continuada como eixo fundamental para o aprimoramento da prática docente, a atualização dos saberes pedagógicos e o fortalecimento da identidade profissional. Cada relato, embora marcado por vivências singulares, converge para a compreensão de que a formação não pode ser dissociada do contexto, das demandas institucionais e das especificidades do trabalho com a Educação Infantil.

5.5.2 Escola particular

As narrativas das professoras da escola particular sobre a categoria "Contribuições para o trabalho pedagógico" revelam uma valorização significativa da formação docente como elemento essencial para a promoção de práticas pedagógicas de qualidade, sensíveis às necessidades das crianças e orientadas por princípios da Educação Infantil contemporânea, de acordo com as narrativas das professoras 1 e 4:

Acredito que professores bem formados são capazes de criar ambientes educacionais estimulantes e inclusivos, que favorecem o desenvolvimento integral das crianças e também contribui para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e emocionais dos educadores, como empatia, comunicação e resolução de conflitos, essenciais para lidar com a diversidade e promover um ambiente escolar saudável (Professora 1).

Na minha percepção, a formação continuada é fundamental para garantir a qualidade do trabalho pedagógico com as crianças. É por meio dela que conseguimos refletir sobre nossas práticas, atualizar nossos conhecimentos e encontrar novas formas de promover o desenvolvimento integral dos pequenos. Cada formação que participo me faz enxergar algo novo: seja uma abordagem mais acolhedora, uma estratégia diferente para organizar os espaços ou uma forma mais significativa de escutar as crianças. Isso se reflete diretamente na maneira como planejo, conduzo as atividades e me relaciono com os alunos. A formação continuada também nos fortalece como equipe. Quando todos os educadores têm a oportunidade de estudar, trocar ideias e alinhar suas ações, o ambiente escolar se torna mais harmonioso, coerente e centrado nas reais necessidades das crianças. Além disso, percebo que crianças que convivem com educadores em constante aprendizado são mais estimuladas, mais respeitadas em seus processos e mais motivadas a explorar e se desenvolver. A formação me ajuda a ser mais sensível, mais intencional e mais preparada para lidar com os desafios que surgem no dia a dia. Por isso, acredito que investir em formação não é um gasto, mas sim um investimento direto na qualidade da educação e no bem-estar das crianças. (Professora 4).

As narrativas revelam um entendimento compartilhado entre as docentes da escola particular: a formação continuada é central para a qualificação do trabalho pedagógico, tanto no plano individual quanto coletivo. As experiências e reflexões

das professoras revelam uma prática docente intencional, comprometida e sensível, alicerçada em princípios da escuta, da curiosidade, da mediação e do respeito ao desenvolvimento integral da criança. Essas contribuições não apenas enriquecem o fazer pedagógico, mas também apontam caminhos promissores para o fortalecimento de uma educação infantil mais humana, democrática e transformadora.

5.5.3 Análise da nuvem de palavras

A análise da nuvem de palavras referente à categoria 4 – Contribuições para o Trabalho Pedagógico, Figura 8, construída a partir das narrativas das professoras das escolas pública e privada, apresenta aspectos fundamentais de como as formações impactam a prática docente e o desenvolvimento das atividades educativas.

A palavra **“criança”** novamente aparece como a mais destacado, evidenciando que o foco central das professoras, ao refletirem sobre as contribuições pedagógicas das formações, está direcionado ao aluno. Essa centralidade da criança remete às concepções de educação integral defendidas por Arroyo (2000), que compreende o sujeito como ser histórico, cultural e social, e ao princípio de centralidade do estudante destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013). Assim, as narrativas das docentes reafirmam o compromisso ético e pedagógico com a aprendizagem e o bem-estar da criança, entendendo-a como eixo estruturante das práticas educativas.

A palavra **“formação”**, também de grande destaque, indica que os momentos formativos são entendidos como ferramentas essenciais para transformar a prática pedagógica. Nóvoa (1995), afirma que a formação docente deve ser contínua, articulada ao cotidiano escolar e voltada à reflexão sobre a prática. A associação entre formação e transformação da prática pedagógica é reforçada pelas palavras **“atividade”**, **“desenvolvimento”**, **“qualidade”** e **“processo”**, que sinalizam a preocupação em associar a formação à melhoria concreta do trabalho em sala de aula, especialmente no planejamento e execução das atividades educativas.

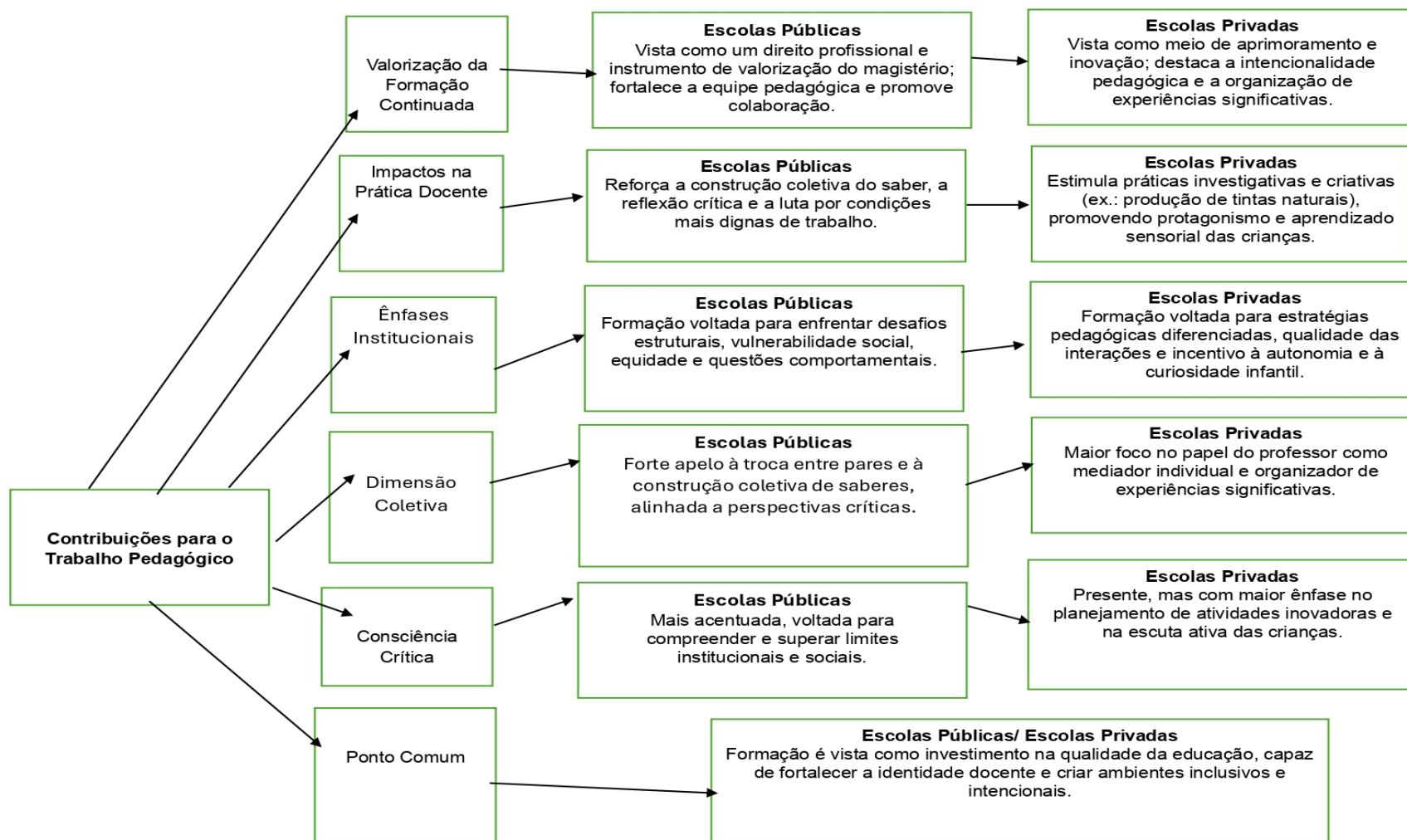
Outras palavras em destaque, como **“ambiente”**, **“prática”**, **“criar”**, **“planejamento”** e **“refletir”**, reforçam a ideia de que a contribuição da formação vai além da aquisição de técnicas, estando relacionada à criação de condições para um

desafios (escola pública), seja pelo investimento na qualidade e inovação (escola privada). Em ambas as redes, permanece como fio condutor a compreensão de que a criança é o centro da prática educativa e, portanto, o principal beneficiário das formações vivenciadas pelas professoras.

5.5.4 Análise comparativa

A Categoria 4 – Contribuições para o Trabalho Pedagógico reúne as percepções das professoras das redes pública e privada sobre os impactos da formação continuada no cotidiano da Educação Infantil. As narrativas analisadas revelam que, em ambas as redes, a formação é compreendida como elemento essencial para o fortalecimento da identidade docente, para a inovação nas práticas pedagógicas e para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Apesar desse ponto de convergência, as falas evidenciam ênfases distintas: enquanto nas escolas públicas a formação é vista sobretudo como um direito profissional e um espaço de construção coletiva diante dos desafios estruturais e sociais, nas escolas particulares destaca-se a intencionalidade pedagógica, a criatividade e a organização de experiências significativas que incentivam o protagonismo infantil. O Mapa conceitual, Figura 9, a seguir sintetiza essas convergências e singularidades, destacando os principais aspectos mencionados pelas professoras de cada realidade.

Figura 9 - Mapa conceitual da Categoria Contribuições para o trabalho pedagógico



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

A análise comparativa das narrativas das professoras da rede pública e das professoras da rede particular, no Mapa conceitual, Figura 9, também permite identificar tanto convergências quanto singularidades nas percepções sobre as contribuições da formação para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Um ponto de convergência evidente entre os dois grupos de profissionais é a valorização da formação continuada como instrumento essencial para o aprimoramento da prática docente e para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares, as professoras compreendem a formação como um processo que vai além da atualização técnica: ela é vista como um caminho para refletir, ressignificar e inovar nas práticas pedagógicas. As docentes apontam que o aprendizado proporcionado pelas formações impacta diretamente na maneira como planejam as atividades, se relacionam com os alunos e compreendem o seu papel como mediadoras do conhecimento.

Entretanto, a forma como essa valorização se manifesta nas narrativas varia conforme o contexto institucional e profissional de cada professora. As professoras da rede particular, por exemplo, tendem a destacar com mais ênfase a intencionalidade pedagógica e o papel do professor como organizador de experiências significativas e promotor da curiosidade infantil. Esse olhar se expressa especialmente na fala da professora que relata atividades investigativas, como a produção de tintas naturais com urucum e couve, que estimulam o protagonismo das crianças e o aprendizado sensorial.

Já entre as professoras da rede pública, há um destaque maior para a formação como um direito profissional e uma ferramenta de valorização do magistério, com forte apelo à questão da coletividade, da construção do saber na troca entre pares e na luta cotidiana por condições mais dignas de trabalho. Uma das professoras, por exemplo, pontua que a formação continuada fortalece a equipe pedagógica e promove um ambiente escolar mais colaborativo e coerente, algo também discutido por Imbernón (2010) ao afirmar que a formação deve ser compreendida como um processo coletivo, situado e comprometido com a transformação da realidade escolar.

Outra diferença observada refere-se à vivência institucional. As professoras da rede pública, em suas falas, demonstram uma consciência crítica mais acentuada sobre os desafios estruturais e contextuais da educação, especialmente quando

relatam a importância da formação para lidar com situações de vulnerabilidade social, desafios comportamentais ou a necessidade de garantir equidade no atendimento às crianças. Já nas escolas particulares, ainda que essas questões também apareçam, há uma maior ênfase nas estratégias pedagógicas e na qualidade das interações educativas, com foco em atividades diferenciadas, na escuta das crianças e no estímulo à autonomia.

Por fim, observa-se que tanto nas redes pública quanto particular, as professoras reconhecem a formação como investimento na qualidade da educação, não como um gasto. Elas demonstram clareza sobre o fato de que o professor em constante aprendizado é capaz de criar ambientes mais ricos, inclusivos e intencionais, onde as crianças são respeitadas em seus tempos, interesses e modos de aprender.

Assim, embora com ênfases distintas, as narrativas das professoras públicas e particulares evidenciam um ponto comum: a formação continuada é chave para o fortalecimento da identidade docente, para a construção de uma prática pedagógica crítica e sensível, e para a efetivação de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento humano em sua totalidade.

5.6 CATEGORIA 5 - COMPARATIVO ENTRE INSTITUIÇÕES PELAS PROFESSORAS

Nesta categoria, buscou-se compreender como professoras participantes da pesquisa avaliam as distintas formas de organização, oferta, valorização e investimento nas formações em cada tipo de instituição, tendo como base narrativas das participantes acerca das diferenças observadas na concepção e na promoção da formação continuada em instituições públicas e privadas.

5.6.1 Escola pública

As narrativas das professoras da escola pública revelam uma perspectiva comparativa entre as experiências formativas nas redes pública e privada de ensino, com ênfase nas características estruturais, intencionais e funcionais que diferenciam os dois contextos educacionais. Essa comparação permite uma análise da formação

continuada de professores a partir de suas dimensões político-pedagógicas e organizacionais, conforme destacam as narrativas das professoras 1 e 2.

Percebo que nas instituições públicas as formações são mais frequentes e voltadas para as diretrizes da rede, enquanto nas instituições privadas há maior autonomia, mas às vezes menos oportunidades de formação. No entanto, ambas podem ser eficazes quando há compromisso e valorização do processo formativo (Professor 1).

Na rede particular, as formações são mais específicas e voltadas para as necessidades da escola. Na pública, são mais amplas e menos direcionadas, mas também importantes para o coletivo (Professor 2).

As narrativas analisadas apontam para um tensionamento entre o modelo de formação mais normativo e massivo da rede pública e o modelo mais autônomo e específico da rede privada. Ambos têm potencialidades e limitações, e a busca por um equilíbrio entre diretrizes gerais e necessidades contextuais pode ser o caminho para uma formação docente mais crítica, reflexiva e transformadora.

5.6.2 Escola particular

As narrativas das professoras atuantes na rede particular, quando comparadas às experiências com a rede pública, revelam uma compreensão rica e crítica das diferentes abordagens e estruturas que moldam os processos de formação continuada nas duas esferas educacionais. A partir de seus relatos, observa-se uma tensão produtiva entre a personalização e a padronização da formação docente, bem como entre as condições materiais e o compromisso institucional com o desenvolvimento profissional, a exemplo as narrativas das professoras 2 e 4

As formações possuem os mesmos objetivos, porém, a metodologia de cada instituição é um pouco diferente, advindo que cada uma tem sua “aplicação prática” dos princípios da didática, através da escolha e utilização de métodos específicos, sendo que o direcionamento nas formações continuadas tem “referências”, recursos didáticos e estratégias diferentes, no entanto, a busca pelo resultado final é a mesma: todas almejam e estimulam um aprendizado significativo ao educando. Reitero que nas duas realidades temos a

oportunidade de compartilhar e agregar novos conhecimentos. Visto que as didáticas e metodologias são campos de estudo interligados e amplos e que precisamos das bases teóricas e do “ensino” de como aplicar essas bases em vários contextos e condições, sendo assim, a capacitação em serviço possibilita não ter o olhar de algo pronto e acabado, mas sim, um processo constante de construção e transformação. (Professora 2)

Ao longo da minha trajetória, tive a oportunidade de conhecer tanto instituições públicas quanto privadas, e percebo algumas diferenças significativas na forma como a formação continuada é concebida e promovida nesses contextos. Nas instituições privadas, geralmente há mais recursos disponíveis, tanto em termos de infraestrutura quanto na contratação de profissionais especializados para ministrar formações. Muitas vezes, há um planejamento anual mais estruturado, com encontros periódicos, materiais de apoio e um acompanhamento mais direto por parte da coordenação. A formação costuma ser vista como parte essencial do serviço oferecido às famílias e, por isso, há um investimento maior na atualização constante da equipe. Por outro lado, nas instituições públicas, apesar de muitos desafios — como a limitação de recursos e de tempo — também vejo um grande esforço por parte dos educadores e das gestões para promover momentos formativos. Muitas vezes, esses encontros são organizados por núcleos regionais ou secretarias de educação e têm um caráter mais coletivo e democrático, com maior valorização da troca de experiências entre os profissionais da rede. A escuta dos professores costuma ser mais ativa nesses processos. O que observo, no entanto, é que independentemente do tipo de instituição, quando há compromisso da gestão e valorização do educador, a formação continuada acontece de forma significativa. A diferença está menos no setor público ou privado, e mais na prioridade que cada instituição dá à formação dos seus profissionais (Professora 4).

As narrativas das professoras da rede particular destacam que as diferenças entre os sistemas público e privado vão além da infraestrutura ou das metodologias utilizadas: elas dizem respeito à intencionalidade, ao planejamento e ao compromisso com o desenvolvimento profissional. Como afirmam Imbernón (2010) e Nóvoa (1992), a formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo, contextualizado e reflexivo, que promova tanto o crescimento individual quanto o fortalecimento coletivo da prática pedagógica.

5.6.3 Análise das nuvens de palavra

A nuvem de palavras referente à Categoria 5 – Comparativo entre Instituições pelas Professoras, Figura 10, construída a partir das narrativas das professoras da rede pública e privada, evidencia as percepções e diferenciações que elas estabelecem em relação às oportunidades formativas oferecidas em cada contexto.

A palavra “formação” novamente aparece como eixo central, confirmando a relevância desse tema nas falas, tanto para professoras da escola pública quanto da privada. A centralidade desse termo dialoga com Nóvoa (1992), ao destacar que a formação continuada é parte constitutiva da identidade docente e deve ser entendida como prática ao longo da vida. Contudo, ao redor dele, destacam-se palavras que revelam diferenças estruturais e organizacionais: “instituição”, “público”, “privado” e “rede”, indicando que as professoras reconhecem as especificidades das formações em função da rede de ensino a que pertencem.

Na rede pública, as narrativas destacam termos como “secretaria”, “encontro”, “ampla”, “gestão”, “necessidade” e “recursos”, que apontam para a percepção de que as formações costumam ser organizadas em nível sistêmico, muitas vezes pela secretaria de educação, atingindo um grande número de professores. Essa amplitude, entretanto, também é vista como um desafio, já que, em alguns casos, a formação pode se tornar mais generalizada, pouco atenta às necessidades específicas de cada instituição ou realidade escolar. Esse aspecto corrobora Marcelo García (1999), ao afirmar que programas de formação continuada implementados em larga escala tendem a apresentar dificuldades em atender às necessidades singulares de cada professor ou escola. Além disso, aparecem menções a “infraestrutura” e “oportunidade”, revelando que, apesar das dificuldades estruturais, a formação é valorizada como espaço de apoio e atualização para o trabalho docente.

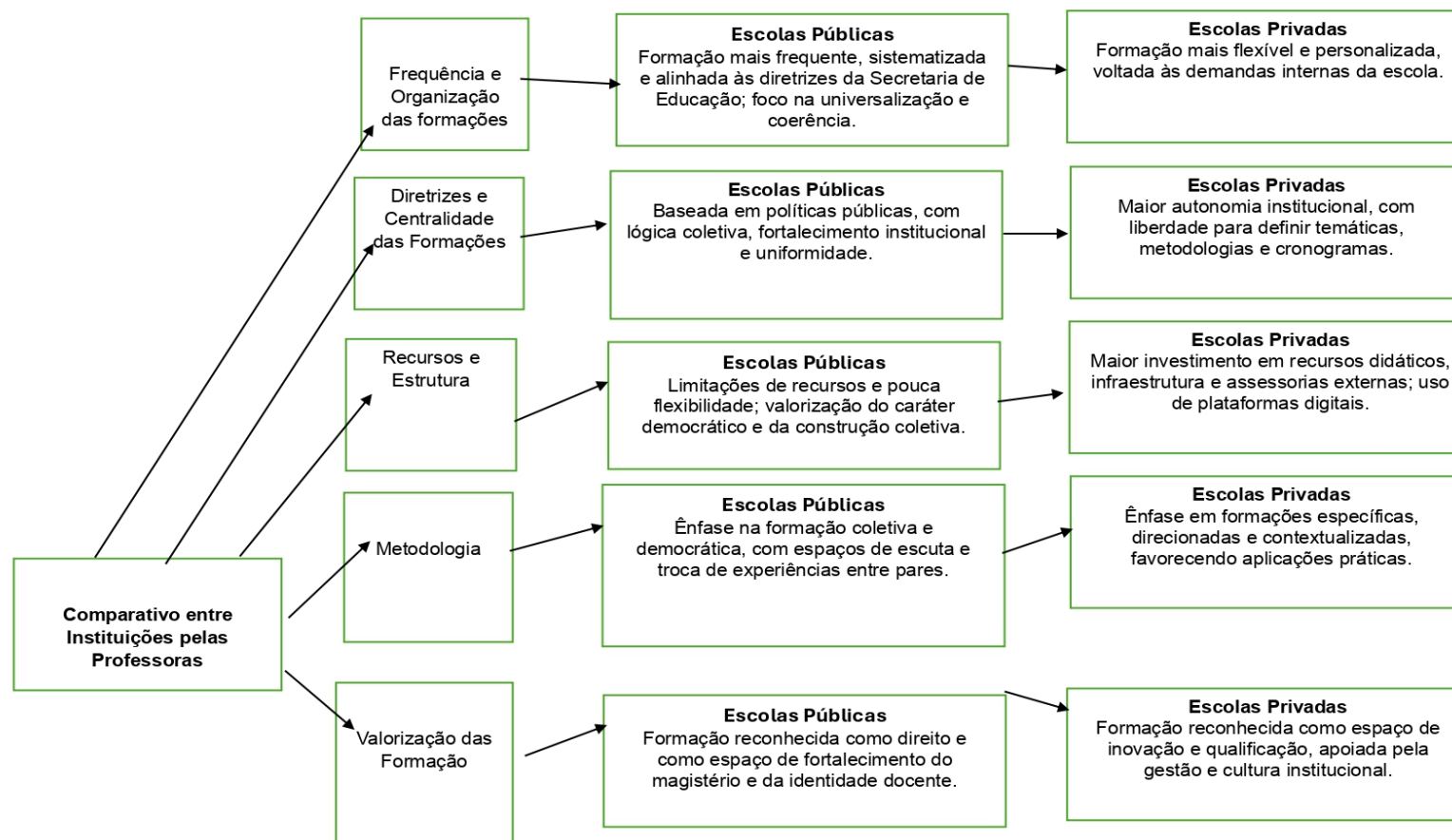
Na rede privada, por sua vez, surgem com maior força termos como “particular”, “direcionar”, “oferecer” e “frequente”, indicando que as professoras reconhecem uma maior personalização e constância nas formações oferecidas dentro das instituições. A formação aparece vinculada a uma gestão mais próxima, que direciona temas específicos de acordo com as demandas da escola e busca alinhar o trabalho pedagógico ao projeto institucional. Esse modelo dialoga com Imbernón (2009), ao enfatizar que a formação docente deve ser contextualizada,

que vai ao encontro da ideia de Freire (1996), segundo a qual ensinar exige reconhecer a formação como processo permanente de construção do ser docente.

5.6.4 Comparativa

A Categoria 5 – Comparativo entre Instituições pelas Professoras, apresenta as percepções das docentes das redes pública e privada sobre as condições e formas de efetivação da formação continuada. As narrativas evidenciam que, apesar das diferenças contextuais e institucionais, há consenso quanto à relevância da formação como elemento indispensável para a qualidade da prática pedagógica. Nas escolas públicas, a formação é caracterizada por maior frequência, sistematização e alinhamento às diretrizes da Secretaria de Educação, com ênfase na coletividade, na universalização e no fortalecimento institucional. Já nas escolas privadas, destaca-se a flexibilidade, a personalização e o investimento em recursos e assessorias externas, o que garante autonomia e direcionamento às demandas específicas da instituição. Em ambas as realidades, no entanto, a formação é compreendida como processo contínuo, relacional e transformador, reafirmando a necessidade do engajamento docente e do compromisso institucional. O Mapa conceitual, Figura 11, a seguir sintetiza essas convergências e diferenças.

Figura 11 - Mapa conceitual da Categoria Comparativo entre Instituições pelas Professoras



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

A análise comparativa das narrativas das professoras da rede pública e da rede particular, no Mapa conceitual, Figura 11, evidência que apesar das diferentes realidades institucionais, há um consenso sobre a importância da formação como processo indispensável à qualidade da prática pedagógica, embora os caminhos e condições para sua efetivação se revelem bastante distintos.

De um lado, as professoras da rede pública relatam que a formação é mais frequente, sistematizada e alinhada às diretrizes da Secretaria de Educação, o que garante certo grau de universalização e coerência na prática pedagógica. Essa centralidade das políticas públicas de formação é coerente com a observação de Imbernón (2010), segundo a qual os sistemas públicos tendem a adotar uma lógica de formação ampla, com foco no coletivo, no fortalecimento institucional e na uniformidade de diretrizes. Ainda que reconheçam limitações, como escassez de recursos ou pouca flexibilidade, as docentes da rede pública valorizam os espaços de escuta, a construção colaborativa e o caráter democrático das formações.

Por outro lado, as professoras da rede particular descrevem um cenário mais flexível, com formações mais específicas e direcionadas às necessidades internas da escola, geralmente com maior investimento em recursos didáticos, infraestrutura e apoio pedagógico externo. A personalização das formações, inclusive com uso de plataformas digitais e assessorias pedagógicas, aparece como um diferencial positivo, apontando para a autonomia institucional como elemento chave. Esse modelo está em consonância com Nóvoa (1992), que defende a importância de uma formação que dialogue com os contextos específicos de atuação do professor, e com Tardif (2014), ao destacar a pluralidade dos saberes docentes construídos na prática cotidiana.

Entretanto, ambas as realidades compartilham o reconhecimento da formação como um processo contínuo, inacabado e relacional. As narrativas revelam que, independentemente da esfera pública ou privada, o sucesso da formação está profundamente atrelado ao comprometimento institucional, à valorização do professor e à escuta ativa da equipe gestora. Essa compreensão converge com Marcelo Garcia (1999), para quem a formação significativa não depende apenas da oferta, mas do engajamento dos sujeitos e das condições organizacionais que promovem o desenvolvimento docente.

Outro ponto relevante diz respeito à diversidade metodológica e à compreensão de que as formações devem respeitar os contextos e proporcionar

aplicações práticas. As professoras ressaltam a importância de alinhar os princípios teóricos com as realidades pedagógicas, o que evidencia uma postura reflexiva em relação à prática.

Em síntese, enquanto a rede pública tende a oferecer formações mais coletivas, periódicas e alinhadas a políticas educacionais, a rede privada se destaca pela personalização, investimento e autonomia. Ainda assim, em ambas as realidades, a formação continuada é vista como um instrumento de transformação, e não como um produto acabado, um espaço de constante reconstrução do saber docente, como defende Tardif (2014). A análise das narrativas demonstra que, mais do que o tipo de instituição, o que realmente qualifica a formação continuada é a intencionalidade formativa, o engajamento dos sujeitos e o compromisso institucional com a melhoria da educação.

5.7 CATEGORIA 6 - DESAFIOS E PROPOSTAS

Esta categoria, teve como objetivo reunir e analisar as narrativas das professoras participantes da pesquisa acerca das principais dificuldades, desafios enfrentados nos processos de formação continuada, bem como as sugestões por elas apresentadas para tornar essas formações mais eficazes e transformadoras.

5.7.1 Escola pública

As narrativas das professoras da escola pública, agrupadas na categoria “Desafios e propostas”, revelam um conjunto de tensões vividas no cotidiano docente, especialmente no que se refere à participação nas formações continuadas. De maneira geral, os desafios mencionados se concentram na dificuldade de conciliar o tempo entre as demandas escolares e os momentos formativos, além da percepção de que os conteúdos das formações muitas vezes não dialogam com a realidade concreta das salas de aula, conforme narrativas das professoras 1 e 3.

Um dos maiores desafios é conciliar o tempo para participar das formações com as demais demandas da rotina escolar. Além disso, nem sempre os temas abordados dialogam diretamente com as realidades da sala de aula. Uma proposta seria realizar formações mais contextualizadas e com maior

participação dos professores na escolha dos temas, além de promover momentos de troca de experiências entre educadores de diferentes instituições (Professora 1).

Um dos maiores desafios é conseguir tempo e energia para participar ativamente das formações, especialmente quando acumulamos outras demandas como planejamentos, relatórios e atividades administrativas. Outro ponto é garantir que os temas realmente dialoguem com a realidade das salas de aula. Acredito que ouvir os professores na escolha dos temas e propor formações com momentos práticos e colaborativos tornaria o processo mais significativo e transformador. (Professora 3).

As narrativas das professoras da escola pública revelam a urgência de uma formação continuada mais sensível ao contexto escolar, participativa, prática e colaborativa, o que requer a escuta ativa dos docentes na construção de suas trajetórias formativas. Não basta oferecer formações; é necessário repensar suas metodologias, seus tempos e seus conteúdos, para que se constituam como espaços reais de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

5.7.2 Escola particular

As narrativas das professoras da escola particular, inseridas na categoria *Desafios e propostas*, revelam percepções significativas sobre os obstáculos enfrentados no processo de formação continuada docente, ao mesmo tempo em que apontam caminhos possíveis para superá-los, a exemplo as narrativas das professoras 1 e 4.

A rotina intensa dos educadores, com múltiplas jornadas de trabalho e responsabilidades, dificulta a participação em programas de formação continuada. Alguns educadores demonstram resistência à adoção de novas metodologias e tecnologias, o que pode dificultar a implementação de práticas inovadoras. Para superar esses desafios e promover uma formação continuada mais eficaz, considero algumas ações importantes como oferecer cursos em horários alternativos e em modalidades híbridas ou online pode facilitar a participação dos professores, respeitando suas agendas e diferentes contextos. Em minha opinião, a transformação da formação continuada passa pela construção de uma cultura de aprendizagem colaborativa, onde os professores são protagonistas de seu desenvolvimento profissional. Ao investir

em estratégias que considerem suas realidades e necessidades, é possível promover um ambiente educacional mais dinâmico e de qualidade (Professora 1).

Um dos principais desafios que percebo nas formações continuadas é quando elas acontecem de forma pouco conectada com a prática do dia a dia. Às vezes, participamos de encontros muito teóricos, distantes da nossa realidade em sala de aula, o que dificulta a aplicação concreta do que foi discutido. Outro ponto que considero desafiador é a falta de tempo: muitas vezes, as formações ocorrem em meio a uma rotina já bastante carregada, o que pode comprometer a atenção e o envolvimento dos educadores. Também vejo como um obstáculo quando não há continuidade. Formações pontuais, sem acompanhamento ou espaço para trocas posteriores, acabam se tornando superficiais e não geram mudanças reais na prática pedagógica. Na minha opinião, para que esse processo seja mais eficaz e transformador, é essencial que a formação continuada esteja diretamente ligada às necessidades reais dos professores e das crianças. Ela precisa partir da escuta da equipe, trazer temas relevantes e ser vivenciada de forma prática, com espaço para reflexão, troca de experiências e construção coletiva. Além disso, acredito que o acompanhamento pedagógico é fundamental. Ter um formador ou coordenador que acompanhe a aplicação das formações, proponha reflexões contínuas e esteja aberto ao diálogo torna o processo muito mais rico. E, claro, contar com o apoio da gestão — oferecendo tempo adequado, valorizando a participação dos professores e promovendo um ambiente de aprendizado constante — faz toda a diferença (Professora 4).

As narrativas das professoras da escola particular convergem para a ideia de que a formação continuada precisa ser respeitosa com o tempo e a realidade dos professores, relevante do ponto de vista prático, inclusiva e interdisciplinar, e sustentada por uma gestão escolar comprometida. Tais elementos são essenciais para a construção de um ambiente educacional que promova a aprendizagem significativa tanto para os docentes quanto para os alunos.

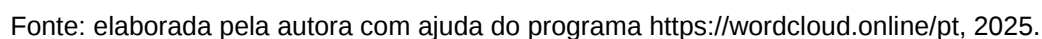
5.7.3 Análise da nuvem de palavras

A nuvem de palavras referente à Categoria 6 – Desafios e Propostas, Figura 12, construída a partir das narrativas das professoras da escola pública e da escola

privada, evidencia as tensões e perspectivas relacionadas à formação continuada e sua articulação com o trabalho pedagógico.

A palavra “**formação**” aparece como eixo central, seguido de perto pela palavra “**professor**”, o que demonstra que os principais desafios e propostas levantados pelas professoras estão intimamente relacionados à valorização profissional e às condições de participação em processos formativos. Essa centralidade reforça que, embora reconheçam a importância das formações, as professoras percebem entraves que dificultam sua efetiva implementação e aproveitamento. Nesse sentido, Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada deve ser compreendida como um espaço de construção coletiva de saberes, em que os professores possam refletir sobre suas práticas e ressignificar sua identidade profissional.

Entre as palavras mais destacadas, encontram-se “**continuar**”, “**processo**”, “**realidade**”, “**prática**”, “**necessidade**” e “**participação**”, que revelam a compreensão da formação como algo que deve ser contínuo e articulado com a prática pedagógica cotidiana. No entanto, as palavras “**dificuldade**”, “**conciliar**”, “**rotina**” e “**horário**” evidenciam os obstáculos enfrentados, especialmente relacionados à sobrecarga de trabalho docente, à gestão do tempo e à conciliação entre as demandas da formação e as exigências da vida escolar. Essa percepção encontra respaldo em Nóvoa (1995), ao afirmar que a formação de professores não pode estar dissociada das condições concretas de trabalho, pois a prática educativa é um espaço de tensões que precisa ser considerado nos processos formativos.

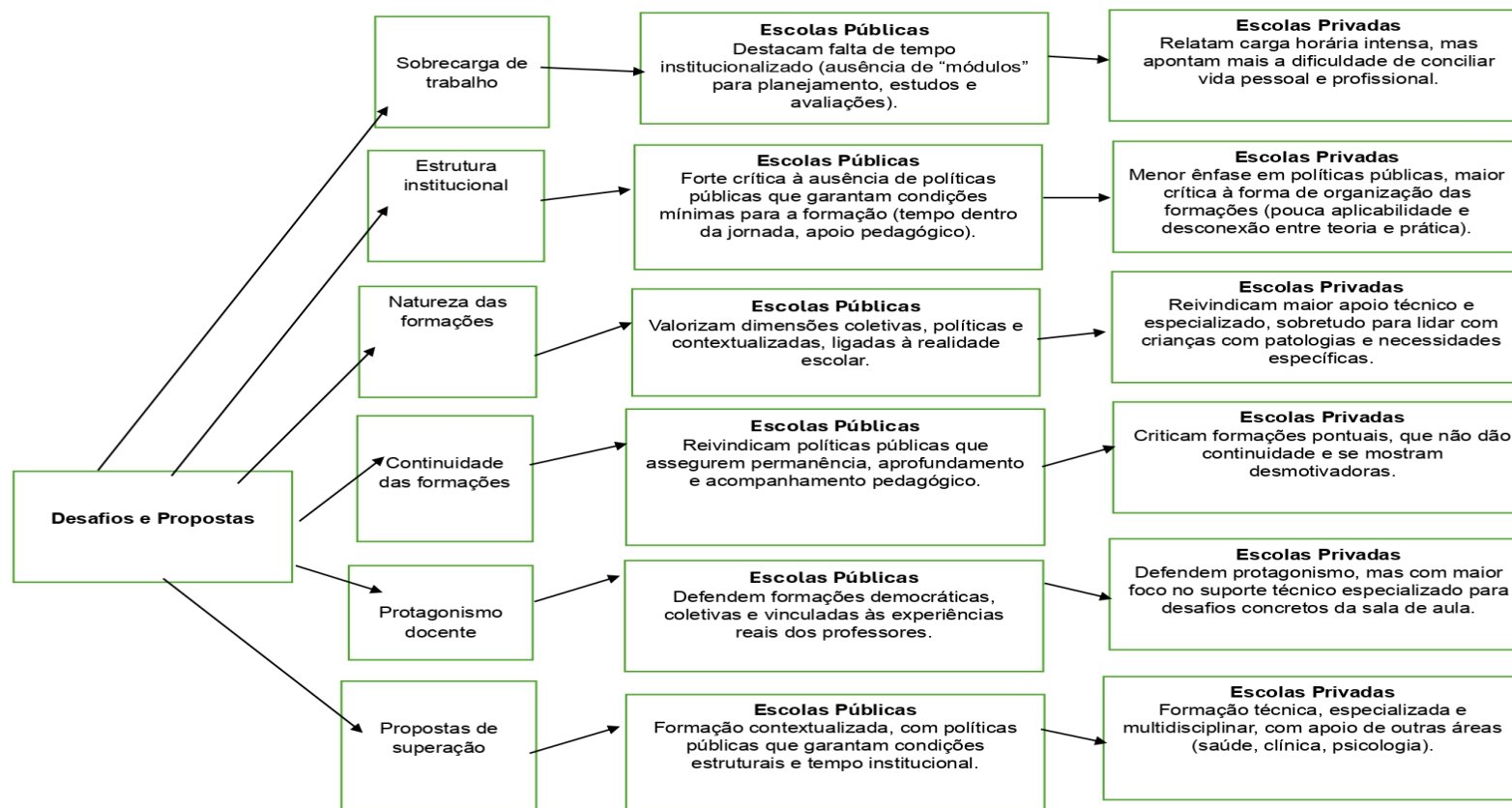


De modo geral, a análise revela que, tanto na rede pública quanto na privada, a formação continuada é compreendida como essencial, mas permeada por desafios significativos. Enquanto na escola pública predominam obstáculos estruturais e de recursos, na escola privada emergem dificuldades ligadas à gestão do tempo e ao alinhamento institucional. Em ambos os contextos, porém, as professoras destacam a importância de propostas formativas transformadoras, que valorizem sua participação e fortaleçam sua identidade profissional.

5.7.4 Análise comparativa

A análise comparativa das narrativas das professoras da rede pública e da rede particular de ensino sobre os desafios e propostas relacionados à formação continuada no Mapa conceitual, Figura 13, mostra também convergências e distinções importantes, que se conectam tanto às condições estruturais das instituições em que atuam quanto às especificidades de suas práticas pedagógicas e demandas profissionais.

Figura 13 - Mapa conceitual da Categoria Desafios e Propostas



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

De acordo com o Mapa conceitual, Figura 13, de maneira geral, tanto professoras da rede pública quanto da rede particular apontam a sobrecarga de trabalho como um dos principais entraves à participação efetiva em processos formativos. Relatam dificuldades em conciliar a vida pessoal com as exigências do trabalho docente, e consideram que o tempo disponível fora da sala de aula é insuficiente para investir em seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, há um ponto de convergência importante: a reivindicação por uma formação mais acessível em termos de tempo e formato, como sugerem as propostas de adoção de modalidades híbridas, online, ou realizadas em horários alternativos, presentes nas falas de educadoras de ambas as redes.

A intensa carga de trabalho e a multiplicidade de responsabilidades assumidas pelos educadores representam um dos principais entraves à participação efetiva em ações de formação continuada. Diante dessa sobrecarga, muitos profissionais da educação dispõem de tempo reduzido para se dedicarem a atividades formativas, o que compromete seu envolvimento e limita as possibilidades de desenvolvimento profissional.

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (1992, p.12) destaca que há uma “tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de actividades”. O autor ao dizer a “inflação de tarefas diárias” sugere que, dia após dia, os professores são confrontados com uma ampliação constante das suas atribuições. Isso resulta em uma sobrecarga permanente de atividades, que impacta diretamente a saúde física e mental dos profissionais da educação, além de comprometer a qualidade do ensino e o envolvimento em processos formativos continuados. Essa realidade pode resultar em uma participação irregular e, conseqüentemente, reduzir a eficácia dos programas de capacitação.

Contudo, nota-se que as professoras da rede pública enfatizam mais a falta de estrutura institucional para garantir tempo de estudo e planejamento dentro da jornada de trabalho, como revela a fala da Professora 3 (rede particular), ao apontar que, na rede pública de Educação Infantil de Uberaba, os docentes não contam com “módulos” para realização de planejamento, atendimentos e avaliações. Essa carência estrutura uma crítica mais contundente à ausência de políticas públicas organizadas que garantam condições mínimas para a formação continuada.

Já no caso das professoras da rede particular, apesar de também relatarem carga horária intensa, há um foco maior na resistência às inovações pedagógicas e na desconexão entre teoria e prática nos cursos oferecidos, o que denota um olhar mais voltado às características internas das formações do que à ausência de tempo institucionalizado para realizá-las.

Outro ponto que se destaca é que, nas narrativas das professoras da rede pública, há uma presença marcante da dimensão coletiva e política da formação continuada, sendo valorizada a construção de espaços de escuta, troca e articulação com o cotidiano da escola. Elas reivindicam formações contextualizadas e vinculadas às realidades vividas, o que está em consonância com os estudos de Imbernón (2010), que defende que a formação continuada deve partir da experiência e das necessidades reais dos professores, sendo um espaço de reconstrução crítica da prática.

A questão da continuidade das formações também é abordada por ambas as redes, porém com nuances diferentes. As professoras da escola particular criticam a realização de formações pontuais e desconectadas da prática, o que gera desmotivação e pouca aplicabilidade. Já as professoras da escola pública, além disso, apontam para a ausência de acompanhamento pedagógico e de políticas públicas que garantam a permanência e o aprofundamento das formações, o que indica um problema mais amplo de política educacional.

Por fim, um ponto comum a todas as narrativas é a defesa de uma formação continuada que valorize o protagonismo docente, promova o diálogo entre teoria e prática e esteja articulada às demandas reais da escola e da sala de aula. Tanto as educadoras da rede pública quanto as da rede particular reconhecem a formação continuada como uma ferramenta essencial para a qualificação da prática pedagógica e para a melhoria da qualidade da educação, desde que seja realizada de forma humanizada, reflexiva e com apoio institucional.

Assim, pode-se concluir que, apesar das especificidades de cada contexto público ou privado, as professoras compartilham desafios estruturais e pedagógicos semelhantes, mas os modos como os vivenciam e as estratégias sugeridas para superá-los diferem em função dos recursos institucionais disponíveis, do perfil das escolas e do tipo de demanda enfrentada em seu cotidiano. A escuta ativa dessas vozes é fundamental para que políticas de formação docente sejam construídas de

maneira democrática, sensível às realidades locais e comprometida com a valorização do magistério.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, intitulada *Impacto da Formação Continuada na Qualidade da Educação Infantil: uma comparação entre práticas de desenvolvimento profissional em instituições públicas municipais e privadas*, inseriu-se no campo das práticas educacionais com o propósito de analisar a contribuição dos processos formativos para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, a partir da perspectiva das professoras atuantes em duas instituições de Uberaba-MG, uma pública e uma privada.

Com abordagem qualitativa, a pesquisa teve como questão central: de que maneira a formação continuada impacta a qualidade da Educação Infantil nas instituições públicas municipais e privadas de Uberaba-MG, considerando práticas, concepções e resultados que influenciam a docência e a aprendizagem? A investigação buscou compreender, o impacto da formação continuada na qualidade da Educação Infantil, comparando práticas, concepções e resultados entre instituições públicas municipais e privadas, a fim de compreender como essas ações influenciam a docência e a aprendizagem.

A análise das narrativas das professoras participantes demonstrou que a trajetória profissional das professoras é fortemente marcada pelas oportunidades (ou pela ausência delas) de formação continuada ao longo do tempo, influenciando diretamente sua identidade docente. As vivências significativas revelaram-se fundamentais como momentos de inflexão e ampliação do repertório pedagógico, sendo valorizadas principalmente quando associadas à prática, à escuta ativa e ao reconhecimento da experiência das educadoras.

As formações realizadas nas instituições, por sua vez, apresentaram diferentes configurações. Nas instituições públicas, ainda que haja maior sistematização e oferta mais regular de formações, persistem desafios relacionados à escassez de tempo, às limitações de infraestrutura e à dificuldade de articulação entre teoria e prática. Observou-se que essas limitações, apontadas também por autores que fundamentam este trabalho, são recorrentes nas redes públicas e frequentemente dificultam a efetividade das ações de formação continuada. Já na instituição privada, embora a oferta formativa dependa em grande medida da iniciativa da gestão, há maior flexibilidade e investimento direcionado às demandas

internas, o que, segundo as participantes, favorece a apropriação dos conteúdos e a aplicação prática no cotidiano pedagógico.

No que se refere às contribuições para o trabalho pedagógico, as educadoras relataram que as formações têm potencial para aprimorar a prática, desde que estejam alinhadas às realidades vividas e às necessidades do cotidiano escolar. Os resultados desta pesquisa vão ao encontro das reflexões apresentadas pelos autores que embasam este estudo, ao evidenciarem que formações desvinculadas do contexto real da docência tendem a apresentar impacto limitado. Assim, a qualidade da Educação Infantil depende diretamente da intencionalidade pedagógica fortalecida por processos formativos consistentes, contínuos e reflexivos.

A comparação entre instituições evidenciou que há disparidades importantes nas concepções e práticas de formação continuada, especialmente no que tange ao investimento, à valorização profissional e ao planejamento pedagógico. Essas diferenças, por sua vez, impactam a motivação das docentes, o clima institucional e, sobretudo, a qualidade do atendimento às crianças.

A categoria *Desafios e Propostas* evidenciou que, embora as professoras reconheçam a importância das formações, elas também enfrentam inúmeros obstáculos, como a sobrecarga de trabalho, a desarticulação entre formação e prática e a ausência de espaços reais de escuta e troca entre pares. A troca de experiências entre os educadores seria muito salutar. Os achados desta pesquisa dialogam com as reflexões dos autores que embasam este estudo, ao indicarem que muitas formações continuadas ainda permanecem fragmentadas e pouco efetivas na promoção de mudanças significativas na prática pedagógica. Como propostas para tornar esses processos mais eficazes e transformadores, as participantes apontaram a necessidade de formações contextualizadas, dialógicas, colaborativas e voltadas ao desenvolvimento integral da criança.

De maneira crítica, os resultados permitem afirmar que a comparação entre instituições públicas e privadas não aponta para a superioridade de um modelo em detrimento do outro, mas evidência diferentes formas de organização, financiamento e concepção da formação continuada, cujos efeitos recaem diretamente sobre a valorização docente, o clima institucional e a qualidade do atendimento às crianças. Essa constatação reforça a compreensão de que o impacto da formação continuada não depende apenas do tipo de rede, mas da intencionalidade pedagógica, da

coerência entre discurso e prática e do reconhecimento das professoras como sujeitos de saber.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada é um componente essencial para a qualificação da Educação Infantil, sendo necessário repensar sua concepção, estrutura e implementação nas diferentes redes de ensino. A escuta das professoras e o reconhecimento de seus saberes constituem caminhos fundamentais para a construção de processos formativos que realmente impactem positivamente a prática pedagógica e contribuam para garantir às crianças uma educação de qualidade, equitativa e humanizadora. Os resultados desta pesquisa convergem com as reflexões dos autores que embasam este trabalho, ao evidenciar que, em muitos contextos, as políticas públicas ainda tendem a priorizar indicadores quantitativos, como o número de participantes, em vez de avaliar os impactos reais das formações sobre a prática docente e a aprendizagem das crianças.

Assim, esta pesquisa contribui para o debate sobre as políticas e práticas de formação continuada no campo da Educação Infantil, evidenciando a necessidade de investimentos consistentes e sensíveis às especificidades desse segmento, tanto nas redes públicas quanto nas privadas. Ao mesmo tempo, reforça a importância de compreender a formação docente como um processo contínuo, contextualizado e transformador, capaz de promover o desenvolvimento profissional e a qualificação das práticas pedagógicas.

6.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Apesar das contribuições teóricas e empíricas desta pesquisa para a compreensão do impacto da formação continuada na qualidade da Educação Infantil, algumas limitações devem ser explicitadas, a fim de situar o alcance dos resultados obtidos e reconhecer os condicionantes do processo investigativo.

A primeira limitação refere-se ao recorte empírico da pesquisa, que se concentrou em apenas duas instituições de ensino do município de Uberaba-MG, sendo uma pública municipal e uma privada. Embora esse recorte tenha permitido uma análise contextualizada das práticas formativas, os resultados não podem ser generalizados para outras realidades institucionais, redes de ensino ou contextos regionais, devendo ser compreendidos à luz das especificidades dos espaços investigados.

Outra limitação diz respeito ao número de participantes, composto exclusivamente por professoras da Educação Infantil. Ainda que tal escolha seja coerente com os objetivos da pesquisa e com a abordagem qualitativa adotada, a ampliação do número de sujeitos e a inclusão de outros atores institucionais, como gestores, coordenadores pedagógicos ou formadores, poderia oferecer uma visão mais abrangente sobre os processos de formação continuada e suas implicações no cotidiano escolar.

Ressalta-se, também, que os dados foram construídos a partir das narrativas das professoras, o que implica considerar o caráter subjetivo das informações coletadas. As percepções, memórias e interpretações das participantes refletem suas vivências e experiências pessoais, podendo sofrer influências de fatores contextuais, institucionais e emocionais. Ainda que essa subjetividade constitua um elemento central da abordagem qualitativa, reconhece-se que ela representa um limite no que se refere à objetivação dos resultados.

Ademais, a pesquisa não contemplou a observação direta das práticas pedagógicas em sala de aula, tampouco a análise de documentos institucionais relacionados às políticas e aos planejamentos de formação continuada. A inclusão desses procedimentos metodológicos poderia contribuir para a triangulação dos dados e o aprofundamento das análises sobre a relação entre formação continuada e prática pedagógica.

Por fim, destaca-se que a comparação entre instituições públicas e privadas foi realizada com base nas percepções das professoras, o que não permite afirmar, de forma conclusiva, a superioridade de um modelo de formação em relação ao outro, mas sim evidenciar diferenças, tensões e possibilidades a partir dos discursos das participantes. Nesse sentido, os resultados devem ser interpretados como indicativos analíticos, e não como afirmações generalizáveis ou normativas.

Reconhecer tais limitações não diminui a relevância do estudo, mas, ao contrário, contribui para o rigor científico e a transparência metodológica, além de apontar caminhos para futuras investigações que possam ampliar, aprofundar ou complementar as análises aqui desenvolvidas.

6.2 RECOMENDAÇÕES DE ESTUDOS FUTUROS

Nessa perspectiva, e com base nos achados e nas reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo, algumas sugestões para pesquisas futuras podem ser apontadas, com o intuito de aprofundar e ampliar o conhecimento sobre a temática da formação continuada na Educação Infantil.

Uma possibilidade seria realizar investigações com um número maior de participantes e instituições, envolvendo diferentes redes de ensino e regiões geográficas, o que permitiria identificar padrões, contrastes e especificidades em contextos mais diversos. Também se recomenda a realização de estudos longitudinais que acompanhem, ao longo do tempo, os impactos das formações continuadas na prática docente e no desenvolvimento das crianças, possibilitando uma análise mais aprofundada dos efeitos a médio e longo prazo.

Outra sugestão é explorar, de forma mais específica, as relações entre as políticas públicas de formação continuada e sua efetivação no cotidiano das instituições, analisando como diretrizes nacionais e municipais são interpretadas e implementadas pelas gestões escolares. Além disso, estudos que enfoquem a perspectiva das gestoras e coordenadoras pedagógicas podem contribuir para uma compreensão mais ampla sobre os desafios de planejar, mediar e avaliar os processos formativos nas instituições de Educação Infantil.

Por fim, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas que investiguem as práticas formativas inovadoras, como formações colaborativas, rodas de estudo, projetos integrados entre professores e formação em serviço, analisando seus efeitos sobre a construção da identidade docente, a intencionalidade pedagógica e a qualidade do atendimento às crianças.

Tais estudos podem também responder a críticas que apontam a experimentação ainda limitada e pouco estruturada de práticas inovadoras, com necessidade de comprovação empírica consistente. Bem como, poderão contribuir significativamente para a formulação de propostas mais eficazes de formação continuada, comprometidas com a valorização dos profissionais da Educação Infantil e com a garantia do direito das crianças a uma educação de qualidade, inclusiva e humanizadora para as crianças. Além disso, fornecerão subsídios concretos para a elaboração de políticas públicas mais equitativas e contextualizadas, orientarão gestões escolares na tomada de decisões que valorizem os docentes e evidenciarão

que investir na formação continuada é também investir no desenvolvimento integral das crianças e na transformação social por meio da educação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2001.

ALMEIDA, M. L. A universalização da educação infantil no Brasil: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Política Educacional**, [S. l.], v. 23, n. 45, p. 78-90, 2017.

ALMEIDA, M. F. Formação continuada de professores: desafios e perspectivas para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 45-63, 2021.

ALVES, M. das G. **A Educação Infantil no Brasil**: história e práticas pedagógicas. São Paulo: Editora X, 1993.

ALVES, M. das G. **A educação infantil no Brasil**: história e práticas pedagógicas. São Paulo: Editora X, 2010.

ANUNCIATO, R. M. M. Narrativas de professores, processos reflexivos e profissionalidade docente em uma comunidade de aprendizagem online. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 33, p. 61-73, maio/ago. 2023. Disponível em <https://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em 20 jun. 2025.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Lido, 1981.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, M. C. S. **Infâncias e educação infantil**: políticas, práticas e desafios. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, M. C. S. **Currículo na Educação Infantil**: entre o prescrito e o vivido. São Paulo: Cortez, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BALL, S. J. Políticas educacionais: questões e dilemas. In: BALL, S. J. (org.). **Sociologia da educação**: política, conhecimento e desigualdade. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 173-200.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BOURDIEU, P. **A educação e a reprodução**: estrutura de poder e práticas pedagógicas. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BOURDIEU, P. **A Reprodução**: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.

BRASIL. Lei nº 14.851, de 3 de maio de 2024. Dispõe sobre a obrigatoriedade de criação de mecanismos de levantamento e de divulgação da demanda por vagas no atendimento à educação infantil de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 5.595, de 18 de agosto de 2020. Dispõe sobre a prorrogação da vigência do Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 5.595, de 2020. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para prorrogar o prazo de vigência do Plano Nacional de Educação até 2025. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm . Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2013.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>. Acesso em: 03 out.. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Altera a Constituição Federal, para dispor sobre a educação infantil. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 11 nov. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

CAMPOS, M. M. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.4, n. Especial, set.- dez. p.9-22, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330084878_Questoes_sobre_a_formacao_de_professores_de_educacao_infantil. 20 abr. 2025.

CAMPOS, M. M.; FÜLÖP, M. T. Educação infantil no Brasil: avanços e desafios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 33, n. 96, p. 141-158, 2019. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142019.33960010> Acesso 20 jun. 2025.

CARVALHO, M. Educação infantil e a produção da cultura infantil: desafios para além da assistência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 97, p. 185-198, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016169714>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CAVALCANTE, J.; MOREIRA, M. Z. Análise de Narrativas como Método para Investigar Tensões na Identidade Profissional de Professor: Conceitos e Aplicação. **Interações: Sociedade e as Novas Modernidades**, [S. l.], v. 47, p. 64-94, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/387599395_Analise_de_Narrativas_como_Metodo_para_Investigar_Tensoes_na_Identidade_Profissional_de_Professor_Conceitos_e_Aplicacao. Acesso em: 19 fev. 2025.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COHEN, L. **Educação infantil no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Editora Z, 1999.

COHEN, L. **Educação infantil**: práticas pedagógicas e políticas públicas. São Paulo: Editora Z, 2000.

COSTA, L. R.; FERREIRA, P. L. Políticas públicas de formação docente: análise da implementação em redes municipais de ensino. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 44, n. 160, p. 789-808, 2023.

CUNHA, M.. **A educação infantil e as políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Editora Y, 2007.

CUNHA, M. T. A formação continuada dos professores na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, [S. l.], v. 30, n. 59, p. 112-125, 2018.

DELFINO, P. dos S.; SOUZA, H. J. dos S. A qualidade da educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouros, v.1, n. 1, p. 151-164, 2014.

DEMO, P. **Educação e conhecimento**: ensaio sobre a educação contemporânea. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOMINGUES, J. E. **Assinada a Lei Geral, a primeira lei educacional do Brasil**. 2015. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/assinada-a-lei-geral-a-primeira-lei-educacional-do-brasil>. Acesso em: 03 mar. 2025.

DOURADO, L. F. A BNCC e a disputa por currículos: entre o prescrito, o vivido e o possível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 6-29, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053145722>. Acesso em: 03 mar. 2025.

FACUNDES, R. M.; VIEIRA, A. C. S. Reflexões sobre formação docente e práticas pedagógicas na contemporaneidade. **Revista Educação em Perspectiva**, [S. l.] v. 11, e020008, 2020.

FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. Educação infantil e Base Nacional Comum Curricular: consensos e dissensos em disputa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, n. 179, p. 6-25, jan./mar. 2021.

FACHIN, Odília. Método comparativo. *In*: FACHIN, Odília . **Fundamentos da Metodologia**. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

FIGUEIREDO, M. **A importância da educação infantil**: questões pedagógicas e sociais. Rio de Janeiro: Editora W, 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIEDMANN, A. **Infâncias e currículos**: perspectivas críticas sobre a BNCC na Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2022.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, B. A. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 1355-1379, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A.. Contexto contemporâneo, cultura, educação e políticas voltadas aos docentes. *In*: GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011, p. 23-30. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf> . Acesso em: 2 set. 2024.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 1355-1379, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 289-307, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: 2. ed. Atlas, 2002

GONZÁLEZ, M. **A educação infantil no Brasil e os desafios contemporâneos**. São Paulo: Editora Y, 2006.

GUIMARÃES, D.; ROCHA, E. M. BNCC e Educação Infantil: regulação, performatividade e controle. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e208155, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698208155>. Acesso em: 02 set. 2025.

HUBERMAN, M. **A vida profissional dos professores**: a formação contínua como uma questão de identidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico 2020. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2024**: Dados sobre a Formação Continuada de Professores. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>_Acesso em: 05 set. 2024.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto**, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **A educação infantil no Brasil**: uma história de avanços e desafios. São Paulo: Editora Y, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 20.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil no Brasil: a trajetória de uma política pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 15-36, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300002>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LESSA, S. Educação infantil e justiça social: a importância das políticas públicas na construção de um projeto coletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 431-448, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015153342>. Acesso em: . 20 jun. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e práticas pedagógicas na educação básica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, J. M. **A insuficiência de investimentos em capacitação de professores: um estudo nas escolas públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora Nova, 2016.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizados para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARCONDES, M. C. A Base Nacional Comum Curricular e o direito à educação infantil: políticas de regulação e seus limites. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D.; BUENO, B. (org.). **Educação infantil em tempos de BNCC**. Campinas, SP: Papirus, 2020. p. 69-86.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, A. C. Formação continuada e prática pedagógica: reflexões sobre impactos e limitações. **Revista de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 101-118, 2020.

MATOS, E. O. F.; BARBOSA, C. H. S. A atuação da gestão escolar na formação continuada dos professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020. Maceió-AL. **Anais [...]** Maceió-AL: Conedu, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID6989_30092020162625.pdf. 10 jun. 2025.

MAYRING, P. **Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution**. 12. ed. Reinbek, Alemanha: Rowohlt, 2014.

MENTER, I. **Teachers : formation, training and identity: a literature review**. Newcastle: Creativity, Culture and Education, 2010.

MENTER, I. J. ; ELLIOT, D.; HULME, M.; LEWIN, J.; Kevin LOWDEN, K.. **A guide to practitioner research in education**. SAGE Publications, 2011a.

MENTER, I. Review, review, review: teacher education in Scotland. In: MURRAY, J.; WISHART, J. (eds.). **Teacher Education in Transition: The Changing Landscape Across the UK**. Bristol: ESCalate, 2011b, p. 36–43.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOTTA, S. R.; ARAÚJO, C. S. de; SILVA, D. da; COSTA, L. P. da; NARCISO, R. A. BNCC e a formação de professores para a educação infantil. **Ilustração**, [S. l.], v. 5, n. 3, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?id=W4394693044&task=detalhes>. Acesso em: 01 maio 2025.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissionalismo Docente**. Porto: Porto Editora, 2015.

NÓVOA, António. **Palestra de Abertura da Rede Mineira de Formação de Professores**. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YAY0qkHN6Sq>. Acesso em: 21 jun. 2025.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.** Cuiabá v. 20 n. 43 p. 289-30, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, D. A. **Políticas públicas e educação básica**: tensões e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, P. S. C. B.; OLIVEIRA, N. C. M.; DAMASCENO, A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: desafios aos conselhos de educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 17, e90001, mar. , 2023.

OLIVEIRA, J. M.; NUNES, L. G. R; ROCHA, A. P. de A.. A importância da formação continuada para professores da educação infantil: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Anais do 2º Simpo sio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsoma**. 2020. p. 471 – 483. Disponível em: <https://finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202101280901585.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a Glance 2016**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2016.

PACHECO, A. M. **Desigualdade e políticas públicas educacionais no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

PACHECO, E. **Educação e desigualdades: uma análise das condições sociais de acesso e permanência na educação infantil**. São Paulo: Papirus, 2017.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78, 29 out. 2012.

PEREIRA, D. S. **Educação Infantil e formação de professores**: entre políticas e prática escolar. São Paulo: Cortez, 2021.

PEREIRA, R. **A história da educação infantil**: desafios e políticas públicas. São Paulo: Editora Y, 2015.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
PIMENTA, S. G. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 1999.

PREFEITURA DE UBERABA. **Plano Municipal de Desenvolvimento da Educação (PMDE) de Uberaba: Educação Infantil**. Uberaba: PMDE, 2017.

QEDU. Indicadores educacionais do Brasil: **Censo Escolar 2023**. 2024. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 19 fev. 2025.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, E.; ALMEIDA, M. Inovação na formação continuada: experiências colaborativas e desafios na Educação Infantil. **Revista Educação em Debate**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 55-72, 2022.

ROSEMBERG, F. Educação infantil: as crianças de 0 a 6 anos nas estatísticas educacionais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 76-93, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100005>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SANTOS, M. **Educação Infantil e os desafios de um ensino inclusivo**. São Paulo: Editora Universitária, 2014.

SANTOS, R. **A educação filantrópica no Brasil**: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner**: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SILVA, Carlos. **Desafios da educação pública**: O papel do professor na transformação social. Rio de Janeiro: Editora Alfa, 2015.

SILVA, M. C. **A educação infantil e os desafios da expansão**: um olhar sobre as políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SILVA, A. B. **Ética na pesquisa educacional**: princípios e desafios. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2015.

SILVA, D. D. **A formação continuada e os desafios da escola pública**: resistência e mudanças. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, R. J. **Formação continuada na Educação Infantil**: limites e possibilidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOARES, S. Educação infantil no Brasil: uma análise das políticas públicas e seus efeitos na ampliação do atendimento. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 26, p. 25-40, jan./abr. 2004.

SORDI, P. **A educação infantil no Brasil**: contexto histórico e políticas públicas. São Paulo: Editora W, 2005.

SOUZA, M. C. **A análise documental na pesquisa educacional**: uma abordagem crítica. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Educação para todos**: as metas globais para a educação. Paris, 2015.

VERCELLI, L. de C. A.; TERÇARIOL, A. A. de L. Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores. **Dialogia**, [S. l.], n. 43, p. e24371, 2023. DOI: 10.5585/43.2023.24371. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24371>. Acesso em: 20 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: **O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 288 p.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA PARTICIPANTES PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL)

Convidamos você a participar da pesquisa: **“Impacto da Formação Continuada na Qualidade da Educação Infantil: uma Comparação entre Práticas de Desenvolvimento Profissional em Instituições Públicas Municipais e Privadas.**

” O objetivo desta pesquisa é desenvolver análise comparativa sobre as principais diferenças e similaridades entre as práticas de formação continuada de educadores em instituições municipais pública e privada de educação infantil em Uberaba – MG. Sua participação é importante, pois contribuirá para refletirmos acerca das percepções e experiências dos professores da educação infantil envolvidos em programas de formação continuada em instituições municipais pública e privada. Caso você aceite colaborar com esta pesquisa, será necessário participar da construção de uma narrativa que tem o objetivo de coletar informações sobre as práticas de formação continuada dos educadores e seu impacto na qualidade da Educação Infantil em instituições públicas e privadas de Uberaba-MG. A narrativa será composta por seis eixos temáticos: 1. **Trajetória profissional:** Conte sobre sua trajetória na Educação Infantil e como tem sido sua experiência na instituição em que atua atualmente. 2. **Vivências significativas:** Compartilhe uma ou mais experiências marcantes vividas em processos de formação continuada. Comente sobre o que essas vivências representaram para o seu desenvolvimento profissional como educadora e de que maneira contribuíram para o seu fazer pedagógico. 3. **Formações na instituição:** Descreva como ocorrem as formações continuadas na sua instituição, abordando aspectos como frequência, responsáveis por ministrá-las, temas trabalhados e o apoio oferecido pela gestão. 4. **Contribuições para o trabalho pedagógico:** Fale sobre como, na sua percepção, a formação continuada contribui para a qualidade do trabalho com as crianças e para o desenvolvimento infantil. 5. **Comparativo entre instituições:** Comente as diferenças que você percebe na forma como a formação continuada é concebida e promovida em instituições públicas e privadas. 6. **Desafios e propostas:** Descreva os desafios que você identifica nas formações continuadas e apresente, segundo sua opinião, o que poderia tornar esse processo mais eficaz e transformador. O tempo necessário para a elaboração da narrativa dependerá das particularidades de cada participante, que terá total liberdade para conduzir o processo no seu próprio ritmo. Os riscos desta pesquisa são a perda de confiabilidade em relação às gravações em áudio que serão realizadas. Para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes providências: utilizaremos códigos e/ou nomes fictícios para garantirmos o anonimato dos participantes (profissionais da Instituição Escolar). O material construído no decorrer da pesquisa será arquivado pelos proponentes, no gabinete do docente responsável pela pesquisa, pelo prazo de cinco anos (normativas de agências de fomento à pesquisa), ficando a disposição para consulta pública, mediante solicitação formalizada aos proponentes da pesquisa. Não será realizado nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida. Espera-se que o(s) benefício(s) decorrente(s) da participação nesta pesquisa seja(m), a possibilidade de refletir sobre práticas de formações continuadas, a fim de identificar, analisar e comparar as iniciativas de formação continuada para professores da educação

infantil em instituições municipais pública e privada. Identificar as lacunas e possibilidades não exploradas, visando contribuir para a transformação social. Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade, a não ser que opte em expor seu nome. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador:

Nome: Helena de Ornellas Sivieri Pereira

E-mail: helena.pereira@uftm.edu.br

Telefone: (34) 99960-2133

Endereço: Rua Vigário Carlos, 100 – Prédio do Centro de Estudos e Pesquisas Dr. Aluizio Rosa Prata, 5º Andar, Sala 533 – Bairro Abadia – Uberaba – MG.

Pesquisadora assistente:

Nome: Mariana Campos Hueb De Martino

E-mail: mchuebmartino@gmail.com

Telefone: (34) 99978-2545

Endereço: Av. Guilherme Ferreira, 689, apt. ° 500 – Bairro São Benedito – Uberaba MG.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais

procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará o atendimento que estou recebendo. Sei que meu nome não será divulgado, a não ser que seja do meu interesse e que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, **“Impacto da Formação Continuada na Qualidade da Educação Infantil: uma Comparação entre Práticas de Desenvolvimento Profissional em Instituições Públicas Municipais e Privadas”**, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,//.....

Assinatura do participante

Helena de Ornellas Sivieri Pereira

(34) 99960-2133

Mariana Campos Hueb De Martino

(34) 99978-2545

APÊNDICE B – ENTREVISTA PILOTO

INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS: ROTEIRO PRÉVIO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1- Quais iniciativas de formação continuada você participou recentemente?

1.1 - Qual delas te chamou mais atenção?

- Objetivo: Identificar as práticas de formação continuada vivenciadas pelos professores nas instituições pública e privada.

2- De que maneira a formação continuada impactou sua prática pedagógica em sala de aula?

2.1 - Dê um exemplo.

- Objetivo: Avaliar as percepções dos professores sobre a aplicabilidade do que foi aprendido e suas contribuições para o ensino.

3- Com você avalia o suporte oferecido pela instituição (pública/privada) para a sua participação em programas de formação continuada? Quais foram esses suportes?

- Objetivo: Comparar o apoio institucional em termos de recursos e incentivos.

4- Quais são os desafios que você enfrenta ao participar de programas de formação continuada?

- Objetivo: Explorar os obstáculos, como carga horária, tempo, ou falta de relevância percebida.

5- Em sua opinião, quais aspectos da formação continuada poderiam ser aprimorados para atender melhor às suas necessidades como educador?

- Objetivo: Identificar sugestões dos professores para melhorias nas iniciativas de desenvolvimento profissional.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Título da Pesquisa: Impacto da Formação Continuada na Qualidade da Educação Infantil: uma Comparação entre Práticas de Desenvolvimento Profissional em Instituições Públicas Municipais e Privadas.

Objetivo da Entrevista: Coletar informações sobre as práticas de formação continuada dos educadores e seu impacto na qualidade da educação infantil em instituições públicas e privadas em Uberaba-MG.

1. Conte sobre sua trajetória na Educação Infantil e como tem sido sua experiência profissional na instituição onde atua atualmente.
2. Compartilhe uma ou mais experiências marcantes que você viveu em processos de formação continuada e fale o que essas vivências representaram para o seu desenvolvimento profissional como educadora e de que maneira essas experiências contribuíram para o seu fazer pedagógico.
3. Descreva como as formações continuadas acontecem em sua instituição, abordando a frequência, responsáveis por ministrar a formação continuada, os temas tratados e o apoio oferecido pela gestão.
4. Fale sobre como a formação continuada contribui para a qualidade do trabalho com as crianças e para o desenvolvimento infantil, segundo sua percepção.
5. Comente as diferenças que você percebe na maneira como a formação continuada é concebida e promovida nas instituições públicas e privadas.
6. Descreva os desafios que você identifica nas formações continuadas e apresente, na sua opinião, o que tornaria esse processo mais eficaz e transformador.

Agradecemos sua participação!

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Impacto da Formação Continuada na Qualidade da Educação Infantil: uma Comparação entre Práticas de Desenvolvimento Profissional em Instituições Públicas Municipais e Privadas.

Pesquisador: Helena de Omellas Sivieri Pereira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83596524.9.0000.5154

Instituição Proponente: Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Patrocinador Principal: Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.312.866

Apresentação do Projeto:

O projeto está sendo reapresentado com o objetivo de atender pendências apontadas no parecer nº 7.160.779.

As informações elencadas nos campos *Apresentação do Projeto*, *Objetivo da Pesquisa* e *Avaliação dos Riscos e Benefícios* foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO, de 18/12/24) e do Projeto Detalhado (MHProtocoloCEP.docx, de 01/10/24).

Segundo os pesquisadores:

"INTRODUÇÃO

Esta proposta de pesquisa configura-se como um estudo no campo das políticas educacionais, focando especificamente na formação continuada de docentes que atuam na Educação infantil. O estudo tem como objetivo analisar o impacto da formação continuada na qualidade da educação infantil em uma instituição pública e uma privada na cidade de Uberaba, Minas Gerais. A pesquisa busca compreender o papel da formação continuada na qualidade da educação infantil, por meio de um levantamento bibliográfico sobre conceitos e teorias

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)



Continuação do Parecer: 7.312.866

relevantes. Ainda, comparar as iniciativas de formação continuada em instituições públicas e privadas de Uberaba, identificando suas características e influência nas práticas pedagógicas e investigar a percepção dos educadores de Uberaba sobre a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino.

A motivação para este trabalho acadêmico surgiu de uma inquietação pessoal que se consolidou ao longo dos anos, especialmente durante minha experiência em cargos de gestão educacional em nível macro. Durante esse período, observei que professores que atuam tanto em instituições públicas quanto em privadas, e que trabalham nas mesmas etapas da Educação Infantil, muitas vezes desenvolvem planejamentos pedagógicos e práticas de ensino bastante divergentes. Essa constatação gerou reflexões e questionamentos sobre os fatores que contribuem para essas diferenças, considerando tanto as políticas institucionais que regem essas instituições quanto as práticas pedagógicas adotadas pelos professores no seu dia a dia.

Dessa forma, o presente estudo busca analisar as legislações que orientam a formação continuada na Educação Infantil, e suas implicações para a melhoria da qualidade do ensino em Uberaba-MG. Questões como o acesso dos educadores a programas de formação, o suporte institucional recebido e os desafios enfrentados no cotidiano profissional serão abordadas, com o intuito de entender como esses fatores influenciam as práticas pedagógicas dos docentes e, por consequência, a qualidade da educação que é ofertada aos alunos.

Com base nessas considerações, a pesquisa culmina na formulação da seguinte questão central: De que forma as práticas de formação continuada de educadores em instituições de Educação Infantil, pertencentes tanto à rede pública quanto à rede privada, impactam na qualidade da educação ofertada em Uberaba-MG? Uberaba, situada no Triângulo Mineiro, é um município com um histórico sólido de investimento na Educação Infantil, tanto no setor público quanto no privado. A cidade é reconhecida por suas políticas educacionais que visam elevar a qualidade do ensino e promover a formação continuada dos educadores. A Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, especialmente nas últimas três décadas, tem implementado programas de formação continuada para educadores da rede pública, contando com um sistema próprio de formação, que busca alinhar as práticas pedagógicas com as diretrizes nacionais e atender às necessidades específicas da comunidade local. Paralelamente, às instituições privadas também têm investido em capacitações e atualizações para seus profissionais, muitas vezes em parceria com universidades e outras organizações.

As políticas educacionais que incluem a formação contínua visam garantir que os educadores

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)



Continuação do Parecer: 7.312.866

estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos do processo ensino-aprendizagem. A formação continuada, que abrange programas de aperfeiçoamento ao longo da trajetória docente, é necessária para manter os educadores atualizados sobre novas metodologias, tecnologias educacionais e inovações pedagógicas (Imbernón, 2010).

Nesse contexto, a qualidade da Educação é entendida como um conceito multifacetado, abrangendo aspectos como o desenvolvimento integral do aluno, a promoção da equidade e a preparação para a vida em sociedade e no mercado de trabalho. Segundo a UNESCO (2015), uma Educação de qualidade deve assegurar acesso, relevância, equidade e eficácia, garantindo que todos os estudantes adquiram as competências necessárias para alcançar seu potencial máximo. Além disso, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016) enfatiza que a qualidade educacional também está intrinsecamente ligada ao ambiente de aprendizado, ao currículo, à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores, além do envolvimento dos pais e da comunidade.

A formação continuada dos docentes emerge como um fator determinante para assegurar práticas pedagógicas eficazes e ambientes de aprendizagem enriquecedores. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um processo contínuo de aprendizado e reflexão crítica, implicando na necessidade de programas de formação que permitam aos educadores atualizarem-se constantemente com as mais recentes teorias e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a formação continuada não apenas aprimora as habilidades e competências dos educadores, mas também promove a inovação e a adaptação às novas demandas educacionais (Gatti, 2008). Esta abordagem é corroborada por Gatti, Barretto e André (2011) que argumentam que as políticas educacionais direcionadas aos docentes precisam ser construídas considerando o contexto cultural e as transformações sociais contemporâneas, de modo a atender às demandas complexas da Educação moderna. A formação continuada, segundo as autoras, vai além da simples atualização de conhecimentos; ela envolve um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que capacita os educadores a lidarem de maneira eficaz com as novas exigências educacionais. Esse processo contribui para a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e contextualizada, essencial para a qualidade da Educação. As autoras também destacam que, ao promoverem o desenvolvimento profissional dos docentes, as políticas educacionais têm o potencial de transformar a prática educativa, gerando impactos positivos no aprendizado dos alunos e no ambiente escolar como um todo.

A formação continuada pode ser dividida em dois grandes grupos: *stricto sensu* e *lato sensu*, cada um com objetivos e características distintas. A formação *stricto sensu* refere-se aos

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)



Continuação do Parecer: 7.312.866

programas de pós-graduação, como mestrados e doutorados, que visam aprofundar o conhecimento teórico e metodológico em áreas específicas. Esses programas são mais longos e exigem uma pesquisa acadêmica significativa, promovendo uma formação mais aprofundada e especializada. Por outro lado, a formação lato sensu inclui cursos de capacitação profissional, como especializações e formações, que têm um caráter mais prático e focado em habilidades específicas. Esses cursos são geralmente mais curtos e voltados para o desenvolvimento de competências diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho. Enquanto a formação stricto sensu é orientada para a produção de conhecimento e a formação acadêmica avançada, a formação lato sensu é voltada para a atualização e aprimoramento profissional, atendendo às demandas imediatas do ambiente de trabalho (CAPES, 2010).

No Brasil, a formação continuada de professores da Educação Infantil, que abrange crianças de 0 a 5 anos, é uma área de grande relevância nas políticas educacionais. Esta fase é determinante para o desenvolvimento integral do ser humano, conforme destacado por teóricos como Jean Piaget e Lev Vygotsky. Piaget (1970) delineou estágios de desenvolvimento cognitivo, destacando a progressiva complexidade das habilidades mentais das crianças. Segundo Piaget, as crianças são agentes ativos na construção de seu próprio conhecimento, e o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de processos de assimilação e acomodação, à medida que interagem com o ambiente ao seu redor. Ele sublinhou que o papel do educador é importantíssimo para fornecer um ambiente rico em estímulos, que possibilite a experimentação e a descoberta autônoma. Por sua vez, Vygotsky (1978) enfatizou o papel fundamental das interações sociais e do ambiente na aprendizagem, por meio de sua Teoria Sociocultural ou Histórico-Cultural. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é mediado pela linguagem e pelas interações com adultos e pares, e a aprendizagem é um processo colaborativo. Vygotsky introduziu conceitos como a "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP), que destaca a importância do apoio de educadores e colegas para ajudar a criança a alcançar níveis de compreensão e habilidade que não poderia atingir sozinha. Embora Piaget e Vygotsky tenham abordagens distintas, ambos convergem na necessidade de um ambiente educacional enriquecedor. Piaget valoriza a autonomia da criança em um ambiente que promova a exploração e a descoberta, enquanto Vygotsky enfatiza o papel ativo dos educadores como facilitadores do aprendizado. Essa complementaridade entre as teorias destaca a importância de se considerar tanto a capacidade do aluno em construir conhecimento quanto a mediação qualificada do educador.

Assim, a formação de professores torna-se fundamental para assegurar que os educadores

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)



Continuação do Parecer: 7.312.866

estejam aptos a atuar de maneira eficiente no cenário educacional brasileiro. Entre as principais iniciativas de formação continuada no Brasil, destacam-se o Plano Nacional de Educação (PNE), que define metas para a formação inicial e continuada dos educadores, e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que oferece capacitação direcionada aos professores da educação infantil. O Pro Infância, por sua vez, contribui para a formação de profissionais da Educação Infantil, incorporando elementos de capacitação em suas diretrizes.

Além dessas iniciativas, as universidades, organizações não governamentais (ONGs) e instituições privadas desempenham um papel significativo, proporcionando cursos de extensão e especialização que complementam as políticas públicas. De acordo com as recomendações do Ministério da Educação (MEC) e outras diretrizes governamentais, é preponderante que a formação continuada esteja alinhada com as necessidades atuais do sistema educacional, promovendo o uso de novas tecnologias, metodologias pedagógicas inovadoras e a atualização constante dos profissionais da Educação.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representou um divisor de águas para a Educação no Brasil, ao estabelecer a educação como um direito de todos e um dever inalienável do Estado. Esse marco constitucional não apenas reafirmou a Educação como um direito fundamental, mas também inaugurou uma nova era de políticas públicas voltadas para a universalização do acesso à educação de qualidade em todos os níveis de ensino. A partir desse momento, a formação continuada de professores tornou-se uma prioridade nas agendas educacionais, especialmente no âmbito da Educação Infantil, que é vital para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida.

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988), juntamente com legislações subsequentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) e os sucessivos Planos Nacionais de Educação (PNE), estabeleceu as bases para uma política educacional que reconhece a formação continuada como um dos pilares para a garantia de um ensino de qualidade. O artigo de n. 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) afirma que a Educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho. O artigo de n. 206, por sua vez, consagra a valorização dos profissionais da Educação Escolar como um princípio essencial para a efetivação do direito à Educação.

Diversas políticas e programas foram desenvolvidos ao longo das últimas décadas para

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)



Continuação do Parecer: 7.312.866

operacionalizar esses princípios constitucionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) reforçou o compromisso com a formação continuada, estipulando que a Educação deve ser ofertada em todos os níveis de ensino e que a formação de professores deve ocorrer em nível superior, com ênfase na formação continuada como uma prática permanente para o desenvolvimento profissional dos educadores. O Plano Nacional de Educação (PNE), revisado periodicamente, estabelece metas claras para a formação continuada de professores, incluindo a Educação Infantil. A versão mais recente do PNE (2014-2024) propõe, entre outras metas, que 50% dos professores da Educação Básica estejam cursando pós-graduação e que haja a oferta de cursos de formação continuada para 100% dos profissionais da Educação. Essas metas reconhecem a necessidade de atualização constante frente aos desafios contemporâneos da Educação, promovendo a qualificação contínua dos educadores.

Além disso, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), criado em 2007 (Brasil, 2007) tem sido uma fonte basilar de recursos para a Educação Básica, incluindo a formação continuada de professores. Programas como o Formação pela Escola, que oferece cursos de formação continuada à distância, e o ProInfo Integrado, que capacita professores no uso de tecnologias educacionais, foram criados para atender às necessidades de formação, especialmente em regiões mais remotas e com menor acesso a recursos.

No entanto, apesar desses avanços, a formação continuada de professores na Educação Infantil no Brasil ainda enfrenta desafios consideráveis. A desigualdade de acesso às oportunidades de formação continuada é um dos principais obstáculos, com disparidades significativas entre diferentes regiões do país, especialmente entre áreas urbanas e rurais. Essa desigualdade não é apenas geográfica, mas também socioeconômica, afetando desproporcionalmente os professores que atuam em contextos mais vulneráveis e menos favorecidos.

Essas desigualdades podem ser analisadas à luz da teoria de Pierre Bourdieu sobre capital cultural. Bourdieu (1979) argumenta que o capital cultural, que inclui conhecimentos, habilidades e qualificações, é um fator determinante na reprodução das desigualdades sociais. Segundo essa perspectiva, a formação continuada é um tipo de capital cultural que pode reforçar ou atenuar desigualdades. Regiões com menos recursos e menos acesso a oportunidades de formação continuada tendem a perpetuar desigualdades ao restringir o desenvolvimento profissional dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade da educação que oferecem.

Os dados do Censo Escolar 2024, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)



Continuação do Parecer: 7.312.866

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) corroboram essa análise, revelando que professores em contextos mais vulneráveis enfrentam maiores dificuldades para acessar programas de formação continuada. A insuficiência de recursos financeiros e materiais limita a implementação eficiente desses programas, comprometendo a qualidade da formação oferecida. Além disso, a valorização profissional, embora respaldada por políticas públicas, ainda enfrenta barreiras significativas, como a falta de reconhecimento adequado e a remuneração insuficiente. Esses fatores desmotivam muitos profissionais e impactam negativamente a qualidade do ensino.

A formação continuada dos professores se destaca como um componente imprescindível para elevar a qualidade da Educação Infantil. Teóricos como Donald Schön (1983) e Lee Shulman (1986) enfatizam que a Educação é um campo dinâmico, em constante evolução, e que os educadores devem se manter atualizados e em constante reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Schön introduziu o conceito de "profissional reflexivo", defendendo que os educadores devem continuamente avaliar e ajustar suas práticas com base em novas informações e experiências. Shulman, por sua vez, destacou a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, que envolve não apenas o domínio do assunto, mas também a habilidade de transmitir esse conteúdo de maneira satisfatória.

Além de aprimorar as habilidades técnicas, a formação continuada também enriquece as habilidades interpessoais dos professores, como comunicação assertiva e empatia, essenciais para estabelecerem relacionamentos positivos com os alunos. Segundo Tardif (2014), o conhecimento profissional docente é constituído por uma variedade de saberes, incluindo os saberes técnicos, que são aprimorados por meio da formação continuada, permitindo aos educadores uma prática pedagógica de excelência. Da mesma forma, Goleman (2006) enfatiza que as habilidades interpessoais, como a empatia e a comunicação eficaz, fazem parte da inteligência emocional, sendo fundamentais para o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem positivo. Essa valorização da profissão docente, que abrange tanto as habilidades técnicas quanto as interpessoais, pode impactar diretamente na motivação e satisfação no trabalho, como destaca Huberman (1995), ao relacionar o desenvolvimento contínuo de habilidades com o aumento da motivação e do bem-estar dos professores. Estudos demonstram que professores envolvidos em programas de formação continuada contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico dos alunos e para a retenção de profissionais experientes, reduzindo assim a rotatividade na profissão (Gatti, 2008).

Apesar das contribuições de autores como Nóvoa (2009) e Imbernón (2010) para o

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)



Continuação do Parecer: 7.312.866

entendimento das políticas de formação continuada e, analisando o estado da arte sobre a temática, percebe-se uma escassez de estudos que comparam diretamente as práticas de formação continuada entre instituições municipais pública e privada na Educação Infantil em contextos urbanos específicos, como Uberaba-MG. Este estudo busca preencher essa lacuna ao oferecer uma análise comparativa detalhada entre as práticas de formação continuada nesses dois setores, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das influências contextuais na qualidade da Educação Infantil ofertada.

Diante desse cenário, a presente pesquisa assume uma importância social estratégica. A formação continuada de professores não é apenas uma questão técnica; ela é essencial para garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem social ou localização geográfica, tenham acesso a uma Educação Infantil de qualidade. Além de informar políticas públicas, os insights obtidos poderão auxiliar os próprios educadores na identificação de melhores práticas e oportunidades de desenvolvimento profissional, promovendo um percurso mais satisfatório e eficaz na Educação Infantil. Ao fortalecer a formação dos professores, contribuimos para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e educacionalmente inclusiva, onde a educação é reconhecida e valorizada como um direito vital e um caminho imprescindível para o desenvolvimento humano e social."

¿A formação continuada tem um impacto significativo na qualidade da educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos educadores e aprimoramento das práticas pedagógicas. Espera-se que as instituições privadas ofereçam programas de formação mais estruturados e frequentes, resultando em práticas mais qualificadas em comparação às instituições públicas. No entanto, a desigualdade de acesso a recursos e oportunidades de formação continuada entre os educadores das instituições públicas e privadas pode contribuir para a reprodução de disparidades na qualidade do ensino.¿

¿MÉTODO(S) A SER(EM) UTILIZADO(S)

Dada a natureza do objeto de estudo, a pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, adequada para investigar fenômenos complexos em seus contextos naturais. Essa abordagem permitirá uma compreensão aprofundada das experiências, percepções e significados dos participantes envolvidos nos programas educacionais, bem como a análise dos contextos sociais, culturais e políticos nos quais esses programas estão inseridos, (Lüdke, 1986). A

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)



Continuação do Parecer: 7.312.866

abordagem qualitativa será importante para examinar como as práticas de formação continuada impactam a qualidade da Educação Infantil nas instituições estudadas.

Serão utilizados instrumentos que possibilitem compreender o [...] universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2016, p. 20). Isso permitirá avaliar como essas práticas de formação influenciam a qualidade da educação ofertada, identificando aspectos que contribuem para a melhoria ou limitação dos resultados educacionais nas escolas públicas e privadas em Uberaba, Minas Gerais.

Para a realização desta pesquisa, o primeiro passo será obter o contato com a direção das escolas selecionadas. Inicialmente, entrarei em contato, por telefone, com as instituições para apresentar detalhadamente os objetivos do estudo e solicitar a colaboração. Após essa apresentação inicial, a confirmação do aceite da escola será formalizada por meio de e-mail.

Com a autorização das instituições, farei o convite formal aos educadores participantes, também por e-mail. Nesse convite, explicarei o propósito da pesquisa e solicitarei que todos os participantes assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que sua participação seja voluntária e informada, conforme as diretrizes éticas e participem das visitas regulares dos pesquisadores à escola. Além disso, pedirei que os participantes forneçam documentos que descrevam os projetos e práticas pedagógicas desenvolvidos, assegurando o sigilo total sobre essas informações.

O número de participantes será de no mínimo 6 e no máximo 12, sendo, pelo menos, 3 de cada instituição, ou ajustado conforme necessário para garantir a profundidade dos dados. Após a confirmação da participação, agendarei a data da primeira visita por e-mail, levando em consideração a disponibilidade dos participantes. Durante essa visita inicial, a pesquisa será apresentada formalmente, os documentos relevantes serão consultados, e a entrevista será realizada. A partir desse encontro, será estabelecido um cronograma de visitas subsequentes, que será ajustado em conjunto com o gestor da unidade escolar, respeitando o ritmo e as necessidades da instituição.

Métodos e Instrumentos de construção de dados

1. Pesquisa Bibliográfica:

Será realizada uma pesquisa bibliográfica abrangente sobre as relações entre a formação continuada de professores e a qualidade educacional. A pesquisa incluirá análise de fontes acadêmicas, documentos institucionais e literatura especializada, abordando conceitos, teorias e legislações que orientam a formação continuada, com o objetivo de compreender o impacto

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)



Continuação do Parecer: 7.312.866

dessas políticas nas práticas pedagógicas e na qualidade da Educação Infantil.

¿ Entrevista Semiestruturada:

Serão conduzidas entrevistas semiestruturadas com os educadores das instituições selecionadas para investigar suas percepções sobre como a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino. As entrevistas serão realizadas em horários acordados com os participantes e as escolas, garantindo que não interfiram no horário de trabalho dos educadores. Os dados serão gravados, transcritos e analisados de forma flexível para permitir a exploração de temas emergentes e contextos específicos.

¿ Análise Documental:

A análise documental será realizada para examinar as políticas públicas e iniciativas institucionais voltadas à formação continuada de educadores nas escolas públicas e privadas. Serão analisados documentos, registros e outros materiais relevantes para compreender as estratégias adotadas e como elas influenciam a qualidade da Educação Infantil nas duas instituições.

¿ Análise de Dados:

Os dados construídos serão analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011). O processo de análise ocorrerá em três fases: (1) pré-análise, na qual os materiais serão organizados; (2) exploração do material, identificando categorias e temas centrais; e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre como a formação continuada impacta as práticas pedagógicas e a qualidade educacional nos diferentes contextos analisados.

¿ Os critérios de inclusão para os participantes da pesquisa exigem que sejam profissionais da área da Educação em exercício na etapa Básica de Educação Infantil, especificamente com crianças de 4 a 5 anos de idade. Além disso, os participantes devem estar vinculados a uma instituição de Educação Infantil pública municipal ou privada na cidade de Uberaba, Minas Gerais. É fundamental que os participantes estejam ativamente envolvidos nos programas de formação continuada oferecidos pelas respectivas instituições, assegurando assim a relevância das informações coletadas. Essas informações serão obtidas diretamente com as instituições. Os participantes poderão consentir em participar da pesquisa ao assinar o Termo de Consentimento informado, caso desejem colaborar nas etapas do estudo, como entrevistas e fornecimento de documentos, sem qualquer imposição.

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)



Continuação do Parecer: 7.312.866

Os critérios de exclusão incluem a ausência dos requisitos básicos para a função de professor da Educação Infantil, como não atuar com crianças de 4 a 5 anos, não estar vinculado a uma instituição de Educação Infantil da cidade de Uberaba, estar de férias ou em licenças prolongadas, não assinar o Termo de Consentimento. A inclusão de recém-contratados como participantes será analisada conforme a relevância para os objetivos da pesquisa. Ainda, profissionais que não participam de programas de formação continuada oferecidos pela instituição de ensino serão excluídos. Caso um participante recuse ou se sinta desconfortável em alguma etapa da pesquisa, como a assinatura do termo, fornecimento de documentos, participação nas entrevistas, ou a concordância com os escritos após a transcrição, ele será excluído do estudo. Nesse caso, será possível substituir o participante por outro membro do setor educativo ou selecionar outra instituição escolar para garantir a continuidade e a qualidade da pesquisa.

Esses critérios de exclusão são estabelecidos para assegurar que a amostra seja composta por profissionais cuja participação seja significativa e alinhada aos objetivos da pesquisa, garantindo assim a robustez e a qualidade dos resultados obtidos.¿

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

¿Objetivo Geral: Analisar o impacto da formação continuada na qualidade da educação infantil em uma instituição pública e uma privada na cidade de Uberaba, Minas Gerais.¿

¿Objetivo específico:

- 1) Compreender o papel da formação continuada na qualidade da educação infantil, por meio de um levantamento bibliográfico sobre conceitos e teorias relevantes.
- 2) Comparar as iniciativas de formação continuada em instituições públicas e privadas de Uberaba, identificando suas características e influência nas práticas pedagógicas.
- 3) Investigar a percepção dos educadores de Uberaba sobre a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino.
- 4) Analisar as legislações que orientam a formação continuada na Educação Infantil, e suas implicações para a melhoria da qualidade do ensino em Uberaba.¿

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

¿Riscos: Para o desenvolvimento desta pesquisa, o principal risco identificado é a possível

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)



Continuação do Parecer: 7.312.866

Equipe de pesquisadores vinculada na Plataforma Brasil: Helena de Ornellas Sivieri Pereira (Responsável Principal) e Mariana Campos Hueb de Martino (discente de mestrado da Educação).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados adequadamente, atendendo às exigências do CEP-CONEP, bem como as pendências apontadas em parecer anterior nº 7.160.779.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 510/16 e Norma Operacional 001/2013, o Colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto, situação definida em reunião do dia 20/12/2024.

O CEP-UFTM informa que de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória, a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado em reunião de Colegiado do CEP-UFTM realizada em 20/12/2024.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2415761.pdf	18/12/2024 09:19:40		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	OFICIO.pdf	04/11/2024 19:23:25	MARIANA CAMPOS HUEB DE MARTINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPAIS.pdf	04/11/2024 19:19:14	MARIANA CAMPOS HUEB DE MARTINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLEPROFESSORES.pdf	04/11/2024 19:18:43	MARIANA CAMPOS HUEB DE MARTINO	Aceito

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 7.312.866

Ausência	TCLEPROFESSORES.pdf	04/11/2024 19:18:43	MARIANA CAMPOS HUEB DE MARTINO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	01/10/2024 09:17:00	MARIANA CAMPOS HUEB DE MARTINO	Aceito
Outros	CARTACEP.pdf	01/10/2024 09:13:41	MARIANA CAMPOS HUEB DE MARTINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	MHProtocoloCEP.docx	01/10/2024 09:12:42	MARIANA CAMPOS HUEB DE MARTINO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado_.pdf	27/09/2024 23:18:44	MARIANA CAMPOS HUEB DE MARTINO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ACETE_CEMEI_assinado.pdf	27/09/2024 23:09:52	MARIANA CAMPOS HUEB DE MARTINO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ACEITE_FAS_assinado.pdf	27/09/2024 23:09:28	MARIANA CAMPOS HUEB DE MARTINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 20 de Dezembro de 2024

Assinado por:
Vitoria Helena Maciel Coelho
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br