

Estado do conhecimento da produção científica sobre formação de professores da educação infantil

Status of knowledge of scientific production on early child education teacher training

DOI:10.34117/bjdv8n3-441

Recebimento dos originais: 27/01/2022

Aceitação para publicação: 25/02/2022

Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Doutora em Educação (UFU)

Professora na Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCAT

Instituição: Universidade Federal de Catalão - GO

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120, Setor Universitário

CEP: 75704-020 - Catalão - GO

E-mail: priscilla_andrade@ufcat.edu.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir os dados de um estado do conhecimento sobre a formação de professores da Educação Infantil a partir de um recorte referente aos dados das pesquisas sobre a temática que se filiaram ao estudo das necessidades formativas como possibilidade para uma nova tessitura nos processos formativos de docentes. O estudo foi desenvolvido por meio de levantamento e análise das produções acadêmicas brasileiras cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses identificadas a partir dos descritores: “formação de professores”, “educação infantil” “necessidades formativas” “Rede de ensino Goiânia”, vinculados a “assunto” no campo de busca do repositório. Foram encontrados e analisados 34 trabalhos e, após leitura dos textos na íntegra, o corpus analítico considerou informações sobre a temática, os referenciais epistemológicos e metodológicos das pesquisas e principais resultados apresentados pelos pesquisadores. Conclui-se que existe uma pluralidade quanto aos fundamentos epistemológicos e metodológicos predominantes nas pesquisas, com destaque aos ligados à pedagogia da infância, sociologia da infância e psicologia histórico-cultural. Destaca-se, ainda, que os resultados apontam para uma ênfase na escolha de metodologias da pesquisa de campo e estudos de caso pelos pesquisadores da área.

Palavras-chave: estado do conhecimento, formação de professores, necessidades formativas, educação infantil.

ABSTRACT

The objective of this article is to discuss the data of a state of knowledge about the formation of teachers of Early Childhood Education from a clipping referring to the data from research on the subject that were affiliated to the study of training needs as a possibility for a new weaving in the processes teacher training. The study was developed through a survey and analysis of Brazilian academic productions registered in the Brazilian Digital Library of Dissertations and Theses identified from the descriptors: "teacher training", "child education", "training needs", linked to "subject" in the repository search field. Thirty-four works were found and analyzed and, after reading the texts in full, the analytical corpus considered information on the subject, the epistemological and methodological references of the research and the main results presented by the researchers. It is concluded that there is a plurality in terms of the epistemological and

methodological foundations that predominate in the research, with emphasis on those linked to childhood pedagogy, childhood sociology and historical-cultural psychology. It is also noteworthy that the results point to an emphasis on the choice of field research methodologies and case studies by researchers in the area.

Keywords: state of knowledge, teacher training, training needs, child education.

1 INTRODUÇÃO

A construção deste trabalho, tem por objetivo o aprofundamento teórico do conhecimento já alcançado pela humanidade a respeito dos processos de análise das necessidades formativas, da formação e do desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil. Diante disso, assumimos nosso posicionamento científico, epistemológico e político pelo, na compreensão de que é “o método de pesquisa que propicia o conhecimento científico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (MARX, 1974, p.939). Nessa perspectiva tanto sujeito como objeto tem papel ativo na construção do conhecimento a partir da compreensão aprofundada e crítica da realidade.

Amparadas na concepção gramsciana acerca da “relação orgânica entre a produção de conhecimento e a universalização do conhecimento por meio do sistema educacional” (GRAMSCI, 2001, p. 63), buscamos socializar e difundir criticamente “verdades já descobertas”, reconhecendo a impossibilidade de esgotar todas as abstrações teóricas do objeto (dimensão epistemológica), mas “utilizando-se da abstração, mediante a capacidade da análise, ir além da factualidade do dado imediato para alcançar a identificação dos processos que ela - factualidade - é aparência” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p.7).

Assim, entende-se a importância de pesquisas do tipo “Estado da arte” ou “Estado do conhecimento” sobre a formação de professores da Educação Infantil, visto que historicamente, a formação e profissionalização docente na educação infantil tem sido relegada no panorama educacional brasileiro (SOCZEK, 2015). Além do fosso entre o discurso expresso pelas políticas de formação de professores da Educação Infantil e as condições materiais com que esses professores realizam seu trabalho docente, assoma-se, ainda, outros dilemas que têm afetado a ontologia do professor da Educação Infantil.

Essas questões têm mobilizado as redes de ensino e de pesquisa para a elaboração de propostas de novas tessituras nos processos formativos de professores da Educação Infantil, que tenham como ponto de partida e ponto de chegada a identificação e satisfação das reais necessidades formativas oriundas da prática social (trabalho docente) do professor, ou seja, da docência.

Assim, para a realização dessa pesquisa almejou-se a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica. Para Nóbrega-Terrien e Terrien (2004, p. 149):

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Assim, o estado da questão possibilitou conhecer e refletir criticamente acerca das pesquisas e discussões relativas à formação de professores/as da Educação Infantil a partir de suas concretas necessidades formativas, com vistas ao desenvolvimento Profissional docente.

Para melhor elucidação dos dados, esse artigo foi organizado em duas partes: na primeira detalha-se o caminhar metodológico empregado para a construção e análise do *corpus* dessa pesquisa; na segunda fazemos a exposição de nossas sínteses a partir das seguintes categorias de análise: (i) a base epistemológica e/ou método que fundamentou as pesquisas, (ii) as categorias temáticas e os temas centrais nas pesquisas, (iii) as obras e os autores mais recorrentes iv) tipos e metodologia de pesquisa empregada.

É importante esclarecer o caráter processual e não linear da construção do *corpus* dessa análise, uma vez que, assim como em um espiral, as categorias analisadas em cada obra foram se inter-relacionando e se incorporando à análise de outras categorias, possibilitando-nos delimitar o objeto de estudo e alargar compreensões sobre a formação de professores.

1.1 PERCURSOS CONSTITUTIVOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de professores é um campo de estudos relativamente novo no mundo ocidental (ZEICHNER, 2009), todavia de acordo com os estudos e pesquisas na área a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, vem apresentando expansão constante. Especialmente no Brasil, os trabalhos de investigação sobre a formação docente têm indicado um consenso de que o investimento na qualificação da formação é uma das formas de melhorar o processo de ensino e aprendizagem estudantil (PIMENTA; LIMA, 2004).

Para traçar caráter compósito e temporal acerca da formação de professores no Brasil, podemos nos pautar nos estudos e pesquisas sobre formação de professores de autores com trabalhos já consolidados na área, dentre eles: Vera Candau (1987); Menga Lüdke (1994); Marli André (2006); Iria Brzezinski (2006; 2014), que de acordo com o professor Diniz- Pereira (2013),

apresentam em suas obras condições para historicizar o fenômeno e compreender a consolidação dessa temática como campo de pesquisa.

A partir do histórico e análises realizados pelos autores citados sobre a formação de professores em diferentes períodos, Diniz-Pereira (2013) enfatiza os seguintes aspectos à partir da produção acadêmica sobre formação de professores no Brasil: nos anos de 1970: treinamento do técnico em educação; nos anos de 1980: a formação do educador; nos anos de 1990: a formação do professor-pesquisador. A partir dos anos 2000, observam-se fortes críticas ao discurso prescritivo na formação docente e, por via de consequência, à chamada “adjetivação dos professores”, uma vez que observa-se uma nítida preocupação com o tema da construção das identidades múltiplas dos docentes.

Mas então por que pesquisar sobre uma temática amplamente debatida e aparentemente consolidada? Pesquisas, como a de Magalhães e Souza (2012), apontam que apesar de um significativo e gradativo aumento no número de pesquisas e publicações sobre a formação e a atuação do professor, ainda é muito comum que se façam pesquisas sobre os professores tomando-os como os grandes responsáveis pelos sucessos e fracassos no processo de ensino-aprendizagem, não analisando a profissão docente considerando as diferentes forças que a determinam. As autoras afirmam que:

A definição dos professores (as) como problema é, atualmente, um tema que está presente tanto entre os que defendem sua reformulação, no sentido de modificar a atuação dos (as) professores (as) para adaptá-la às novas exigências do capital, quanto entre aqueles que são contra essas adaptações, uma vez que se preocupam não só com a quantidade, mas também e, sobretudo, com a qualidade dessa atuação (MAGALHÃES E SOUZA, 2012, p. 670).

As autoras enfatizam o quanto essa concepção de professor corrobora para sustentar a visão hegemônica de educação em nossa sociedade. Subsidiadas por Sacristán (2006, p. 82), estabelecem uma análise crítica desta produção, considerando que, embora a profissão docente esteja em pauta, a maior parte das investigações realizadas “[...] é enviesada, parcial, desestruturada, descontextualizada e não entra na essência dos problemas” da docência.

Partindo desse pressuposto, defendemos que, ao se realizar pesquisas sobre formação de professores, é importante considerar os professores como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, diminuindo a hierarquização entre pesquisador e participantes da pesquisa e contribuindo para a reflexão sobre a sua prática docente, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho. Ademais, o mergulho na literatura disponível, em torno da temática em foco, propiciou-nos a oportunidade de um confronto crítico dos “olhares plurais acerca de elementos ou questões aparentemente idênticas do real, nem sempre fundada em referenciais convergentes

e até apresentando compreensões epistemológicas divergentes” (NÓBREGA-TERRIEN E TERRIEN, 2004, p. 15).

Dessa forma, visando a melhor compreensão da relevância e pertinência da temática da pesquisa, realizamos levantamento de teses de doutorado e dissertações de Mestrado em Educação, depositadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que versassem, de certa forma, similaridades com as questões centrais desta pesquisa. Para a localização do arquivo digital, usou-se a opção “assunto” a partir dos seguintes descritores: i) “necessidades formativas and professores and educação infantil”; ii) “necessidades formativas and desenvolvimento profissional docente and educação infantil Goiânia” (**Tabela 1**). Para tornar a busca ainda mais específica, utilizamos o seguinte filtro: Grande área de conhecimento – Ciências humanas; Área do conhecimento – Educação.

Optamos por não fazer um recorte temporal devido a necessidade da compreensão histórica da constituição dessa etapa básico de ensino e da política de formação docente, visto que a significação social da docência, constituiu-se, em grande parte, por meio de propostas assistencialistas, compensatórias e higienistas, , que dentre outras contradições, exaltava o servir voluntário das mães nas instituições de Educação Infantil, impactando, desse modo, por caracterizar a não-profissionalização do professor/a da Educação Infantil.

Além disso, quando nos propomos a pensar nos desafios da formação e atuação docente na Educação Infantil, faz-se importante salientar que, anteriormente à promulgação da LDB (Lei 9394/96) não tínhamos uma legislação nacional que normatizasse a formação dos profissionais para atuar nas instituições de Educação Infantil, particularmente em creches (CAMPOS, 1999). De acordo com a autora, a partir da aprovação e das mudanças oriundas da nova lei da educação velhos problemas finalmente ganham ampla visibilidade e adquiriram prioridade na agenda pública: como é o caso da formação de professores, que começam a sentir o impacto das mudanças no sistema de financiamento, no currículo, nas diretrizes, nos sistemas de avaliação, tecnologias, na organização da gestão, no estabelecimento de parcerias com organizações não-governamentais, entre outras.

Assim, o recorte realizado se deu pelas combinações dos descritores e, com o auxílio da análise de conteúdos (BARDIN, 2011), realizamos o refinamento da pesquisa a partir de critérios de inclusão e exclusão das teses e dissertações.

Tabela 1 – Levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da BDTD

Termos utilizados na busca: Palavras-chave (Combinação)	Número de trabalhos	Selecionados
1-Necessidades formativas + professores + Educação Infantil Goiânia	162	20
2-Necessidades formativas + Desenvolvimento Profissional Docente + Educação Infantil	40	—
3- Formação de professores + Educação Infantil + Desenvolvimento Profissional Docente	89	14
Total	291	34

Fonte: Ximenes (2020)

De um total de 291 trabalhos encontrados, selecionamos 34 a partir da leitura dos títulos, resumos e descritores (Apêndice 4). Como critério de inclusão, foram selecionadas as teses e dissertações, que versavam especificamente sobre a *unidade de contexto* formação de professores da Educação Infantil e sobre as *unidades de registro* necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente.

A exclusão dos trabalhos deve-se ao fato de que: i) ainda que todas as combinações de descritores fossem compostas pela unidade de registro *Educação Infantil* alguns dos trabalhos estavam associados a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ii) grande parte dos trabalhos versavam sobre as necessidades formativas e/ou desenvolvimento profissional de professores de áreas específicas, sendo mais recorrente as áreas de música, ciências e matemática. iii) alguns trabalhos sobre desenvolvimento profissional docente vinculavam-se a modalidade do ensino à distância.

Tais critérios devem-se ao fato da tentativa de aproximação e coerência com o objeto e sujeitos de pesquisa: A formação e os professores regentes da Educação Infantil, no caso pedagogos/as. Excluímos também produções que se repetem em diferentes fontes, a exemplo de teses e dissertações encontradas nas buscas por diferentes descritores. Nesse caso, contabilizamos a obra apenas uma vez.

A partir da seleção e refinamento no processo de categorização, mapeamos os trabalhos por regiões geográficas a partir das instituições de ensino e programas em que se realizaram. A partir da *análise de contingência* e da *pertinência*, elencamos quatro categorias para analisar os trabalhos, sendo elas: (i) a base epistemológica e/ou método que fundamentou as pesquisas, (ii) as categorias temáticas e os temas centrais nas pesquisas, (iii) as obras e os autores mais recorrentes iv) tipos e metodologia de pesquisa empregada. Quando alguma dessas categorias

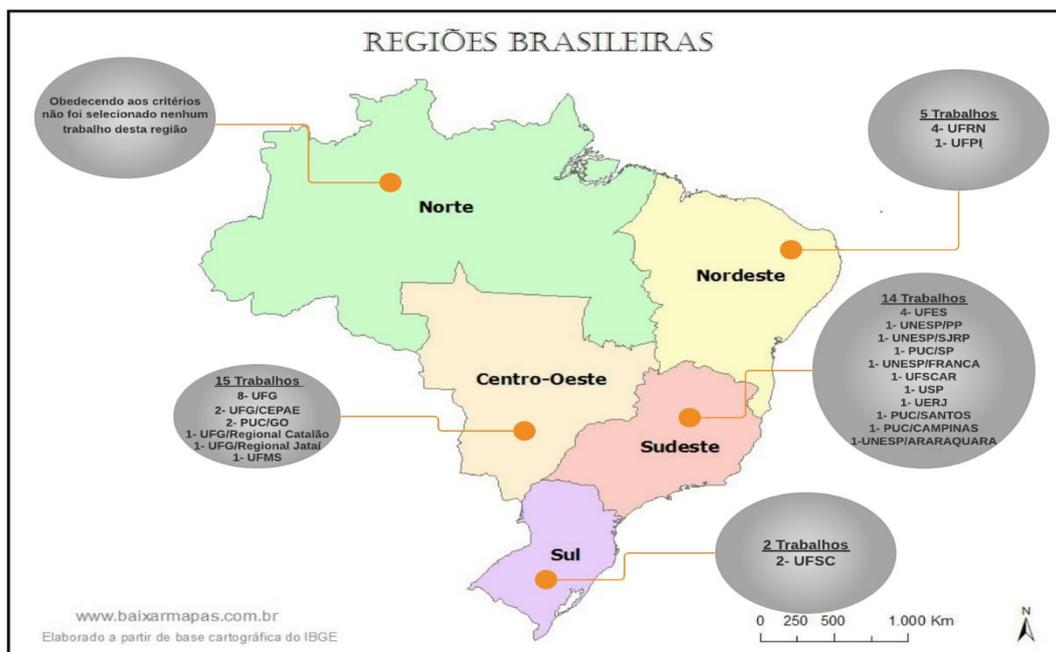
não pôde ser identificada pela leitura dos resumos, realizamos a leitura detalhada do trabalho para a identificação.

Analisamos que, ainda que apoiados em diferentes referenciais epistemológicos e metodológicos, as produções estavam em consonância com a questão central da pesquisa. A leitura e análises dessas produções possibilitaram-nos apreender quais as bases epistemológicas têm orientado as pesquisas nesta área, bem como delinear os as categorias temáticas e conteúdos recorrentes.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS TESES E DISSERTAÇÕES: o que revelam as pesquisas

As 34 pesquisas apresentadas pelas teses e dissertações analisadas estão vinculadas a Programas de Pós-graduação *Strictu Sensu*, majoritariamente de Universidades públicas (Figura 4). A maior concentração de trabalhos é da Região Centro-Oeste (15), sobretudo na Universidade Federal de Goiás nas suas regionais Goiânia, Catalão e Jataí. A Região Sudeste (12) também aporta uma quantidade significativa dos trabalhos, seguida pela Região Nordeste (5) e Região Sul (2). (Figura 2)

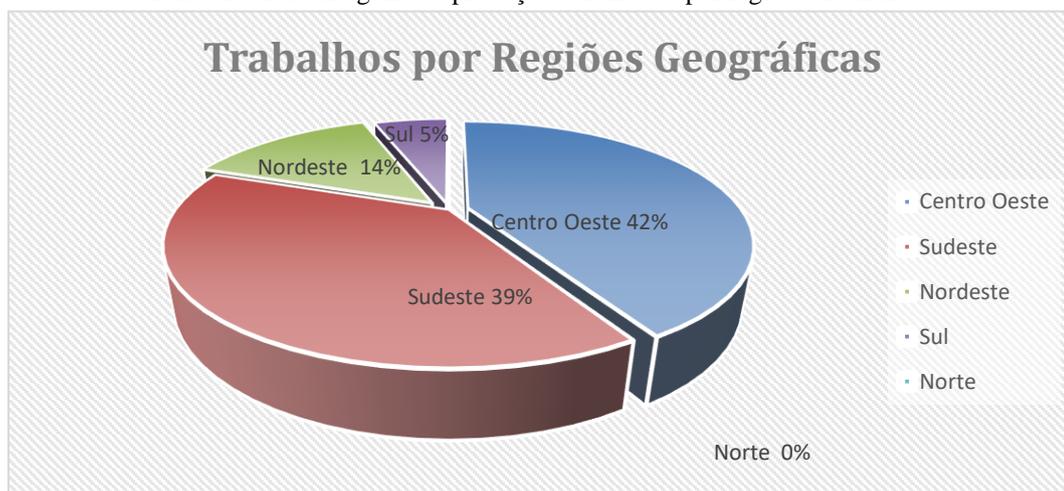
Figura 1: Amostra de instituições proponentes das pesquisas por região geográfica



Fonte: XIMENES (2020)

Destaca-se que a maioria das pesquisas analisadas (44%) foram produzidas em Programas de Pós-graduação na Região Centro-Oeste (Gráfico 1). É importante destacar que a maioria dessas produções foram selecionadas a partir dos descritores associados a unidade de registro “Goiânia”, o que pode justificar esse número. Ao retirar “Goiânia” dos descritores, constatamos que a maioria das pesquisas selecionadas se concentram na Região Sudeste (35%), sobretudo, as que foram selecionadas a partir do descritor “desenvolvimento profissional docente”, o que pode ser associado ao fato de que a região Sudeste concentra, não só a maior parte dos programas de pós-graduação *strictu sensu*, como também a maioria dos programas que possuem uma linha de pesquisa sobre formação de professores (BRZEZINSKI 2006; 2014).

Gráfico 1 – Porcentagem das produções analisadas por regiões brasileiras



Fonte: XIMENES (2020)

No decorrer da análise das teses e dissertações identificamos que os pesquisadores associaram suas pesquisas a algum grupo ou linha de pesquisa. Nesse sentido, ressaltamos a relevância dos grupos e linhas de pesquisa na produção do conhecimento, pois contribuem para consolidar tendências de pesquisa em determinadas áreas temáticas, viabilizando, portanto, seu aprofundamento. Corroborando com Teixeira, Passos e Arruda (2015, p. 526) ao salientarem o quanto a participação nestes grupos é essencial para a formação de pesquisadores, ao “proporcionarem consolidações de linhas de pesquisa, aprofundamento do aprendizado teórico e o aperfeiçoamento dos procedimentos metodológicos” e ainda proporcionarem “interação com os docentes do programa de pós-graduação que já são, em sua maioria, pesquisadores experientes.”

A partir da leitura do título, resumo e palavras-chave das teses e dissertações encontramos dificuldade em identificar o método e a metodologia que subsidiaram algumas das

pesquisas, pois além de não estarem explicitados, muitos resumos não traziam a informação do referencial teórico que fundamentou o trabalho. Com isso, fez-se necessária a leitura do capítulo metodológico das teses e dissertações para a apreensão do método ou abordagem empregada, visto que o objetivo desse levantamento era apenas de identificar o método e metodologia anunciados e não de analisarmos se proposta metódica anunciada realmente se efetivava ao longo do trabalho.

Diante do estudo, apreendemos o método e a metodologia anunciada pelos autores ou identificada por meio da investigação do referencial teórico adotado na pesquisa. Destacamos ainda que em algumas pesquisas não houve possibilidade de identificação do método, visto que, além de não ter sido anunciado pelo autor, a presença de um referencial teórico com autores vinculados às diferentes concepções epistemológicas e filosóficas impossibilitaram a identificação da matriz epistemológica.

As meta-pesquisas de Gamboa (2013), e de Souza e Magalhães (2011) sobre o método e a metodologia na pesquisa sobre professores (as), auxiliaram-nos nas análises e reflexões acerca dos dados encontrados. Ainda que não haja consenso entre os metodólogos acerca da necessidade de explicitação do método a priori, corroboramos com Souza e Magalhães (2012) ao enfatizarem os riscos da não explicitação do método de pesquisa, uma vez que a partir do referencial epistemológico que adotamos para a consecução dessa pesquisa, o método é assumido a partir da relação dialética entre sujeito e objeto na produção do conhecimento, orientando o caminho que será trilhado.

[...] segundo a dialética materialista, o método científico é integrado por dois processos: o investigativo e o expositivo. São duas faces que estão relacionadas dialeticamente. Toda investigação implica uma exposição e, inversamente, todo discurso científico é de uma pesquisa. Toda descoberta precisa ser exposta, racionalizada, comunicada. E uma exposição supostamente científica que não se fundamenta em uma pesquisa também não tem valor. (GAMBOA, 2013, p. 132).

Destacamos ainda que alguns trabalhos apresentam uma indistinção entre método e metodologia, outros utilizam-se da abordagem qualitativa como expressão do método utilizado e em outros identificamos que a metodologia é anunciada por instrumentos e técnicas de pesquisa. Concordamos com Gamboa (2013) quando o autor elucida a sua preocupação na redução das pesquisas em ciências sociais a apenas duas abordagens (quantitativa/qualitativa), excluindo, dessa forma, a reflexão epistemológica para subsidiar novos métodos que elucidem os fenômenos.

Ao analisar a recorrência dos métodos e metodologias anunciados pelas pesquisas selecionadas, pretendemos compreender quais referenciais epistemológicos e filosóficos têm subsidiado as pesquisas sobre formação de professores da educação infantil reconhecendo que “atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados” (GAMBOA, 2013, p. 24).

Dentre as vertentes teóricas anunciadas, mais de 45% (n=15) são pautados nos fundamentos metodológicos e filosóficos das teorias críticas, com ênfase no materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, sobretudo Karl Marx, a “troika” (Vigotski, Leontiev e Luria) e Dermeval Saviani. Destacamos ainda que quatorze dos quinze trabalhos identificados foram realizados por autores da Região Centro-Oeste. Por conseguinte, como referencial teórico-metodológico mais anunciado encontra-se a Teoria das Representações Sociais (TRS), baseada em Serge Moscovici (5) e epistemologia das ciências humanas de Mikhail Bakhtin (3), pautada em sua filosofia da linguagem. Identificamos também abordagens pautadas no campo da sociologia da infância e da pedagogia da infância (4).

Deste modo, os aspectos filosófico-metodológico dos trabalhos analisados inerentes à formação de professores, de modo geral pautam-se nos autores ligados à pedagogia, sociologia e psicologia. Ademais, dentre as abordagens anunciadas, identificamos o predomínio de pesquisas do tipo qualitativa, algumas com viés quanti-qualitativo.

Ressaltamos que as pesquisas que tiveram a investigação das necessidades formativas dos professores como questão central utilizaram-se, majoritariamente, das narrativas autobiográficas e da pesquisa-formação, utilizando-se como principais metodologias de análise a de conteúdo (BARDIN, 2011), da TRS (MOSCOVICI, 2012) e do discurso (BAKHTIN, 2003). Assoma-se, ainda, a recorrência da pesquisa empírica e de técnicas de construção do material empírico que mantém sintonia com as abordagens anunciadas: entrevistas, questionários e observações da prática docente, para identificação das necessidades formativas do professor e o desenvolvimento profissional docente.

1.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PRESENTES NAS PESQUISAS

Analisando as concepções de formação presentes nas pesquisas desvelamos o quanto a formação de professores é um campo polissêmico. Além das pesquisas elucidarem diferentes nomenclaturas e concepções acerca da formação docente, recorrentemente focalizaram as seguintes categorias temáticas e subtemas corporificados aos processos formativos: identidade,

socialização, profissionalização, desenvolvimento profissional docente e necessidades (demandas) formativas.

Destacamos ainda que o termo formação de professores e formação docente são utilizados como homônimos nas pesquisas analisadas, somando-se ainda o termo formação de profissionais da educação para expressar o mesmo conceito. O uso do último termo pode estar vinculado ao fato dessa ser a nomenclatura expressa pela LDB, em seu artigo 61, para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, e ainda por grande parte da política regional de formação docente contempladas nas pesquisas.

O Estado do Conhecimento da “*formação docente no Brasil*” apresentados nas pesquisas de Brzezinsk (2006) e André (2002), publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e a de Raimundo (2018) auxiliaram-nos na interpretação e análise dos dados. Para a construção da primeira categoria de análise distribuímos os trabalhos a partir das palavras-chave e das categorias temáticas e/ou subtemas centrais da pesquisa, organizamos as *unidades de registro* em uma nuvem de palavras (**Figura 2**).

Figura 2 – Nuvem de palavras das unidades de registro mais recorrentes nos descritores das pesquisas



Fonte: XIMENES (2020)

Posteriormente, a partir da *codificação e enumeração* (BARDIN,1977) categorizamos os seguintes conceitos com relação mais direta com o desenvolvimento profissional docente: identidade profissional, socialização, profissionalização, saberes, trabalho e práticas docentes, e em menor contingência: necessidades formativas (**Figura 3**)

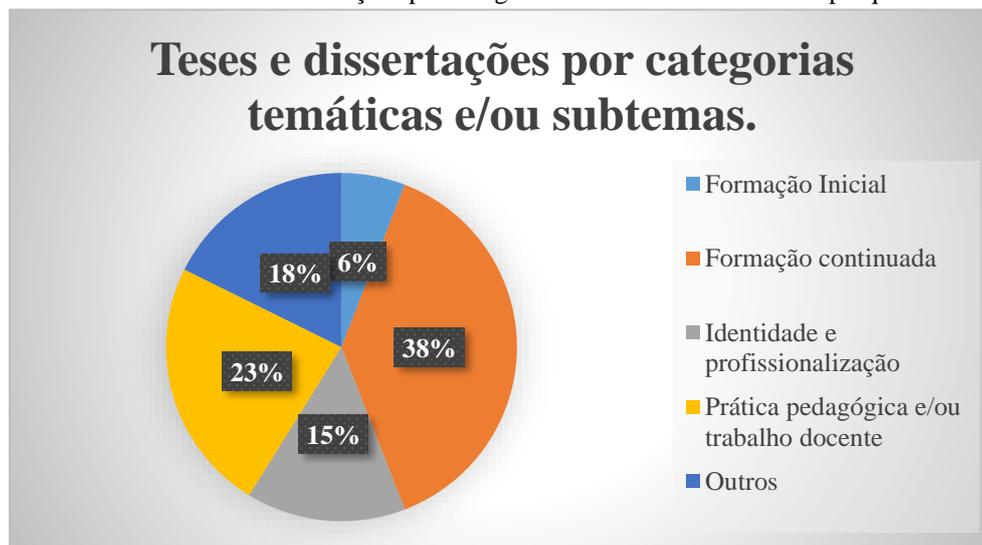
Figura 3 – Categorias temáticas mais recorrentes nas pesquisas sobre formação de professores da Educação Infantil na perspectiva de desenvolvimento profissional docente



Fonte: XIMENES (2020)

Diante da robustez da temática apresentada por essas pesquisas, André (2010, p. 178) pontua que “um indicador adicional da constituição da área é a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação de professores como peça-chave da qualidade do sistema educativo”, justificando talvez o grande interesse como área temática de pesquisa, seja como tema central ou como subtemas que tangenciam o objeto (**Gráfico 2**).

Gráfico 2- Teses e dissertações por categorias temáticas e/ou temas de pesquisa



Fonte: XIMENES (2020)

O fato é que a formação de professores e seus desdobramentos se apresentam em uma extensa produção científica, na maior parte das vezes sendo configuradas como o cerne da qualidade do ensino-aprendizagem. Contudo, dessemelhante aos resultados obtidos nessa pesquisa (**Gráfico 2**), a de André (2002) evidenciou que dentre as 284 teses e dissertações produzidas de 1990 a 1996, 216 (76%) tratavam do tema Formação Inicial, 42 (14,8%) do tema Formação Continuada e 26 (9,2%) focalizavam o tema Identidade e Profissionalização Docente.

A autora destaca ainda que a maioria dos estudos que se concentrava na Formação Inicial, buscava avaliar os cursos que formam os docentes, sobretudo o curso Normal. Ainda que tenha identificado uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, as pesquisas demonstraram que o curso de Pedagogia ainda era pouco investigado. Brzezinski (2014) também aponta a predominância da categoria formação inicial nas investigações entre 2008-2010, no entanto, nesse recorte temporal, o curso de Pedagogia ganha centralidade nas pesquisas.

Analisando os trabalhos selecionados identificamos que, apesar da preocupação com a formação do professor ainda ocupar centralidade nos debates acerca da qualidade do trabalho docente na Educação Infantil, apenas dois trabalhos (NASCIMENTO, 2015) e (SILVA, 2017) focalizavam a investigação do curso de Pedagogia e da formação inicial. Todas as outras pesquisas selecionadas abordam a formação continuada como questão central ou como contexto para as suas pesquisas, sobretudo, no que tange ao delineamento de processos formativos vivenciados ou a análise de políticas de formação continuada regionais e nacionais.

É importante destacar que a despeito dos diferentes referenciais teóricos e metodológicos que balizaram as pesquisas, todas as produções analisadas explicitaram a necessidade de pensar a formação docente a partir da concepção de que a formação se dá ao longo da vida, a partir da articulação entre formação inicial e continuada. Além disso, utilizam-se de diferentes nomenclaturas para a definição do conceito: i) desenvolvimento profissional docente (DPD), ii) formação permanente, iii) formação em contexto, iv) formação profissional e v) formação em serviço.

Em relação aos autores mais citados para desenvolver o conceito de DPD, houve a predominância dos estudos desenvolvidos por Garcia (2009), Nóvoa (2008), Imbernón (2009), Gatti et al. (2011), e com menor recorrência Day (1999) e Larrosa (1999). Sobre a formação permanente, embasaram as pesquisas teóricos como Paulo Freire (1991; 1996, 2009); e o conceito de formação em contexto e formação de serviço apresentam-se em maior número vinculados aos autores da Pedagogia da Infância, sobretudo Oliveira- Formosinho e Formosinho (2004).

Acreditamos que a ênfase na temática formação continuada e profissionalização docente reflete (resiste) a centralidade atribuída ao professor, desde as reformas educacionais brasileiras, vinculando-as à solução de problemas não só educacionais, mas ampliados para a esfera da economia e da política.

Contraditoriamente à ideia de formação e profissionalização docente expressas no compêndio das reformas, as pesquisas analisadas cotejam a discussão acerca da formação docente com a ideia de emancipação dos professores e transformação do trabalho docente. Para exemplificar tal afirmativa destacamos as pesquisas de VIEIRA (2018), CASTRO (2016) e SOUZA (2012) que além de ressaltarem as contradições expressas pelas políticas de formação do professor, ainda evidenciam a necessidade da implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação, profissionalização, na participação docente e na valorização do magistério.

Ademais, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente surgiu na literatura educacional para demarcar uma ruptura da tradicional justaposição entre a formação inicial e a formação continuada (FIORENTINI; CRECCI 2013), conforme explicitamos anteriormente, tomando-o como um processo contínuo, individual e coletivo e que se concretiza no local de trabalho docente e que contribui para o desenvolvimento da profissionalidade do professor, através de experiências, tanto formais como informais (GARCIA, 2009).

A concepção de desenvolvimento profissional docente como um processo articulado com a constituição da identidade profissional e com a transformação da práxis a partir de condicionantes, formais e informais, auxilia-nos na compreensão de que as análises das teses e dissertações não deveriam categorizar de forma linear as categorias temáticas recorrentes nas pesquisas, uma vez que tais temáticas engendram-se de forma espiralada à formação de professores e à ontologia do ser professor, num movimento dialético, a partir de diferentes condicionantes no contexto da escola, reformas e contextos políticos.

A partir dessa compreensão, não nos preocupamos em distribuir cada pesquisa a partir de um subtema, mas em analisar o que instigou a recorrência das temáticas nas pesquisas. Desse modo, subsequente à temática formação continuada, os subtemas mais recorrentes nas pesquisas foram: a prática pedagógica e trabalho docente, seguidos pela investigação da construção da identidade e profissionalização docente.

Subsidiadas pela pesquisa de André (2002) elencamos como principais conteúdo das pesquisas acerca da temática prática pedagógica e/ou trabalho docente: unidade teoria-prática (práxis), organização do trabalho pedagógico e autonomia do professor, saberes docentes e

cotidiano na creche; e nas vinculadas à identidade e profissionalização docente: condições de trabalho e remuneração/socialização, organização política/sindical e políticas educacionais.

As pesquisas que se dedicaram a investigar a formação tendo como tema central a prática pedagógica e/ou trabalho docente preocuparam-se em fundamentar a discussão a partir das práxis pedagógica e dos diversos condicionantes políticos, econômicos e epistemológicos na constituição dessa prática. Ressaltamos ainda que, com grande frequência, os trabalhos que versavam sobre a prática pedagógica utilizaram-se como tipologia metodológica a Pesquisa de campo ou Estudo de caso de instituições de ensino ou processos formativos na Educação Infantil, tendo como principal referência autores vinculados à Teoria Histórico-cultural.

Nesse sentido, as teses de Castro (2016) e Borges (2017) ressaltam que ao se pensar nas práxis do professor da Educação Infantil é preciso considerar as especificidades e desafios que fundamentam/dificultam o trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica. Dentre esses desafios destacamos alguns dos binômios que historicamente assombram/instigam pesquisadores e professores ao se pensar nessa etapa da Educação básica: cuidar *versus* educar, brincar *versus* ensinar (perspectiva antiescolar), função da creche *versus* pré-escola e outros. De forma geral às problemáticas centrais das pesquisas transitavam em derredor de como pensar a articulação dessas dicotomias, de modo que essas ações pudessem ser tomadas como fundamentos para a transformação das práxis.

Outro aspecto que é preciso levar em conta é que a educação infantil não está isenta de interferências ideológicas. Na instituição de educação infantil diversos documentos, referenciais e diretrizes implicam na concepção e formação do professor sobre o trabalho docente, concepção de infância e desenvolvimento infantil, finalidade da educação infantil. Além disso, embora tenha se avançado no campo teórico, nas pesquisas e nas propostas de novas práticas pedagógicas, ainda persistem muitos desafios que precisam ser superados e que comprometem a qualidade da educação infantil: como insuficiência dos financiamentos, a melhoria da infraestrutura das instituições, a valorização social do magistério na educação infantil, reivindicação histórica dos educadores por planos de carreira e salários.

Uma análise mais ampliada sobre alguns desses dilemas vivenciados pelo professor da educação infantil permite-nos considerar que há interferências e mecanismos de controle expressos por meio de políticas educacionais nacionais e regionais direcionadas à formação e à profissionalização docente – que submetem seu trabalho a uma lógica de controle político-ideológico – na tentativa de transformá-los em docentes “dóceis” e bem “(con) formados”.

Dentre as pesquisas sobre identidade, identidade profissional e profissionalização docente os autores mais citados são: Dubar, (1991), Giddens (1997), Facci (2004), Bauman (2005),

Nóvoa (2007), Tardif (2002); Pimenta, (1997), dentre outros. Ademais, autores como Moscovici (1961) e Abric (2000) subsidiam as investigações sobre a construção e sentido da identidade profissional a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), e ainda a partir da filosofia da Linguagem de Bakhtin.

Apesar da diversidade de autores e de estratégias metodológicas utilizadas para a investigação da identidade profissional, todas as pesquisas assumem a concepção da identidade profissional como um processo que se desenvolve ao longo da vida. No entanto, apesar de considerarem que diversos condicionantes interfiram nessa construção ocorre uma variação conceitual na definição de subjetividade, representações, concepções, sendo que em algumas pesquisas dão ênfase nos condicionantes intrínsecos ou extrínsecos ao sujeito, enquanto outras focalizam na relação dialética desses condicionantes.

Destaca-se ainda uma preocupação com a constituição da identidade profissional do professor iniciante – Campos (2012), Zucoloto (2014) – professores que trabalham com crianças de 0 a 3 anos e com o Auxiliar de Atividades Educativas - Brito Edir (2014). As reflexões acerca do professor iniciante baseiam-se principalmente em Huberman (1992), Tardif (2008) e Garcia (1998), considerando o professor iniciante como aquele que está no início da atividade profissional, no período que abrange os primeiros três ou cinco anos de docência, nos quais os professores deverão realizar a transição de estudantes para professores.

Acreditamos que o interesse na constituição da identidade profissional e no trabalho docente do professor principiante da educação infantil deve-se ao fato de que, como aponta Garcia (1998), essa é uma fase marcada por tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos, e na qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. Devido à complexidade desse início da docência, o professor principiante pode enfrentar desafios para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional, levando-nos a avigorar a defesa de uma formação que contemple as especificidades do início da docência.

Já os dilemas vivenciados por professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos independem do seu tempo de serviço, visto que conforme nos apresenta a pesquisa de Martins (2015). Ao analisar a produção acadêmica referentes às práticas pedagógicas na creche e ao acompanhar professoras que atuavam com essa faixa etária, a autora referida concluiu que o trabalho pedagógico na creche ainda se apresenta de modo contraditório desvelando um pragmatismo e uma intensa separação entre a teoria e a prática. “Vê-se materializar historicamente a ideia de que na creche deve ter somente o cuidar e, na pré-escola, o educar, ou

o cuidar como ação específica de agentes educacionais e o educar realizado pelo/pela professor/a” (MARTINS, 2015, p. 277).

Também damos destaque aos desafios enfrentados pelo auxiliar de atividades educativas. Apesar da legislação oficial justificar que o cargo foi criado em caráter provisório, devido a necessidade de contratação imediata para o atendimento da demanda e expor a intenção de transitoriedade dessa ocupação e a iminente elevação da formação do pessoal para o trabalho na educação infantil, a pesquisa de Brito Edir (2014, p. 109) revela-nos que a necessidade de contratação de pessoal não foi superada; havendo retrocesso no nível de exigência de formação desses profissionais (passa a se contratar alunos do Ensino médio) e, “a despeito dessa transitoriedade, a regulamentação e a efetivação do cargo de Auxiliar de Atividades Educativas apontam, ao contrário, para a sua consolidação em caráter definitivo”

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises das pesquisas selecionadas, indicamos que a literatura acadêmica e a observação da realidade do campo da formação de professores da educação infantil, indicam, que apesar da formação docente ocupar cada vez mais destaque nas pesquisas educacionais e no debate acerca da melhoria da qualidade da educação, os processos formativos vivenciados pelas professoras, sobretudo aqueles direcionados à formação continuada, não satisfazem as suas necessidades formativas, uma vez que não tomam a atividade docente e o contexto institucional/social em que as professoras realizam o seu trabalho, reduzindo à formação continuada à cursos “pontais” e “estanques”.

Além disso, esses cursos são organizados e efetivados em diferentes formatos, na maioria das vezes por Secretarias de Educação, Universidades ou Centros de Formação, por vezes pautados em modelos formativos pragmáticos de transmissão, como conferências pedagógicas, atualização, treinamentos, reciclagem; e outras vezes assumindo “funções bem específicas em termos objetivos, conteúdos e tempo de duração”, contudo [...] todos têm como elementos constitutivos a ausência de mecanismos efetivos para acompanhar a prática docente concreta dos professores” (FREITAS, 2007, p. 25).

Ao findar as considerações acerca das contribuições desse levantamento bibliográfico, aproveitamos para salientar o quanto as teses e dissertações selecionadas a partir da associação dos descritores “formação de professores + educação infantil + necessidades formativas” possibilitaram-nos o aprofundamento teórico-metodológico sobre o universo da pesquisa, a partir da definição e exposição do conceito de necessidade formativa empreendido nas pesquisas, bem como a sua relação com a formação de professores, visto que os estudos das necessidades como

construção social, além de possibilitar a articulação do método de pesquisa e método de exposição, por meio da lógica dialética, pode nos auxiliar nas análises propositivas para uma nova tessitura de formação continuada que possa ser desencadeador de atividade e de desenvolvimento profissional docente.

Ressaltamos, ainda, que a maioria das pesquisas que versam sobre as necessidades formativas, vinculam os estudos das necessidades com a análise ou proposição de ações de formação continuada, denotando a importância de identificar as necessidades formativas dos professores na busca por concepções e práticas inovadoras e/ou reformulações de políticas e projetos de formação de estados e municípios.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Luana Ferreira. Rotinas da educação infantil nas instituições municipais de Goiânia: um estudo a partir das atividades do sono e do banho na construção da identidade corporal das crianças. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia 2017.

BRITO EDIR, Eliane Garcia de. Auxiliar de atividades educativas na educação infantil: constituição histórica e tensões de uma ocupação no âmbito da rede municipal de educação de Goiânia. 2014. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

BRZEZINSKI, I. Novas diretrizes curriculares nacionais da Pedagogia. In: MORISINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006

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

CANDAU, Vera Maria. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional**. Em Aberto, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

CASTRO, J. s. A docência na educação infantil como ato pedagógico. **Tese** (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016

DINIZ-PEREIRA, J. E. **How the Dreamers are Born: struggles for social justice and the identity construction of activist educators in Brazil**. New York: Peter Lang, 2013

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. vol. 2.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. (Coleção formação de professores). Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. **Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?** 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/13/62/1>

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

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projeto de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GARCIA, C. M. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Sísifo, Revista de Ciências da Educação, 2009. p. 7-22. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt.>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2ª ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado.** Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga. **Avaliação institucional:** formação de docentes para o ensino fundamental e médio – as licenciaturas. Série Cadernos CRUB, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 5-96, maio 1994.

MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. **A Questão do Método e da Metodologia:** uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético:** contributos para a investigação em educação. Educ. rev. Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, Oct. 2018.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015

MARX, Karl. **O Capital.** Crítica da Economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal. **Tese** (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria e THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 6 30, jul./dez. 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A participação guiada – coração da pedagogia da infância. **Revista Portuguesa de Pedagogia.** Ano 38, nº1,2,3, pp.145-158, 2004.

PASQUALINI, J. C. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise teórica da prática do professor. 2010. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores.** Saberes da docência e identidade do professor. Rev. Nuances, vol III, setembro de 1997.

SILVA, Kátia Braga Arruda. A formação inicial de professores em cursos de pedagogia em Goiás: contribuições para a educação infantil. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SOCZEK D., SOCZEK M. B. Políticas educacionais de formação de professores de educação infantil: percursos e críticas. **Revista Intersaberes**. vol.10, n.20, p.404-432, mai.- ago. 2015.

SOUZA, Rosiris Pereira de. Infant Education: public policy and educational practices in pre-school and school in basic education. 2012. 206 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

TEIXEIRA, L. A.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. A formação de pesquisadores em um grupo de pesquisa em Educação em Ciências e Matemática. **Ciênc. Educ.** (Bauru), Bauru, v. 21, n. 2, p. 525-541, jun. 2015.

VIEIRA, L. Formação Continuada de Professores de Educação Infantil e Políticas Públicas, **Dissertação**. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019). 2020. 328 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2020.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

ZUCOLOTTO, Valéria Menassa. Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil. **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. 2014.