

## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DO MUNICÍPIO DE IVAIPORÃ – PARANÁ

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-057>

**Data de submissão:** 07/03/2025

**Data de publicação:** 07/04/2025

**Silvio Luiz Rutz da Silva**

Doutor em Ciência dos Materiais – UFRGS – RS; 2001.

Departamento de Física; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física – Mestrado Nacional Profissional de Ensino de Física – Polo 35; Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: rutz@urpg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1859-9018>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2928452720980161>

**Silvana Zancanella Pessutti**

Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática – UEPG.

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UEPG. Departamento de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Ivaiporã. Ivaiporã, Paraná – Brasil.

E-mail: silzancanellapessutti@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0543-226X>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8200778699157926>

### RESUMO

Este trabalho analisa o impacto da formação continuada na prática pedagógica de professores da Educação Infantil em Ivaiporã, PR. A questão central investigada é: como o processo de formação continuada contribui para a prática docente e o atendimento às necessidades da primeira infância? Fundamentado em referenciais como Paulo Freire e as diretrizes da BNCC, o estudo adota uma abordagem qualitativa com questionários, entrevistas e análise documental, envolvendo coordenadoras de educação infantil. Os resultados mostram que a formação continuada é reconhecida como essencial para a atualização profissional e adaptação às demandas da educação infantil, mas enfrenta desafios como a lacuna entre teoria e prática e a necessidade de abordagens mais contextuais e aplicáveis. Conclui-se que a formação deve integrar teoria e prática, priorizar metodologias inclusivas e promover o desenvolvimento integral dos alunos.

**Palavras-chave:** Metodologias Inclusivas. Desenvolvimento Integral. Educação Básica. Práticas Pedagógicas. Capacitação Docente.

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo examina a Formação Continuada de professores de Educação Infantil em Ivaiporã-PR, considerando sua relevância para aprimorar a qualidade educacional. A formação continuada é apontada como um pilar essencial para práticas pedagógicas atualizadas e sensíveis às necessidades das crianças, especialmente na primeira infância (Ximenes, 2022; Côco, 2018; Alsina e Pastells, 2013). A pesquisa foca em como essas formações contribuem para a prática docente e geram mudanças no cotidiano escolar.

A questão principal do estudo é: como a Formação Continuada em Ivaiporã-PR impacta a prática docente? Com isso, busca-se desvelar percepções sobre cursos e atividades formativas, avaliando sua eficácia no suporte às práticas diárias. Além disso, procura compreender como a formação pode ser ajustada para atender melhor às demandas locais dos educadores e estudantes (Vogt e Morosini, 2012; Silva et al., 2018; Gomes et al., 2019). A análise dessas percepções identifica pontos fortes e áreas de melhoria.

O objetivo principal é avaliar as percepções dos professores sobre as formações oferecidas, explorando fatores que ajudam ou dificultam a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Esse entendimento pode oferecer subsídios para políticas mais eficazes e alinhadas às necessidades pedagógicas modernas (Rodriguez e Silva, 2015; Kalmus e Souza, 2016).

A relevância da formação continuada na Educação Infantil se justifica pela necessidade de um olhar atento às demandas dessa etapa. A formação não se limita à transmissão de conhecimento, mas abrange o desenvolvimento de habilidades para lidar com aspectos socioemocionais e cognitivos das crianças (Lyon et al., 2009; Lang et al., 2017). Em Ivaiporã, esses programas podem ter impacto significativo no desenvolvimento pedagógico e na adaptação às necessidades locais.

Inspirada pelo pensamento de Paulo Freire, a pesquisa adota uma abordagem crítica, vendo a formação como ferramenta de transformação. Freire argumenta que ensinar é também aprender, e que a prática docente deve ser continuamente questionada e adaptada às realidades dos estudantes (Freire, 1967, 1981, 1991; Darder, 2014). Esse modelo de reflexão enriquece a experiência educacional e fortalece o vínculo entre educadores e alunos.

A abordagem freiriana fundamenta a análise, enfatizando a necessidade de ir além da técnica e incluir a reflexão prática (Reis e Ostetto, 2018b; Peloso e Paula, 2011). Essa perspectiva é aplicada na análise da Formação Continuada em Ivaiporã, buscando práticas que sejam mais conscientes e transformadoras. A proposta inclui promover a participação ativa e o diálogo entre os envolvidos (Fortuna, 2015; Shor, 1987; Elbaz, 1988).

Na Educação Infantil, os professores enfrentam desafios relacionados aos primeiros estágios

de desenvolvimento dos alunos. Programas de formação contínua são cruciais para atualizar os educadores, prepará-los para enfrentar desafios pedagógicos e criar ambientes acolhedores e inclusivos (Azevedo et al., 2010; Albritton, 2009). Em Ivaiporã, esses programas ajudam os professores a adaptarem suas práticas ao perfil das crianças, promovendo criatividade e pensamento crítico (Craft, 2003).

Os programas de Formação Continuada em Ivaiporã capacitam os professores a enfrentar questões como inclusão de alunos com necessidades especiais e implementação de metodologias ativas. Tais práticas incentivam o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças (Robinson e Myck-Wayne, 2016; Gerent e Hotz, 2003). Além disso, esses programas promovem uma educação mais equitativa e acessível, permitindo que cada aluno atinja seu potencial máximo.

A pesquisa destaca a importância de práticas reflexivas que vão além da capacitação técnica. A formação continuada deve inspirar os professores a adaptar suas práticas pedagógicas às demandas dos estudantes e do contexto local, promovendo estratégias mais eficazes e inovadoras (Oriente et al., 2017; Saleh et al., 2018; Muñoz et al., 2015).

Neste contexto a Formação Continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil em Ivaiporã. Políticas públicas voltadas à formação contínua e contextualizada são indispensáveis para maximizar o impacto desses programas, transformando-os em ferramentas efetivas para a melhoria da prática pedagógica e do ensino inclusivo (Reis e Ostetto, 2018b; Peloso e Paula, 2011).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente no Brasil tem evoluído significativamente, especialmente na educação infantil, impulsionada por marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Essa legislação destacou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, priorizando a formação qualificada dos professores. Antes da LDB, a formação docente era informal e voltada ao cuidado assistencialista. A partir dos anos 1980, movimentos pela democratização da educação promoveram uma mudança, exigindo maior qualificação para atender às especificidades da infância (Brasil, 1996, 2005; Côco, 2018; Gomes, 2017; Saviani, 2009).

A Constituição Federal de 1988 reforçou o direito à educação e a necessidade de professores qualificados para atender ao desenvolvimento integral de crianças de zero a seis anos (Brasil, 1988; Gomes, 2017). A partir daí, políticas públicas promoveram cursos de pedagogia e especializações. A LDB consolidou a formação continuada como um direito e uma necessidade, enfatizando a integração

de teoria e prática e reconhecendo o papel central dos professores na qualidade do ensino (Reis e Ostetto, 2018; Barros e Medeiros, 2014).

No Paraná, o Referencial Curricular de Educação Infantil (Paraná, 2018), alinhado à BNCC (Brasil, 2018), estabeleceu competências e habilidades para os professores, promovendo uma formação contextualizada. A BNCC valorizou o desenvolvimento integral das crianças e competências socioemocionais, destacando a necessidade de formação docente que apoie essas práticas. Isso evidencia o papel crucial dos programas de formação continuada no alinhamento pedagógico às novas diretrizes (Paraná, 2018; Rosa e Ferreira, 2022).

Diversos autores, como Imbernón (2009, 2022), defendem que a formação docente deve ser contínua, integrando teoria e prática, permitindo aos professores adaptarem suas práticas ao contexto. Na educação infantil, os desafios pedagógicos exigem constante atualização e estratégias que promovam o envolvimento e aprendizado das crianças (Graaf, 2022; Paudel, 2023; Silva et al., 2018; Brínguez e Racet, 2014).

Freire (1967, 1981, 1991) complementa essa perspectiva ao tratar o professor como um agente crítico e reflexivo. Ele argumenta que a formação docente deve incluir ferramentas para questionar e melhorar as práticas pedagógicas, promovendo uma educação inclusiva que atenda às necessidades individuais de cada criança. Isso contribui para um ambiente de aprendizagem acolhedor e dialógico (Peloso e Paula, 2011; Mahmoudi et al., 2014).

A implementação das diretrizes enfrenta desafios, especialmente em localidades com menos recursos. No Paraná, programas específicos têm ajudado na formação continuada de professores, alinhando práticas pedagógicas às orientações da BNCC e do Referencial Curricular Estadual. Esses programas são fundamentais para a adaptação ao contexto local e melhoria do ensino infantil (Osborne e Barker, 2010; Givigi et al., 2017).

Em Ivaiporã-PR, o programa de Formação Continuada tem sido crucial para adaptação das práticas pedagógicas. Com foco em inclusão e metodologias ativas, ele fortalece o ensino interativo e acessível, refletindo a importância das políticas públicas no impacto positivo sobre a qualidade educacional. Essa formação capacita professores a atenderem às demandas das crianças e promoverem um ensino mais equitativo (Sade et al., 2016; Justus e Brandalise, 2018).

A formação continuada também aborda a diversidade e inclusão, considerando a crescente presença de crianças com necessidades especiais. Estratégias pedagógicas inclusivas capacitam os professores a criarem ambientes de aprendizado equitativos, promovendo a igualdade de oportunidades. Essa prática é essencial para a educação infantil (Canen e Xavier, 2011; Lunardi-Lazzarin e Hermes, 2015).

Programas de formação eficazes valorizam a experiência docente, promovendo a troca de vivências e soluções colaborativas. Esse espaço de diálogo entre os professores facilita a adaptação às mudanças e contribui para práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas (Monteiro et al., 2021; Silva et al., 2018).

Na educação infantil, a formação continuada deve focar no desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Essa abordagem requer práticas pedagógicas adaptativas e sensíveis às necessidades individuais, fortalecendo o papel transformador do professor no desenvolvimento infantil (Carvalho, 2019; Martinez e Pereira, 2016).

Ao longo do tempo, a formação inicial técnica e descontextualizada perdeu espaço, dando lugar a programas que priorizam desafios práticos e abordagens interdisciplinares. Na educação infantil, essas mudanças são fundamentais para atender às demandas de um ensino inovador e adaptado às especificidades da infância (Pozo e Ribot, 2014; Oliveira e Behrens, 2015).

Por fim, a formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo práticas pedagógicas eficazes e inclusivas. Na educação infantil, isso assegura o desenvolvimento integral das crianças e prepara os educadores para responder aos desafios contemporâneos de forma ética e sensível (Li, 2023; Bertram, 1996).

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa para investigar o processo de Formação Continuada de professores de Educação Infantil em Ivaiporã-PR, entre 2021 e 2023. Esse método foi escolhido por permitir uma compreensão aprofundada das experiências e percepções dos participantes, oferecendo uma análise interpretativa dos fenômenos educacionais (Cooley, 2013; Neuman, 2014). A abordagem qualitativa favorece a interação entre pesquisador e contexto, essencial para captar a complexidade da formação docente (Rivero, 2016; Muñoz, 2012; Hooley, 2013).

O estudo de caso foi o delineamento metodológico adotado, ideal para explorar o processo em um contexto específico. Essa abordagem permite compreender fenômenos contemporâneos no ambiente real, observando variáveis sem interferência direta (Gil, 2008, 2021). Essa escolha é especialmente relevante em contextos educacionais complexos, como a formação de professores para a Educação Infantil (Coimbra e Martins, 2013; Macpherson et al., 2000).

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e análise documental, permitindo uma triangulação que fortaleceu a validade dos resultados. Os questionários captaram dados iniciais sobre o perfil e percepções dos participantes, enquanto as entrevistas aprofundaram temas emergentes. A análise documental complementou esses instrumentos, fornecendo

uma visão institucional do processo (Zappellini e Feuerschütte, 2015; Bekhet e Zauszniewski, 2012).

Os participantes incluíram treze coordenadoras de Educação Infantil, sendo duas da Secretaria Municipal de Educação e onze atuando nos CMEIs. Esses profissionais foram essenciais para compreender o impacto da Formação Continuada na prática pedagógica e na inclusão de alunos com necessidades especiais. A diversidade de participantes contribuiu para a riqueza da análise.

Os questionários exploraram informações sobre o perfil profissional, funções nos CMEIs e percepções sobre a Formação Continuada. Com trinta e uma perguntas abertas e fechadas, esses instrumentos ofereceram um panorama inicial das contribuições e desafios enfrentados pelas coordenadoras, guiando as etapas subsequentes da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas aprofundaram os dados levantados nos questionários, permitindo maior flexibilidade na abordagem dos temas. Realizadas presencialmente, essas interações promoveram um ambiente de confiança e adaptabilidade, possibilitando explorar percepções institucionais e individuais sobre a Formação Continuada e sua implementação (Gil, 2021; Bekhet e Zauszniewski, 2012).

A análise documental incluiu materiais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e registros da Secretaria Municipal de Educação e CMEIs. Essa etapa revelou como as políticas públicas de formação se refletem nas práticas cotidianas, destacando os desafios e os avanços na execução das diretrizes (Figaro, 2014; Camargo e Justo, 2013).

A triangulação dos dados, integrando questionários, entrevistas e análise documental, garantiu uma visão abrangente e fundamentada do processo de Formação Continuada em Ivaiporã-PR. A utilização do software IraMuTeQ auxiliou na categorização das respostas, identificando padrões e conceitos-chave, enriquecendo a análise com uma abordagem sistemática e detalhada (Ramos et al., 2018; Chaves et al., 2017).

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A discussão desta pesquisa busca compreender como o processo de Formação Continuada em Ivaiporã-PR impacta a prática docente na Educação Infantil. A análise concentra-se nas percepções de professores e coordenadoras, explorando o impacto das formações no aprimoramento pedagógico e na adaptação às demandas específicas da primeira infância. O foco está em identificar pontos positivos e limitações, como a lacuna entre teoria e prática e a necessidade de formações mais contextualizadas (Gomes, 2019; Genske et al., 2019; Santos et al., 2020).

A Formação Continuada é vista como uma ferramenta estratégica para atender à diversidade de necessidades educacionais. Em Ivaiporã, coordenadoras destacaram o valor dessas formações para

atualização profissional, mas apontaram a necessidade de abordagens mais aplicadas e práticas que refletem os desafios reais enfrentados no cotidiano escolar (Amin et al., 2017; Krypotou & Sofianopoulou, 2019).

O questionário exploratório revelou percepções positivas das formações, mas também limitações. Composto por 31 questões abertas, o questionário buscou captar o perfil profissional das coordenadoras, informações sobre alunos matriculados e as funções desempenhadas nos CMEIs. Coordenadoras mais experientes buscam inovação pedagógica, enquanto as novatas veem na formação uma oportunidade para consolidar conhecimentos (Gil, 2008, 2021).

Os dados indicam que a proporção de alunos por professor é alta em algumas faixas etárias, representando um desafio. As coordenadoras apontaram a necessidade de capacitações que auxiliem na gestão de turmas numerosas sem comprometer a qualidade do ensino, além de metodologias inclusivas e ativas que considerem a individualidade das crianças (Rios e Nascimento, 2018; Almeida et al., 2016).

As entrevistas semiestruturadas aprofundaram as percepções sobre o impacto da Formação Continuada. As participantes relataram que os conteúdos abordados muitas vezes se distanciam das realidades escolares, limitando sua aplicação prática. Recomenda-se alinhar as formações às demandas das escolas e incluir estudos de caso para facilitar a transposição teoria-prática (Fomin e Boiko, 2022; Jeder, 2014).

Outro ponto de destaque foi a capacitação para lidar com crianças com necessidades especiais, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Coordenadoras relataram que a abordagem das formações é frequentemente teórica, carecendo de ferramentas práticas para inclusão efetiva. Essa lacuna prejudica o atendimento à diversidade nas salas de aula (Avşaroğlu e Bural, 2012; Sukartono et al., 2016).

A análise documental incluiu a Proposta Pedagógica Curricular e o Projeto Político Pedagógico (PPP), que destacam a formação continuada como suporte essencial para práticas pedagógicas inclusivas. Os documentos evidenciam a necessidade de estratégias adaptadas à realidade local, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e fortalecendo as competências pedagógicas dos professores (Orlando-Bacciotti e Campos, 2021; Schmidt e Souza, 2019).

O PPP de cada CMEI enfatiza o papel das coordenadoras na mediação entre políticas educacionais e prática pedagógica. Elas relatam dificuldades em equilibrar atividades administrativas e pedagógicas, indicando que formações devem incluir competências gerenciais para ajudá-las a enfrentar essas demandas (Laffin e Nakayama, 2013; Baptaglin et al., 2014).

A triangulação dos dados revelou que as formações continuam a enfrentar desafios de alinhamento com a realidade local, mas destacaram avanços na inclusão de metodologias ativas. Esse alinhamento é crucial para maximizar o impacto das formações na prática pedagógica e no atendimento às crianças nos CMEIs de Ivaiporã (Reis e Ostetto, 2018a; Vogt e Morosini, 2012).

Coordenadoras sugerem que futuras formações incluem discussões práticas e a troca de experiências entre os profissionais. Essa abordagem colaborativa enriquece o processo formativo, promovendo soluções adaptadas às condições específicas das escolas, enquanto valoriza a expertise docente (Monteiro et al., 2021; Silva et al., 2018).

A análise documental reforça que a integração entre a Proposta Pedagógica Curricular e o PPP é essencial para o sucesso das formações. Isso garante que as orientações sejam traduzidas em práticas pedagógicas eficazes e contribuam para a melhoria da qualidade do ensino infantil em Ivaiporã (Lopes et al., 2016; Lazzari, 2015).

Os dados indicam que a Formação Continuada precisa ir além do conhecimento técnico, promovendo reflexões críticas sobre a prática. Esse processo fortalece a confiança dos educadores e a capacidade de enfrentar os desafios específicos da Educação Infantil, garantindo um ensino inclusivo e adaptado (Junior et al., 2020; Fernandes e Corrêa, 2014).

As coordenadoras relatam que formações mais práticas e adaptadas às realidades locais são fundamentais para tornar o aprendizado significativo. Metodologias interativas, ferramentas de inclusão e estratégias de gestão são apontadas como prioridades para futuras capacitações (Côco, 2018; Barros e Medeiros, 2014).

A pesquisa conclui que as formações continuadas em Ivaiporã-PR têm contribuído para avanços pedagógicos, mas enfrentam desafios como a distância entre teoria e prática. Para serem mais eficazes, os programas devem priorizar a aplicação direta no cotidiano escolar e considerar a diversidade de trajetórias profissionais das coordenadoras (Gomes, 2019; Vogt e Morosini, 2012).

A inclusão de ferramentas práticas é especialmente importante para atender às necessidades específicas de crianças com demandas especiais. Isso requer investimentos em formação técnica e reflexiva, que capacitem os professores para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo (Jeder, 2014; Choy et al., 2014).

A sobrecarga de funções administrativas relatada pelas coordenadoras interfere no impacto da formação pedagógica. Propostas que contemplem suporte administrativo podem ampliar a eficácia das formações, liberando mais tempo para o acompanhamento pedagógico (Reis e Ostetto, 2018a; Baptaglin et al., 2014).

As formações continuadas desempenham papel central na implementação das diretrizes educacionais, mas precisam ser contextualizadas para garantir sua eficácia. Adaptações que dialoguem com as realidades locais podem potencializar seu impacto nas práticas pedagógicas (Santos et al., 2022; Lopes et al., 2016).

Por fim, a pesquisa sugere que as formações em Ivaiporã devam incluir maior diálogo entre formadores e professores, promovendo estratégias práticas e reflexivas. Isso garantirá que as formações não apenas atualizem os docentes, mas também os preparem para responder às demandas específicas da Educação Infantil (Fernandes e Corrêa, 2014; Barros e Medeiros, 2014).

## 5 CONCLUSÕES

A formação continuada é essencial para a Educação Infantil, especialmente em contextos como o de Ivaiporã-PR, onde há grande diversidade e necessidades de inclusão. Esses programas capacitam professores para lidar com a complexidade da prática pedagógica, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e atualizando os docentes com metodologias modernas e adaptativas. Além disso, ajudam a enfrentar desafios como a inclusão e o desenvolvimento socioemocional, fundamentais para o sucesso escolar.

As coordenadoras de Educação Infantil veem a formação continuada como um mecanismo para o crescimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas. Embora reconheçam seu papel na atualização de conhecimentos, apontam a necessidade de maior conexão entre teoria e prática. Essa lacuna é um desafio para implementar efetivamente os conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar e demanda adaptações nos programas de formação.

Temas como inclusão educacional e estratégias para atender alunos com necessidades especiais, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), são prioridades para futuras formações. Práticas pedagógicas focadas na socialização e no desenvolvimento emocional das crianças também são destacadas como indispensáveis, ampliando o preparo dos professores para atender às demandas da Educação Infantil de maneira integral.

A gestão de sala de aula é outra área que exige atenção nas formações continuadas. Professores precisam de habilidades organizacionais para lidar com turmas grandes e diversas, incluindo técnicas de planejamento e comunicação com as famílias. Essas competências fortalecem o ambiente educacional e promovem uma interação mais colaborativa entre escola e comunidade.

Metodologias ativas são essenciais para tornar o ensino mais dinâmico e participativo. Essas abordagens colocam o aluno no centro do aprendizado, incentivando a curiosidade e o envolvimento

das crianças. Capacitações que explorem essas práticas ajudam professores a aplicá-las em contextos com recursos limitados, garantindo maior eficácia no ensino.

A formação em habilidades socioemocionais também é crucial para os professores. Esses profissionais desempenham um papel vital no desenvolvimento inicial das crianças, e capacitações nessa área permitem criar ambientes de aprendizagem seguros e acolhedores. Isso ajuda a promover o bem-estar emocional e social dos alunos, impactando positivamente seu desenvolvimento integral.

Uma abordagem colaborativa nas formações pode enriquecer o processo, permitindo a troca de experiências e práticas bem-sucedidas entre professores. Esse diálogo fortalece o aprendizado coletivo e promove soluções adaptadas às realidades escolares, ampliando o impacto das formações no cotidiano educacional.

Embora a formação continuada seja um alicerce para a prática docente em Ivaiporã, ajustes são necessários para torná-la mais prática, contextualizada e colaborativa. Essas mudanças podem potencializar seu impacto transformador, preparando os professores para enfrentar os desafios complexos da Educação Infantil e assegurar um ensino de qualidade que promova o desenvolvimento integral das crianças.

## **AGRADECIMENTOS**

À Capes, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática e à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

O Parecer 5.508058 do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG aprovou o protocolo de pesquisa CAE 60102222.7.0000.0105.

## REFERÊNCIAS

ALBRITTON, R. L. Continuing Professional Education. *The Reference Librarian*. 2009. Disponível em: [https://doi.org/10.1300/J120V13N30\\_20](https://doi.org/10.1300/J120V13N30_20). Acesso em: 17 nov. 2024.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20150025>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ALSINA I PASTELLS, Á. Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/REIFOP.16.2.180761>. Acesso em: 17 nov. 2024.

AMIN, R.; ULLAH, O.; AHMED, S. Z. In-Service Teachers' Training Program: A step towards quality Education. *NICE Research Journal*, Special Issue, p. 78–85, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.51239/NRJSS.V0I0.55>. Acesso em: 17 nov. 2024.

AVŞAROĞLU, S.; BURAL, B. The Evaluation of Difficulties in the Sense of Pre-Service Teachers That are Encountered in the Teaching Practice Lesson in the Division of Mentally Retarded Teacher Training Programme. *Turkish Journal of Education*, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.19128/TURJE.23834>. Acesso em: 17 nov. 2024.

AZEVEDO, A. M. P.; OLIVEIRA, G. M.; SILVA, P. P. C.; NÓBREGA, T. K. S.; JÚNIOR, M. S. Formação continuada na prática pedagógica: a educação física em questão. *Movimento*, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.11809>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BAPTAGLIN, L. A.; ROSSETTO, G. A. R. S.; BOLZAN, D. P. V. Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência. 2014.

BARROS, R. M. de; MEDEIROS, C. C. C. *A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes nos centros municipais de educação infantil: estudo de caso na cidade de Curitiba*. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/PRPPGE.V8E142014468-487>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BEKHET, A. K.; ZAUSZNIEWSKI, J. A. Methodological triangulation: An approach to understanding data. *Nurse Researcher*, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7748/NR2012.11.20.2.40.C9442>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BERTRAM, A. D. Effective early childhood educators: Developing a methodology for improvement. 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1996.

BRASIL. *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 2005.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Brasília, 2018.

BRÍNGUEZ, M. E.; RACET, O. A. F. El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas en la escuela / Developing basic communicative skills at school. *Transformación*, 2014.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Continuing teacher education for cultural diversity: emphases, silences and perspectives. *Revista Brasileira de Educação*, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300007>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CARVALHO, M. J. P. de. Currículo e prática pedagógica na educação infantil. 2019.

CHAVES, M. M. N.; SANTOS, A. P. R.; SANTOSA, N. P.; LAROCCA, L. M. Use of the Software IRAMUTEQ in Qualitative Research: An Experience Report. In: COSTA, A.; REIS, L.; NERI DE SOUSA, F.; MOREIRA, A.; LAMAS, D. (Eds.). *Computer Supported Qualitative Research* (Studies in Systems, Decision and Control, v. 71). Springer, Cham, 2017. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43271-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43271-7_4). Acesso em: 17 nov. 2024.

CHOY, S.; SMITH, R. J.; KELLY, A. Continuing Education and Training at Work. 2014. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8694-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8694-2_9). Acesso em: 17 nov. 2024.

CÔCO, V. Educação infantil: considerações sobre a formação de professores. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2018V3N2P6>. Acesso em: 17 nov. 2024.

COIMBRA, M. C. T.; MARTINS, A. M. de O. Case Studying Educational Research: A Way of Looking at Reality. *American Journal of Educational Research*, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.12691/EDUCATION-1-9-7>. Acesso em: 17 nov. 2024.

COOLEY, A. Qualitative Research in Education: The Origins, Debates, and Politics of Creating Knowledge. *Educational Studies*, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131946.2013.783834>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CRAFT, A. Creative Thinking in the Early Years of Education. *International Journal of Research*, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09575140303105>. Acesso em: 17 nov. 2024.

DARDER, A. Freire and Education. 2014.

ELBAZ, F. Critical Reflection on Teaching: Insights from Freire. *Journal of Education for Teaching*, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0260747880140205>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FERNANDES, M. M.; CORRÊA, C. P. Q. Formação docente na educação infantil: desafios contemporâneos para a formação permanente. *Zero-a-Seis*, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2014N30P75>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a comunicação no mundo do trabalho. *Feminismos*, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/FEM.2014.162.06>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FOMIN, K.; BOIKO, H. Improving the Quality of Teacher Training for the Organization of Dialogic Education of Primary School Students: Methodical Aspect. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15330/jpnu.9.1.44-57>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em Freire. *Revista Brasileira de Estudos Sociais*, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2447-3944/REBES.V1N2P64-72>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade* (5<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GENSKE, S.; CERUTTI, A. P.; RAUSCH, R. B. Formação continuada de professores: aproximações e distanciamentos entre as redes de ensino de Blumenau, Gaspar e Timbó. *Perspectiva*, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.E48670>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GERENT, M. C.; HOTZ, J. Z. Preparing Practicing Teachers to Teach in Inclusive Schools. *Academic Exchange Quarterly*, 2003.

GIL, A. C. *Metodologias e técnicas de pesquisa social* (6<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. *Como fazer pesquisa qualitativa*. São Paulo: Atlas, 2021.

GIVIGI, R. C. N.; ALCÂNTARA, J. N.; DOURADO, S. S. F.; PEIXOTO, M. V. S.; SILVA, A. F. A construção curricular coletiva na formação de professores da educação especial. *Contrapontos*, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/CONTRAPONTOS.V17N1.P47-70>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GOMES, A. M. T.; CARVALHO, E. T.; ANTUNES MACIEL, C. M. L. A formação continuada de professores e suas implicações no fazer pedagógico. *Research, Society and Development*, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/RSD-V8I10.1385>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GOMES, M. F. Building alliances for continuing education of teachers in basic education (LASEB): A Brazilian experience. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/NYN.VOL5.NUM44-7428>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GOMES, M. O. Formação de educadores de infância em Portugal e professores de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos. *Educação Unisinos*, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/EDU.2017.211.06>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GRAAF, R. Teacher Education. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781003212737-3>. Acesso em: 17 nov. 2024.

HOOLEY, N. Exposing the intricacies of pre-service teacher education: Incorporating the insights of Freire and Bourdieu. *Revista De Educacion*, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/REV3.3011>. Acesso em: 17 nov. 2024.

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

IMBERNÓN, F. *Formação e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza docente* (Vol. 14). Cortez, 2022.

JEDER, D. Practical aspects of the continuous training activities regarding the learning difficulties. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.01.531>. Acesso em: 17 nov. 2024.

JUNIOR, L. M.; DIAS, J.; ANACLETO VOOS, J. B. Entrecruzando a Base Comum Curricular e a formação de professores da educação infantil. *Textura*, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/TEXTURA-2358-0801-V22N50-5476>. Acesso em: 17 nov. 2024.

JUSTUS, M. B.; BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação do Programa de Formação Continuada das escolas públicas paranaenses na modalidade de Semanas Pedagógicas. *Praxis Educativa*, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PRAXEDUC.V.13I3.0004>. Acesso em: 17 nov. 2024.

KALMUS, J.; SOUZA, M. P. R. de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. *Educação e Pesquisa*, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603141716>. Acesso em: 17 nov. 2024.

KRYPTOU, A.; SOFIANOPOULOU, C. Investigating secondary education teachers' training needs. *EDULEARN Conference Proceedings*, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21125/EDULEARN.2019.0563>. Acesso em: 17 nov. 2024.

LAFFIN, M. H. L.; NAKAYAMA, A. R. O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade. *Educação & Realidade*, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100010>. Acesso em: 17 nov. 2024.

LANG, S. N.; MOZOUROU, C.; JEON, L.; BUETTNER, C. K.; HUR, E. Preschool teachers' professional training, observational feedback, child-centered beliefs and motivation: Direct and indirect associations with social and emotional responsiveness. *Child Care Quarterly*, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/S10566-016-9369-7>. Acesso em: 17 nov. 2024.

LAZZARI, A. The effects of continuing professional development on early childhood education and care (ECEC) practice according to practitioners' views. *Italian Journal of Educational Research*, 2015.

LI, H. The importance of continuing education in training highly qualified technological education teachers. *Frontline Social Sciences and History Journal*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.37547/social-fsshj-03-05-11>. Acesso em: 17 nov. 2024.

LOPES, L.; CORREIA, N.; AGUIAR, C. Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: as percepções dos educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/RPE.6560>. Acesso em: 17 nov. 2024.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; HERMES, S. T. Educação especial, educação inclusiva e pedagogia da diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! *Revista Educação Especial*, 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.5902/1984686X18802>. Acesso em: 17 nov. 2024.

LYON, A. R.; GERSHENSON, R. A.; FARAHMAND, F. K.; THAXTER, P. J.; BEHLING, S.; BUDD, K. S. Effectiveness of Teacher-Child Interaction Training (TCIT) in a preschool setting. *Behavior Modification*, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0145445509344215>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MACPHERSON, I.; BROOKER, R.; AINSWORTH, P. Case study in the contemporary world of research: Using notions of purpose, place, process and product to develop some principles for practice. *International Journal of Social Research Methodology*, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/136455700294923>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MAHMOUDI, A.; KHOSHNOOD, A.; BABAEI, A. Paulo Freire Critical Pedagogy and its Implications in Curriculum Planning. *Journal of Education and Practice*, 2014.

MARTINEZ, L. S.; PEREIRA, J. Construindo a docência na educação infantil: da observação à práxis. *Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/RELACULT.V2I02.196>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MONTEIRO, B. S.; FÉLIX, C. M.; ALVES, P. T. de A.; SOUZA, A. M. C. Formação continuada de professores na Educação Básica no Brasil: para além dos limites da titulação. *Educar+*, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/REDUCARMAIS.5.2021.2241>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MUÑOZ, F. I. La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado: ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2012.

MUÑOZ, R.; GÉRTRUDIX BARRIO, F.; CISNEROS BRITTO, J. C.; RODRÍGUEZ TORRES, J.; RIVAS REBAQUE, B. La formación del profesorado en Tecnología Educativa: prácticas profesionales. *RELATEC: Latin American Journal of Educational Technology*, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.115>. Acesso em: 17 nov. 2024.

NEUMAN, D. Qualitative research in educational communications and technology: a brief introduction to principles and procedures. *Journal of Computing in Higher Education*, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/S12528-014-9078-X>. Acesso em: 17 nov. 2024.

OLIVEIRA, F. L.; BEHRENS, M. A. Primary school teacher training in Brazil: A proposal which contemplates the paradigm of complexity in the transdisciplinary vision. *European Scientific Journal*, 2015.

ORIENTE, Í.; JACINTO ESCOLA, J. J.; MOITA, F. M. G. S. C. A formação de docentes e práticas pedagógicas no contexto da educação tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18265/1517-03062015V1N37P53-63>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ORLANDO-BACCIOTTI, P. d'Azeredo; CAMPOS, J. A. de P. Educação especial e formação continuada de professores de Educação Física: uma revisão sistemática. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/RIAEE.V16I2.13449>. Acesso em: 17 nov. 2024.

OSBORNE, M.; BARKER, H. B. Local Teacher-Based Curriculum Development. In: PETERSON, P.; BAKER, E.; McGAW, B. (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 486-492). 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00048-8>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PARANÁ. *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações*. MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

PAUDEL, J. Teacher education and issues of professional development for quality and creativity of teachers. *Progress in Development Studies*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3126/pdmdj.v5i1.52254>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PELOSO, F. C.; TEIXEIRA DE PAULA, E. M. A. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. *Educational Review*, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300013>. Acesso em: 17 nov. 2024.

POZO, M. L. L.; RIBOT, M. J. Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/REIFOP.17.2.181441>. Acesso em: 17 nov. 2024.

RAMOS, M.; LIMA, V. M. do R.; AMARAL-ROSA, M. P. IRAMUTEQ software and discursive textual analysis: Interpretive possibilities. In: COSTA, A.; REIS, L.; NERI DE SOUSA, F.; MOREIRA, A.; LAMAS, D. (Eds.). *Computer Supported Qualitative Research* (pp. 63–72). Springer, Cham, 2018. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-01406-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01406-3_6). Acesso em: 17 nov. 2024.

REIS, G. A. S. V.; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. *Educação e Pesquisa*, 2018a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180983>. Acesso em: 17 nov. 2024.

REIS, G. A. S. V.; OSTETTO, L. E. Sharing, studying, seeing more broadly: teachers' narratives about continuing education. *Educação e Pesquisa*, 2018b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180983>. Acesso em: 17 nov. 2024.

RIOS, P. P. S.; NASCIMENTO, L. de S. A coordenação pedagógica no espaço escolar: desafios e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.29380/2018.12.13.17>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ROBINSON, S.; MYCK-WAYNE, J. A teacher training model for improving social facilitation in the inclusive program. *Young Exceptional Children*, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1096250615586028>. Acesso em: 17 nov. 2024.

RODRIGUEZ, V.; SILVA, D. P. Formação continuada em serviço em contextos descentralizados. *Cadernos Cedes*, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150379>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ROSA, L. O.; FERREIRA, V. S. O papel da brincadeira nas versões da BNCC: discursos constituindo saberes na educação infantil. *Eccos Revista Científica*, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.18508>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SADE, P. M. C.; PERES, A. M.; PEDROSO, J. V. M.; LAROCCA, L. M. Núcleo de enfermeiros de educação permanente do Paraná: trajetória e contribuições. *Cogitare Enfermagem*, v. 21, n. 2, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/ce.v21i2.44335>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SALEH, B.; RASUL, M. S.; AFFANDI, H. Pedagogical practices of design and technology teacher trainees. *The International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/V8-I5/4104>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SANTOS, A. K.; MACEDO, C. E. G. de; AGRA, C. A.; PEREIRA, E. R. G.; AGRA, E. A. O projeto político pedagógico (PPP) e o processo de inclusão na educação infantil: uma revisão integrativa. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i8.6693>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SANTOS, A. R.; LIMA, L. S.; NERY, S. C. Formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos-campo em Itabuna-Bahia. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Gestão Educacional*, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29280/RAPPGE.V4I2.4415>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SAVIANI, D. Teacher training: Historical and theoretical aspects of the problem in the Brazilian context. *Revista Brasileira de Educação*, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SCHMIDT, L. L.; SOUZA, J. de. Formação de professores alfabetizadores pelo Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: Reflexões sobre avaliação realizada por municípios. *Ensino em Re-Vista*, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-V26NEA2019-6>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SHOR, I. *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Heinemann, 1987.

SILVA, W. M. B.; GOMES, B. A.; SILVA, E. R.; ARAÚJO, M. dos S.; SOUZA, S. C. Formação continuada e prática docente: Novos olhares sobre o processo ensino-aprendizagem. *Congresso Internacional de Educação*, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VCOINTERPDVL.2018.00080>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SUKARTONO, S.; SAMSUDI, S.; RAHARJO, T. J.; SUGIHARTO, D. Training effectiveness in improving teachers' professionalism competence in school. *The Journal of Educational Development*, 2016.

VOGT, G. Z.; MOROSINI, M. C. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: Construindo um estado de conhecimento. *Reflexão & Ação*, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/REA.V20I1.2229>. Acesso em: 17 nov. 2024.

XIMENES, P. A. S. Estado do conhecimento da produção científica sobre formação de professores da educação infantil. *Brazilian Journal of Development*, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n3-441>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.13058/RAEP.2015.V16N2.238>. Acesso em: 17 nov. 2024.