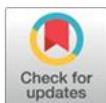


Necessidades de formação dos professores da Pré-Escola: evidências das pesquisas



Gisele da Silva Batista^{iD}

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil

Maria Cristina Leandro de Paiva^{iD}

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil

Resumo

O levantamento de necessidades formativas é essencial para que as formações propostas sejam significativas e estejam alinhadas com a realidade docente. Dessa forma, esta Revisão Sistemática da Literatura, a qual seguiu o protocolo estabelecido por Kitchenham e Charters (2007) e teve como fonte de informação a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Education Resources Information Center e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, objetivou investigar as necessidades formativas dos professores da Educação Infantil/Pré-Escola. Como resultado, obtiveram-se 942 estudos. Desses, apenas quatro trabalhos estavam diretamente relacionados ao objeto de estudo. Os dados possibilitaram categorizar as necessidades formativas nas temáticas: “Criança/infância”, “Organização do Trabalho Pedagógico”, “Eixos/Conteúdos” e “Brinquedos, brincadeiras e o lúdico”. A investigação possibilitou delinear as necessidades formativas dos professores da Educação Infantil da fase pré-escolar, conforme as pesquisas empíricas disponíveis na literatura.

Palavras-chave

necessidades formativas; formação docente; Educação Infantil.

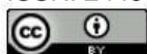
Training needs of preschool teachers: research evidence

Abstract

The assessment of training needs is essential so that the proposed training is meaningful and aligned with the teaching reality. Thus, this Systematic Literature Review (RSL), which followed the protocol established by Kitchenham and Charters (2007) and had as its source of information the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), the Education Resources Information Center and the and the Periodicals Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, aimed to investigate the training needs of Early Childhood Education/Pre-school teachers. As a result, 942 studies were obtained. Of these, only four works were directly related to the object of study. The data made it possible to categorize training needs into themes: “Child/childhood”, “Organization of Pedagogical Work”, “Axes/Contents” and “Toys, games and play”. The investigation made it possible to outline the training needs of Early Childhood Education teachers in the preschool phase, according to empirical research available in the literature.

Keywords

training needs; teacher training; Childhood Education.



Necesidades de formación de docentes de Preescolar: evidencias de investigaciones

Resumen

La evaluación de las necesidades formativas es fundamental para que la formación propuesta sea significativa y alineada con la realidad docente. Así, esta Revisión Sistemática de la Literatura, que siguió el protocolo establecido por Kitchenham y Charters (2007) y tuvo como fuente de información la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, el Centro de Información de Recursos Educativos y el Portal de Revistas Periódicos de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior, objetivó investigar las necesidades de formación de docentes de Educación Infantil/Preescolar. Como resultado, se obtuvieron 942 estudios. De ellos, solo cuatro investigaciones estaban directamente relacionadas con el objeto de estudio. Los datos permitieron categorizar las necesidades de formación en temas: “Niño/infancia”, “Organización del Trabajo Pedagógico”, “Ejes/Contenidos” y “Juguetes, juegos y juego”. La investigación permitió perfilar las necesidades de formación de los docentes de Educación Infantil en la fase preescolar, según investigaciones empíricas disponibles en la literatura.

Palabras clave

necesidades de entrenamiento; formación docente; Educación Infantil.

1 Introdução

A Educação Infantil desempenha um papel crucial na formação integral da criança, nos aspectos sociais, emocionais, cognitivos e físicos. A partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a Pré-Escola, destinada a crianças com idades entre 4 e 5 anos e 11 meses, tornou-se obrigatória. Além disso, a lei enfatiza a relevância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Desse modo, é imprescindível que essa fase inicial da educação seja conduzida com qualidade, contando com profissionais comprometidos e ambientes adequados, visando assegurar o pleno desenvolvimento infantil.

A formação continuada emerge como um pilar indispensável nesse contexto, envolvendo atividades formativas conduzidas após a formação inicial, com o objetivo de aprimorar os conhecimentos, desenvolver habilidades práticas e aperfeiçoar o desempenho pedagógico, culminando em uma melhor qualidade na educação das crianças (Rodrigues; Esteves, 1993).

Segundo Nóvoa (2019), a formação é um processo que ocorre durante toda a vida, pois nunca está pronta e acabada. Essa compreensão destaca a necessidade de professores atualizarem seus conhecimentos e habilidades para atenderem às demandas de uma sociedade em constante transformação. Dessa maneira, a formação

pode ser considerada uma exigência para garantir uma educação de qualidade, contribuindo para um atendimento educacional próximo às demandas discentes.

Na Educação Infantil, que representa a primeira etapa da Educação Básica, a formação dos professores precisa estar intrinsecamente ligada ao que é essencial: a prática pedagógica com as crianças. De acordo com Barbosa (2016), essa prática docente se caracteriza por estar presente junto às crianças, ser relacional, não se centrar em conteúdos e não se resumir à ministração de aulas. Adicionalmente, como apontado por Drumond (2018), a prática pedagógica deve ser intencionalmente educativa, estruturando tanto o tempo quanto o ambiente na Educação Infantil, de forma a atender às particularidades das crianças. É imperativo, portanto, que se leve em consideração o respeito pelas crianças, os processos educativos, enfocando especialmente as características próprias da infância e as abordagens que promovem a indissociabilidade entre cuidado e educação.

Reconhece-se que a Educação Infantil possui especificidades próprias, distintas do Ensino Fundamental. Dessa forma, as formações devem considerar as necessidades formativas reais da etapa, em vez de hipotéticas, o que pode ser identificado por meio de lacunas, problemas, interesses e motivações (Rodrigues; Esteves, 1993). Essas formações devem ser guiadas pelas demandas de uma sociedade em constante transformação.

Conforme Rodrigues e Esteves (1993, p. 20), “[...] analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo entre programa – formador – formando”. Pode-se afirmar, com isso, a relevância em se ter um quadro das necessidades formativas que expressem as reais demandas de cada área, etapa e nível educacional, de modo que as formações sejam construídas com um alicerce que dê suporte às mudanças almejadas. É relevante, portanto, que os professores sejam incentivados a evidenciar suas próprias demandas formativas, por meio de investigações e reflexões críticas sobre suas práticas, conhecimentos, contextos e experiências vivenciadas. Isso permitirá que as formações sejam significativas e estejam alinhadas ao que é primordial para os professores.

Diante desse cenário, optou-se por investigar as necessidades formativas dos professores da Educação Infantil/Pré-Escola, utilizando como base pesquisas empíricas, mediante um estudo do tipo estado da arte. Escolheu-se a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) como método, uma vez que é um estudo secundário utilizado para

identificar, analisar e interpretar pesquisas já concluídas sobre uma temática específica, seguindo um protocolo bem definido (Kitchenham; Charters, 2007).

Para alcançar o objetivo proposto, baseou-se na seguinte questão de pesquisa: “Quais são as necessidades formativas dos professores da Pré-Escola, com base nos resultados das pesquisas disponíveis na literatura?”.

Este artigo oferece um panorama da literatura sobre as necessidades de formação dos professores da Educação Infantil. Para tanto, estrutura-se em seções que incluem a introdução, contextualizando o estudo; a metodologia, detalhando os procedimentos adotados; os resultados do estudo categorizados e as considerações finais, que resumem as descobertas e destacam as lacunas identificadas.

2 Metodologia

O estudo teve como referência as diretrizes propostas por Kitchenham e Charters (2007). Seu processo incluiu atividades que foram agrupadas em três fases principais: planejamento (identificação da necessidade da RSL e formulação de uma questão de pesquisa), condução (busca e seleção dos estudos primários; avaliação de qualidade; extração dos dados; sumarização e síntese dos resultados e interpretação dos resultados) e relatório (escrita do artigo).

As fontes de informação científica utilizadas para a busca dos trabalhos foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Education Resources Information Center (ERIC) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Essas bases foram escolhidas por serem consideradas fontes confiáveis para a obtenção de informações e por apresentarem em seus acervos uma quantidade considerável e atualizada de resultados de pesquisas publicadas que abrangem a área da Educação, além de disponibilizarem os materiais para *download*. Para entender o início e a frequência dos estudos sobre a temática investigada, a busca nas bases de pesquisa selecionadas não incluiu nenhum filtro temporal. Isso significa que foram considerados todos os estudos disponíveis, desde os mais antigos até os mais recentes, sem restrição de período de publicação. As buscas foram realizadas entre setembro de 2022 e janeiro de 2023.

A *string* de busca foi elaborada com os termos a serem buscados, considerando o objetivo principal e a questão de pesquisa formulada. O levantamento foi realizado em

fontes de informação científica (inter)nacionais. Para fontes nacionais, foi utilizada a seguinte *string*: “necessidade* formativa*” OR “necessidade* formativa* de professor*” OR “necessidade* de formação docente” OR “necessidade* de formação de professores” AND “Educação Infantil” OR “Educação Pré-Escolar” OR “educação da infância” OR “jardim de infância”. Para a fonte internacional, a *string* de busca foi: “*training needs*” OR “*teachers’ training needs*” AND “*Childhood Education*” OR “*early childhood education*”.

Considerando a *string* de busca estruturada, foi imprescindível delimitar os critérios de inclusão e exclusão dos estudos que foram buscados, com o intuito de identificar aqueles que possuíam evidência direta com a questão de pesquisa e para minimizar a probabilidade de viés (Kitchenham; Charters, 2007). Desse modo, foram elencados como critérios de inclusão: pesquisas empíricas que investiguem as necessidades formativas de professores da pré-escola; artigos, teses e dissertações; publicações em português e em inglês; trabalhos revisados por pares; e sem recorte temporal. Como critérios de exclusão: estudos não disponíveis na íntegra; estudos duplicados; e estudos secundários.

2.1 Análise dos resultados e discussões

Como procedimento, inicialmente, realizou-se a leitura do título e do resumo, no sentido de filtrar os estudos que estavam alinhados ao objetivo e à questão de pesquisa. Na segunda etapa, fez-se a leitura completa dos trabalhos selecionados, permitindo uma avaliação mais detalhada, garantindo que apenas os estudos que atendessem aos critérios fossem incluídos na revisão. Esse método ajudou a otimizar o processo de seleção, assegurando que apenas os trabalhos relevantes fossem considerados.

Elaborou-se uma planilha para extrair e organizar os dados dos artigos, teses e dissertações recuperados. A planilha permitiu registrar de forma estruturada as principais informações de cada estudo, facilitando a análise e a síntese dos resultados. As informações registradas foram: *site*, título, autor, palavras-chave, ano, metodologia, tipo do documento, objetivo geral, referencial teórico e resultados.

A condução das buscas realizadas nas fontes de informação científica resultou em 942 estudos, sendo 865 da ERIC, 43 da BDTD e 34 dos Periódicos da Capes. Mediante a análise dos títulos e dos resumos dos trabalhos recuperados, identificou-se que muitos não abarcavam os critérios de inclusão estabelecidos, principalmente por:

investigarem necessidades formativas de professores da creche, de coordenadores e diretores da Educação Infantil, de professores do Ensino Fundamental, por não terem relação com o objeto de estudo ou por não tratarem acerca da investigação de necessidades formativas.

A aplicação dos critérios de inclusão e exclusão resultou na seleção de quatro documentos, sendo um da Capes e três da BDTD. Nenhum estudo levantado pela base da ERIC correspondia aos critérios desta pesquisa.

Os trabalhos incluídos correspondem aos seguintes tipos de documentos: duas dissertações, uma tese e um artigo, os quais serão mencionados neste artigo pelos seus autores: Pimenta (2007), Campos (2012), Campos (2017) e Feldmann *et al.* (2022), respectivamente, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

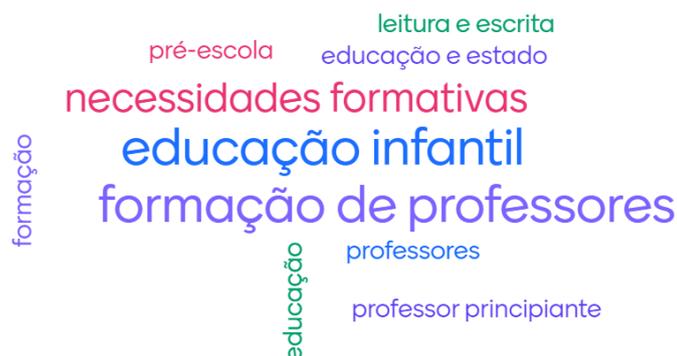
Fonte de informação	Autor / Ano	Tipo de documento	Título da pesquisa
BDTD	Pimenta (2007)	Dissertação	Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores
BDTD	Campos (2012)	Dissertação	Necessidades de formação de professoras principiantes da Educação Infantil/Pré-Escola
BDTD	Campos (2017)	Tese	Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil
Capes	Feldmann <i>et al.</i> (2022)	Artigo	Formação de professores e coordenadores da Educação Infantil: uma experiência a partir de suas necessidades formativas

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Considerando que não foi realizado um recorte temporal, os estudos analisados abrangem um período de 15 anos, desde 2007 até 2022. É interessante notar que não houve um ano com um número significativamente maior de publicações, pois o número de trabalhos selecionados foi pequeno. Essa baixa quantidade de estudos pode indicar a necessidade de uma atenção por parte dos pesquisadores em relação às necessidades formativas dos professores da Pré-Escola, para melhor compreensão e desenvolvimento de formações voltadas para docentes dessa etapa de ensino.

A partir dos estudos selecionados, foi elaborada uma nuvem de palavras com as palavras-chave das pesquisas, como pode ser visto na Figura 1.

Figura 1 – Palavras-chave



Fonte: Mentimeter - adaptado pelas autoras (2023).

As palavras-chave destacadas na nuvem de palavras – “Educação Infantil”, “formação de professores” e “necessidades formativas” – estão alinhadas com o objetivo do estudo, que é investigar as necessidades formativas dos professores da Educação Infantil. Essas palavras-chave refletem diretamente a temática central da pesquisa, indicando que os resultados obtidos estão em consonância com o propósito do estudo. Isso fortalece a relevância e a pertinência dos achados para o contexto da Educação Infantil e da formação de professores.

2.2 Metodologias utilizadas nas pesquisas

Os estudos escolhidos precisavam consistir em pesquisas empíricas, incluindo aquelas categorizadas como pesquisa de campo, as quais envolvem experimentos ou observações de um contexto específico para a construção dos dados. Reconheceu-se, portanto, a importância de identificar as metodologias empregadas nos estudos selecionados, visto que elas são consideradas elementos cruciais para entender os processos seguidos na pesquisa para a identificação das necessidades formativas. Nesse sentido, antes de abordar o levantamento das necessidades formativas dos professores da Pré-Escola indicadas pelos estudos, serão apresentados os instrumentos empregados para a obtenção dos dados.

Para compilar os dados sobre as necessidades formativas dos professores, o estudo de Pimenta (2007) utilizou um questionário. Este foi aplicado ao final dos encontros com os professores que participavam de um programa de formação de alfabetizadores e que lecionavam para crianças de 6 anos do Ensino Fundamental e do último nível da Educação Infantil. Além da coleta por meio de questionários, também

foram realizados relatos pelos professores e observações pelos pesquisadores durante o programa de formação. A investigação teve como objetivo identificar indicadores de necessidades formativas. Esses indicadores são derivados da interação dos professores com as crianças e das estratégias formativas emergentes durante o desenvolvimento do programa. Isso foi feito para atender tanto às necessidades dos professores quanto aos objetivos do programa de formação em curso.

A pesquisa conduzida por Campos (2012) empregou entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Essas entrevistas foram elaboradas e realizadas individualmente, seguindo uma sequência inicial de perguntas, com a possibilidade de acrescentar outras questões durante o processo para esclarecer ou aprofundar as respostas conforme necessário.

No estudo de Campos (2017), foram utilizados diversos instrumentos para a construção dos dados. Isso incluiu um questionário, uma entrevista semiestruturada, conduzida com quatro professoras e duas coordenadoras da Pré-Escola, além de observação participante em duas turmas de nível 3 e duas de nível 4. O questionário foi aplicado no início da pesquisa para caracterizar os professores envolvidos no estudo.

O estudo conduzido por Feldmann *et al.* (2022) investigou as necessidades formativas por meio de três encontros reflexivos com 56 professores, seis coordenadores pedagógicos da infância e um supervisor pedagógico. Durante esses encontros, os professores tiveram a oportunidade de lembrar suas experiências na educação como profissionais, refletir sobre suas práticas pedagógicas e identificar possíveis temas que necessitam de estudo. Esses momentos foram caracterizados pela promoção de atitudes de escuta, autoavaliação e ressignificação da prática. Durante os encontros, foram abordadas questões para identificar as temáticas a serem discutidas, proporcionando aos professores momentos de identificação, análise e reflexão sobre suas necessidades e aspirações. A partir dessas reflexões, elaborou-se uma proposta formativa, que incluiu a discussão das temáticas identificadas com a colaboração desses profissionais.

Observa-se uma variedade de instrumentos e metodologias que podem ser empregados na construção de dados para investigar essas necessidades. Estes incluem, por exemplo, encontros reflexivos, questionários, relatos dos professores, observações da prática docente, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Nesse sentido, para Rodrigues e Esteves (1993), é fundamental explicar rigorosamente

os procedimentos utilizados, bem como ter claro o conceito de necessidade subjacente ao estudo.

2.3 Necessidades formativas dos professores da Educação Infantil/Pré-Escola: o que dizem as pesquisas

Esta seção visa apresentar as necessidades formativas dos professores da Educação Infantil na fase pré-escolar, com base nos resultados das pesquisas apresentadas. A partir dos resultados encontrados, foi elaborado um quadro com os estudos e respectivas necessidades.

Quadro 2 – Necessidades formativas conforme os resultados das pesquisas

(continua)

Necessidades formativas dos professores da Educação Infantil - Pré-Escola			
Pimenta (2007)	Campos (2012)	Campos (2017)	Feldmann <i>et al.</i> (2022)
1. Desenvolvimento da criança	1. Ética na docência com crianças	1. Planejamento	1. Educação Infantil: iniciando nossas reflexões
2. Intervenção pedagógica	2. Criança/Infâncias	2. Linguagem oral, leitura e escrita	2. Acolhimento das crianças e professores na pandemia e pós-pandemia
3. Agrupamentos	3. Especificidades do ensinar/aprender na Pré-Escola	3. Linguagem matemática	3. A BNCC e referencial para Educação Infantil
4. Transposição didática	4. Brinquedos e brincadeiras	4. Pensamento infantil	4. Lúdico na Educação Infantil: o fazer pedagógico
5. Planejamento	5. Determinações legais sobre a Educação Infantil	5. Múltiplas linguagens	5. Como será a Educação Infantil pós-pandemia
6. Organização de conteúdos	6. Múltiplas linguagens e expressões na educação da infância	6. Atendimento individualizado à criança	6. Contação de história
7. Necessidades educativas especiais	7. Conteúdos específicos das áreas do conhecimento	7. Atendimento às crianças com necessidades especiais	7. Tempos e espaços na Educação Infantil
8. Reorganização curricular	8. Planejamento didático	8. Relação família x escola	8. Infâncias e contextos de aprendizagens
9. Indisciplina	9. Avaliação e suas especificidades na Educação Infantil/Pré-Escola	9. Regras e limites	9. Consciência fonológica na Educação Infantil
10. Manejo de classe		10. Formação docente	10. Ensino híbrido e remoto na Educação Infantil

11. Projetos educativos		11. O espaço na Educação Infantil	11. Classes multisseriadas na Educação Infantil
12. Metodologias/ Estratégias para alfabetizar		12. Escassez de materiais	12. Avaliação na Educação Infantil
13. Artes			
14. Matemática			
15. Música			
16. Ciências			
17. Práticas pedagógicas			
18. Projetos pedagógicos			
19. Avaliação e registro			
20. Brincadeiras			
21. Estruturação de espaço			

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Diante dos dados levantados, é possível observar que algumas necessidades são comuns entre as pesquisas. Com base nisso, foi elaborado um terceiro quadro com o cruzamento das necessidades, a partir de uma categorização por aproximação.

Quadro 3 – Categorias das necessidades

Categoria	Subcategoria	Pimenta (2007)	Campos (2012)	Campos (2017)	Feldmann et al. (2022)
Criança/ Infância		1. Desenvolvimento da criança 7. Necessidades educativas especiais 9. Indisciplina	1. Ética na docência com crianças 2. Criança/ Infâncias	4. Pensamento infantil 7. Atendimento às crianças com necessidades especiais 9. Regras e limites	8. Infâncias e contextos de aprendizagens
Organização do trabalho pedagógico	Planejamento	2. Intervenção pedagógica 3. Agrupamentos; 4. Transposição didática 5. Planejamento 11. Projetos educativos	3. Especificidades do Ensinar/ Aprender na Pré-Escola 8. Planejamento didático	1. Planejamento individualizado à criança 6. Atendimento individualizado à criança 12. Escassez de materiais	6. Contação de história 11. Classes multisseriadas na Educação Infantil

		17. Práticas pedagógicas 8. Projetos pedagógicos			
	Avaliação	19. Avaliação e registro	9. Avaliação e suas especificidades na Educação Infantil/Pré-Escola	-	12. Avaliação na Educação Infantil
	Espaço e tempo na Educação Infantil	21. Estruturação de espaço		11. O espaço na Educação Infantil	7. Tempos e espaços na Educação Infantil
Eixos/ Conteúdos		6. Organização de conteúdos 8. Reorganização curricular 13. Artes 14. Matemática 15. Música 16. Ciências	6. Múltiplas linguagens e expressões na educação da infância 7. Conteúdos específicos das áreas do conhecimento	2. Linguagem oral, leitura e escrita 5. Múltiplas linguagens 3. Linguagem matemática	3. A BNCC e referencial para Educação Infantil 9. Consciência fonológica na Educação Infantil
Brinquedos, brincadeiras e o lúdico		20. Brincadeiras	4. Brinquedos e Brincadeiras	-	4. Lúdico na Educação Infantil: o fazer pedagógico

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Há três categorias que se destacam por sua recorrência em todas as pesquisas: “Criança/Infância”, “Organização do Trabalho Pedagógico” e “Eixos/Conteúdos”. Além disso, outras necessidades formativas foram identificadas em alguns estudos, mas não em todos, como “Brinquedos, brincadeiras e o lúdico”, que teve recorrência em três pesquisas, demonstrando a assiduidade e importância dessas temáticas para a formação do professor da Educação Infantil, visto que estão sendo apontadas entre grupos distintos de professores em um intervalo de 15 anos, dado o ano de início das pesquisas aqui apresentadas.

A categoria “Criança/Infância”, aborda aspectos que tratam das especificidades, singularidades e diversidades das crianças, a partir de temáticas como: Desenvolvimento da criança, Criança/Infâncias, Pensamento infantil, Contextos de aprendizagens, Inclusão, regras e limites. Esse dado aponta a importância de compreender a criança na sua inteireza, que pensa e se desenvolve, na relação com o outro, por meio da linguagem, em um processo mediado. Esses conceitos são fundamentais para uma

atuação docente condizente com os propósitos dessa etapa educacional, pois permitem o desenvolvimento de planejamentos pedagógicos que consideram as especificidades das crianças.

Como ressalta Perrotti (1990, p. 12, *apud* Franco, 2002, p. 30), “[...] a criança não é um simples organismo em mudança, não é apenas uma quantidade de anos, um dado etário, mas algo bem mais complexo e completo”. Nesse sentido, também a infância, como uma invenção da modernidade, tem um significado histórico e variável em diferentes sociedades. Portanto, o significado de criança e infância está sujeito às mudanças ao longo do tempo e do espaço, sendo necessário considerar os contextos em que as pessoas estão inseridas (Ariès, 1986). Sendo assim, é inapropriado presumir a existência de uma infância homogênea, pois o processo histórico mostra uma população infantil heterogênea com processos desiguais de socialização (Franco, 2002).

Nessa perspectiva, Kramer (2007) destaca que o Brasil vive uma diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos, sendo constituído e marcado por nações indígenas, escravidão, opressão, pobreza de uma grande parte da população, bem como o colonialismo e o imperialismo, que deixaram seus vestígios na socialização. Dessa forma, uma concepção homogênea de infância não compreende a pluralidade de realidades vividas pela população infantil brasileira.

Ainda conforme Kramer (2007), a criança não se resume a apenas uma fase, um estágio para chegar na vida adulta, a sua especificidade engloba imaginação, fantasia, criação e brincadeira, isso a caracteriza; é onde reside a sua singularidade. As crianças são cidadãs, possuem direitos, brincam, produzem cultura e nela são produzidas. Compreender as crianças, dessa forma, favorece para que se possa enxergar o mundo por meio do ponto de vista delas. Como preceitavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a criança é um:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Diante da complexidade e amplitude do conceito de criança e infância, evidencia-se a preponderância dessa temática na formação continuada dos professores da Educação Infantil. É fundamental, desse modo, compreender as sutilezas e singularidades da criança para proporcionar experiências educacionais enriquecedoras e

significativas, promovendo uma educação sensível às suas particularidades em cada contexto e época. Significa entender o encantamento de um mundo infantil, diferente do adulto, que se interessa por brinquedos e bonecas, são atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar (Kramer, 2007).

Uma discussão sobre criança e infância deve necessariamente considerar os modos de vida da população infantil e os impactos das desigualdades sociais e das políticas públicas, que frequentemente desconsideram suas particularidades e necessidades. Quando os direitos das crianças são cerceados, seja pela falta de acesso a serviços básicos como educação, saúde e lazer, seja pela ausência de políticas que promovam a equidade, comprometem-se o pleno desenvolvimento infantil e a valorização de sua diversidade cultural e social.

Uma categoria organizada a partir das temáticas indicadas nos estudos diz respeito à “Organização do trabalho pedagógico”, que traz necessidades formativas basilares, como planejamento e avaliação, além da perspectiva de organização do espaço e tempo. Essa indicação imprime a importância dada ao fazer docente que acontece a partir de uma intervenção pedagógica constituída por processos que envolvem vários aspectos da prática docente, desde as ideias iniciais do planejamento até o momento de avaliação, contemplando elementos fundamentais da e para a prática, como materiais, recursos, tempo e espaço, por exemplo. Trata-se de pensar o ato educativo no contexto da educação da infância, contemplando os sabores e aromas de um ambiente lúdico, criativo, que instigue e promova o desenvolvimento integral das crianças.

O ponto de partida dessa organização, que tem como base as concepções que subsidiam o fazer, é o planejamento, que, segundo Campos (2012), consiste em um processo de tomada de decisões que direciona as atitudes para alcançar objetivos, nesse sentido, ordena ideias, estabelece métodos e recursos e define prazos, portanto, quando se planeja, decide-se previamente quando, como e o que fazer.

No contexto do planejamento, há a necessidade de se pensar um modelo avaliativo que atenda ao público infantil, diferentemente de reducionismos em que sobressaem verificação e medidas padronizadas. Na Educação Infantil, de acordo com o artigo 31 da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN), a avaliação deve ocorrer mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, como pontua a DCNEI (Brasil, 2009).

Além de entender o acompanhamento do desenvolvimento da criança, a avaliação abrange um processo crucial para que os professores possam ponderar sobre o planejamento e as adaptações que suas atividades pedagógicas possam requerer. Por conseguinte, é de suma importância que as formações contemplem as especificidades e a importância do planejamento e da avaliação nessa etapa educacional.

Nesse contexto organizacional, as pesquisas indicaram a necessidade de contemplar o “Espaço e tempo na Educação Infantil”. Nesse aspecto, os estudos trouxeram como propostas: “Estruturação de espaço”, “O espaço na Educação Infantil” e “Tempos e espaços na Educação Infantil”. As temáticas suscitadas indicam a importância de se pensar a organização do espaço como um ambiente educador, pois, como assinalam Barbosa e Horn (2001), o espaço físico é essencial para o desenvolvimento das crianças, visto que contribui para a estruturação das funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais.

Desse modo, ao pensar o espaço para elas, é preciso considerar que o ambiente é composto por “[...] gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida” (Barbosa; Horn, 2001, p. 73). Para Freitas (2007), é na particularidade da construção cotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas que as atividades realizadas com as crianças alcançam características específicas. Sendo assim, participar de formações que abordem a importância e as possibilidades de organização dos espaços e tempo é primordial, tendo em vista que um espaço planejado é essencial para o desenvolvimento das crianças, estimulando suas interações e a construção de diferentes aprendizados.

Outro ponto levantado pelos docentes investigados foi a necessidade de aprofundamento em alguns aspectos que categorizamos como “Eixos/Conteúdos”. Essa categoria abrange aspectos relacionados aos saberes e conhecimentos necessários à organização didática dos conteúdos, o que denominamos “Eixos/Conteúdos”, por identificarmos temáticas relativas à: “Organização de conteúdos”, “Artes”, “Matemática”, “Música”, “Ciências”, “Múltiplas linguagens e expressões na educação da infância”, “Conteúdos específicos das áreas do conhecimento”, “Linguagem oral, leitura e escrita”, “Múltiplas linguagens”, “Linguagem matemática” e “Contação de história”.

Os aspectos destacados chamam a atenção pela distância entre o que propõem e orientam as DCNEI e o que apontam esses estudos, haja vista a Educação Infantil não se organizar, em termos de currículo, por áreas de conhecimento. Há diferenças significativas na organização curricular por Conteúdos/Eixos e por campos de experiências. Nas DCNEI, a proposta curricular consiste em práticas que visam integrar as práticas e experiências vivenciadas/proporcionadas às crianças, sem perder de vista seus saberes e “[...] os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que subsidia o currículo dessa etapa, organiza-se em campos de experiências definidos como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40). Desse modo, é válido ressaltar que a definição desses campos têm como base os saberes fundamentais a serem proporcionados às crianças e relacionados às suas experiências, conforme o que dispõem as DCNEI, sendo constituídos pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, organizados em cinco campos – O eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações –, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Diante dessa necessidade, é essencial reconhecer e estabelecer uma concepção coerente acerca dos conhecimentos trabalhados na referida etapa educacional, os quais não possuem como base conteúdos, como no Ensino Fundamental, mas sim campos de experiência, nos quais as interações e a brincadeira são os eixos estruturantes. Nesse sentido, Faria (2011, p. 14) aponta que:

Sem a aula e sem o conteúdo escolar, a docência nas creches e pré-escolas organiza outra forma, outra pedagogia (diferente do ensino fundamental) adequada aos conteúdos das práticas culturais e dos saberes oriundos dos movimentos sociais engajados na transformação social, atenta às experiências infantis, às especificidades etárias encontradas no coletivo.

Logo, é crucial que os programas de formação reconheçam e promovam a compreensão do que é específico na Educação Infantil, oferecendo experiências que abranjam interações, brincadeiras, imaginação, criação, descobertas, produção e tantas

outras oportunidades que caracterizam essa fase. Além disso, enfatiza-se a relevância de formações que proporcionem reflexões práticas e teóricas acerca das propostas pedagógicas, contemplando as diferentes possibilidades organizativas e curriculares, adequadas à etapa em questão.

Por fim, apresentam-se os apontamentos relativos aos “Brinquedos, brincadeiras e o lúdico”. Essa demanda se aproxima dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil: as interações e a brincadeira. Logo, significa trazer para o espaço formativo a perspectiva de que a criança aprende e se desenvolve por meio da brincadeira, na relação com o outro e com os objetos, experimentando, trocando e vivenciando experiências com a linguagem. Como afirma Kishimoto (2010, p. 1):

O brincar é a principal atividade do cotidiano da criança: É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados.

É notório observar que a brincadeira envolve as características do que é ser criança (Kramer, 2007). Somando ao exposto, para Maluf (2008) as atividades lúdicas propiciam muito mais que a diversão, são consideradas instrumentos pedagógicos importantes para o processo de aprendizagem. Devem, portanto, ser constitutivas da prática docente e formativa. Dessa forma, por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, a criança pode se expressar, aprender e se desenvolver, proporcionando uma gama de benefícios que vão além do entretenimento.

Desse modo, participar de formações que abordem esses aspectos, considerando tanto a teoria quanto a prática, proporcionará aos docentes uma compreensão sobre como trabalhá-los em sala de referência, criando ambientes de aprendizado lúdicos e ricos em experiências significativas, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

O estudo de Feldmann *et al.* (2022) apresentou necessidades que menos se cruzaram com as demais pesquisas. Ele traz, em seus resultados, demandas que são consequências da pandemia causada pela Covid-19. Segundo a pesquisa, os professores sentiram a necessidade de se aperfeiçoarem acerca do “Acolhimento das

crianças e professores na pandemia e pós-pandemia”, sobre “Como será a Educação Infantil pós-pandemia” e a respeito do “Ensino híbrido e remoto na Educação Infantil”.

A pandemia da Covid-19 trouxe inúmeras modificações para o cotidiano da sociedade, devido às medidas sanitárias e de distanciamento social. Um dos setores mais afetados foi o educacional, tendo em vista que as atividades presenciais foram suspensas e passaram a ser ofertadas por meio de atividades remotas, provocando reflexões, ansiedades e questionamentos. Essas mudanças tiveram que acontecer rapidamente e os docentes precisaram adaptar as suas aulas com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), em muitos casos sem formação pedagógica específica para utilizar essas ferramentas, exigindo que o setor educacional se adaptasse tecnologicamente à nova realidade.

É certo que a adaptação das crianças na Educação Infantil é um processo complexo, pois, emocionalmente, exige muito delas. Dessa maneira, a inserção e a adaptação das crianças na instituição de Educação Infantil se constituem como um momento sensível, de modo que enfrentar o retorno ou a chegada pela primeira vez das crianças a esses ambientes na pandemia e após o isolamento social causado pela pandemia se tornou ainda mais complicado. Esse cenário foi desafiador para todas as crianças, tanto para as que nasceram no período pandêmico, as quais não tiveram a oportunidade de ter o convívio com outras pessoas, como para as que já tinham uma convivência escolar e tiveram que se afastar.

Esse público se viu obrigado a permanecer em um isolamento social que afetou consideravelmente as relações sociais das crianças. Para Oliveira (2018), as famílias das crianças podem trazer colaborações no processo de adaptação, participando das atividades planejadas para as crianças poderem se sentir seguras e tranquilas nessa nova conjuntura. Nesse sentido, o docente necessita se preparar para acolher tanto a criança quanto a sua família, pois, ao controlar as inseguranças, anseios e medos da família, estes ajudarão consideravelmente na adaptação das crianças.

Essa experiência de educar em tempos de pandemia colocou em evidência os conhecimentos, as habilidades e as práticas que muitos não dominavam, exigindo desses professores capacidades formativas que muitos não tinham, desempenhando, assim, necessidades formativas que o tempo histórico vivenciado exigia. Segundo Rodrigues e Esteves (1993), as necessidades emergem em contextos histórico-sociais

específicos e são influenciadas por fatores externos ao sujeito, podendo ser compartilhadas por várias pessoas ou se manifestarem como necessidades individuais.

Esses fatores evidenciam a importância da formação docente como um processo contínuo do desenvolvimento profissional, com início na experiência escolar e estendendo-se ao longo da vida (Imbernón, 2001). Essa perspectiva tem como princípio a incompletude do ser, de modo que nenhum professor é um profissional completo, o que traz a importância de estar em constante formação, para poder oferecer uma educação de qualidade e consoante às realidades e necessidades das crianças da contemporaneidade.

Nesse contexto, é imprescindível destacar que as políticas de formação docente, por si só, não abrangem a complexidade do trabalho docente. Isso se deve, em grande parte, às precárias condições de trabalho enfrentadas pelos professores, que incluem infraestrutura (in)adequadas, carga horária excessiva e deficiência de recursos pedagógicos. Além disso, a falta de reconhecimento e valorização social da profissão docente agrava ainda mais os desafios, desmotivando profissionais e comprometendo a qualidade da prática. É necessário, portanto, que as políticas de formação estejam articuladas com iniciativas que garantam melhores condições de trabalho, promovam a valorização da carreira e fomentem o reconhecimento social do papel fundamental desempenhado pelos educadores.

3 Considerações finais

A RSL apresentada permitiu delinear algumas necessidades formativas dos professores da Educação Infantil da fase pré-escolar, segundo as pesquisas empíricas realizadas. As necessidades comuns entre as pesquisas englobam aspectos como: “Criança/Infância”, “Organização do trabalho pedagógico”, “Eixos/Conteúdos” e “Brinquedos, brincadeiras e o lúdico”.

Diante das necessidades formativas encontradas, observa-se que todas abordam aspectos importantes para as práticas pedagógicas, como as concepções de criança e infância, as similaridades de propostas que considerem o brincar, o lúdico, a organização dos espaços e tempos, os eixos e conteúdos estruturantes do trabalho docente, tendo o planejamento e a avaliação como nortes do fazer pedagógico. Chama a atenção o fato de os estudos sobre a Educação Infantil ainda abordarem conteúdos,

eixos e áreas do conhecimento, mesmo após a publicação das DCNEI, em 2010. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de expandir o escopo para contemplar os campos de experiências e os direitos de aprendizagem, que são fundamentais para a organização curricular e a prática docente conforme indicado pelas DCNEI.

Apesar de terem sido utilizadas três grandes bases de dados (BDTD, ERIC e Periódicos da Capes), a restrição a estas fontes indica um recorte do estudo, abrindo possibilidades para pesquisas não contempladas no alcance desta investigação. Além disso, o número limitado de estudos que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão (quatro de um total de 942) sugere que o campo ainda é escasso em investigações e as necessidades indicadas não abarcam a gama de saberes necessários à docência na Educação Infantil. Além do mais, necessidades surgem a todo tempo e mediante vários fatores, como é possível identificar nas necessidades voltadas aos aspectos tecnológicos, tendo em vista as demandas provenientes da Covid-19 (Feldmann *et al.*, 2022).

Investigar, portanto, as necessidades de formação dos professores são imprescindíveis para assegurar que as formações ofertadas correspondam às suas demandas pedagógicas, sem desconsiderar o contexto real em que elas se inserem. Isso possibilita um maior interesse e envolvimento, de modo a qualificar o processo e, conseqüentemente, proporcionar uma educação condizente com as singularidades e especificidades das crianças.

4 Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S, WESCHENFELDER, N. (org.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. p. 131-139.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. *Educação infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

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

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

CAMPOS, R. R. *Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27374>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CAMPOS, R. R. *Necessidades de formação de professoras principiantes da Educação Infantil/Pré-Escola*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14522>. Acesso em: 28 jan. 2024.

DRUMOND, V. Formação de professoras e professores de educação infantil: por uma pedagogia da infância. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 288-302, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7006012>. Acesso em: 28 jan. 2024.

FARIA, A. L. G. Apresentação. In: GEPEDISC (org.). *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 13-17.

FRANCO, M. E. W. *Compreendendo a infância*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREITAS, M. C. Prefácio: o coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G. (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-13.

FELDMAN, M. G.; MIRANDA, H. P.; SANTOS, C. P.; PEREIRA, A. L. N. Formação de professores e coordenadores da Educação Infantil: uma experiência a partir de suas necessidades formativas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1243-1262, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762022000301243&script=sci_arttext. Acesso em: 28 jan. 2024.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-20. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 22 mar. 2024.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering*. Technical Report - Keele University, Staffordshire, 2007. Disponível em:

https://www.elsevier.com/_data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf.

Acesso em: 9 set. 2024.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 13-23.

MALUF, A. C. M. *Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt> Acesso em: 22 mar. 2024.

OLIVEIRA, S. C. M. *O processo de adaptação das crianças na educação infantil: os desafios das famílias e dos educadores da infância*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/11449/153912>. Acesso em: 22 mar. 2024.

PIMENTA, J. I. P. B. *Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/39daf6ee-0946-45a9-8dcd-9c36bfcc3d70>. Acesso em: 28 jan. 2023.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto, 1993.

Gisele da Silva Batista, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE)

 <https://orcid.org/0000-0002-4220-0372>

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita –, revisão, investigação, metodologia, recursos, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4875433374610461>

E-mail: giselebatistasil@gmail.com

Maria Cristina Leandro de Paiva, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEd)

ⁱⁱ  <https://orcid.org/0000-0002-5811-804X>

Professora da UFRN, atuando na graduação, no PPgITE e no PPGEEd. Possui licenciatura em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela UFRN.

Contribuição de autoria: Análise formal, conceituação, escrita – revisão e edição –, metodologia, recursos, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5008583007971704>

E-mail: crisrina.leandro@ufrn.br

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Valdete Côco e Janice Débora de Alencar Batista Araújo

Como citar este artigo (ABNT):

BATISTA, Gisele da Silva; PAIVA, Maria Cristina Leandro de. Necessidades de formação dos professores da Pré-Escola: evidências das pesquisas. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e13619, 2024. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e13619>



Recebido em 17 de julho de 2024.

Aceito em 20 de novembro de 2024.

Publicado em 11 de dezembro de 2024.