FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Maria Rosilane da Costa[1]
Eryck Dieb Souza[2]

INTRODUÇÃO

Formar professores para a Educação Infantil exige aproximar o estudo das questões que atravessam a vida cotidiana de creches e pré-escolas. Acolher um bebê, organizar uma brincadeira, acompanhar uma exploração ou conversar com uma família envolve decisões sobre relações, conhecimentos e direitos. A qualidade dessas decisões depende de uma formação que ajude o professor a compreender o que acontece, explicitar suas escolhas e construir respostas pedagógicas fundamentadas. Essa exigência confere à formação continuada um sentido que ultrapassa a atualização de conteúdos ou o acúmulo de certificados.

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, conforme o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sua organização pedagógica encontra nas interações e na brincadeira os eixos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1996, 2009). Esses fundamentos requerem conhecimentos sobre infâncias, desenvolvimento, linguagens e organização de ambientes. Requerem também a compreensão de que educar e cuidar integram o trabalho profissional, sem reduzir a docência à antecipação de práticas do Ensino Fundamental.

A literatura recente relaciona o desenvolvimento profissional às condições de trabalho, identifica necessidades específicas de formação e discute percursos reflexivos em serviço (Jardim; Araújo, 2025; Batista; Paiva, 2024; Guimarães; Galdino; Simiano, 2024). O recorte deste artigo não pretende demonstrar uma ausência de pesquisas sobre o tema. Examina uma questão que atravessa essas contribuições: como a defesa da formação contextualizada pode ser traduzida em critérios que relacionem o estudo às decisões e ao acompanhamento do trabalho? Essa delimitação permite discutir a continuidade como vínculo entre ações formativas, e não apenas como regularidade da oferta.

[1] Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: rosilane.costa@aluno.uece.br.
[2] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: eryckdieb@gmail.com.

A questão orientadora é: que relações entre saberes profissionais, necessidades docentes e condições institucionais permitem organizar percursos de formação continuada específicos para a Educação Infantil? O objetivo geral é discutir essas relações e seus desafios. Especificamente, busca-se articular os referenciais sobre saberes e desenvolvimento profissional, examinar contribuições de pesquisas recentes e fundamentar um percurso de investigação e revisão da prática. As perspectivas docentes são consideradas quando discutidas nas fontes selecionadas; o estudo não apresenta depoimentos produzidos por seus autores.

Sustenta-se que um percurso formativo se torna contínuo quando mantém uma relação examinável entre o problema que o mobiliza, os conhecimentos estudados e a retomada das decisões pedagógicas. Sua duração importa, mas não informa sozinha a qualidade dessa relação. A contribuição proposta é reunir critérios para analisar tal articulação nas condições próprias de creches e pré-escolas. O argumento vincula aprendizagem profissional e responsabilidade institucional: professores constroem decisões de ensino, enquanto a gestão e os sistemas precisam assegurar condições para estudá-las e realizá-las.

METODOLOGIA

O estudo é qualitativo, de natureza bibliográfica e caráter analítico-interpretativo, organizado como revisão narrativa. A opção permite reunir contribuições conceituais e pesquisas pertinentes ao problema, sem pretensão de cobertura exaustiva ou de representação estatística da produção. O conjunto teórico compreende Tardif (2014), Gauthier et al. (1998), Imbernón (2011), Nóvoa (2019, 2022) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018). As referências normativas são a LDB e as Resoluções CNE/CEB nº 5/2009 e nº 1/2024, utilizadas para delimitar direitos, especificidades da etapa e responsabilidades de formação.

A consulta complementar, realizada em outubro de 2026, utilizou buscas na internet com os termos formação continuada, Educação Infantil, desenvolvimento profissional e necessidades formativas, em combinações como formação continuada e Educação Infantil e desenvolvimento profissional e Educação Infantil. Foram acessados o SciELO e páginas dos periódicos Educação & Formação, Roteiro e Zero-a-Seis. Selecionaram-se intencionalmente quatro estudos de 2024 e 2025 por sua relação direta com necessidades formativas, formação em serviço, desenvolvimento profissional ou políticas de qualidade na etapa. Não se atribui a essa consulta um protocolo de revisão sistemática. O Quadro 1 explicita a função e os limites de cada estudo na síntese.

Quadro 1 – Estudos recentes e função na síntese interpretativa

Estudo	Objeto e abordagem	Contribuição para o artigo	Limite de utilização
Batista e Paiva (2024)	Necessidades na pré-escola; revisão sistemática.	Delimita temas formativos e fundamenta a construção das necessidades.	Recorte da pré-escola; não representa toda a Educação Infantil.
Guimarães, Galdino e Simiano (2024)	Formação em serviço; revisão integrativa.	Sustenta a discussão de experiência, diálogo e percursos formativos.	Resultados relativos ao conjunto selecionado na revisão.
Jardim e Araújo (2025)	Desenvolvimento profissional; metapesquisa.	Relaciona formação, trajetórias e condições de trabalho.	Analisa produção acadêmica; não avalia um programa nacional.
Vieira e Côco (2025)	Formação nos Parâmetros de Qualidade; análise documental.	Situa a formação na relação entre qualidade e políticas públicas.	Examina enunciados documentais; não comprova sua implementação.

Fonte: elaboração a partir dos quatro estudos indicados. As funções analíticas e os limites são interpretações deste artigo.

Os três eixos de leitura foram definidos a partir da pergunta de pesquisa e dos conceitos do referencial: especificidades da docência e saberes profissionais; necessidades formativas e condições de participação; processos colaborativos de estudo e acompanhamento da prática. A análise relacionou o objeto e a abordagem de cada estudo às questões desenvolvidas nesses eixos, distinguindo resultados relatados pelas fontes e inferências deste artigo. O confronto entre as contribuições permitiu elaborar critérios de continuidade, mediação e acompanhamento. O percurso proposto na seção 4.4 resulta dessa síntese interpretativa; não constitui intervenção executada nem modelo validado.

A seleção narrativa limita a abrangência dos resultados: os trabalhos escolhidos não representam toda a produção, e seus achados não permitem estimar a frequência dos desafios nas redes brasileiras. Tampouco se transferem automaticamente resultados sobre a pré-escola para o trabalho com bebês. Não houve coleta de dados com professores ou crianças, observação escolar ou avaliação de programa. O estudo sustenta relações conceituais e proposições para investigação, preservando a diferença entre pertinência de um argumento e comprovação de efeitos.

REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Desenvolvimento profissional e construção dos saberes docentes

Formação continuada e desenvolvimento profissional se relacionam, mas não designam processos equivalentes. A primeira compreende ações de estudo e aprendizagem ao longo do exercício docente; o segundo envolve também trajetórias, inserção na profissão, relações de trabalho e possibilidades de participação. Essa distinção impede que a presença em cursos seja utilizada como medida suficiente do desenvolvimento. Jardim e Araújo (2025), em metapesquisa sobre a Educação Infantil, destacam a necessidade de aprofundamento conceitual e a relevância das condições de trabalho para esse debate.

Tardif (2014) oferece fundamento para reconhecer a pluralidade dos saberes mobilizados no trabalho e sua relação com a experiência. Gauthier et al. (1998), ao discutir uma base de conhecimentos da profissão, permitem acrescentar uma exigência à valorização dessa experiência: tornar examináveis as razões que sustentam a ação. Aproximadas para o problema deste artigo, essas contribuições não autorizam equiparar tempo de serviço a conhecimento suficiente. Uma rotina pode ser familiar ao professor e, ainda assim, exigir estudo sobre as oportunidades que oferece às crianças.

Essa aproximação qualifica a relação entre saber e reflexão. No acolhimento de um bebê, por exemplo, decisões sobre aproximação, tempo e comunicação mobilizam interpretações construídas profissionalmente. Transformar a situação em objeto de formação requer explicitar o que se observou e por que determinada intervenção foi escolhida. A análise pode então confrontar expectativas adultas e conhecimentos sobre desenvolvimento, relações e direitos. O exemplo é ilustrativo: mostra como a experiência pode gerar uma pergunta de estudo sem ser apresentada como evidência empírica desta pesquisa.

Nóvoa (2019, 2022) situa a formação na relação entre profissão, trabalho coletivo e instituições formadoras; Imbernón (2011) contribui para discutir o papel ativo dos professores e o contexto da formação. Em diálogo com a discussão dos saberes, esses referenciais permitem compreender que a autoria docente depende de interlocução e de condições de participação. O cotidiano fornece questões, enquanto pesquisas e outros profissionais ampliam as interpretações possíveis. Assim, a contextualização não implica restringir o conhecimento ao que a equipe já conhece: implica relacionar novos conhecimentos às decisões que precisa construir.

3.2 A especificidade da docência com bebês e crianças pequenas

As Diretrizes Curriculares Nacionais situam a criança no centro do planejamento curricular e compreendem o currículo na articulação entre experiências infantis e conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos. A indissociabilidade entre cuidado e educação e a centralidade das interações e da brincadeira delimitam o campo das decisões pedagógicas (Brasil, 2009). Uma formação voltada à etapa precisa discutir como esses fundamentos se realizam na organização dos tempos, nos espaços, nas relações e nas propostas oferecidas.

A especificidade se torna visível em situações que atravessam creche e pré-escola com configurações distintas. Alimentação, higiene, descanso e acolhimento envolvem comunicação, cuidado e possibilidades de participação; não devem aparecer na formação apenas como procedimentos de organização. Na brincadeira, importa observar iniciativas, usos dos materiais e relações entre as crianças. A interpretação dessas manifestações exige atenção às diferenças de idade e aos percursos singulares. Esse conjunto permite discutir o trabalho com bebês sem reduzi-lo à assistência e o trabalho na pré-escola sem antecipar rotinas do Ensino Fundamental.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) compreendem a formação como pedagogia da relação. Essa contribuição permite interrogar a coerência entre o modo de formar adultos e a participação que se pretende assegurar às crianças. Em articulação com Nóvoa (2019, 2022), a relação formativa é interpretada aqui como interlocução profissional que admite perguntas e desacordos. Em diálogo com Tardif (2014), envolve tornar comunicável o saber mobilizado em situações concretas. A síntese não apaga diferenças entre os autores; utiliza suas contribuições para sustentar a necessidade de uma mediação que conecte experiência, estudo e decisão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Fragmentação dos percursos e identificação das necessidades formativas

O primeiro resultado interpretativo é distinguir continuidade e duração. Um encontro breve pode abrir uma investigação que prossegue no trabalho; um curso longo pode terminar sem que suas questões sejam retomadas. A fragmentação aparece quando a ação seguinte desconsidera o que foi estudado e decidido, impedindo examinar o percurso. Por isso, propõe-se apreciar a continuidade pela possibilidade de relacionar a questão inicial, os conhecimentos mobilizados e a revisão das decisões. Esse critério decorre da articulação entre saberes profissionais, aprendizagem coletiva e formação em contexto discutida no referencial.

Batista e Paiva (2024), em revisão sobre necessidades de professores da pré-escola, identificam temas relacionados à criança e à infância, à organização do trabalho pedagógico, aos conteúdos e à brincadeira. O recorte não permite representar todas as necessidades da Educação Infantil, sobretudo as da creche, mas oferece fundamento para interrogar a adequação de pautas genéricas. Conhecer o que os professores demandam requer também discutir as razões dessas demandas e sua relação com os direitos das crianças.

As necessidades formativas precisam ser construídas por investigação compartilhada. Uma demanda por atividades para uma turma pode envolver organização do espaço, acessibilidade dos materiais ou expectativas sobre a participação infantil. Na creche, uma pergunta sobre o acolhimento pode requerer estudo das manifestações dos bebês e da comunicação com as famílias. Na pré-escola, uma dificuldade nas brincadeiras coletivas pode mobilizar análise das intervenções adultas e do tempo disponível. A escuta docente orienta a pauta, mas a mediação deve ajudar a examinar as hipóteses e sua relação com os direitos das crianças.

4.2 Relação entre teoria e prática e mediação da coordenação pedagógica

A relação entre teoria e prática se estabelece pelas operações de interpretação que a formação permite realizar. Uma descrição do cotidiano ganha densidade quando o estudo oferece conceitos para formular perguntas e rever explicações. O conceito, por sua vez, precisa ser discutido diante das particularidades da situação. A articulação de Tardif (2014), Gauthier et al. (1998) e Imbernón (2011) sustenta essa dupla exigência: reconhecer conhecimentos produzidos no trabalho e submetê-los à interlocução com outros saberes. A reflexão deixa, assim, de nomear uma disposição genérica e passa a designar uma atividade orientada por questões e critérios.

Guimarães, Galdino e Simiano (2024), em revisão integrativa sobre formação em serviço, assinalam a importância de percursos reflexivos e dialógicos que valorizem a experiência. Esse achado sustenta a discussão da formação como processo acompanhado, mas não autoriza atribuir eficácia uniforme a qualquer reunião realizada na instituição. O espaço de trabalho oferece situações relevantes; sua transformação em aprendizagem profissional depende de uma mediação que organize o estudo e mantenha a análise aberta a conhecimentos e interpretações diferentes.

A coordenação pedagógica participa dessa mediação ao organizar pautas, materiais e retomadas do trabalho. Por exemplo, uma discussão sobre alimentação pode examinar o tempo destinado às crianças, suas possibilidades de escolha e as interações com os adultos. O estudo

das finalidades educativas do cuidado ajuda a revisar decisões que poderiam permanecer naturalizadas. Cabe à coordenação favorecer a análise e acompanhar o que a equipe pretende reorganizar, articulando-se à gestão quando a mudança depende de condições materiais ou administrativas. Essa função requer tempo e formação próprios.

O desacordo integra esse trabalho. Professores podem interpretar de modo distinto uma interação ou a pertinência de uma intervenção. O objetivo da mediação é tornar explícitos os critérios de análise e confrontá-los com conhecimentos sobre infância e educação. A colaboração não exige uniformidade de opinião; exige condições para que as escolhas sejam discutidas com respeito e responsabilidade. Por isso, o uso dos registros para estudo deve ser distinguido de sua utilização para exposição ou classificação dos profissionais.

4.3 Tempo de formação e responsabilidade institucional

A formação continuada não pode operar como explicação geral para dificuldades cuja resolução depende de outras decisões públicas. Estudar a organização de ambientes não cria, por si, espaços acessíveis ou materiais; discutir acompanhamento individual não assegura equipes em número adequado. Quando esses limites são convertidos exclusivamente em necessidades de capacitação, corre-se o risco de responsabilizar o professor por condições que ele não controla. A crítica não reduz a importância da formação: delimita suas possibilidades e as obrigações que precisam acompanhá-la.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 atribui aos sistemas e às instituições estratégias de formação continuada de professores e equipes gestoras, vinculando-as ao aprofundamento de saberes e ao fortalecimento da identidade profissional. O art. 26 inclui as condições de realização, cobertura e efetividade da formação entre as dimensões da avaliação da qualidade (Brasil, 2024). O desenho normativo oferece, assim, fundamento para acompanhar a oferta para além da simples contagem de participantes.

Vieira e Côco (2025), ao analisar os Parâmetros Nacionais de Qualidade, situam a formação em um campo de disputas e de materialização de políticas. Em diálogo com essa contribuição, o artigo sustenta que tempo institucional, continuidade da equipe e apoio à coordenação precisam integrar o planejamento formativo. A participação não deve depender apenas de disponibilidade individual fora da jornada. A organização da formação é parte da organização do trabalho e exige decisões da gestão e dos sistemas de ensino.

4.4 Um percurso de investigação e revisão da prática

O percurso proposto sistematiza as relações desenvolvidas nas seções anteriores. A observação e a problematização se apoiam no reconhecimento dos saberes da experiência e de sua necessidade de explicitação, em Tardif (2014) e Gauthier et al. (1998). O estudo compartilhado se relaciona à construção coletiva e institucional da formação, em Nóvoa (2019, 2022). A mediação e o planejamento em contexto dialogam com Imbernón (2011) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018). Os estudos recentes selecionados delimitam questões sobre necessidades, percursos em serviço e condições institucionais. Os autores não são apresentados como formuladores dessa sequência; sua organização é uma síntese interpretativa do artigo.

A síntese reúne observação, problematização, estudo, planejamento e acompanhamento como movimentos relacionados, sem fixá-los em etapas rígidas. Em uma situação ilustrativa de brincadeira, a equipe pode observar que algumas crianças participam pouco e registrar como o espaço, os materiais e a atuação adulta se organizam. A problematização impede atribuir imediatamente a situação ao desinteresse individual. O estudo oferece referências para examinar as hipóteses; o planejamento define alterações possíveis. O acompanhamento retoma o que ocorreu após as mudanças, incluindo dúvidas e interpretações divergentes. É essa retomada que mantém o problema aberto à aprendizagem profissional.

Na creche, o mesmo princípio pode orientar o estudo de uma rotina de cuidado, preservadas suas particularidades. A equipe pode examinar como os bebês expressam desconforto, aceitação ou iniciativa e que respostas os adultos oferecem. As descrições e os registros auxiliam a relacionar manifestações infantis, condições do ambiente e decisões pedagógicas. Sua função formativa depende de contextualização e análise, não do volume de documentos. O compartilhamento exige preservar a dignidade e a privacidade dos sujeitos e evitar a exposição de profissionais ou crianças. Ambos os exemplos são proposições analíticas, sem correspondência com um campo investigado.

A contribuição do percurso está em tornar explícitos vínculos que podem se perder entre os encontros. Para analisá-lo, propõem-se três perguntas: o problema estudado permanece identificável nas decisões? Os conhecimentos discutidos ajudam a justificar as mudanças? A retomada considera tanto a participação das crianças quanto as condições de realização do trabalho? Esses critérios não medem diretamente desenvolvimento profissional ou aprendizagem infantil. Orientam uma investigação sobre a coerência do processo formativo e precisam ser examinados empiricamente. Também permitem reconhecer quando uma decisão

pertinente não se realiza por falta de recursos, distinguindo aprendizagem profissional e capacidade institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo discutiu as relações entre saberes profissionais, necessidades docentes e condições institucionais na formação continuada da Educação Infantil. A síntese indica que a continuidade precisa ser apreciada pela articulação entre questões investigadas, estudo e retomada das decisões. Essa contribuição desloca o foco exclusivo da duração das atividades para os vínculos que o percurso consegue produzir e preservar. Sua pertinência à etapa depende de manter como objetos de análise o cuidado, a brincadeira, as manifestações infantis e a organização das experiências em creches e pré-escolas.

O diálogo entre os referenciais sustentou uma compreensão da experiência como fonte de perguntas e conhecimentos que precisam ser discutidos. A interlocução teórica amplia as interpretações, enquanto a mediação coletiva oferece condições para fundamentar escolhas e revê-las. O percurso proposto explicita essas relações, sem reivindicar novidade absoluta de seus componentes ou eficácia demonstrada. Sua contribuição é oferecer critérios para analisar como eles se conectam no trabalho formativo, preservando a autoria docente e a responsabilidade institucional.

A crítica à formação como resposta isolada decorre dessa relação. Quando uma política exige revisão da prática sem assegurar tempo de estudo, apoio à coordenação ou meios de realização, pode converter um dever institucional em cobrança individual. A qualidade da formação deve ser examinada juntamente com as condições que permitem participar e utilizar os conhecimentos. Isso preserva a responsabilidade pedagógica dos profissionais sem atribuir-lhes a obrigação de compensar insuficiências de gestão, carreira ou infraestrutura.

A revisão narrativa não permite generalizar os desafios nem demonstrar efeitos do percurso proposto. Pesquisas com equipes de creches e pré-escolas poderão investigar como as necessidades são definidas, quais conhecimentos fundamentam as decisões e de que modo elas são retomadas. A avaliação desses processos precisa incluir a experiência dos profissionais e as oportunidades oferecidas às crianças. Nesse horizonte, a formação continuada constitui um compromisso profissional e público: aprender a interpretar o cotidiano e assegurar condições para transformá-lo são responsabilidades relacionadas.

REFERÊNCIAS

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. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e13619.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica/rceb005_09.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 40, 22 out. 2024. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ceb-001-2024-10-17.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GUIMARÃES, Onileda de Souza Matta; GALDINO, Ana Paula da Silva; SIMIANO, Luciane Pandini. Formação de professores em serviço no contexto da educação infantil: uma revisão integrativa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 49, e34944, 2024. DOI: https://doi.org/10.18593/r.v49.34944.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDIM, Nayara Macedo de Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil: metapesquisa no campo da formação docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, e13865, 2025. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e13865.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623684910.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, 2018. DOI: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n51.p19-28.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Formação continuada nos parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil: tensões e perspectivas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 27, e104980, 2025. DOI: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2025.e104980.