



Revista on line de Política e Gestão Educacional  
Online Journal of Policy and Educational Management



<sup>1</sup> Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – Rio Grande do Sul (RS) – Brasil. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado (PPGEdu UCS). Área de Humanidades.

<sup>2</sup> Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – Rio Grande do Sul (RS) – Brasil. Egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado.

<sup>3</sup> Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – Rio Grande do Sul (RS) – Brasil. Egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado.

<sup>4</sup> Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – Rio Grande do Sul (RS) – Brasil. Egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado.

## A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

*FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: REFLEXIONES ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA*

*TEACHER'S TRAINING IN EARLY CHILD EDUCATION: REFLECTIONS BETWEEN INITIAL AND CONTINUOUS TRAINING*

Andréia MORÉS<sup>1</sup>

anmores@ucs.br

Bruna Battistel DEFAVERI<sup>2</sup>

bbdefaveri@ucs.br

Fabiane Ferretti MUNHOZ<sup>3</sup>

ffmunhoz@ucs.br

Marcela Fabricia Velho PEZZI<sup>4</sup>

mfvpezzi@ucs.br



### Como referenciar este artigo:

Morés, A., Defaveri, B. B., Munhoz, F. F., & Pezzi, M. F. V. (2025). A formação docente na educação infantil: reflexões entre a formação inicial e continuada. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 29, e025112. <https://doi.org/10.22633/rpge.v29i00.20813>

Submetido em: 24/10/2025

Revisões requeridas em: 01/12/2025

Aprovado em: 08/12/2025

Publicado em: 22/12/2025

**RESUMO:** Neste texto, contempla-se a temática da formação docente na educação infantil, cujo objetivo é o de refletir sobre aspectos da formação inicial e continuada de professores na educação infantil. Assim, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica, tendo o aporte teórico dos autores Barbosa, Freire, Kishimoto, Imbernón, Morés, Nóvoa e Oliveira-Formosinho, dentre outros, que contemplam em suas pesquisas a formação docente inicial e continuada, as quais contêm reflexões e revelam os desafios contemporâneos da formação. Nesse viés, aborda-se a formação inicial e continuada com base em aspectos da legislação brasileira e em estudos que fortalecem a formação de professores, visando uma política pública em movimento, reforçando a ação, e a reflexão crítica sobre a docência na educação infantil e na articulação, na educação superior e na educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Formação inicial. Formação continuada.

**RESUMEN:** En este texto se aborda el tema de la formación docente en la educación infantil con el objetivo de reflexionar sobre aspectos de la formación inicial y continua de los maestros en la educación infantil. Por lo tanto, se optó por realizar una investigación bibliográfica, con el aporte teórico de autores como Barbosa, Freire, Kishimoto, Imbernón, Morés, Nóvoa y Oliveira-Formosinho, entre otros, que contemplan en sus investigaciones la formación docente inicial y continua, las cuales contienen reflexiones y revelan los retos contemporáneos de la formación. En este sentido, se aborda la formación inicial y continua, basándose en aspectos de la legislación brasileña y en estudios que fortalecen la formación de docentes, con el objetivo de lograr una política pública en movimiento, reforzando la acción y la reflexión crítica sobre la docencia en la educación infantil y, en la articulación, en la educación superior y la educación básica.

**PALABRAS CLAVE:** Educación infantil. Formación inicial. Formación continua.

**ABSTRACT:** This text addresses the theme of teacher training in early childhood education with the objective of reflecting on aspects of the initial and continuing training of teachers in early childhood education. Thus, the option was to carry out a bibliographic research by using the theoretical support of authors like Barbosa, Freire, Kishimoto, Imbernón, Morés, Nóvoa, and Oliveira-Formosinho, among others, who address initial and continuing teacher training in their research which contains reflections and reveals the contemporary challenges of training. In this perspective, the initial and continuing training is addressed based on aspects of the Brazilian legislation and in studies that strengthen teacher training, aiming at a public policy in motion, reinforcing action and critical reflection on teaching in early childhood education and, in articulation, in high and basic education.

**KEYWORDS:** Early childhood education. Initial training. Continuing education.

Artigo submetido ao sistema de similaridade



**Editor:** Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz.

## REFLEXÕES MOBILIZADORAS INTRODUTÓRIAS E PERCURSOS INVESTIGATIVOS

Neste artigo cujo objetivo é o de refletir sobre aspectos da formação inicial e continuada de professores na educação infantil, acolhem-se estudos e reflexões da pesquisa em educação, vinculada à formação docente e suas imersões formativas na educação infantil. Enfatiza-se aqui uma formação docente que promulgue a reflexão crítica com os processos de ensino e aprendizagem, e não seja concebida como um modo linear, técnico ou isolado, mas um processo contínuo de aprendizagem, em que o docente se posicione como sujeito ativo em sua própria formação.

Ao elencar a formação docente como temática desta escrita, reconhecemos a importância de buscar informações, estudos e pesquisas referentes à área da educação para que se possa contextualizar, contribuir e qualificar a formação e o fazer pedagógico dos docentes. O cenário educacional vislumbra desafios vivenciados no contexto escolar e nas escolas de educação infantil, que também acenam para a necessidade de ampliar a atuação docente para as diversas realidades. Com essas reflexões em prol de processos formativos transformadores, sinalizam-se os dizeres de Josso (2010), ao considerar que para ocorrer uma formação docente com real sentido, é necessário que sejamos transformados por ela para que a prática educativa possa tornar-se um ato reflexivo. Josso (2010), ao referir-se à formação dos docentes, afirma que é de suma importância vivenciar realmente a formação e não a fazer por fazer, internalizando-a e entrelaçando-a com os cotidianos dos professores.

Imbricados nesses princípios formativos, os conhecimentos teóricos e o desenvolvimento de saberes contribuem para o planejamento de práticas pedagógicas que desenvolvem as múltiplas linguagens (Malaguzzi, 1987 citado em Edwards et al., 2016) no cotidiano da escola de educação infantil. Além disso, a formação docente — formação inicial e continuada realizada junto às instituições de educação superior e educação básica — também deveria contribuir para que o professor se sentisse um profissional qualificado, com potencial para desenvolver ações pedagógicas inovadoras e fortalecendo o pensamento crítico e a criatividade para acolher e mobilizar situações de aprendizagem no cotidiano da docência na educação infantil.

O percurso teórico e metodológico deste texto conta com o estudo bibliográfico embasado nas contribuições da pesquisa qualitativa, inspirado em Lüdke e André (2013), os quais destacam que as pesquisas de cunho qualitativo permitem compreender o significado e a interpretação dos fenômenos presentes no contexto investigativo. Já para a realização da análise dos dados colhidos, foram adotados os autores Moraes e Galiazzi (2020), os quais apresentam dois momentos para a análise dos dados: no primeiro, organizam todo o material, dividindo-o em partes para relacionar e facilitar a identificação de amostras relevantes e condizentes com

os objetivos propostos na pesquisa; no segundo, os autores afirmam a importância de reavaliar os padrões estabelecidos na primeira parte, a fim de buscar relações pertinentes ao objeto de estudo e intencionalidade do pesquisador. Por conseguinte, para a análise dos dados aco-  
lhidos, foi utilizada a Análise Textual Discursiva, embasada em Moraes e Galiazzi (2020), que  
vai ao encontro das etapas de organização trazidas por Lüdke e André (2013), em que ambas  
se complementam e permitem uma sequência de análise de dados.

As contribuições teóricas e metodológicas presentes neste texto contemplam reflexões  
da formação inicial e continuada de professores com base na profissão docente, contribuindo  
para práticas pedagógicas que corroboram na qualidade e nos avanços da educação infantil.

## **IMERSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES E SEUS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao imergir nesta investigação, enfatiza-se a formação inicial de docentes no contexto  
da atuação docente na educação infantil. Houve vários avanços nas últimas décadas com des-  
taque para o marco constitucional de 1988. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da  
Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), a educação infantil foi considerada a primeira  
etapa da educação básica e expandiram-se as oportunidades educacionais. Antes da publi-  
cação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988 (Brasil, 1988), a educação  
infantil teve a prioridade voltada para a saúde e a assistência social das crianças, como enuncia  
Kramer (2013). Nesse cenário, prevalecia a ideia de que creches e pré-escolas existiam princi-  
palmente para cuidar das crianças pequenas enquanto seus responsáveis trabalhavam.

Em seguida, a LDB nº 9.394/1996 definiu que a educação infantil seria a primeira etapa  
da educação básica e garantiu o direito a todos os bebês e crianças pequenas de frequentarem  
o espaço — agora escolas (Brasil, 1996). Assim, a formação dos docentes para atuar na educa-  
ção infantil seria em nível superior, embora fosse aceito o Nível Médio — Magistério — como  
etapa da formação inicial. Durante muitos anos acreditou-se que ao concluir a formação inicial  
— entendida como o Ensino Normal ou Magistério e, posteriormente, a graduação — o docen-  
te estaria completamente preparado para desempenhar sua função, pois, ao começar a atuar  
na docência aprenderia, na prática *como ser docente*, especialmente na área da Educação  
Infantil, onde o seu foco deveria ser o cuidado.

Na atualidade, estudos e pesquisas desafiam essa visão e evidenciam mudanças nos  
processos formativos. Além disso, conta-se com o suporte da legislação e apresenta-se um re-  
corte: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Brasil, 2002, 2015,  
2019) e o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 (Lei nº 13.005/2014), que  
legisla sobre a formação de professores com o intuito de defender a qualidade (Brasil, 2014).

Como apontam os estudos e pesquisas de Luce (2017, p. 18), “a formação de professores tem de ser tratada — em um espaço e tempo de diálogo e de articulação, de interatuação entre a educação superior e a educação básica — como uma questão complexa e uma política pública em movimento”.

Colaborando com essas premissas, Gatti et al. (2021) destacam que a formação inicial tem o papel de proporcionar ao docente uma base essencial que, além de uma cultura especializada — mesmo que de forma interdisciplinar — reconhece que o conhecimento não pode ser considerado de modo isolado. Além disso, a formação precisa integrar a cultura escolar e desenvolver saberes e competências necessárias à docência na educação infantil.

A formação dos docentes da Educação Infantil desafia as instituições de ensino superior a proporcionarem às escolas de educação infantil, estudos e pesquisas que contemplem práticas pedagógicas e que priorizem a ludicidade e o desenvolvimento integral das crianças. Considerar as escolas de educação infantil também pode contribuir com a formação inicial, a fim de aproximar com o contexto da educação infantil “o lócus da formação inicial continua, ainda, centrado nos cursos de formação, desconsiderando as unidades infantis” (Kishimoto, 2005, p. 186).

Conforme enuncia Kishimoto (2005), as escolas são potenciais para aprendizado, seja entre as crianças, entre crianças e adultos ou entre os próprios adultos que ali *(com)vivem*. Optou-se por utilizar o verbo *(com)viver*, pois ele demonstra a importância desses locais que devem ser percebidos muito além de um lugar para as crianças ficarem e os professores trabalharem, mas como um espaço de acolhimento, aprendizado que possibilita a autoformação e permite viver coletivamente. Ao considerar-se a escola um espaço com potencialidades formativas,

a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas. (Nóvoa & Alvim, 2022, p. 111)

Em consonância com Nóvoa e Alvim (2022), defende-se a potencialidade da escola como espaço formativo, portanto, é necessário que se repense a formação e a atuação dos docentes em prol da superação de práticas repetitivas, transmissivas e conteudistas. A fragilidade da profissão professor reflete-se nesse contexto, sendo coerente que se repense todas as facetas da profissão docente.

No entendimento de Josso (2010), para obter-se uma formação docente significativa é necessário que ela nos transforme, e que, conseqüentemente, a própria prática educativa

torne-se um ato reflexivo. Acredita-se que para que a transformação da realidade educacional aconteça — especialmente na Educação Infantil — é necessário considerar importante o que se faz no cotidiano das escolas, merecendo o olhar e a dedicação de todos que atuam nesse ambiente. Freire (2002) destaca que a reflexão sobre a própria prática é fundamental para uma formação permanente, permitindo ao professor observar os aspectos que fundamentam seu fazer pedagógico. De acordo com Freire (2005, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A partir dessas reflexões é importante, de acordo com Freire (2002), ressaltar que nem sempre a reflexão crítica foi aceita como uma ação necessária para o trabalho dos professores, pois a educação no Brasil passou por muitas transformações ao longo dos anos. Com a promulgação da BNCC, em 2017 e os desafios e discussões que surgiram a partir dela, torna-se essencial repensar a formação dos docentes, e incentivar práticas pedagógicas baseadas na reflexão crítica. Essa perspectiva é fundamental em formações que reconhecem e valorizam a trajetória dos professores, considerando o contexto escolar e a cultura que permeia o cotidiano com os estudantes. Segundo Barbosa (2016, p. 136), “assim como as crianças têm um corpo, uma história, uma vida fora da escola, as professoras e professores também têm”. Por isso é cada vez mais necessário criar espaços para reflexão e discussão dentro dos contextos de formação docente, permitindo trazer elementos que marcam a trajetória pessoal e biográfica de cada docente e que reverberam em sua atuação profissional, pois, dizem Nóvoa e Alvim (2022, p. 111): “é neste tempo entre-dois que, verdadeiramente, nos tornamos professores, que adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal”. Esse tempo entre a escola e a formação entrelaçadas torna-se potencial ímpar à formação e à docência.

Assim, percebe-se que somente a formação em licenciatura em Pedagogia, apesar de ampla não é suficiente para suprir as demandas advindas do contexto da atuação docente. A formação continuada surge, então, como um complemento essencial à formação inicial, oferecendo aos docentes a oportunidade de aprofundar conhecimentos, atualizar-se e refletir sobre suas práticas à luz de novas descobertas e demandas educacionais. Por sua vez, Morés (2020, p. 1419) cita em seus estudos a necessidade de potencializar “novos conhecimentos e experiências durante sua formação, estabelecendo relações com a realidade educacional presente no cotidiano da atuação pedagógica”.

Nesse sentido, a formação continuada permite que os docentes estejam em constante aprimoramento quanto ao desenvolvimento integral das crianças, acompanhando novas metodologias e teorias do desenvolvimento infantil. A formação continuada fortalece a capacidade dos educadores de construir espaços educativos e significativos que atendam às necessidades dos alunos. Assim, o docente forma-se e reforma-se, entrelaçando suas práticas

pedagógicas aos conhecimentos desenvolvidos ao longo dos percursos formativos e é durante essa caminhada que o professor também vai se formando enquanto pessoa-professor, tornando as formações muito mais do que títulos e nomenclaturas. “É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão. A ligação entre formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação” (Nóvoa, 2019, p. 7).

Percebe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os docentes da educação infantil participem dos seus processos formativos como sujeitos ativos — inserindo em sua profissão os momentos vivenciados e refletidos durante a formação — para que sejam reconhecidos e respeitados como agentes da ação educativa e dignos de uma formação de qualidade articulada com a teoria e a prática, em um mesmo contexto formativo educacional. Nesse sentido, adentra-se nos estudos da formação continuada.

## REVERBERAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto atual da formação continuada, sinaliza-se a essencial atuação do professor para a construção de práticas pedagógicas significativas, especialmente na educação infantil, pois, esta etapa da educação básica é particularmente complexa e requer uma assimilação entre teoria e prática vinculada à infância. Assim, discutir essa formação singular é relevante para entender os processos educativos para com crianças pequenas, pois “tem uma proposta de educação diferenciada daquela existente na escola de Ensino Fundamental. Portanto, requer do docente saberes que contemplem as especificidades das crianças bem pequenas” (Vargas et al., 2018, p. 17).

A formação continuada, portanto, torna-se elemento importante para aprimorar as práticas pedagógicas e desenvolver profissionalmente os professores. Nesse sentido, enfatizam-se as contribuições de Freire (2021), Imbernón (2010) e Nóvoa (2009), que reconhecem a formação continuada como processo essencial de profissionalização e contribui, diretamente, para os professores envolvidos.

A escola desempenha um papel central na formação continuada dos professores, funcionando como o principal cenário para a “ação-reflexão como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (Imbernón, 2010, p. 56). Nesse contexto, a ação-reflexão-ação destaca-se como uma ferramenta essencial para promover o aprimoramento contínuo e a evolução das práticas pedagógicas, evidenciando a importância da escola como o núcleo da formação continuada. E, dizem Barbosa e Richter (2009, p. 35): “trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento



e registros”. Assim, as práticas educativas defendidas pelos professores precisam fazer parte do processo de formação docente, pois através desses diálogos — a partir da realidade de cada instituição — é que o fazer pedagógico se fortalece e cria sua própria identidade.

Os momentos formativos tornam-se oportunidades para refletir sobre a prática pedagógica com base nas experiências do exercício profissional. Nesse sentido, a formação continuada, portanto, acontece de modo contextualizado e significativo, pois está diretamente relacionada às demandas e necessidades reais enfrentadas pelo docente em seu trabalho diário.

Ao falar sobre educação, Nóvoa (1995) assim se manifesta:

vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se percebe em muitas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a ‘sua’ turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica (p. 23)

Essa transformação, conforme expõe Nóvoa (1995), indica a urgência de renovar as práticas educacionais para atender às novas exigências da educação, pois é fundamental haver práticas educativas em que professores e estudantes sintam-se pertencentes ao lugar, participando ativamente das escolhas e decisões necessárias, e sendo produtores de conhecimento. Percebe-se que o modelo tradicional de ensino — caracterizado pela prática pedagógica isolada do professor — vem sendo substituído gradativamente por um trabalho colaborativo e diversificado.

A formação continuada visa a “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (Imbernón, 2009, p. 44) e contextualiza-se como um processo de crescimento, no qual os professores ocupam posição central, ensejam mudanças e promovem a reestruturação da profissão.

Isto posto, aponta-se para o fortalecimento da formação docente com movimentos e dimensões coletivos e colaborativos, em que a prática docente fortaleça o coletivo em prol de movimentos pedagógicos que transcendam os distanciamentos e fronteiras institucionais. Conforme afirma Morés (2023, p. 25), “para além de refletir sobre os conhecimentos e relações sociais, possibilita transformar as maneiras de ver, de compreender, de produzir, para além do presente, com visões futuras”. Portanto, almeja-se que as instituições formadoras fortaleçam e aprimorem os diálogos, as vivências, os conhecimentos e pesquisas em prol da qualificação da formação docente.



Oliveira-Formosinho (2009) corrobora a ideia de desenvolvimento profissional docente, dizendo que,

providenciar aos professores ‘oportunidades para aprender’ está no coração dos esforços para melhorar a qualidade da educação. Mas providenciar estas oportunidades implica providenciar ‘oportunidades para ensinar’. É nas diferentes interpretações do que é providenciar ‘oportunidades para ensinar’ que se situam as diferentes perspectivas que descrevem. (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 227)

Neste sentido, uma das formas de pensar sobre a formação continuada dos docentes é perceber a escola de Educação Infantil como espaço de aprendizagem para todos os protagonistas — inclusive pelos docentes — através da criação de espaços formativos. Gestores e formadores de professores — ao empreenderem esforços para criar espaços e situações de aprendizagem individuais e coletivas dentro do contexto da escola — mostram que essas iniciativas reverberam nas práticas educativas desses profissionais.

Na Educação Infantil, a formação continuada dos professores constitui um processo de aprendizagem constante que visa ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento das competências profissionais. Seu objetivo é aprimorar as práticas pedagógicas, caracterizadas pela indissociabilidade entre cuidar e educar. Por meio das brincadeiras e interações (Brasil, 2009), as crianças têm a oportunidade de aprenderem e a se desenvolverem. Esse engajamento com as crianças torna-se fundamental para desenvolver o fazer-pedagógico, pois possibilita uma prática mais contextualizada, considerando cada criança um ser único e ativo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, a formação continuada do professor de Educação Infantil junto a uma postura docente de escuta e observação, apresenta-se como um caminho essencial para que a prática pedagógica na Educação Infantil seja sensível, atualizada e vá ao encontro das necessidades das crianças e da realidade da sociedade contemporânea.

Assim, a responsabilidade pela educação das crianças pequenas a partir de características únicas da infância, estabelece os fundamentos essenciais para a formação de professores e essas particularidades “configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 44). A profissionalidade docente, portanto, é um estado de desenvolvimento contínuo, caracterizado pela capacidade de inovar e responder as demandas educacionais e sociais, que pode ser entendido como um processo de crescimento, no qual os professores ocupam um papel central, tencionando mudanças e promovendo a tão necessária reestruturação da profissão.

Com isso, entende-se que a formação de um profissional, no caso o professor, não se limita a um único momento ou curso realizado, mas sim, acontece de forma sistemática e

continua e colabora para a reflexão sobre o exercício da sua função. A autora Rinaldi (2019) corrobora essa ideia ao argumentar e acrescentar que

o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a educação não deveria ser visto como qualidade estática e imutável, alcançada de uma vez por todas. Mas ao contrário, como um processo, um percurso que percorremos desde que nascemos e por toda nossa vida, agora mais do que nunca. Desenvolvimento pessoal e profissional e educação são coisas que nós mesmos construímos na relação com os outros, com base em valores escolhidos, partilhados e elaborados em conjunto. Significa viver em permanente estado de investigação. (Rinaldi, 2019, p. 247)

A partir da afirmação de Rinaldi (2019), reconhece-se o desafio constante do professor de Educação Infantil em buscar o próprio desenvolvimento profissional. Logo, considera-se essencial a formação continuada dos professores de Educação Infantil para a evolução da prática educativa, na qual devem conter aspectos de desenvolvimento profissional comuns e específicos dessa área a fim de qualificar os docentes que ali atuam.

Conforme enfatiza Barbosa (2018, p. 11) — a escola enquanto instituição social com uma trajetória própria e enriquecida pelas vozes de seus membros —, deve elaborar projetos educativos com um compromisso sólido com o futuro e a construção de vínculos com a comunidade. Essa formação deve surgir das necessidades específicas da escola e de proporcionar tempo, espaço e recursos para que todos os envolvidos — professores, familiares e crianças — tenham a oportunidade de se expressar, desenvolver processos criativos e implementar mudanças.

A Educação Infantil tem suas especificidades e, por isso, as formações para os profissionais que atuam nessa área devem ser planejadas, levando em consideração essas singularidades, por exemplo, a importância das interações e brincadeiras no cotidiano junto às crianças. Kishimoto (1998, p. 128) observa que, embora haja o reconhecimento da importância da brincadeira, os cursos de formação continuada não contemplam com frequência essa prática como um objeto de estudo fundamental. Quando a brincadeira é abordada, geralmente ela ocorre de forma teórica e sem fornecer as competências necessárias para criar ambientes de aprendizagem que, efetivamente, incentivem o brincar.

Dessa maneira, o momento de formação continuada que acontece no âmbito da escola da Educação Infantil proporciona oportunidades para a troca de experiências e conhecimentos entre docentes, sendo considerado por Barbosa e Gobbato (2019, p. 356) um momento que, “além de aprender com sua própria experiência, é muito enriquecedor na jornada docente aprender com as experiências dos outros, conhecendo o que fazem ou fizeram, o que, por sua vez, amplia os conhecimentos necessários para a renovação de suas práticas pedagógicas”.

Assim, a formação continuada de professores da Educação Infantil, quando acontece nos próprios espaços de atuação, permite que os professores reflitam sobre suas práticas com base nas contribuições e *feedbacks* recebidos dos outros profissionais da escola. Esse diálogo contínuo proporciona novas perspectivas e soluções para problemas, e reforça a ideia de que a formação docente é um processo em constante evolução.

Em suma, enfatiza-se que a formação continuada de docentes da Educação Infantil visa atender às necessidades específicas de cada instituição, oferecendo o tempo, o espaço e os recursos necessários para que professores, familiares e crianças possam expressar-se, engajar-se em processos de mudanças, qualificando a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento integral das crianças e reconhecida como lugar de formação contínua dos profissionais que habitam este espaço infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever e refletir sobre a formação docente — especialmente a formação inicial e continuada na educação infantil — acena para a relevância da reflexão crítica acerca de aspectos da legislação brasileira. Conforme análise contida neste texto, há avanços em relação à Legislação — especialmente para a educação infantil — após a promulgação da Constituição de 1988 e da LDB nº 9.394/1996, dentre outras diretrizes e políticas de formação, corroborando a política pública em movimento (Luce, 2017).

Porém, os desafios na qualificação dos processos formativos propostos inicialmente pelas instituições de educação superior continuam. Em consonância, lança-se o compromisso coletivo para a aproximação das instituições de educação básica para que se comprometam, incentivem grupos de estudos, de formação, autoformação e transformação da docência mediante a pesquisa que permeia os processos investigativos, teóricos e metodológicos, os quais são articuladores das vivências e práticas mobilizadoras no cotidiano da educação infantil.

Desse modo, incentiva-se a valorização de processos formativos em prol da docência na educação infantil, que se acolha e se reflita sobre o cotidiano educacional e as relações construídas ao longo dos percursos e das políticas de formação. É de suma importância, portanto, reconhecer a relevância dos estudos da formação dos professores de Educação Infantil a fim de aprimorar a qualidade da educação infantil.

Enfatizam-se as aproximações e diálogos entre os processos formativos, visando a formação inicial e continuada na educação infantil, a fim de qualificar a prática pedagógica, propiciar momentos de aprendizagem com significado, priorizar as vivências em espaços abertos na natureza — muitas vezes com vários professores trabalhando juntos, bem como

o fortalecimento de grupos e redes formativas. Essa é uma nova construção pedagógica que vem sendo feita em conjunto com os docentes quando se fala em formação, pois para que uma transformação ocorra é preciso ter os docentes engajados e empenhados em um trabalho em equipe e colaborativo.

Nóvoa (2023) afirma o quanto se precisa do outro, pois ninguém se integra em uma profissão isoladamente e não é possível construir novas práticas pedagógicas sem a reflexão em conjunto; é preciso haver interação com os pares para tornar-se professor.

Observam-se movimentos pedagógicos que colaboram com a formação de docentes da Educação Infantil, permitindo a criação e a invenção. A formação continuada na Educação Infantil é um caminho potente e merece atenção no movimento de unir os docentes em um coletivo para refletir sobre o trabalho e suas ações, e para construir outras formas de viver o cotidiano com as crianças de modo respeitoso e acolhedor. Isso mostra que a formação do professor é um processo contínuo e desenvolvido ao longo da profissão, com espaços que permitem refletir, criar, movimentar e inventar. Portanto, entende-se a importância da Educação Infantil como um lugar de potencialidade formativa, onde a formação de professores acontece efetivamente, entrelaça estudos, pesquisas, vivências e saberes, de modo que a formação de professores seja um movimento indissociável da profissão, articulando a educação superior e educação básica.

## REFERÊNCIAS

- Barbosa, M. C. S. (2016). Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. In V. A. Cancian, L. Gallina, & S. F. S. Weschenfelder (Orgs.), *Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp. 131–139). Ministério da Educação.
- Barbosa, M. C. S., & Richter, S. R. S. (2009). *Práticas cotidianas na educação infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Ministério da Educação; Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Barbosa, M. C. S. (2018). A BNCC e os direitos das crianças: Educação infantil em evidência. *Revista Com Censo*, 5(2).
- Barbosa, M. C. S., & Gobatto, C. (2019). Reflexões sobre alguns impasses na formação inicial de professoras(es) para a educação infantil no curso de Pedagogia. In *Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED (GT-07)*. ANPED. [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07\\_trabalho\\_encomendado\\_formatado\\_39\\_rn\\_-\\_1\\_maria\\_carmem\\_silveira\\_barbosa.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_1_maria_carmem_silveira_barbosa.pdf)
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. [http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2015). *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores*. Ministério da Educação. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&Itemid=30192)
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2019). *Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019*. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781>
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2002). *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Ministério da Educação. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)
- Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005/2014*. Ministério da Educação. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543>

- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2024). *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Ministério da Educação.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (31ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (45ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (67ª ed.). Paz e Terra.
- Gatti, B. A., Shaw, G. S. L., & Pereira, J. G. L. T. (2021). Perspectivas para formação de professores pós-pandemia: Um diálogo. *Práxis Educacional*, 17(45), 511–535. <https://www.redalyc.org/journal/6954/695474034027/html/>
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: Novas tendências*. Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed.
- Josso, M. C. (2010). *Experiências de vida e formação*. Cortez.
- Kishimoto, T. M. (1998). Escolarização e brincadeira na educação infantil. In C. P. de Sousa (Org.), *História da educação: Processos, práticas e saberes*. Escrituras.
- Kishimoto, T. M. (2005). Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. *Pro-Posições*, 16(3), 181–193.
- Kramer, S. (2013). *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. Cortez.
- Luce, M. B., & Andrade, F. (2017). Formação de professores: A política e as diretrizes curriculares. *Em Aberto*, 30(98). <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i98.3187>
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. de. (2012). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (2ª ed.). EPU.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. do C. (2020). *Análise textual discursiva*. Unijuí.
- Morés, A. (2020). Educação superior e formação de professores: Inovações e desafios. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 1408–1421. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.13084>

- Morés, A. (2023). *Ensinar e aprender na universidade: Inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas*. EdUCS.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. Porto.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, (350). <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-09.html>
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A. (2023). *Professores: Libertar o futuro*. Diálogos Embalados.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. Instituto Anísio Teixeira.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras da infância. In J. Oliveira-Formosinho & T. M. Kishimoto (Orgs.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*. Pioneira Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto.
- Rinaldi, C. (2019). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar, aprender* (7ª ed.). Paz e Terra.
- Vargas, G., Gobatto, C., & Barbosa, M. C. S. (2018). Das singularidades da docência com crianças de zero a três anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 20(47), 46–67. <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i47.21328>



*CRediT Author Statement*

---

**Reconhecimentos:** Não há necessidade.

**Financiamento:** Não

**Conflitos de interesse:** Não

**Aprovação ética:** Respeitou. Não houve necessidade, pois é um texto teórico reflexivo/bibliográfico.

**Disponibilidade de dados e material:** De propriedade dos autores.

**Contribuições dos autores:** Andréia Morés (delimitação do estudo, sistematização das etapas teóricas e investigativas, articulação da escrita reflexiva, construção e revisão coletiva do texto) Bruna Battistel Defaveri (delimitação do estudo, sistematização das etapas teóricas e investigativas, articulação da escrita reflexiva, construção e revisão coletiva do texto); Fabiane Ferretti (delimitação do estudo, sistematização das etapas teóricas e investigativas, articulação da escrita reflexiva, construção e revisão coletiva do texto); Marcela Fabrícia Velho Pezzi (delimitação do estudo, sistematização das etapas teóricas e investigativas, articulação da escrita reflexiva, construção e revisão coletiva do texto).

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação**

Revisão, formatação, normalização e tradução

