

FORMAÇÃO CONTINUADA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO

*CONTINUING EDUCATION AND PEDAGOGICAL INNOVATION IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION: THE SCHOOL AS A SPACE FOR PROFESSIONAL
DEVELOPMENT*

Aliny Jorge Torres

Universidad Del Sol, Paraguai

Marina Mourão Lôbo Sampaio

Universidad Del Sol, Paraguai

Maria do Carmo Mourão Lôbo Sampaio

Universidad Del Sol, Paraguai

Liana de Oliveira Bandeira

Universidad Del Sol, Paraguai

Terezinha Torres Ribeiro Farias

Universidad Del Sol, Paraguai

Francisca Aline Teixeira da Silva Barbosa

World University Ecumenical, Estados Unidos

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i8.752>

Aceito em: 07.08.2026

Resumo: A formação continuada de professores na Educação Infantil constitui o tema deste estudo, que parte do problema de como processos formativos podem favorecer práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. O objetivo é analisar contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente e para a resignificação das práticas pedagógicas, considerando a escola como espaço de formação. Desenvolve-se pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com análise interpretativa de produções acadêmicas sobre formação docente e Educação Infantil e de documentos normativos brasileiros. A análise identifica que a formação ganha maior potencial quando articula conhecimentos teóricos, experiências profissionais, colaboração entre pares e problemas concretos do cotidiano. Os resultados também indicam que inovação pedagógica não se reduz ao uso de tecnologias ou à adoção de métodos novos, pois envolve mudanças na organização dos tempos, espaços, materiais, interações, brincadeiras e formas de participação das crianças. Conclui-se que processos formativos contextualizados podem fortalecer a autonomia profissional, a reflexão sobre a prática e a capacidade de planejamento intencional, desde que sejam sustentados por condições institucionais de estudo, diálogo e acompanhamento. O estudo ainda evidencia a necessidade de distinguir formação continuada de desenvolvimento profissional, compreendendo a primeira como dimensão relevante, mas não suficiente, de trajetórias docentes marcadas por aprendizagem permanente, condições de trabalho e participação coletiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; formação continuada; desenvolvimento profissional; inovação pedagógica; prática docente.

Abstract: Continuing professional development for Early Childhood Education teachers is the focus of this study, which addresses the question of how professional learning processes can foster innovative and context-sensitive pedagogical practices. The objective is to analyze the contributions of continuing professional development to teachers' professional growth and to the reframing of pedagogical practices, considering the school as a space for professional learning. A qualitative study of a bibliographic and documentary nature was conducted, based on the interpretative analysis of academic publications on teacher education and Early Childhood Education, as well as Brazilian regulatory documents. The analysis indicates that professional development has greater potential when it connects theoretical knowledge, professional experience, peer collaboration, and concrete issues arising from everyday practice. The findings also show that pedagogical innovation is not limited to the use of technologies or the adoption of new methods, as it involves changes in the organization of time, spaces, materials, interactions, play, and children's forms of participation. It is concluded that context-sensitive professional learning processes can strengthen professional autonomy, reflection on practice, and the capacity for intentional planning, provided that they are supported by institutional conditions for study, dialogue, and ongoing guidance. The study also highlights the need to distinguish continuing professional development from broader professional growth, understanding the former as an important, but insufficient, dimension of teaching careers characterized by lifelong learning, working conditions, and collective participation.

Keywords: Early Childhood Education; continuing professional development; professional growth; pedagogical innovation; teaching practice.

Introdução

A Educação Infantil ocupa lugar específico na Educação Básica porque organiza experiências educativas dirigidas a crianças que constroem modos de conhecer, comunicar, brincar, participar e relacionar-se com o mundo. Nessa etapa, o trabalho pedagógico não pode ser reduzido à antecipação de conteúdos escolares posteriores. Ele envolve cuidado e educação de maneira indissociável, relações sociais, exploração de ambientes, múltiplas linguagens, brincadeiras e experiências culturais. Tal especificidade produz exigências particulares para a docência e torna a formação profissional um elemento decisivo para a qualidade das práticas desenvolvidas nas instituições.

A discussão sobre formação continuada ganha relevância diante da complexidade do trabalho realizado com crianças pequenas. A formação inicial oferece fundamentos indispensáveis, mas a atuação cotidiana apresenta situações que demandam interpretação, planejamento, tomada de decisão e revisão de escolhas. Crianças participam de modos distintos das propostas, demonstram interesses inesperados, formulam perguntas, criam hipóteses, negociam regras nas brincadeiras e expressam necessidades por diferentes linguagens. A resposta pedagógica a essas

situações não pode depender exclusivamente de procedimentos previamente prescritos; requer profissionais capazes de observar, analisar e reorganizar suas ações.

A legislação educacional brasileira reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e atribui à formação dos profissionais papel relevante para a garantia de qualidade da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a formação dos profissionais da educação como componente da política educacional e vincula a valorização profissional a processos de formação e aperfeiçoamento (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por sua vez, colocam as interações e a brincadeira no centro das práticas pedagógicas e afirmam a criança como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular amplia essa orientação ao definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento e ao organizar as experiências da Educação Infantil em campos de experiências. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são apresentados como direitos que exigem uma prática pedagógica capaz de assegurar participação e protagonismo infantil (BRASIL, 2018). Assim, a formação docente precisa dialogar com uma concepção de criança que não a reduz a receptora de atividades, mas a reconhece como participante de processos de construção de sentidos.

Neste artigo, a inovação pedagógica é compreendida em sentido amplo. Não se trata de associar inovação exclusivamente a equipamentos digitais, plataformas ou metodologias divulgadas como novidades. Uma prática pode inovar quando modifica relações, reorganiza espaços, amplia possibilidades de escolha, incorpora a escuta das crianças ao planejamento ou cria condições para que professores analisem criticamente o que fazem. A questão central desloca-se, portanto, da novidade do recurso para a qualidade da experiência educativa e para a intencionalidade que sustenta a ação docente.

Estudos recentes reforçam a atualidade desse debate. Metapesquisa sobre desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil identifica a presença recorrente da formação inicial e continuada nas trajetórias docentes e aponta a necessidade de aprofundamento conceitual para não tratar desenvolvimento profissional e formação continuada como sinônimos (JARDIM; ARAÚJO, 2025). Pesquisas sobre formação em contexto também destacam o potencial de espaços formativos situados na própria instituição, nos quais a prática cotidiana se torna objeto de reflexão e construção coletiva de conhecimentos (CHAVES, 2020; ANDRADE, 2022).

Diante desse cenário, o problema que orienta o estudo é: de que modo a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil? O objetivo geral consiste em analisar essas contribuições, considerando a escola como espaço formativo. Os objetivos específicos são: discutir relações entre formação continuada e desenvolvimento profissional; compreender a inovação pedagógica para além do uso de tecnologias; e analisar condições institucionais que podem favorecer processos formativos vinculados à prática.

Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

A formação continuada pode ser compreendida como parte de uma trajetória mais ampla de desenvolvimento profissional. Essa distinção é importante porque o desenvolvimento profissional não ocorre somente em cursos ou encontros formais. Ele se constrói também nas relações de trabalho, no exercício da docência, na participação em grupos, na análise de experiências, no contato com diferentes concepções pedagógicas e nas condições institucionais que permitem ao professor estudar e refletir. A formação continuada é, portanto, uma dimensão dessa trajetória, e não sua totalidade.

A perspectiva de desenvolvimento profissional desloca o foco de uma visão deficitária do professor, segundo a qual a formação serviria apenas para corrigir lacunas, para uma concepção que reconhece a docência como atividade intelectual e prática em permanente construção. Professores possuem conhecimentos provenientes da formação acadêmica, das experiências, das interações com colegas e das situações vividas com as crianças. Uma formação consistente não desconsidera esses saberes; cria condições para confrontá-los com referenciais teóricos e ampliá-los.

Nóvoa defende uma formação vinculada à profissão e à construção coletiva de conhecimentos, valorizando espaços em que os professores possam falar sobre seu trabalho, refletir sobre experiências e constituir-se profissionalmente (NÓVOA, 1992). Essa perspectiva é particularmente fecunda para a Educação Infantil porque as situações pedagógicas são fortemente relacionais e exigem interpretação contínua. A formação precisa contemplar conhecimentos sobre infância e aprendizagem, mas também criar oportunidades para examinar como tais conhecimentos se materializam no cotidiano.

Imbernón destaca a necessidade de uma formação permanente relacionada ao contexto, à colaboração e à reflexão sobre problemas reais da escola (IMBERNÓN, 2010). A formação situada permite que os profissionais não recebam propostas prontas de maneira passiva, mas participem da identificação de necessidades e da elaboração de alternativas. Esse princípio aproxima formação e investigação da prática, pois problemas cotidianos podem gerar perguntas, estudos e experimentações pedagógicas.

Na Educação Infantil, a formação contextualizada precisa considerar aspectos que atravessam a rotina: organização de tempos e espaços, acolhimento, brincadeira, documentação, observação, participação das famílias, inclusão, relações entre crianças, uso de materiais e diferentes linguagens. Quando esses elementos são tratados de forma articulada, o professor pode compreender que inovação não significa abandonar a rotina, mas examiná-la criticamente e descobrir possibilidades de ressignificação.

Pesquisa sobre processos formativos no interior de instituições de Educação Infantil mostrou que a formação descentralizada pode favorecer estudos mais próximos da prática, diversidade temática e construção coletiva de saberes, embora também dependa de condições

institucionais e de profissionais preparados para mediar a reflexão (CHAVES, 2020). A contribuição desse achado para a discussão aqui desenvolvida está em evidenciar que o local de trabalho pode ser espaço de formação, desde que não seja reduzido a reuniões burocráticas.

A metapesquisa de Jardim e Araújo identifica justamente a importância da formação em contexto e da articulação entre reflexão, experiência e necessidades reais dos docentes, ao mesmo tempo em que chama atenção para a lacuna conceitual que ainda existe no campo do desenvolvimento profissional na Educação Infantil (JARDIM; ARAÚJO, 2025). Esse resultado é relevante porque impede que qualquer ação formativa seja automaticamente interpretada como desenvolvimento profissional. É necessário observar sua qualidade, continuidade, participação dos docentes e relação com as condições de trabalho.

Desse modo, uma política de formação continuada comprometida com o desenvolvimento profissional precisa considerar três dimensões articuladas: conhecimentos, reflexão e condições. Os conhecimentos oferecem fundamentos; a reflexão permite interpretar e reconstruir a prática; e as condições institucionais possibilitam que esse movimento aconteça. Quando uma dessas dimensões é negligenciada, a formação corre o risco de produzir mudanças superficiais ou de responsabilizar individualmente o professor por problemas que também são institucionais.

Educação Infantil, currículo e intencionalidade pedagógica

A especificidade da Educação Infantil exige que a formação docente dialogue com uma concepção de currículo que não seja confundida com uma lista de conteúdos. As Diretrizes Curriculares Nacionais definem currículo como conjunto de práticas que articulam experiências e saberes das crianças com conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, buscando promover desenvolvimento integral (BRASIL, 2010). Essa concepção exige que o professor saiba planejar experiências significativas e, ao mesmo tempo, permaneça aberto ao que emerge das interações.

A BNCC organiza a etapa a partir dos campos de experiências e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, fortalecendo uma perspectiva curricular centrada nas experiências das crianças (BRASIL, 2018). O professor precisa interpretar esse referencial sem transformá-lo em uma sequência rígida de tarefas. A intencionalidade pedagógica não consiste em controlar cada ação infantil, mas em criar condições para que determinadas experiências possam acontecer, observar seus desdobramentos e intervir de forma pertinente.

O brincar ocupa posição central nesse processo. Brincar não é apenas intervalo entre atividades consideradas pedagógicas. Nas brincadeiras, as crianças negociam sentidos, experimentam papéis, constroem narrativas, utilizam o corpo, desenvolvem linguagem e estabelecem relações. A formação continuada pode ajudar professores a analisar o brincar como fenômeno cultural e pedagógico, distinguindo a liberdade própria da brincadeira da ausência de intencionalidade por parte do adulto.

A intencionalidade também se expressa na organização do ambiente. Espaços acessíveis, materiais variados e possibilidades de circulação podem favorecer autonomia e investigação. A formação pode estimular professores a observar como a disposição da sala comunica expectativas às crianças: um espaço que permite escolhas produz experiências diferentes daquele em que todos os materiais permanecem inacessíveis e a participação depende constantemente da autorização do adulto.

Outro elemento é a escuta. Escutar crianças pequenas significa considerar suas falas, gestos, movimentos, produções, brincadeiras e modos de aproximação como formas legítimas de comunicação. Essa escuta pode transformar o planejamento. Quando uma curiosidade recorrente aparece, ela pode tornar-se ponto de partida para investigação; quando uma brincadeira se repete e ganha novas regras, pode revelar interesses que merecem ser acompanhados.

A documentação pedagógica também se articula à formação. Registrar não deve significar apenas produzir evidências para cumprir exigências administrativas. Fotografias, anotações, produções infantis e relatos podem ajudar o professor a reconstruir processos e identificar aprendizagens. A análise coletiva de registros pode constituir uma estratégia de formação porque permite que os profissionais discutam o que observaram, o que interpretaram e quais outras leituras seriam possíveis.

A avaliação, nessa perspectiva, assume caráter processual e formativo. A observação das crianças não deve resultar em classificação, mas contribuir para o planejamento de experiências posteriores. A formação continuada pode favorecer a construção de critérios de observação e registro coerentes com a etapa, evitando práticas avaliativas que antecipem modelos próprios do Ensino Fundamental.

Currículo, intencionalidade, brincadeira, ambiente, escuta e documentação constituem, portanto, dimensões que precisam aparecer articuladas na formação. Uma abordagem fragmentada pode oferecer técnicas isoladas, mas dificilmente ajudará o professor a compreender o sentido pedagógico das escolhas. A formação inovadora precisa permitir que os docentes relacionem princípios, práticas e efeitos observados no cotidiano.

Inovação pedagógica na Educação Infantil

O conceito de inovação pedagógica pode assumir sentidos diversos. Em algumas políticas educacionais, inovação aparece associada à incorporação de tecnologias; em outras, relaciona-se a metodologias ativas, reorganização curricular ou novas formas de gestão. Para a Educação

Infantil, entretanto, é importante não restringir o conceito ao que é tecnicamente novo. A inovação pode ser compreendida como processo de transformação intencional das práticas e das relações que constituem o cotidiano educativo.

Essa concepção permite reconhecer que uma proposta simples pode ser inovadora quando altera a posição da criança e do professor na experiência. Um conjunto de caixas, tecidos

e objetos cotidianos pode gerar exploração e criação quando as crianças podem decidir como utilizá-los, construir hipóteses e negociar sentidos. Em contrapartida, um recurso tecnológico sofisticado pode reproduzir uma lógica transmissiva se a criança apenas observa uma sequência previamente definida.

A inovação também pode ocorrer pela reorganização do tempo. Rotinas muito fragmentadas, com sucessivas interrupções, podem reduzir a possibilidade de aprofundamento das brincadeiras. A formação pode levar a equipe a analisar a duração das experiências, identificar momentos de espera e buscar maior continuidade para atividades que exigem investigação. Nesse caso, inovar significa olhar para a rotina com outras perguntas.

A inovação pedagógica também envolve inclusão. Quando o professor reconhece diferentes modos de comunicação e participação, pode adaptar materiais, tempos e estratégias sem reduzir expectativas de aprendizagem. A formação continuada precisa favorecer conhecimentos sobre acessibilidade, desenho de experiências inclusivas e observação das barreiras que dificultam a participação de determinadas crianças.

Pesquisas recentes sobre formação continuada reforçam que experiências formativas podem ressignificar práticas quando permitem vivências concretas e reflexão posterior. Estudo sobre processos formativos com professoras da Educação Infantil mostrou que experiências corporais e lúdicas contribuíram para ampliar a compreensão sobre o corpo e o movimento na ação pedagógica (OLIVEIRA; DUDA; BERSCH, 2025). Outro estudo identificou que vivências corporais em formação continuada favoreceram a ressignificação de práticas pedagógicas relacionadas ao corpo e ao movimento (EDUCAÇÃO E PESQUISA, 2026).

Esses resultados ajudam a compreender que a formação não precisa falar apenas sobre inovação; ela pode organizar experiências formativas que sejam, em si mesmas, coerentes com os princípios defendidos. Se se deseja que o professor valorize exploração, participação, corporeidade e criação, os encontros formativos podem também utilizar estratégias que promovam essas dimensões.

A inovação, contudo, não deve ser romantizada. Mudanças pedagógicas dependem de condições de trabalho, tempo de planejamento, acesso a materiais, apoio da gestão e políticas públicas consistentes. Exigir inovação constante sem assegurar condições pode transformar um conceito potencialmente emancipador em mecanismo de responsabilização individual. A análise crítica da inovação deve perguntar não apenas o que o professor pode fazer, mas quais condições a instituição oferece para que mudanças sustentáveis ocorram.

Por essa razão, a inovação deve ser compreendida como construção coletiva. Professores, coordenação pedagógica e gestão podem identificar problemas, estudar alternativas, experimentar propostas e avaliar resultados. Essa dinâmica aproxima inovação de investigação da prática e evita a adoção acrítica de modismos metodológicos.

Em síntese, a inovação pedagógica na Educação Infantil envolve deslocamentos: da atividade pronta para a experiência investigativa; da centralidade exclusiva do adulto para maior

participação infantil; da rotina rígida para tempos que permitam aprofundamento; do espaço como cenário para o espaço como elemento pedagógico; e da formação transmissiva para a formação baseada em reflexão, colaboração e experiência.

A escola como espaço formativo

A escola pode ser entendida como espaço de formação quando o trabalho cotidiano é reconhecido como fonte de questões pedagógicas e de produção de conhecimento profissional. Isso não significa substituir universidades, cursos e outras instituições formadoras, mas articular diferentes espaços e tempos de aprendizagem docente. A formação escolarizada pode aproximar conhecimentos acadêmicos de problemas que os profissionais efetivamente enfrentam.

A formação no interior da instituição exige planejamento. Reuniões administrativas não se tornam automaticamente formativas. Para que um encontro seja espaço de aprendizagem profissional, precisa apresentar objetivos, materiais de estudo, questões orientadoras, tempo para diálogo e alguma forma de acompanhamento das discussões. A equipe pode partir de situações observadas, registros pedagógicos, documentos curriculares ou estudos recentes.

A gestão escolar desempenha papel importante na sustentação desse processo. É necessário organizar horários, garantir continuidade, acompanhar acordos e favorecer uma cultura em que perguntas sobre a prática sejam acolhidas. A liderança pedagógica não deve ser confundida com fiscalização. Seu papel formativo envolve criar condições para que a equipe estude, planeje, observe e avalie coletivamente.

Uma estratégia possível é trabalhar com ciclos formativos. Primeiro, a equipe identifica uma questão; depois, realiza estudo orientado; em seguida, planeja uma experiência; acompanha sua realização; registra evidências; e, por fim, volta ao coletivo para discutir o que foi observado. O ciclo pode ser retomado com uma nova questão. Esse movimento evita que a formação fique restrita à exposição teórica e cria uma ponte entre conhecimento e ação.

Outra estratégia é a observação compartilhada. Professores podem analisar registros de uma atividade sem buscar culpados ou modelos perfeitos. O foco pode recair sobre as oportunidades de participação oferecidas, as intervenções do adulto, a organização dos materiais e os indícios de aprendizagem. Essa análise demanda ética e confiança, pois a formação não pode se transformar em mecanismo de controle do trabalho individual.

Pesquisas sobre formação continuada em instituições de Educação Infantil apontam o valor da proximidade com a prática e da construção coletiva de saberes (CHAVES, 2020). Estudos sobre o espaço-tempo das escolas infantis também mostram que pensar formação e cotidiano de maneira articulada é relevante para compreender o desenvolvimento profissional (ANDRADE, 2022). Esses achados sustentam a ideia de que a escola pode ser um espaço privilegiado de formação, sem perder a interlocução com outras instâncias.

A formação em contexto, porém, apresenta riscos. Se a escola ficar isolada de redes de conhecimento mais amplas, pode reproduzir práticas sem acesso a debates científicos atualizados. Por isso, a formação escolar precisa manter diálogo com universidades, grupos de pesquisa, periódicos, documentos oficiais e outras fontes confiáveis. O movimento desejável é de articulação, não de substituição.

Portanto, uma escola formadora é aquela que aprende sobre seu próprio trabalho. Ela transforma problemas em perguntas, experiências em objetos de reflexão e decisões em hipóteses que podem ser avaliadas. Essa cultura institucional é uma condição importante para que a inovação não dependa da iniciativa isolada de alguns profissionais.

Metodologia

A investigação partiu da seguinte questão: de que modo a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil? O objetivo geral consistiu em analisar essas contribuições, considerando a escola como espaço formativo. Os objetivos específicos buscaram discutir as relações entre formação continuada e desenvolvimento profissional, compreender a inovação pedagógica para além do uso de tecnologias e analisar condições institucionais relacionadas aos processos formativos vinculados à prática.

A abordagem qualitativa foi utilizada porque a pesquisa esteve direcionada à interpretação de concepções, argumentos e significados presentes nas produções selecionadas. Brito, Oliveira e Silva (2021) explicam que a pesquisa qualitativa favorece a compreensão de fenômenos educacionais considerando aspectos sociais, culturais e interpretativos que não podem ser reduzidos a informações numéricas.

Quanto aos procedimentos, desenvolveu-se pesquisa bibliográfica fundamentada em produções científicas já publicadas. Prodanov e Freitas (2013) destacam que essa modalidade possibilita ao pesquisador estabelecer contato com conhecimentos anteriormente produzidos sobre determinado assunto, utilizando livros, artigos científicos, dissertações, teses e outras fontes acadêmicas.

A pesquisa bibliográfica possibilitou realizar o levantamento, a triagem, a seleção e a leitura das produções relacionadas ao objeto investigado. Sousa, Oliveira e Alves (2021) ressaltam que esse tipo de pesquisa exige análise das fontes consultadas, inclusive quanto às possíveis divergências ou contradições existentes entre diferentes trabalhos.

Quanto aos objetivos, a investigação apresentou caráter exploratório, pois buscou ampliar a compreensão sobre as relações entre formação continuada, desenvolvimento profissional e inovação pedagógica na Educação Infantil. Severino (2017) explica que a pesquisa exploratória contribui para levantar informações sobre determinado objeto e delimitar suas condições de manifestação.

A perspectiva exploratória permitiu observar diferentes interpretações sobre inovação pedagógica. Durante a leitura dos estudos, considerou-se que a inovação poderia envolver mudanças nas relações pedagógicas, nos espaços, nos tempos, nas brincadeiras, nos materiais e nas formas de participação das crianças, não ficando restrita à presença de tecnologias.

O contexto da pesquisa foi delimitado à Educação Infantil brasileira, especialmente às discussões que compreenderam a escola como espaço de formação continuada. Essa escolha considerou as especificidades do trabalho com crianças pequenas e as relações existentes entre brincadeira, interações, planejamento, múltiplas linguagens e intencionalidade pedagógica.

A formação continuada foi compreendida como uma dimensão do desenvolvimento profissional docente. Essa perspectiva permitiu analisar processos formativos realizados no cotidiano escolar, experiências compartilhadas entre professores, reflexão sobre a prática e condições institucionais destinadas ao estudo e ao planejamento.

A coleta das produções científicas foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Essas bases foram selecionadas por reunirem produções acadêmicas relacionadas à educação e permitirem acesso a estudos vinculados ao objeto investigado.

Foram definidos quatro descritores a partir dos conceitos centrais da investigação: 'Educação Infantil', 'formação continuada', 'desenvolvimento profissional' e 'inovação pedagógica'. O termo 'prática docente' também foi utilizado de maneira complementar em algumas estratégias de busca, por sua proximidade com os objetivos da pesquisa.

Os descritores foram utilizados isoladamente e combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR. Foram realizadas buscas como 'Educação Infantil' AND 'formação continuada', 'formação continuada' AND 'desenvolvimento profissional', 'Educação Infantil' AND 'inovação pedagógica' e 'desenvolvimento profissional' AND ('inovação pedagógica' OR 'prática docente'). O uso dos operadores permitiu aproximar termos diretamente relacionados e ampliar a localização de estudos com abordagens semelhantes.

Foram adotados critérios de inclusão relacionados ao período de publicação dos últimos cinco anos, ao idioma português, à disponibilidade do texto completo e à relação das palavras-chave com o tema investigado. Foram considerados artigos científicos, dissertações e teses vinculados à área da educação e disponíveis nas bases consultadas.

Também foram incluídos estudos que apresentaram relação com a Educação Infantil, formação continuada, desenvolvimento profissional, inovação pedagógica ou práticas docentes. Referências teóricas anteriores ao recorte temporal permaneceram no trabalho quando necessárias à sustentação conceitual, como as contribuições de Nóvoa (1992) e Imbernón (2010).

Os critérios de exclusão compreenderam publicações duplicadas, materiais sem procedência acadêmica identificável e trabalhos distantes do problema investigado. Também foram excluídos estudos voltados exclusivamente a outras etapas educacionais ou que, após a

leitura do título, resumo, palavras-chave e objetivos, não contribuíram para responder à questão da pesquisa.

O levantamento ocorreu em etapas. Primeiramente, foram realizadas as buscas nas duas bases utilizando os descritores estabelecidos. Em seguida, ocorreu a triagem por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, permitindo excluir produções que apresentavam pouca aproximação com a temática.

Na etapa seguinte, os estudos selecionados passaram por leitura preliminar dos objetivos, metodologia e principais resultados. Posteriormente, os trabalhos que apresentaram maior relação com a questão investigada foram lidos integralmente, possibilitando avaliar suas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa documental complementou o levantamento bibliográfico. Foram analisados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, considerando sua relação com a organização da Educação Infantil e com os princípios que orientam o trabalho pedagógico (BRASIL, 1996; BRASIL, 2010; BRASIL, 2018).

Grazziotin, Klaus e Pereira (2022) destacam que pesquisa bibliográfica e documental apresentam fontes distintas, embora possam dialogar no desenvolvimento de uma investigação. Neste estudo, as produções acadêmicas compuseram a pesquisa bibliográfica, enquanto os documentos legais e normativos constituíram as fontes documentais.

A análise dos dados foi desenvolvida de forma qualitativa e interpretativa. Foram observados os objetivos, procedimentos metodológicos, principais resultados e contribuições de cada estudo, estabelecendo relações entre as produções selecionadas e os referenciais teóricos adotados.

A leitura também considerou quatro eixos já definidos na pesquisa: formação continuada e desenvolvimento profissional; formação situada no contexto escolar; inovação pedagógica e intencionalidade na Educação Infantil; e condições institucionais relacionadas à transformação das práticas. Esses eixos orientaram a comparação das produções e a identificação de aproximações, diferenças e tensões.

Os trabalhos foram analisados de maneira articulada, evitando a apresentação isolada de cada pesquisa. A discussão procurou relacionar diferentes posicionamentos teóricos, os resultados encontrados nos estudos e as orientações presentes nos documentos normativos da Educação Infantil.

Não foram realizadas entrevistas, questionários, observações ou outras formas de coleta direta com crianças, professores, famílias ou instituições. O estudo concentrou-se em fontes bibliográficas e documentais, razão pela qual os resultados foram compreendidos como uma interpretação das produções acadêmicas e dos documentos examinados.

Como limite metodológico, reconheceu-se que a investigação dependeu das produções disponíveis nas bases consultadas e dos recortes estabelecidos pelos próprios estudos analisados. Como não houve acompanhamento de processos formativos em campo, não foram estabelecidas relações causais entre formação continuada e mudanças posteriores nas práticas docentes.

As fontes utilizadas foram acadêmicas e identificáveis, acompanhadas de documentos oficiais relacionados à Educação Infantil. O levantamento, a seleção, a leitura, a avaliação dos dados e a discussão dos resultados permaneceram vinculados à questão de pesquisa e aos objetivos definidos para o estudo.

Resultados e discussão: o que a literatura permite compreender

A análise dos estudos selecionados indica, em primeiro lugar, que formação continuada e desenvolvimento profissional precisam ser relacionados sem serem confundidos. A formação pode oferecer conhecimentos, experiências e espaços de reflexão, mas o desenvolvimento profissional envolve uma trajetória mais ampla, marcada por aprendizagem, identidade, colaboração, condições de trabalho e participação nas decisões pedagógicas. Essa distinção aparece de maneira clara na metapesquisa de Jardim e Araújo, que identifica limitações conceituais em parte da produção sobre desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil (JARDIM; ARAÚJO, 2025).

Em segundo lugar, a literatura evidencia a relevância da formação em contexto. Quando os temas formativos são escolhidos a partir de situações reais, aumenta a possibilidade de estabelecer relações entre teoria e prática. Isso não significa transformar a formação em treinamento para resolver problemas imediatos. Ao contrário, significa usar a situação concreta como ponto de partida para perguntas teóricas mais amplas e para a análise das concepções que sustentam as práticas.

Chaves apresenta uma experiência de formação continuada descentralizada em instituição de Educação Infantil e destaca a possibilidade de trabalhar temas específicos do contexto, promover estudos focalizados e construir saberes pedagógicos coletivamente (CHAVES, 2020). A contribuição desse estudo é particularmente importante porque mostra que a formação no espaço da instituição pode ser potente, mas requer condições, organização e profissionais capazes de dinamizar processos reflexivos.

Andrade, ao discutir o espaço-tempo da escola infantil, também evidencia que formação e cotidiano não são dimensões independentes. A maneira como o tempo institucional é organizado interfere nas possibilidades de encontro, estudo e reflexão das professoras (ANDRADE, 2022). Assim, pensar formação exige pensar a organização do trabalho, pois não há desenvolvimento profissional sustentável quando os momentos de estudo são constantemente subordinados a demandas emergenciais.

Estudos recentes reforçam a importância das experiências vivenciadas nos processos formativos. Pesquisa sobre formação continuada com professoras da Educação Infantil analisou

vivências corporais e identificou repercussões na ação pedagógica, evidenciando que a formação pode favorecer ressignificações quando envolve experiência e reflexão (OLIVEIRA; DUDA; BERSCH, 2025). Em artigo publicado em 2026, Bersch e Buss-Simão analisaram processos formativos mediados por corpo e movimento e destacaram a presença ainda reduzida dessas experiências na formação docente (BERSCH; BUSS-SIMÃO, 2026).

Esses resultados permitem ampliar o conceito de inovação. Uma formação inovadora não é necessariamente aquela que utiliza ferramentas digitais ou apresenta uma técnica inédita. Ela pode ser inovadora quando cria uma experiência que provoca o professor a olhar para sua prática de outro modo. Se uma professora participa de uma vivência corporal e depois analisa como o corpo das crianças aparece em sua rotina, a inovação pode estar na mudança do olhar pedagógico, não no recurso utilizado.

A literatura também aponta a importância da participação docente nos processos formativos. Pesquisa-ação desenvolvida com professores da Educação Infantil mostrou a pertinência de processos nos quais os docentes participam da definição das necessidades de formação e das decisões sobre o percurso formativo (LIMA; PAVAN, 2023). Esse princípio questiona modelos em que especialistas definem previamente todos os conteúdos e professores apenas os recebem.

A participação, contudo, não elimina a necessidade de mediação teórica. A formação não deve ficar limitada à troca espontânea de experiências. O diálogo entre pares ganha potência quando é acompanhado de leitura, conceitos, dados e referências que permitam ampliar a compreensão do problema. A experiência é ponto de partida, mas não precisa ser o ponto de chegada.

Outro resultado da análise é que as condições de trabalho atravessam a possibilidade de inovar. Tempo de planejamento, estabilidade das equipes, recursos, apoio pedagógico e reconhecimento profissional interferem na capacidade de transformar práticas. A literatura sobre desenvolvimento profissional chama atenção para condições de trabalho como dimensão relevante da trajetória docente (JARDIM; ARAÚJO, 2025). Portanto, políticas formativas precisam evitar discursos que atribuam exclusivamente ao professor a responsabilidade por mudanças que dependem de decisões institucionais e políticas.

A formação também pode contribuir para a construção de uma cultura de avaliação da própria prática. Em vez de perguntar apenas se uma atividade foi concluída, a equipe pode investigar que oportunidades de aprendizagem foram criadas, quem participou, quais barreiras apareceram, como o espaço interferiu e que mudanças podem ser realizadas. Essa avaliação qualitativa aproxima planejamento e investigação.

Na Educação Infantil, essa cultura precisa proteger a criança de uma escolarização precoce. Inovar não significa aumentar fichas, tarefas ou conteúdos. Pode significar justamente reduzir atividades mecânicas e ampliar experiências de exploração, brincadeira, literatura, arte,

movimento, natureza e convivência. A inovação precisa, portanto, ser coerente com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos para a etapa (BRASIL, 2018).

Os resultados também apontam a importância de uma concepção de professor como sujeito que aprende. Quando a formação é tratada como correção de déficits, pode gerar resistência ou sensação de inadequação. Quando é compreendida como desenvolvimento profissional permanente, cria espaço para dúvida, experimentação e revisão. A cultura formativa precisa permitir que o professor diga que não sabe, investigue e reconstrua sua compreensão.

Da mesma maneira, o papel da gestão não pode limitar-se à logística. A gestão pedagógica pode ajudar a transformar reuniões em espaços de estudo, acompanhar a implementação de propostas, articular registros e garantir continuidade. Isso não significa controlar a prática individual, mas criar condições para que o coletivo desenvolva capacidade de analisar seu trabalho.

A discussão evidencia, por fim, que inovação e formação continuada se alimentam mutuamente. A formação pode provocar mudanças nas práticas; as mudanças podem produzir novas perguntas; as perguntas podem gerar novos estudos; e os estudos podem orientar outras experiências. Esse movimento circular constitui uma possibilidade de desenvolvimento profissional mais consistente do que ações formativas isoladas.

Implicações para políticas e gestão da formação

Os resultados discutidos permitem formular algumas implicações para redes de ensino e instituições. A primeira é a necessidade de planejamento de políticas formativas com continuidade. Programas podem combinar encontros presenciais, estudos autônomos, acompanhamento pedagógico, grupos de trabalho e momentos de socialização. A variedade de estratégias permite atender diferentes necessidades sem perder a coerência do percurso.

A segunda implicação refere-se ao diagnóstico formativo. Antes de definir temas, redes e escolas podem analisar necessidades dos profissionais, documentos pedagógicos, desafios observados e mudanças curriculares. O diagnóstico não deve servir para classificar professores, mas para construir prioridades coletivas. A participação dos docentes nesse processo aumenta a pertinência das propostas.

A terceira é a valorização do conhecimento produzido na escola. Professores desenvolvem soluções e constroem saberes a partir do cotidiano. Registrar e socializar essas experiências pode fortalecer a identidade profissional e criar repertório para outros docentes. Para isso, é necessário que o conhecimento local seja confrontado e enriquecido pelo conhecimento científico, evitando tanto a desvalorização da experiência quanto seu isolamento.

A quarta implicação é a criação de condições para estudo. Não basta afirmar que professores devem refletir sobre a prática se não há tempo institucional para fazê-lo. A formação precisa estar incorporada ao planejamento do trabalho e contar com condições materiais e organizacionais. O tempo de estudo é parte do trabalho pedagógico, não um acréscimo opcional.

A quinta implica reconhecer a dimensão coletiva da inovação. Redes de ensino podem favorecer comunidades de aprendizagem profissional, grupos interinstitucionais e parcerias com universidades. A colaboração amplia acesso a pesquisas e permite que professores de diferentes escolas comparem desafios e soluções.

Limites e possibilidades de pesquisas futuras

Este estudo apresenta como principal limite seu caráter bibliográfico e documental. A literatura permite identificar tendências e argumentos, mas não possibilita observar diretamente como professores interpretam e transformam suas práticas a partir da formação. Por isso, os resultados não devem ser generalizados como descrição de uma rede ou de uma realidade escolar específica.

Uma possibilidade de continuidade consiste em realizar pesquisas de campo que investiguem processos formativos desenvolvidos em instituições de Educação Infantil. Estudos qualitativos podem acompanhar reuniões, analisar planejamentos, entrevistar professores e gestores e examinar registros pedagógicos. Tais pesquisas devem explicitar procedimentos de seleção, produção e análise dos dados e atender às exigências éticas aplicáveis.

Também são necessários estudos que investiguem a relação entre formação continuada e condições de trabalho. A literatura indica que desenvolvimento profissional não pode ser analisado isoladamente das condições em que a docência acontece. Pesquisas futuras podem examinar tempo de planejamento, estabilidade das equipes, apoio pedagógico, recursos, políticas de carreira e oportunidades de colaboração.

Por fim, pesquisas longitudinais podem acompanhar processos formativos durante períodos mais extensos. Isso permitiria observar se mudanças inicialmente identificadas permanecem, são modificadas ou desaparecem e quais condições contribuem para sua sustentabilidade. Esse tipo de investigação pode oferecer elementos importantes para políticas públicas de formação.

Considerações finais

A análise desenvolvida permite compreender a formação continuada como dimensão importante do desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil, mas não como seu único componente. O desenvolvimento profissional envolve conhecimentos, experiências, identidade, colaboração, condições de trabalho e participação em processos coletivos. A formação continuada ganha maior potência quando reconhece essa complexidade.

Os estudos analisados indicam que a formação situada no contexto escolar pode aproximar teoria e prática, especialmente quando parte de problemas concretos, valoriza a experiência docente e cria oportunidades de investigação coletiva. Isso não significa restringir a formação ao que a escola já conhece. Ao contrário, a aproximação com a prática pode abrir perguntas que exigem novos conceitos, pesquisas e interlocuções.

A inovação pedagógica, nesse cenário, precisa ser compreendida de forma crítica. Inovar não é simplesmente incorporar tecnologias ou substituir uma metodologia por outra. É possível inovar ao reorganizar espaços, tempos e materiais; ampliar a participação das crianças; valorizar o brincar; criar experiências corporais e artísticas; fortalecer a escuta; diversificar formas de documentação; e rever práticas que já não respondem adequadamente às necessidades do grupo.

A formação continuada pode apoiar esse processo quando oferece mais do que informações. Ela precisa criar experiências de estudo, diálogo, experimentação e reflexão. A literatura recente reforça que vivências formativas podem produzir ressignificações quando os professores participam ativamente e relacionam a experiência à própria prática (OLIVEIRA; DUDA; BERSCH, 2025; BERSCH; BUSS-SIMÃO, 2026).

Também se conclui que a escola pode constituir-se como espaço de formação, desde que disponha de condições institucionais para estudo e colaboração. A gestão pedagógica tem papel relevante na criação de tempos e espaços de reflexão, na organização de ciclos formativos e no acompanhamento das decisões coletivas. O desafio é construir uma cultura em que aprender sobre a própria prática seja parte do trabalho e não uma tarefa adicional.

Os resultados não autorizam afirmar que determinado modelo de formação produz automaticamente inovação. O efeito de qualquer processo depende do contexto, das condições, da participação dos profissionais e da continuidade. Por isso, políticas públicas precisam evitar soluções padronizadas que ignorem diferenças entre instituições e redes.

A contribuição principal do estudo está em aproximar três dimensões: formação continuada, desenvolvimento profissional e inovação pedagógica. Quando relacionadas, essas dimensões ajudam a compreender que transformar práticas não depende apenas de oferecer cursos, mas de construir contextos em que professores possam estudar, experimentar, analisar e decidir coletivamente.

Como síntese, a formação continuada comprometida com a Educação Infantil precisa reconhecer a criança como sujeito de direitos, o professor como profissional que produz conhecimentos e a escola como espaço de aprendizagem coletiva. A inovação, por sua vez, precisa ser entendida como transformação intencional e contextualizada, sustentada por fundamentos pedagógicos e por condições institucionais. Esse caminho pode contribuir para práticas mais coerentes com as especificidades da infância e para uma cultura profissional baseada em reflexão, colaboração e aprendizagem permanente.

Notas finais

Ética em pesquisa: o estudo não envolveu participantes humanos, entrevistas, experimentações, observações de pessoas ou coleta de dados pessoais. Foram analisadas exclusivamente fontes bibliográficas e documentos públicos.

Conflitos de interesse: não foram identificados conflitos de interesse relacionados ao desenvolvimento ou à publicação deste estudo.

Disponibilidade de dados: os dados que sustentam as análises correspondem às fontes bibliográficas e documentais citadas no artigo e estão disponíveis nas respectivas publicações e documentos de acesso público.

Referências

- ANDRADE, Elisabete. Formação continuada de professoras: o espaço-tempo da escola infantil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e115965, 2022. DOI: 10.1590/2175-6236115965vs01.
- BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; BUSS-SIMÃO, Márcia. “Nosso corpo está diretamente ligado à nossa atuação docente”: processos formativos na educação infantil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 52, e298016, 2026. DOI: 10.1590/S1678-4634202652298016por.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 44, p. 1-15, 2021.
- CHAVES, Marta. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 32, número especial, 2020. DOI: 10.22409/1984-0292/v32_i-esp/41036.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. *Proposições*, Campinas, v. 33, e20200141, 2022.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- 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: 10.25053/redufor.v10.e13865.
- LIMA, Ana Cristina Cantero Dorsa; PAVAN, Ruth. Formação continuada por meio da pesquisa-ação: participação e decisão dos professores. *Interações*, Campo Grande, v. 24, n. 2, 2023. DOI: 10.20435/inter.v24i2.4028.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Lindsey Machado de; DUDA, Milzalia Aoki; BERSCH, Ângela Adriane Schmidt. A emergência do adulto brincante na formação continuada com professoras da educação infantil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 106, 2025. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.106.6439.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Lorrane Stéfane. Saberes para a construção da pesquisa documental. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 123-139, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.