POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, CONCEPÇÕES E CAMINHOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

PUBLIC POLICIES FOR TEACHER TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGES, CONCEPTIONS, AND PATHWAYS FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

Priscila Chiká Simici

DOI: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i3.905 Aceito em: 06.03.2026

Resumo: As políticas públicas de formação docente ocupam posição importante na consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, especialmente diante das especificidades do trabalho desenvolvido com bebês e crianças pequenas. O objetivo geral deste estudo é analisar como as políticas públicas de formação docente têm respondido às especificidades da Educação Infantil e às demandas da prática pedagógica. A pesquisa é bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fundamentada em estudos sobre formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional e políticas educacionais. Os resultados apontam que a existência de programas formativos não garante, isoladamente, mudanças nas práticas, pois seus efeitos dependem da continuidade das ações, da participação dos professores, das condições de trabalho e da aproximação entre formação e necessidades concretas das instituições. Observou-se ainda que políticas sensíveis às características da infância favorecem processos formativos mais coerentes com o cotidiano da Educação Infantil. A continuidade da pesquisa poderá examinar políticas municipais recentes e seus efeitos sobre a prática e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Palavra-chave: Educação Infantil. Políticas públicas. Formação docente. Formação continuada. Prática pedagógica.

Abstract: Public policies for teacher education play an important role in consolidating Early Childhood Education as the first stage of Basic Education, particularly in view of the specific characteristics of teaching babies and young children. This study aims to analyze how public policies for teacher education have responded to the specific characteristics of Early Childhood Education and to the demands of pedagogical practice. The research is bibliographic and documentary, with a qualitative and exploratory approach, based on studies concerning initial and continuing teacher education, professional development, and educational policies. The results indicate that the existence of training programs alone does not ensure changes in pedagogical practices, since their effects depend on continuity, teacher participation, working conditions, and the connection between training and the concrete needs of educational institutions. The analysis also suggests that policies sensitive to the characteristics of childhood can foster more coherent professional learning processes. Further research may examine recent municipal policies and their effects on teaching practice and professional development.

A Ilustração (ISSN 2675-908X) está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Keywords: Early Childhood Education. Public policies. Teacher education. Continuing education. Pedagogical practice.

1 Introdução

A formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil integra um debate que envolve direito à educação, profissionalização docente e reconhecimento das especificidades do trabalho com crianças pequenas. O ingresso da Educação Infantil na Educação Básica produziu novas responsabilidades para sistemas de ensino e instituições formadoras. Não bastava ampliar o atendimento; tornou-se necessário discutir quem são os profissionais responsáveis pelas crianças, quais conhecimentos sustentam seu trabalho e como políticas públicas podem acompanhar seu desenvolvimento profissional.

A formação, contudo, não acontece em terreno homogêneo. Redes municipais possuem condições distintas, professores apresentam trajetórias diversas e instituições atendem crianças em contextos sociais muito diferentes. Uma política nacional ou local precisa dialogar com essas diferenças sem abandonar princípios comuns relacionados ao direito das crianças. Surge, então, uma tensão recorrente: como construir políticas com alcance coletivo sem transformar a formação em programa padronizado, distante das questões vividas nas unidades educativas?

A literatura recente mostra que a formação específica para Educação Infantil continua sendo uma necessidade. Jardim e Araújo (2025), ao analisarem pesquisas brasileiras sobre desenvolvimento profissional, identificaram predominância de estudos qualitativos e destacaram relações entre formação inicial e continuada, condições de trabalho e desenvolvimento docente. O resultado chama atenção para um aspecto frequentemente ignorado: a formação profissional não pode ser explicada apenas pela oferta de cursos, pois se relaciona às condições nas quais o professor exerce sua atividade.

Essa perspectiva desloca a análise de uma visão centrada em supostas lacunas individuais dos docentes. Quando dificuldades pedagógicas são atribuídas exclusivamente à falta de preparo do professor, as condições institucionais e as escolhas da própria política podem permanecer invisíveis. Formação continuada sem tempo de estudo, continuidade ou relação com o cotidiano corre o risco de responsabilizar o profissional por problemas que também pertencem à organização dos sistemas educacionais.

O levantamento desenvolvido por Batista e Paiva (2024) evidencia necessidades formativas relacionadas às concepções de criança e infância, à organização do trabalho pedagógico, aos conteúdos ou eixos de trabalho e ao brincar. Esses achados revelam que a especificidade da Educação Infantil precisa aparecer no próprio conteúdo das políticas formativas. Um programa genérico de capacitação para toda a Educação Básica pode não responder a questões que emergem do trabalho com crianças pequenas.

Essa problemática torna-se ainda mais importante quando políticas de formação são construídas a partir de prioridades externas à etapa. Temas considerados relevantes para resultados educacionais podem receber destaque enquanto questões constitutivas do cotidiano da Educação Infantil permanecem em posição secundária. O desafio não é rejeitar políticas amplas, mas perguntar de que maneira elas incorporam conhecimentos sobre infância, brincadeira, cuidado, interações, múltiplas linguagens e participação infantil.

A partir dessas questões, o problema da pesquisa é formulado da seguinte maneira: como as políticas públicas de formação docente têm respondido às especificidades da Educação Infantil e às demandas concretas da prática pedagógica? O objetivo geral é analisar como as políticas públicas de formação docente têm respondido às especificidades da Educação Infantil e às demandas da prática pedagógica. Para tanto, realizou-se investigação bibliográfica e documental, qualitativa e exploratória, reunindo produções relacionadas às políticas de formação, desenvolvimento profissional, necessidades formativas e experiências de formação continuada.

O artigo está organizado em sete capítulos. Depois desta introdução, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa. O terceiro capítulo discute a formação docente como campo das políticas públicas. O quarto examina formação continuada e especificidades da Educação Infantil. O quinto aborda relações entre políticas de formação e prática pedagógica. O sexto reúne os resultados e promove diálogo entre os estudos selecionados. Por fim, as considerações finais retomam o problema investigado, avaliam o alcance dos objetivos e propõem caminhos para novas pesquisas.

2 Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida segundo abordagem qualitativa, com procedimentos bibliográficos e documentais e caráter exploratório. Tal configuração permite interpretar argumentos, concepções e resultados apresentados nas pesquisas sobre formação docente, sem reduzir o fenômeno a indicadores quantitativos. O objeto investigado exige considerar relações entre política educacional, experiência profissional e especificidades da Educação Infantil.

O trabalho bibliográfico foi compreendido como processo de seleção, leitura, organização e análise de produções previamente publicadas. Brito, Oliveira e Silva (2021) destacam a contribuição da pesquisa bibliográfica para a compreensão de fenômenos educacionais e para a construção de estudos qualitativos, uma vez que o pesquisador pode acessar diferentes perspectivas já produzidas acerca do problema escolhido.

A pesquisa documental foi incorporada porque políticas de formação se expressam por documentos, programas, diretrizes e propostas institucionais que também são analisados nas produções integrantes do corpus. Grazziotin, Klaus e Pereira (2022) alertam para a necessidade de distinguir pesquisa bibliográfica e documental a partir da natureza das fontes e do problema investigativo, reconhecendo que os procedimentos adotados devem guardar coerência com a pergunta formulada.

Foram definidos os descritores 'Educação Infantil', 'políticas públicas', 'formação docente', 'formação continuada' e 'prática pedagógica'. As bases prioritárias são o Portal de Periódicos da CAPES e a SciELO, consideradas adequadas pela presença de periódicos da área educacional. As combinações de descritores foram planejadas para localizar estudos que tratassem especificamente de professores da Educação Infantil, evitando trabalhos centrados exclusivamente em outras etapas.

Os critérios de inclusão consideraram artigos científicos completos, publicados em periódicos acadêmicos, com relação explícita entre formação de professores e Educação Infantil. Foram priorizadas publicações recentes, especialmente aquelas que discutem políticas implementadas, desenvolvimento profissional, demandas formativas ou participação docente. Trabalhos voltados genericamente à formação de professores, sem análise relacionada à Educação Infantil, foram excluídos do corpus temático.

A seleção inicial reuniu cinco estudos diretamente relacionados ao problema. O corpus inclui investigações sobre política municipal, política nacional de especialização, desenvolvimento profissional, necessidades formativas e formação continuada baseada na participação de professores. A diversidade entre os estudos foi mantida porque permite observar a formação em escalas e contextos diferentes.

A quantidade definitiva de resultados deverá ser inserida após a execução documentada da estratégia de busca em cada base. A opção por manter os campos indicados evita atribuir ao levantamento números que não foram produzidos pela pesquisa. Os cinco artigos já selecionados, contudo, foram analisados integralmente como corpus temático inicial deste estudo.

A análise foi organizada em quatro dimensões: concepção de política de formação; especificidade da Educação Infantil; participação dos professores; e relações entre formação, condições de trabalho e prática pedagógica. Os resultados de cada estudo foram comparados, identificando-se pontos de aproximação, diferenças de contexto e problemas recorrentes.

O cruzamento dos estudos não buscou estabelecer uma hierarquia entre políticas nacionais, municipais ou iniciativas desenvolvidas em instituições específicas. Procurou-se compreender quais características aparecem associadas a processos formativos considerados mais próximos das necessidades docentes e quais obstáculos dificultam sua continuidade ou apropriação no cotidiano profissional.

3 Formação docente como campo das políticas públicas

A formação de professores torna-se questão de política pública quando deixa de depender exclusivamente de iniciativas individuais e passa a integrar responsabilidades do Estado e dos sistemas de ensino. Na Educação Infantil, esse movimento possui significado particular porque o reconhecimento da etapa como direito educacional ocorreu em meio a uma história marcada por diferentes formas de atendimento e por desigualdades na profissionalização de seus trabalhadores.

Uma política de formação pode definir prioridades, criar cursos, financiar programas, estabelecer parcerias e organizar redes entre universidades e sistemas de ensino. Entretanto, sua existência formal não garante que o processo alcance os profissionais de maneira uniforme. O modo como uma política é implementada, apropriada e reinterpretada interfere nos efeitos produzidos.

A experiência analisada por Leal, Amorim e Lopes (2023) mostra a relevância de uma política de formação em rede promovida pelo Ministério da Educação em parceria com universidades federais. Os cursos de Especialização em Docência na Educação Infantil, desenvolvidos entre 2010 e 2016, foram concebidos para atender profissionais da área e articular fundamentos teóricos, prática docente e demandas das redes públicas.

A proposta ganha importância por reconhecer que atuar com crianças de zero a cinco anos exige formação específica. A análise das experiências de universidades nordestinas também mostra que a parceria entre universidade e rede pública pode aproximar produção acadêmica e cotidiano profissional. Ao mesmo tempo, a descontinuidade posterior de políticas dessa natureza revela uma fragilidade frequente: programas relevantes podem desaparecer com mudanças de orientação governamental.

Esse aspecto evidencia que política pública e ação de governo não são exatamente a mesma coisa. Quando iniciativas formativas dependem excessivamente de uma gestão específica, sua continuidade pode ficar vulnerável. Construir uma política com capacidade de permanência exige institucionalização, financiamento, articulação federativa e reconhecimento dos profissionais como sujeitos participantes.

As pesquisas recentes também indicam que desenvolvimento profissional não pode ser reduzido à certificação. Jardim e Araújo (2025) associam formação inicial, continuada e condições de trabalho ao desenvolvimento dos professores da Educação Infantil. Essa articulação permite perceber que a aprendizagem profissional ocorre ao longo da carreira, sendo influenciada pelo contexto no qual o professor trabalha.

Uma política pode oferecer numerosos cursos e ainda encontrar dificuldades para produzir mudanças quando o profissional não possui tempo de estudo, apoio institucional ou condições para experimentar novas propostas. Por essa razão, quantidade de oferta e qualidade do processo não devem ser confundidas. A análise de políticas precisa perguntar também como os professores participam, quais necessidades são consideradas e o que acontece depois do encerramento das atividades.

Outro ponto diz respeito à relação entre formação e valorização profissional. Quando a formação é apresentada como obrigação destinada a corrigir deficiências dos professores, pode adquirir caráter de controle. Quando é reconhecida como direito e parte do trabalho, abre-se espaço para autoria, estudo coletivo e desenvolvimento profissional. A diferença aparece tanto na linguagem dos programas quanto nas formas de participação previstas.

A formação docente como política pública envolve, portanto, decisões sobre concepções de professor, infância e qualidade educacional. Essas concepções orientam conteúdos, metodologias e formas de acompanhamento. Para avançar na análise, é necessário observar como tais políticas respondem às características específicas da Educação Infantil, questão examinada no capítulo seguinte.

4 Formação continuada e especificidades da Educação Infantil

Formar professores da Educação Infantil exige reconhecer que a docência nessa etapa possui características próprias. O trabalho organiza-se em torno das relações entre cuidar e educar, das interações, da brincadeira, das múltiplas linguagens e da participação de bebês e crianças pequenas. Uma política de formação que reproduza conteúdos pensados prioritariamente para outras etapas pode não responder às questões encontradas pelos profissionais.

As necessidades formativas não devem ser pressupostas apenas pelos órgãos gestores. Batista e Paiva (2024), em revisão de pesquisas sobre professores da pré-escola, encontraram demandas relacionadas a concepções de criança e infância, organização do trabalho pedagógico, eixos ou conteúdos e dimensão lúdica. A concentração desses temas demonstra que o cotidiano da Educação Infantil produz questões que precisam orientar o planejamento da formação.

A presença da temática infância é especialmente significativa. Práticas pedagógicas são influenciadas pela maneira como o adulto compreende a criança. Se ela é vista principalmente como estudante que precisa adquirir antecipadamente competências futuras, a formação tende a valorizar preparação escolar. Quando reconhecida como sujeito que participa, brinca, produz cultura e constrói significados no presente, outras escolhas pedagógicas tornam-se possíveis.

A organização do trabalho também constitui necessidade formativa porque princípios curriculares precisam ser traduzidos em decisões concretas. Planejar tempos, espaços, materiais e experiências exige conhecimento específico. A formação continuada pode tornar-se espaço para analisar essas decisões, especialmente quando parte de situações reais vividas pelos professores.

A pesquisa de Zottis e Teixeira de Mello (2025) evidencia conquistas e impasses na articulação de políticas públicas de formação continuada em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. As autoras analisaram uma política municipal e identificaram a necessidade de formação voltada às especificidades das infâncias, evidenciando os limites de propostas cuja origem não estava diretamente centrada na Educação Infantil.

O caso é relevante porque demonstra como políticas podem ser reinterpretadas a partir das demandas locais. Uma proposta inicialmente relacionada a problemas e prioridades mais amplos da rede pode incorporar a Educação Infantil, mas essa incorporação precisa considerar diferenças entre etapas. Inserir professores da pré-escola em programas destinados também a outros segmentos não garante que suas necessidades sejam contempladas.

Outro aspecto refere-se ao protagonismo dos profissionais. Formação significativa não significa atender automaticamente a todas as demandas manifestadas, pois o processo formativo também precisa ampliar repertórios e provocar reflexão. Entretanto, ignorar a experiência dos professores tende a afastar o conteúdo formativo das situações que eles precisam compreender e transformar.

A formação continuada ganha maior potência quando consegue articular três movimentos: escutar problemas do cotidiano, colocar esses problemas em diálogo com conhecimentos teóricos e retornar à prática com novas possibilidades de interpretação. Esse movimento evita tanto o praticismo, que reduz formação à troca de experiências, quanto o academicismo, que apresenta conceitos sem ligação com situações concretas.

As especificidades da Educação Infantil não devem funcionar como justificativa para isolamento profissional. Ao contrário, podem orientar políticas capazes de articular professores, coordenadores, universidades e equipes das secretarias. Essa rede pode favorecer continuidade e produção compartilhada de conhecimento. O próximo capítulo aprofunda justamente a relação entre políticas formativas e transformações possíveis na prática pedagógica.

5 Políticas de formação e repercussões na prática pedagógica

Uma das expectativas associadas à formação continuada é a transformação das práticas. Essa relação, entretanto, não é linear. Professores podem participar de um curso, compreender novas concepções e encontrar obstáculos para incorporá-las ao cotidiano. Rotinas institucionais, falta de materiais, pressão por determinados resultados e ausência de trabalho coletivo podem limitar mudanças.

A pesquisa de Lima e Pavan (2023) oferece contribuição importante ao discutir formação continuada por meio da pesquisa-ação em uma instituição de Educação Infantil. As autoras destacam a participação e a capacidade de decisão dos professores na construção da própria formação, partindo do entendimento de que a experiência profissional produz conhecimentos que precisam ser reconhecidos no processo formativo.

Essa abordagem questiona modelos nos quais especialistas definem previamente problemas, conteúdos e respostas. Quando professores participam da investigação de suas práticas, a formação pode aproximar-se do cotidiano sem abandonar fundamentação teórica. O profissional deixa de ocupar posição exclusivamente receptiva e participa da produção de perguntas e decisões.

A participação também pode fortalecer a continuidade das mudanças. Uma proposta construída coletivamente tende a gerar maior compreensão sobre seus motivos do que uma orientação recebida como tarefa externa. Isso não significa que toda decisão do grupo seja automaticamente adequada, mas que a reflexão crítica encontra melhores condições quando os sujeitos reconhecem o problema como parte de sua própria prática.

O desenvolvimento profissional analisado por Jardim e Araújo (2025) reforça a necessidade de considerar as condições nas quais os professores atuam. Formação e trabalho estão conectados. O conhecimento construído em um processo formativo pode perder força quando a instituição não dispõe de tempo para planejamento coletivo ou quando os docentes enfrentam jornadas que dificultam continuidade dos estudos.

Políticas de formação precisam, portanto, ultrapassar a lógica do evento. Palestras e encontros pontuais podem produzir reflexão, mas dificilmente sustentam sozinhos mudanças complexas. Processos continuados permitem experimentar propostas, registrar resultados, reencontrar o grupo, discutir dificuldades e revisar caminhos. A continuidade torna a prática objeto de estudo ao longo do tempo.

A experiência dos cursos de especialização analisada por Leal, Amorim e Lopes (2023) indica possibilidades dessa aproximação ao incorporar reflexão sobre a prática e planos de ação pedagógica aos processos de formação. A organização favoreceu o diálogo entre conhecimentos acadêmicos e contextos profissionais dos participantes, mostrando uma alternativa às formações baseadas apenas na transmissão de conteúdos.

Ainda assim, nenhuma política formativa atua isoladamente. Mudanças de gestão, financiamento, estrutura das redes e políticas curriculares afetam sua continuidade. É possível que uma proposta reconhecida pelos participantes seja interrompida antes de consolidar uma cultura institucional de estudo. Essa descontinuidade gera perdas que não aparecem quando a política é analisada somente pelo número de vagas ou certificados.

O desafio consiste em compreender a formação como componente de uma política mais ampla de qualidade da Educação Infantil. Formação, carreira, condições de trabalho, infraestrutura e gestão não são dimensões substituíveis entre si. Investir em cursos sem enfrentar outros problemas pode produzir uma expectativa desproporcional sobre aquilo que o professor individualmente consegue transformar. A discussão desses aspectos conduz aos resultados comparativos da pesquisa.

6 Resultados e discussão

O problema investigado perguntou como as políticas públicas de formação docente têm respondido às especificidades da Educação Infantil e às demandas concretas da prática pedagógica. A análise indica respostas heterogêneas. Existem experiências que reconhecem características próprias da etapa e valorizam a participação profissional, enquanto outras enfrentam dificuldades para aproximar prioridades institucionais das necessidades vividas pelos professores.

Um resultado recorrente é a importância da especificidade. Batista e Paiva (2024) identificaram necessidades relacionadas à infância, à organização pedagógica e ao brincar. Zottis e Teixeira de Mello (2025), em contexto municipal, também apontaram a necessidade de formação coerente com as particularidades das infâncias. A convergência entre estudos

de natureza diferente sugere que esse elemento não é periférico, mas estruturante da política formativa.

Outro achado refere-se à participação docente. Lima e Pavan (2023) demonstram possibilidades de uma formação organizada com participação e decisão dos professores. Tal perspectiva contrasta com programas em que os profissionais aparecem apenas como público-alvo. A diferença é relevante porque políticas formativas também produzem determinada concepção de professor: executor de propostas ou profissional capaz de analisar e construir conhecimentos sobre sua prática.

Quadro 1 – Achados comparativos sobre políticas de formação docente

Dimensão	**Evidências encontradas**	**Desafio para as políticas**
Especificidade da etapa	Necessidades ligadas à infância, brincadeira e organização pedagógica	Evitar formação genérica
Participação docente	Processos participativos favorecem reflexão sobre a prática	Superar modelos exclusivamente transmissivos
Continuidade	Experiências consistentes podem ser interrompidas por mudanças políticas	Institucionalizar programas
Relação teoria-prática	Formação ganha significado quando dialoga com situações reais	Evitar separação entre estudo e cotidiano
Condições de trabalho	Desenvolvimento profissional depende também do contexto de atuação	Articular formação e valorização profissional

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A leitura do Quadro 1 permite perceber que a qualidade de uma política formativa não pode ser avaliada apenas por sua existência ou abrangência numérica. Um programa pode alcançar muitos professores e permanecer distante das especificidades de suas práticas. Outro pode apresentar desenho conceitualmente consistente, mas perder continuidade. Avaliar formação exige, portanto, considerar sua arquitetura, permanência e relação com o trabalho.

A experiência analisada por Leal, Amorim e Lopes (2023) mostra a capacidade de uma política nacional articulada a universidades de produzir formação específica em Educação Infantil. O curso de Especialização em Docência integrou fundamentos, prática e reflexão sobre os contextos profissionais. Sua posterior descontinuidade, contudo, evidencia como mudanças políticas podem interromper processos capazes de produzir efeitos de longo prazo.

Jardim e Araújo (2025) acrescentam a dimensão das condições do trabalho docente. A formação não se desenvolve em vazio institucional. Quando jornadas, vínculos e organização escolar dificultam estudo e planejamento, a política formativa encontra limites que não podem ser atribuídos ao professor. Esse resultado amplia a compreensão de desenvolvimento profissional e evita responsabilizações individualizadas.

Os estudos também sugerem que a formação precisa ser concebida como percurso. A ideia de continuidade não se refere somente à repetição periódica de cursos, mas à possibilidade de estabelecer conexões entre diferentes momentos de estudo, prática, acompanhamento e revisão.

Uma política fragmentada pode produzir temas diversos sem construir memória formativa na rede.

Há, ainda, uma questão sobre quem define as necessidades. A escuta docente é indispensável, mas uma política pública também possui responsabilidade de ampliar horizontes e garantir direitos. O desafio encontra-se em construir diálogo entre demandas percebidas pelos profissionais, conhecimentos produzidos pela pesquisa e compromissos públicos da Educação Infantil. Nenhuma dessas dimensões deveria anular as demais.

Os resultados indicam, portanto, que políticas mais coerentes com a Educação Infantil combinam especificidade, participação, continuidade e articulação com as condições de trabalho. A existência desses princípios não elimina conflitos, mas oferece melhores condições para que a formação deixe de ser evento isolado e se torne parte da cultura profissional das redes.

A análise conduz às considerações finais com uma questão que permanece aberta: como transformar experiências formativas bem-sucedidas em políticas estáveis, capazes de sobreviver a mudanças administrativas sem perder abertura às necessidades locais? Essa pergunta sugere continuidade para a pesquisa e evidencia que formação docente constitui processo político, institucional e pedagógico simultaneamente.

7 Considerações finais

O estudo demonstrou que discutir políticas públicas de formação docente na Educação Infantil exige ultrapassar a análise da quantidade de cursos oferecidos. A qualidade dos processos depende da concepção de infância que os orienta, da participação assegurada aos professores, da relação com a prática, da continuidade institucional e das condições concretas de trabalho.

O objetivo geral foi alcançado ao analisar como diferentes produções apresentam respostas das políticas às especificidades da Educação Infantil. Os estudos revelaram avanços importantes, como programas específicos, parcerias com universidades e experiências participativas, mas também apontaram impasses relacionados à descontinuidade e à inadequação de propostas genéricas.

O primeiro objetivo específico permitiu identificar concepções de formação que variam entre modelos mais transmissivos e processos baseados na participação, reflexão e desenvolvimento profissional. A formação continuada mostrou maior potencial quando vinculada às experiências concretas dos docentes sem abandonar o diálogo com conhecimentos acadêmicos.

O segundo objetivo evidenciou que as especificidades da Educação Infantil precisam aparecer como fundamento, e não como adaptação posterior. Criança, infância, brincadeira, interações, organização do trabalho pedagógico e múltiplas linguagens constituem questões próprias do campo e devem ocupar espaço nas políticas dirigidas a seus profissionais.

A principal contribuição da análise está em compreender que formação docente não substitui uma política de valorização profissional mais ampla. Professores podem estudar,

refletir e transformar aspectos de suas práticas, mas a consolidação dessas mudanças depende de tempo, continuidade, apoio institucional e condições adequadas de trabalho. Responsabilizar exclusivamente a formação por problemas de qualidade reduz a complexidade do fenômeno.

Pesquisas futuras podem acompanhar programas municipais ao longo de vários anos, examinando como decisões formativas chegam às instituições e são reinterpretadas pelos profissionais. Também se torna relevante investigar a perspectiva dos próprios professores sobre políticas das quais participam. Conhecer o que permanece após o encerramento de um curso talvez seja tão importante quanto registrar aquilo que foi oferecido durante sua realização.

Referências

BATISTA, Gisele da Silva; PAIVA, Maria Cristina Leandro de. Necessidades de formação dos professores da pré-escola: evidências das pesquisas. Educação & Formação, v. 9, e13619, 2024. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e13619.

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.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. Pro-Posições, Campinas, v. 33, e20200141, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0141.

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, v. 10, e13865, 2025. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e13865.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Formação de professores da Educação Infantil: experiências do curso de especialização em docência. Cadernos CEDES, v. 43, n. 119, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/CC256653.

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, p. 509-519, 2023. DOI: https://doi.org/10.20435/inter.v24i2.4028.

ZOTTIS, Bruna Lara; TEIXEIRA DE MELLO, Débora. Políticas públicas e a formação continuada de professores/as da Educação Infantil no município de Santa Maria/RS: conquistas e impasses. Educação & Formação, v. 10, e14657, 2025. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e14657.