doi.org/10.51891/rease.v12i11.31431

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS

CONTINUING TEACHER EDUCATION AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Cristiane Xavier Leite Fontes[1]
Pamela Kawanaka dos Santos[2]
Rozineide Iraci Pereira da Silva[3]

RESUMO: Este artigo analisa como a formação continuada de professores se relaciona com a construção e a transformação das práticas pedagógicas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, com procedimentos bibliográficos e documentais. Foram examinados estudos brasileiros publicados principalmente entre 2023 e 2026, além de documentos nacionais relacionados à formação docente e à qualidade da Educação Infantil. A análise comparativa do material foi organizada em três eixos: relação entre formação continuada e mudanças na prática pedagógica; condições institucionais e participação docente; e formação em contexto, colaboração e aproximação entre escola e universidade. Os resultados indicam que os processos formativos apresentam maior potencial de repercussão no trabalho pedagógico quando partem de necessidades reais dos professores, mantêm continuidade e favorecem a reflexão coletiva sobre a prática. Em contrapartida, cursos isolados, propostas prescritivas e pouca participação docente podem limitar seus efeitos. Conclui-se que a formação continuada precisa integrar a rotina pedagógica das instituições, considerar as especificidades de cada etapa de ensino e contar com condições institucionais, acompanhamento da coordenação pedagógica e oportunidades de colaboração profissional.

Palavras-chave: Formação continuada. Desenvolvimento profissional docente. Práticas pedagógicas.

[1]Licenciarura Plena em Pedagogia Professora - Graduando do Curso de Mestra em Educação da Universidade Federal – UF. Christian Business School
[2]Licenciatura em Pedagogia - Graduando do Curso de Mestra em Educação da Universidade Federal – UF. Professora. Christian Business School
[3]Professora orientadora da Christian Business School-CBS. Ph.D.Doutora em Ciências da Educação

ABSTRACT: This article analyzes how continuing teacher education relates to the development and transformation of pedagogical practices in Early Childhood Education and the early years of Elementary School. The study adopted a qualitative, descriptive-analytical approach, using bibliographic and documentary procedures. It examined Brazilian studies published mainly between 2023 and 2026, as well as national documents concerning teacher education and the quality of Early Childhood Education. The comparative analysis was organized around three themes: the relationship between continuing education and changes in pedagogical practice; institutional conditions and teacher participation; and school-based professional learning, collaboration, and partnerships between schools and universities. The findings indicate that professional learning initiatives are more likely to influence teaching when they address teachers' actual needs, are sustained over time, and encourage collective reflection on practice. In contrast, isolated courses, prescriptive approaches, and limited teacher participation may restrict their impact. The article concludes that continuing teacher education should be integrated into schools' pedagogical routines, acknowledge the specific needs of each educational stage, and be supported by appropriate institutional conditions, pedagogical coordination, and opportunities for professional collaboration.

Keywords: Continuing teacher education. Teacher professional development. Pedagogical practices.

RESUMEN: Este artículo analiza cómo la formación continua del profesorado se relaciona con el desarrollo y la transformación de las prácticas pedagógicas en la Educación Infantil y en los primeros años de la Educación Primaria. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, descriptivo-analítico, mediante procedimientos bibliográficos y documentales. Se examinaron estudios brasileños publicados principalmente entre 2023 y 2026, además de documentos nacionales sobre formación docente y calidad de la Educación Infantil. El análisis comparativo se organizó en tres ejes: la relación entre formación continua y cambios en la práctica pedagógica; las condiciones institucionales y la participación docente; y la formación en el contexto escolar, la colaboración y la relación entre escuela y universidad. Los resultados indican que los procesos formativos tienen mayor potencial para repercutir en la práctica cuando parten de las necesidades reales del profesorado, se mantienen en el tiempo y favorecen la reflexión colectiva. Por el contrario, los cursos aislados, los enfoques prescriptivos y la escasa participación docente pueden limitar sus efectos. Se concluye que la formación continua debe integrarse en la rutina pedagógica de las instituciones, considerar las particularidades de cada etapa educativa y contar con condiciones institucionales adecuadas, acompañamiento pedagógico y oportunidades de colaboración profesional.

Palabras clave: Formación continua. Desarrollo profesional docente. Prácticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores ocupa lugar importante na discussão sobre a qualidade do trabalho pedagógico, sobretudo quando se considera que a docência é exercida em contextos marcados por mudanças curriculares, novas demandas escolares e diferentes formas de organização do ensino. Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o

professor precisa lidar com características próprias de cada etapa, o que exige conhecimentos que não se encerram na formação inicial.

Na Educação Infantil, a atuação docente envolve cuidado, educação, brincadeiras, múltiplas linguagens, relações entre crianças e acompanhamento de diferentes processos de desenvolvimento. Jardim e Araújo (2025) mostram que o desenvolvimento profissional dos professores dessa etapa é influenciado não apenas pela formação inicial e continuada, mas também pelo início da carreira e pelas condições concretas de trabalho. As autoras chamam atenção ainda para a necessidade de compreender o desenvolvimento profissional como processo mais amplo do que a simples participação em cursos ou atividades formativas.

A formação continuada ganha maior sentido quando consegue dialogar com problemas que fazem parte do cotidiano do professor. Bachtchen e Lira (2024), ao investigarem docentes da Educação Infantil de Mallet, no Paraná, analisaram as percepções dos profissionais sobre as possibilidades e os desafios de processos formativos relacionados à Base Nacional Comum Curricular. O estudo mostra a importância de ouvir os professores quando se pretende compreender como as propostas de formação chegam à prática escolar.

A discussão também está relacionada à qualidade da própria Educação Infantil. Vieira e Côco (2025), ao analisarem os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, identificam a formação continuada entre os aspectos associados à qualidade do atendimento educacional. A questão deixa, portanto, de ser apenas individual e passa a envolver políticas públicas, organização institucional e condições oferecidas para que os profissionais possam estudar, refletir e rever suas práticas.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aparecem preocupações semelhantes, embora vinculadas a outras demandas. O trabalho pedagógico passa a conviver de forma mais intensa com alfabetização, ensino dos componentes curriculares e acompanhamento sistemático das aprendizagens. Perini e Barretto (2024), ao estudarem dois modelos de formação continuada desenvolvidos na rede municipal de São Paulo, verificaram que a coordenação pedagógica desempenha papel importante na aproximação entre políticas formativas e práticas escolares. Para as autoras, o potencial das propostas aumenta quando existe diálogo com aquilo que efetivamente acontece em sala de aula e acompanhamento regular por parte da gestão educacional.

A participação dos professores na definição do percurso formativo também aparece como um problema relevante. Cavalcante, Alves e Lima (2023), em estudo realizado com professoras

dos Anos Iniciais de uma escola pública de Fortaleza, identificaram uma formação reconhecida pelas participantes como crítica e reflexiva, mas observaram que os temas trabalhados eram definidos pela Secretaria de Educação, sem construção coletiva entre docentes e coordenação pedagógica. O resultado mostra que uma proposta pode apresentar fundamentos consistentes e, ainda assim, manter pouca participação dos professores nas decisões sobre o que precisam estudar.

Experiências construídas a partir das dificuldades relatadas pelos próprios docentes oferecem outra perspectiva. Deimling e Deimling (2024) desenvolveram ações de formação com professores de uma rede municipal do Paraná, trabalhando conteúdos de Ciências e Matemática apontados pelos participantes como áreas em que encontravam maior dificuldade. Os autores observaram mudanças na aprendizagem dos docentes e destacaram a importância de articular conhecimentos específicos dos componentes curriculares aos saberes pedagógicos necessários para ensiná-los.

A aproximação entre escola e universidade também aparece entre as possibilidades encontradas nas pesquisas. Flôr, Afonso e Carneiro (2023) analisaram uma experiência com encontros quinzenais envolvendo professoras dos Anos Iniciais, estudantes de graduação e pós-graduação e professores universitários. A formação criou espaço para discutir início da docência, conteúdos, práticas, relações e interações, mostrando que a continuidade dos encontros e a troca entre profissionais com trajetórias diferentes podem enriquecer o processo formativo.

Os estudos recentes indicam, portanto, que a formação continuada não produz os mesmos resultados em qualquer condição. Cursos realizados de maneira isolada, propostas definidas sem participação docente ou ações distantes dos problemas da sala de aula encontram limites para repercutir no trabalho pedagógico. Em sentido diferente, processos ligados à escola, às necessidades profissionais e à reflexão compartilhada apresentam maior possibilidade de estabelecer relações entre estudo e prática.

Partindo dessa discussão, o artigo tem como objetivo analisar como a formação continuada de professores se relaciona com a construção e a transformação das práticas pedagógicas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identificando desafios, condições e possibilidades apontados pela produção acadêmica brasileira recente.

A pesquisa terá abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, com procedimentos bibliográficos e documentais. Serão examinados estudos brasileiros recentes voltados à formação continuada, ao desenvolvimento profissional docente e às práticas

pedagógicas nas duas etapas de ensino, além de documentos nacionais relacionados à formação dos profissionais da Educação Básica.

A leitura inicial da produção selecionada mostra que a continuidade das ações formativas, a participação dos professores, o acompanhamento da coordenação pedagógica, a aproximação entre escola e universidade e a relação com necessidades concretas da docência aparecem de forma recorrente. Ao mesmo tempo, condições de trabalho, decisões institucionais e formatos pouco participativos podem limitar o alcance das propostas.

O artigo assume, portanto, a formação continuada como parte de um processo profissional que precisa estar próximo da escola e das questões encontradas pelos professores em seu trabalho. Mais do que acumular cursos, importa compreender em que condições a formação consegue produzir reflexão, ampliar conhecimentos e repercutir nas escolhas pedagógicas realizadas com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

2 METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, com uso de procedimentos bibliográficos e documentais. O percurso metodológico foi definido a partir do objetivo de compreender de que maneira a formação continuada de professores se relaciona com as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em produções brasileiras recentes sobre formação continuada, desenvolvimento profissional docente, formação em contexto, práticas pedagógicas e articulação entre escola, coordenação pedagógica e universidade. Foram priorizados estudos publicados entre 2023 e 2026, com maior atenção aos trabalhos que abordam diretamente a Educação Infantil e os Anos Iniciais.

O corpus principal reúne pesquisas de Jardim e Araújo (2025), Vieira e Côco (2025), Oliveira et al. (2025), Bachtchen e Lira (2024), Pinazza (2024), Santos, Santos e Ramos (2023), Perini e Barretto (2024), Deimling e Deimling (2024), Bahia, Fabris e Boff (2024), Cavalcante, Alves e Lima (2023) e Flôr, Afonso e Carneiro (2023). A seleção buscou contemplar diferentes perspectivas sobre o tema, incluindo metapesquisa, estudos qualitativos, pesquisas com professores, análise de experiências formativas e investigações desenvolvidas em redes públicas de ensino.

A pesquisa documental foi utilizada como complemento ao levantamento bibliográfico. Foram considerados documentos nacionais relacionados à formação de professores e à organização da Educação Básica, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as diretrizes nacionais voltadas à formação continuada de professores e documentos recentes referentes à qualidade e à equidade na Educação Infantil.

A leitura do material procurou identificar como os estudos abordam a relação entre formação continuada e prática pedagógica, quais condições são apontadas como favoráveis ao desenvolvimento profissional e quais limites aparecem nos processos formativos analisados. Também foram observados aspectos como participação docente, formação realizada no contexto da escola, atuação da coordenação pedagógica, relação entre teoria e prática e aproximação entre universidade e Educação Básica.

As informações foram organizadas por meio de leitura analítica e fichamento dos textos selecionados. Foram considerados os objetivos de cada estudo, os procedimentos metodológicos utilizados, os resultados apresentados e as conclusões relacionadas à formação e ao trabalho docente.

A comparação entre as pesquisas permitiu reunir os achados em eixos recorrentes. Entre eles aparecem a necessidade de formação vinculada às demandas reais da escola, a participação dos professores na definição dos percursos formativos, a continuidade das ações, o trabalho colaborativo e as condições institucionais oferecidas para estudo, planejamento e reflexão sobre a prática.

A partir desses eixos, os resultados foram sistematizados em categorias analíticas próprias, utilizadas posteriormente na seção de Resultados e Discussão. A organização buscou evitar uma simples descrição dos estudos e favorecer a comparação entre diferentes experiências de formação continuada na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

A formação continuada integra a trajetória profissional do professor e não deve ser compreendida apenas como participação em cursos realizados após a graduação. O exercício da docência coloca o profissional diante de novas demandas, mudanças curriculares, dificuldades de aprendizagem e situações que não podem ser previstas integralmente na formação inicial.

Por esse motivo, aprender ao longo da carreira faz parte do próprio trabalho docente.

A literatura recente também diferencia formação continuada de desenvolvimento profissional. Jardim e Araújo (2025), ao analisarem pesquisas sobre professores da Educação Infantil, observaram que o desenvolvimento profissional envolve um processo mais amplo, marcado pela formação inicial, pelas experiências vividas no início da carreira, pela formação continuada e pelas condições em que o trabalho é realizado. As autoras identificaram, inclusive, falta de precisão conceitual em parte das pesquisas que utilizam o termo desenvolvimento profissional docente.

A distinção é importante porque impede que o desenvolvimento profissional seja associado somente ao número de cursos realizados pelo professor. Participar de uma atividade formativa pode ampliar conhecimentos, mas a trajetória profissional também é construída nas relações com os colegas, nos problemas enfrentados na escola, nas experiências acumuladas e nas possibilidades oferecidas para refletir sobre o próprio trabalho. A formação continuada passa a ser compreendida como uma das dimensões desse percurso, e não como seu equivalente.

Vasconcelos e Rocha (2024), ao analisarem as diretrizes nacionais de formação de professores, identificaram três dimensões relacionadas ao desenvolvimento profissional: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. O estudo também destaca o trabalho colaborativo e a relação entre escola e universidade entre os elementos associados aos processos formativos. A análise mostra que a formação docente envolve tanto ampliação de conhecimentos quanto participação ativa do professor em seu próprio percurso profissional.

A continuidade da formação ganha relevância quando se aproxima das necessidades encontradas no cotidiano escolar. Jardim e Araújo (2025) verificaram que pesquisas sobre professores da Educação Infantil valorizam processos formativos desenvolvidos no próprio contexto de trabalho. Neles, a interação entre professores, gestores e outros profissionais favorece a análise das experiências e a construção de respostas para problemas que fazem parte da realidade da escola.

A formação centrada na prática, porém, não significa limitar o estudo ao que acontece imediatamente em sala de aula. O trabalho docente precisa de fundamentos teóricos que permitam compreender os problemas encontrados e questionar soluções aparentemente simples. A relação entre teoria e prática se torna mais produtiva quando o conhecimento acadêmico ajuda o professor a interpretar sua experiência e, ao mesmo tempo, as situações

vividas na escola colocam novas questões para estudo.

Uma revisão integrativa publicada em 2026 reforça tal relação. Ao analisar estudos brasileiros publicados entre 2020 e 2024, a pesquisa encontrou contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas, para a identidade profissional e para processos de inclusão. Também foram identificados obstáculos ligados à estrutura institucional, à relação entre teoria e prática e à dificuldade de utilizar, no cotidiano escolar, conhecimentos trabalhados nas formações.

O resultado mostra que a oferta de formação, sozinha, não garante mudança na prática pedagógica. Processos muito distantes da realidade do professor podem produzir pouco efeito sobre as decisões tomadas em sala. Quando há espaço para participação, acompanhamento e discussão das dificuldades encontradas, aumentam as possibilidades de o conhecimento formativo ser incorporado ao trabalho docente.

Flôr, Afonso e Carneiro (2023) analisaram uma experiência de formação continuada com professores dos Anos Iniciais que reuniu docentes da Educação Básica, licenciandos, pós-graduandos e professores universitários em encontros quinzenais. A proposta criou um espaço regular de diálogo sobre questões da docência e mostrou o potencial de processos formativos em que diferentes profissionais compartilham experiências e conhecimentos.

A participação docente também precisa ser considerada. Programas elaborados sem ouvir os professores podem tratar necessidades supostas e deixar de lado dificuldades concretas presentes nas escolas. A formação assume outro significado quando o professor deixa de ser apenas receptor de conteúdos e participa da identificação dos problemas, da escolha dos temas e da avaliação do percurso formativo.

O desenvolvimento profissional exige, ainda, condições institucionais que permitam continuidade. Tempo para estudar, reuniões pedagógicas, acompanhamento da coordenação, possibilidade de trabalho coletivo e acesso a experiências formativas interferem diretamente na participação dos docentes. Jardim e Araújo (2025) incluem as condições de trabalho entre os fatores relacionados ao desenvolvimento profissional, mostrando que a responsabilidade pela formação não pode ser atribuída exclusivamente ao professor.

Formação continuada e desenvolvimento profissional mantêm, portanto, uma relação próxima, mas não são conceitos idênticos. A primeira pode contribuir para o segundo quando oferece oportunidades de estudo, reflexão e revisão das práticas. O desenvolvimento profissional corresponde a um percurso mais amplo, construído durante a carreira e

influenciado pelas experiências docentes, pelas relações estabelecidas na escola e pelas condições oferecidas para que o professor continue aprendendo. Essa compreensão servirá de base para analisar, nas próximas seções, como tais processos aparecem especificamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.2 Especificidades da formação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais

A formação continuada precisa considerar que Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuem finalidades, rotinas e formas de organização pedagógica diferentes. Embora façam parte da Educação Básica e compartilhem desafios relacionados ao planejamento, à aprendizagem e à diversidade das turmas, o trabalho docente assume características próprias em cada etapa. Por isso, propostas formativas muito genéricas tendem a responder apenas parcialmente às necessidades dos professores.

Na Educação Infantil, a formação precisa dialogar com experiências que envolvem brincadeira, interação, corpo, linguagem, cuidado e desenvolvimento integral. O trabalho do professor não se organiza apenas em torno de conteúdos sistematizados, mas também de situações que favorecem exploração, convivência e participação das crianças. Jardim e Araújo (2025) mostram que o desenvolvimento profissional nessa etapa está ligado às experiências vividas no cotidiano, às condições de trabalho e aos processos formativos construídos ao longo da carreira.

A relação entre formação e prática aparece de forma concreta no estudo de Oliveira et al. (2025), voltado a experiências formativas com professoras da Educação Infantil. Os autores observaram que atividades corporais e lúdicas vivenciadas pelas docentes contribuíram para rever formas de organizar o trabalho com as crianças. O resultado indica que processos formativos podem ganhar maior significado quando permitem ao professor experimentar, refletir e reelaborar práticas ligadas às especificidades da própria etapa.

Bachtchen e Lira (2024) também chamam atenção para a necessidade de aproximar a formação continuada das condições reais de atuação na Educação Infantil. Ao analisarem percepções docentes sobre processos formativos relacionados à BNCC, as autoras mostram que a maneira como os professores recebem, interpretam e incorporam orientações curriculares interfere na prática. A formação, portanto, não deveria funcionar apenas como transmissão de documentos ou prescrições, mas como espaço para leitura crítica e discussão das mudanças propostas.

A qualidade da formação também se relaciona à qualidade da própria oferta da Educação Infantil. Vieira e Côco (2025), ao analisarem os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, situam a formação continuada entre os elementos que precisam ser pensados de forma articulada às condições institucionais. O professor necessita de oportunidades formativas que estejam conectadas à organização do trabalho e não apenas a iniciativas isoladas.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, outras demandas ganham maior peso. Alfabetização, leitura, escrita, Matemática, Ciências e demais componentes curriculares passam a exigir planejamento mais sistemático e acompanhamento frequente das aprendizagens. A formação continuada precisa considerar tanto os conhecimentos específicos das áreas quanto as formas de ensiná-los a crianças que ainda estão consolidando aprendizagens básicas.

Deimling e Deimling (2024) trabalharam com professores de uma rede municipal do Paraná a partir de dificuldades apontadas pelos próprios docentes em Ciências e Matemática. A proposta formativa foi organizada em diálogo com necessidades concretas do grupo e permitiu discutir conhecimentos específicos e pedagógicos. O estudo mostra que, nos Anos Iniciais, formações construídas a partir de problemas reais podem aproximar mais diretamente conteúdo, planejamento e prática.

A coordenação pedagógica também aparece com papel relevante nessa etapa. Perini e Barretto (2024), ao analisarem processos de formação continuada na rede municipal de São Paulo, destacam a importância do acompanhamento realizado pelo coordenador pedagógico. A formação ganha maior possibilidade de continuidade quando não termina no encontro formativo, mas volta à escola por meio de discussão, planejamento e acompanhamento do trabalho docente.

Cavalcante, Alves e Lima (2023) acrescentam outra questão ao mostrarem que os professores nem sempre participam da definição dos temas trabalhados nas formações. No estudo realizado em Fortaleza, as docentes reconheciam elementos críticos e reflexivos no processo formativo, mas os assuntos eram definidos pela Secretaria de Educação. O achado reforça a importância de considerar a voz dos professores, principalmente quando se pretende atender necessidades específicas de uma determinada etapa ou escola.

As diferenças entre Educação Infantil e Anos Iniciais não significam que os processos formativos precisem ser completamente separados. Há temas comuns, como planejamento, avaliação, diversidade, relações com as famílias, trabalho coletivo e organização institucional.

O que muda é a forma como cada questão se apresenta no cotidiano e a maneira como precisa ser discutida com os docentes.

Uma formação sobre planejamento, por exemplo, pode tratar na Educação Infantil da organização dos espaços, das interações e das experiências propostas às crianças. Nos Anos Iniciais, a mesma discussão pode envolver progressão das aprendizagens, articulação entre componentes curriculares e acompanhamento dos avanços dos estudantes. A temática é comum, mas o tratamento pedagógico não pode ser idêntico.

Os estudos analisados mostram que propostas mais próximas das características de cada etapa têm maior possibilidade de dialogar com o trabalho real dos professores. A formação continuada precisa considerar quem são as crianças, como a rotina escolar está organizada, quais conhecimentos estão em jogo e quais dificuldades são percebidas pelos docentes. Quando tais elementos são ignorados, a formação corre o risco de permanecer distante da prática.

Compreender as especificidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais também ajuda a evitar programas formativos padronizados para toda a Educação Básica. A formação pode manter princípios comuns, mas precisa reconhecer que ensinar crianças pequenas e acompanhar estudantes em processo de alfabetização e consolidação de conhecimentos escolares envolve desafios distintos. A atenção a essas diferenças torna o processo formativo mais próximo das demandas encontradas pelos professores em cada contexto.

3.3 Formação em contexto, reflexão sobre a prática e trabalho colaborativo

A formação continuada tende a ganhar maior sentido quando acontece próxima das situações vividas pelos professores. O contexto escolar apresenta problemas, relações e necessidades que nem sempre podem ser compreendidos por meio de cursos organizados de forma distante da realidade da escola. A formação em contexto procura justamente aproximar estudo e trabalho docente, tomando as experiências profissionais como parte do processo formativo.

Pinazza (2024) apresenta uma experiência de investigação-ação desenvolvida durante cinco anos entre um grupo de pesquisa da Universidade de São Paulo e uma unidade pública de Educação Infantil. O trabalho foi construído a partir de uma parceria entre universidade, professoras e equipe gestora, com atenção à formação contínua realizada no próprio contexto educacional. A autora destaca o caráter colaborativo do processo e a participação dos profissionais da instituição na construção da experiência formativa.

A duração do trabalho analisado por Pinazza (2024) também ajuda a pensar a formação para além de encontros isolados. Um processo desenvolvido ao longo de vários anos permite acompanhar dificuldades, revisar decisões e observar mudanças com maior continuidade. A escola deixa de ser apenas o local em que conhecimentos externos serão aplicados e passa a integrar a produção das questões discutidas durante a formação.

A reflexão sobre a prática ocupa lugar importante nesse modelo. O professor precisa ter oportunidade de analisar o que faz, identificar limites e relacionar as situações vividas a conhecimentos teóricos que ajudem a interpretá-las. Refletir sobre a prática não significa apenas relatar experiências, mas examiná-las com maior atenção, buscando compreender por que determinadas escolhas produziram certos resultados e quais alternativas podem ser construídas.

Nos Anos Iniciais, Flôr, Afonso e Carneiro (2023) desenvolveram uma proposta de formação com encontros quinzenais que reuniu professoras da Educação Básica, licenciandos, estudantes de pós-graduação e docentes universitários. O estudo procurou compreender as contribuições do processo para professores dessa etapa e criou um espaço regular de discussão sobre questões relacionadas à docência.

A composição do grupo mostra uma característica importante do trabalho colaborativo. A formação não ficou restrita à transmissão de conhecimentos de um especialista para professores da escola. Profissionais em diferentes momentos de formação participaram dos encontros, levando experiências e perspectivas distintas para as discussões. A troca entre esses participantes amplia as possibilidades de leitura dos problemas encontrados no cotidiano docente.

Bahia, Fabris e Boff (2024) também discutem formas diferentes de organizar a formação continuada ao analisarem um Laboratório de Docências desenvolvido com professores dos Anos Iniciais de um município do Sul do Brasil. As autoras trabalham com a ideia de uma cultura formativa que se distancia de modelos centrados apenas em cursos e transmissão de conteúdos, valorizando experiências que permitam ao professor participar mais ativamente do processo.

A mudança de formato é relevante porque a participação do professor interfere na relação que ele estabelece com a formação. Quando os encontros permitem testar propostas, compartilhar dificuldades e discutir situações encontradas na escola, o processo tende a assumir caráter menos prescritivo. O professor não recebe apenas orientações prontas, mas participa da

construção das questões que precisam ser estudadas.

O trabalho colaborativo também envolve a atuação da coordenação pedagógica. Perini e Barretto (2024), ao analisarem experiências de formação continuada na rede municipal de São Paulo, destacam a posição ocupada pelo coordenador pedagógico na articulação entre formação e cotidiano escolar. A presença de um profissional que acompanhe as discussões e ajude a retomá-las no planejamento pode favorecer maior continuidade entre os encontros formativos e o trabalho realizado com os estudantes.

A colaboração, entretanto, não se resume a reunir profissionais no mesmo espaço. Para que exista trabalho conjunto, é necessário que haja oportunidade real de escuta, participação e construção compartilhada. Reuniões em que decisões já chegam prontas podem ter caráter coletivo na forma, mas pouca colaboração no processo. O envolvimento dos docentes precisa aparecer também na definição dos problemas e nas alternativas discutidas.

Na Educação Infantil, a parceria analisada por Pinazza (2024) mostra como universidade e escola podem assumir papéis complementares. A equipe escolar conhece as crianças, a rotina institucional e os desafios presentes no cotidiano. A universidade pode contribuir com referenciais teóricos e procedimentos de investigação. O encontro entre esses conhecimentos permite construir processos formativos menos distantes da prática.

Nos Anos Iniciais, experiências como a de Flôr, Afonso e Carneiro (2023) seguem direção semelhante ao aproximar profissionais da escola e da universidade. A presença de professores em exercício contribui para que as discussões permaneçam ligadas às demandas reais da docência, enquanto a participação de estudantes e pesquisadores amplia as possibilidades de análise.

A formação em contexto também depende de condições oferecidas pela instituição. Tempo destinado aos encontros, continuidade das ações e participação da equipe pedagógica não podem depender apenas da disponibilidade pessoal dos professores. Sem espaço institucional para estudo e reflexão, propostas colaborativas correm o risco de se limitar a experiências pontuais, mesmo quando apresentam fundamentos consistentes.

Os trabalhos analisados mostram que formação em contexto, reflexão sobre a prática e colaboração não constituem processos separados. A formação realizada próxima da escola favorece o aparecimento de problemas concretos; a reflexão permite examiná-los com maior profundidade; e o trabalho colaborativo amplia as possibilidades de construir respostas. A articulação entre esses elementos ajuda a compreender por que algumas experiências

formativas conseguem dialogar mais diretamente com as práticas pedagógicas do que ações organizadas apenas como transmissão de conteúdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura comparativa dos estudos permitiu organizar os achados em três categorias analíticas: relação entre formação continuada e mudanças na prática pedagógica, condições institucionais e participação docente nos processos formativos e formação em contexto, colaboração e aproximação entre escola e universidade. As categorias foram definidas a partir dos temas que apareceram com maior frequência nas pesquisas e da relação direta com o objetivo do artigo.

Os trabalhos analisados mostram que a formação continuada não produz efeitos de maneira automática. A simples oferta de cursos ou encontros não garante mudanças no trabalho docente. Os resultados indicam que o impacto tende a ser maior quando a formação dialoga com necessidades concretas da escola, permite participação dos professores e mantém algum tipo de continuidade entre estudo, planejamento e prática.

4.1 Formação continuada e mudanças na prática pedagógica

Jardim e Araújo (2025) mostram que o desenvolvimento profissional docente é um processo mais amplo do que a participação em cursos. A análise das pesquisas reunidas pelas autoras evidencia que formação inicial, início da carreira, formação continuada e condições de trabalho se relacionam ao longo da trajetória profissional. O dado é importante porque desloca a discussão da quantidade de formações realizadas para a maneira como elas se articulam à experiência docente.

Os resultados de Oliveira et al. (2025) ajudam a visualizar essa relação em situações concretas da Educação Infantil. As experiências formativas analisadas favoreceram mudanças na forma como professoras compreendiam atividades corporais e lúdicas no trabalho com as crianças. O processo não ficou restrito ao estudo de conceitos, pois envolveu vivências que depois repercutiram na organização das práticas pedagógicas.

A pesquisa de Bachtchen e Lira (2024) mostra outra dimensão do problema. Ao analisar formações relacionadas à BNCC na Educação Infantil, as autoras evidenciam que o modo como as orientações curriculares são apresentadas interfere na maneira como os professores as

recebem. Quando a formação assume caráter excessivamente prescritivo, há menor espaço para interpretação, debate e adaptação às condições reais da escola.

Nos Anos Iniciais, Deimling e Deimling (2024) encontraram resultados relevantes ao organizar a formação a partir de dificuldades relatadas pelos próprios professores em Ciências e Matemática. A escolha dos conteúdos partiu das necessidades indicadas pelo grupo e permitiu aproximar conhecimentos específicos e saberes pedagógicos. A experiência mostra que a formação tende a ganhar maior utilidade quando responde a problemas reconhecidos pelos participantes.

O conjunto desses estudos indica que a mudança na prática não depende apenas do conteúdo trabalhado. A forma de organização do processo formativo, o vínculo com o cotidiano e a possibilidade de experimentar novas alternativas interferem no alcance das propostas. A formação produz maior efeito quando o professor consegue relacionar o que estuda às decisões que precisa tomar em sala.

4.2 Condições institucionais e participação docente nos processos formativos

As condições oferecidas pela escola e pelas redes de ensino aparecem como outro fator importante. Jardim e Araújo (2025) incluem as condições de trabalho entre os elementos ligados ao desenvolvimento profissional. O resultado mostra que a formação não pode ser tratada como responsabilidade exclusiva do professor, principalmente quando não existem tempo, acompanhamento ou espaços institucionais destinados ao estudo.

Perini e Barretto (2024), ao analisarem experiências de formação na rede municipal de São Paulo, destacam o papel do coordenador pedagógico. O acompanhamento realizado dentro da escola favorece a retomada das discussões e aproxima a formação do planejamento cotidiano. A presença da coordenação contribui para que o conteúdo trabalhado não fique restrito ao momento do curso ou do encontro formativo.

A participação dos docentes também aparece como questão central. Cavalcante, Alves e Lima (2023) encontraram uma formação reconhecida pelas professoras como crítica e reflexiva, mas com temas definidos pela Secretaria de Educação. O achado mostra que a qualidade conceitual de uma proposta não elimina o problema da pouca participação dos professores nas decisões sobre o percurso formativo.

Bahia, Fabris e Boff (2024) apresentam uma experiência que se distancia de modelos mais tradicionais. O Laboratório de Docências analisado pelas autoras valorizou a participação

e a experimentação dos professores dos Anos Iniciais. A proposta sugere que processos formativos menos centrados na transmissão de conteúdos podem ampliar o envolvimento dos participantes e favorecer maior reflexão sobre o trabalho.

Os resultados dessas pesquisas convergem em um ponto: a formação continuada precisa ser pensada também como política institucional. Quando depende apenas da iniciativa individual do professor, sua continuidade fica vulnerável. Tempo, coordenação, acompanhamento e possibilidade de participação interferem diretamente no modo como a formação chega à prática.

4.3 Formação em contexto, colaboração e aproximação entre escola e universidade

A formação realizada no próprio contexto escolar apareceu como uma das possibilidades mais consistentes entre os estudos analisados. Pinazza (2024) apresenta uma experiência de investigação-ação construída ao longo de cinco anos entre universidade e uma instituição pública de Educação Infantil. O processo foi desenvolvido de forma colaborativa e manteve relação direta com as questões presentes na unidade escolar.

A duração da experiência analisada por Pinazza (2024) chama atenção porque permite acompanhar processos de mudança com maior continuidade. A escola não aparece apenas como espaço de aplicação de conteúdos externos, mas como lugar de produção de questões e construção de conhecimento. O formato favorece uma relação mais próxima entre estudo, reflexão e tomada de decisão.

Flôr, Afonso e Carneiro (2023) também mostram resultados positivos da aproximação entre escola e universidade. Os encontros quinzenais reuniram professores dos Anos Iniciais, estudantes de graduação, pós-graduandos e docentes universitários. A diversidade do grupo criou condições para troca de experiências e discussão de problemas relacionados ao cotidiano da docência.

A colaboração, porém, não deve ser entendida apenas como presença de vários profissionais no mesmo espaço. Os estudos indicam que o trabalho conjunto ganha sentido quando existe participação real na definição dos problemas e na construção das alternativas. Reuniões formais, sem espaço para decisão compartilhada, têm alcance limitado.

Perini e Barretto (2024) reforçam a importância da articulação entre formação e escola ao mostrarem que a coordenação pedagógica pode atuar como mediadora entre propostas externas e necessidades internas. O acompanhamento permite retomar conteúdos, observar

dificuldades e ajustar o planejamento, evitando que a formação funcione como atividade isolada.

A comparação entre os estudos mostra que formação em contexto, colaboração e continuidade se reforçam mutuamente. A proximidade com o cotidiano ajuda a identificar problemas reais; o trabalho coletivo amplia as possibilidades de interpretação; e a continuidade permite acompanhar mudanças de maneira mais consistente.

Os resultados analisados permitem concluir que as propostas formativas mais próximas das necessidades dos professores apresentam maior potencial de repercussão nas práticas pedagógicas. A literatura também evidencia que formação continuada não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos ou ao cumprimento de carga horária. Seu alcance depende da participação docente, das condições institucionais, do acompanhamento e da possibilidade de estabelecer relação entre conhecimento teórico e problemas vividos na escola.

Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, essa relação assume características próprias. Enquanto na primeira etapa aparecem com maior força questões ligadas às interações, ao brincar, ao corpo e ao desenvolvimento integral, nos Anos Iniciais ganham destaque alfabetização, componentes curriculares e acompanhamento das aprendizagens. A formação precisa reconhecer essas diferenças sem perder de vista elementos comuns, como planejamento, reflexão sobre a prática e trabalho colaborativo.

O conjunto das pesquisas mostra, por fim, que a formação continuada produz resultados mais consistentes quando deixa de ser tratada como evento isolado e passa a integrar a organização pedagógica da escola. O professor participa de maneira mais ativa, a coordenação acompanha o processo e a formação se aproxima das demandas reais do trabalho. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional passa a ser construído no tempo e nas relações estabelecidas dentro e fora da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada mostrou que a formação continuada de professores ganha maior sentido quando se aproxima das situações concretas vividas na escola. Os estudos examinados indicam que cursos e encontros isolados têm alcance limitado quando não mantêm relação com as necessidades percebidas pelos docentes, com o planejamento pedagógico e com os problemas que surgem no cotidiano da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

Também ficou evidente que formação continuada e desenvolvimento profissional não são conceitos equivalentes. O desenvolvimento profissional corresponde a um percurso mais amplo, construído ao longo da carreira e influenciado pela experiência docente, pelas condições de trabalho, pelas relações estabelecidas na escola e pelas oportunidades de aprendizagem profissional. A formação continuada integra esse percurso quando contribui para ampliar conhecimentos, rever decisões e fortalecer a capacidade de análise sobre a própria prática.

Os trabalhos voltados à Educação Infantil mostraram a importância de processos formativos que considerem brincadeira, corpo, interação, desenvolvimento e organização das experiências das crianças. Nos Anos Iniciais, aparecem com maior força demandas relacionadas ao ensino dos componentes curriculares, à alfabetização e ao acompanhamento das aprendizagens. As duas etapas compartilham desafios, mas exigem percursos formativos atentos às particularidades do trabalho desenvolvido em cada contexto.

A participação dos professores na definição dos temas e das atividades formativas também apareceu como aspecto relevante. Propostas construídas sem diálogo com os docentes podem permanecer distantes das dificuldades encontradas na prática, mesmo quando apresentam fundamentos teóricos consistentes. Quando os professores participam da identificação dos problemas e da construção das alternativas, a formação tende a assumir caráter mais próximo de suas necessidades profissionais.

Outro resultado importante diz respeito às condições institucionais. Tempo para estudo, acompanhamento da coordenação pedagógica, continuidade das ações e possibilidade de trabalho coletivo interferem no alcance dos processos formativos. A responsabilidade pela formação, portanto, não pode ser colocada apenas sobre o professor. A escola e as redes de ensino também precisam criar condições para que o desenvolvimento profissional faça parte da rotina de trabalho.

As experiências de formação em contexto e de aproximação entre escola e universidade mostraram potencial para articular conhecimento teórico, reflexão e prática. Os estudos analisados indicam que processos colaborativos, desenvolvidos com continuidade, favorecem maior troca entre os participantes e ampliam as possibilidades de compreender problemas pedagógicos por diferentes perspectivas.

Do ponto de vista da aplicação, os resultados deste artigo podem contribuir para o planejamento de programas de formação continuada mais próximos das necessidades da escola. A literatura analisada sugere que propostas mais efetivas são aquelas que articulam participação

docente, acompanhamento pedagógico, reflexão sobre a prática e continuidade, evitando formações restritas à transmissão de conteúdos ou ao cumprimento de carga horária.

Ainda há espaço para novas pesquisas, principalmente estudos que acompanhem por períodos mais longos as repercussões da formação continuada sobre o planejamento, as escolhas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes. Também são necessárias investigações que comparem diferentes redes de ensino e analisem de forma mais aprofundada como as condições de trabalho interferem na participação dos professores nos processos formativos.

As discussões desenvolvidas permitem concluir que a formação continuada produz resultados mais consistentes quando faz parte da cultura pedagógica da escola e não aparece como atividade eventual. Sua contribuição depende da relação com o cotidiano, do reconhecimento das especificidades de cada etapa de ensino e da participação dos profissionais envolvidos. Nessa perspectiva, formar-se ao longo da carreira deixa de significar apenas frequentar cursos e passa a integrar um processo permanente de reflexão, aprendizagem e reconstrução do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BACHTCHEN, Danieli; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Formação continuada na Educação Infantil a partir da BNCC: percepções docentes. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 25, n. 57, p. 227-256, jan./abr. 2024. DOI: 10.5965/1984723825572024227. Disponível em: https://doi.org/10.5965/1984723825572024227. Acesso em: 8 set. 2026.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn; BOFF, Daiane Scopel. Formação continuada de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental: uma inscrição em outra cultura formativa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, n. 1, e6654117, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6654. Disponível em: https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.6654. Acesso em: 8 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 out. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2024. Acesso em: 8 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2024/264261-parametros-nacionais-para-qualidade-da-educacao-infantil/file. Acesso em: 8 set. 2026.

CAVALCANTE, Petrônio; ALVES, Francione Charapa; LIMA, Maria Socorro Lucena. Formação em contexto: as percepções de professoras dos anos iniciais em Fortaleza (CE). **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, e14074, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14074. Disponível em: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14074. Acesso em: 8 set. 2026.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; DEIMLING, Cesar Vanderlei. Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: a extensão universitária comprometida com a relação escola-universidade. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 3, 2024. DOI: 10.33871/23594381.2024.22.3.9613. Disponível em: https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9613. Acesso em: 8 set. 2026.

FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha; AFONSO, Andreia Francisco; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Uma proposta de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação**, Santa Maria, v. 48, 2023. DOI: 10.5902/1984644465231. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644465231. Acesso em: 8 set. 2026.

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. Disponível em: https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e13865. Acesso em: 8 set. 2026.

OLIVEIRA, Lindsey Machado de; DUDA, Milzalicia Aoki; BERSCH, Ângela Adriane Schmidt. A emergência do adulto brincante na formação continuada com professoras da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 106, e6439, 2025. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.106.6439. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6439. Acesso em: 8 set. 2026.

PERINI, Renata Lívia Soares; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores dos anos iniciais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e269252, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450269252por. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450269252por. Acesso em: 8 set. 2026.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Investigação-ação como possibilidade metodológica: de uma parceria academia-contexto educacional. **Educação**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-14, e45743, 2024. DOI: 10.15448/1981-2582.2024.1.45743. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.45743. Acesso em: 8 set. 2026.

SANTOS, Julianna Britto Oliveira; SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Processos formativos de docentes em atuação na Educação Infantil: necessidades e dificuldades vivenciadas no percurso de desenvolvimento profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023119, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17329. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17329. Acesso em: 8 set. 2026.

SANTOS, Wilder Max Vieira dos; FREITAS, Rodrigo Rodrigues de. Formação continuada de professores: uma revisão integrativa sobre o periódico Educação em Revista. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, 2026. DOI: 10.1590/0102-60164. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-60164. Acesso em: 8 set. 2026.

VASCONCELOS, Clenya Ruth Alves; ROCHA, Solange Helena Ximenes. O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores sobre o desenvolvimento profissional docente no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e131966, 2024. DOI: 10.1590/2175-6236131966vs01. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-6236131966vs01. Acesso em: 8 set. 2026.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Formação continuada nos parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil: tensões e perspectivas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 27, p. 1-28, 2025. DOI: 10.5007/1980-4512.2025.e104980. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2025.e104980. Acesso em: 8 set. 2026.