

FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA E COMPROMISSO COM A INFÂNCIA: ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.013-001>

Roberly de Oliveira Alves Machado

Licenciatura em pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás

Especialista: TEA, psicopedagogia,
dislexia, gestão educacional e orientação pedagógica.

E-mail: roberlyolive@gmail.com

Quesia Vieira da Silva Souto

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Paulista

especialista em Neuropsicopedagogia

E-mail: prof.quesia35@gmail.com

Nilza Araujo Rodrigues

Licenciatura em pedagogia- Faculdade de Ciências e tecnologia.

especialização em gestão educacional.

Orientação educacional.

E docência no ensino da matemática.

E-mail nilza34@yahoo.com.br

Jean Carlos Batista Pereira da Silva

Licenciatura em pedagogia pela Universidade Planalto

Especialista: gestão e orientação educacional.

Atendimento educacional especializado.

Alfabetização e letramento e atendimento psicopedagógico.

E-mail: Jeanpedagogia@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute a formação docente contínua na Educação Infantil, compreendendo-a como prática político-pedagógica fundamental para a construção de uma educação democrática, inclusiva e equitativa. Partindo de referenciais críticos, como Nóvoa, Imbernón, Tardif, Oliveira-Formosinho e Freire, o texto evidencia a necessidade de pensar a formação não como simples capacitação técnica, mas como um processo coletivo, reflexivo e situado, que valoriza a escuta, a experiência e a dimensão ética do trabalho docente. Destaca-se a importância do professor como sujeito histórico, capaz de ressignificar sua prática frente às demandas da infância, às contradições das políticas educacionais e às exigências contemporâneas da escola pública. Argumenta-se que a formação contínua deve ser entendida como espaço de resistência, diálogo e cuidado, promovendo a articulação entre teoria e prática, inovação pedagógica e valorização profissional. Assim, reafirma-se a centralidade da formação docente como eixo estruturante da qualidade educativa e como condição para que a Educação Infantil cumpra seu papel social, inclusivo e transformador.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Infantil; Inclusão; Políticas educacionais; Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente contínua na Educação Infantil tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a garantia da qualidade educacional e o reconhecimento da docência como prática ética, política e social. Diante das constantes transformações no campo educacional e das múltiplas exigências que recaem sobre o educador da infância, torna-se urgente repensar os percursos formativos, especialmente frente às fragilidades estruturais das políticas públicas brasileiras. É nesse cenário que a formação continuada deve ser compreendida não como exigência burocrática, mas como direito profissional e condição essencial para o exercício pedagógico qualificado e comprometido com os direitos das crianças.

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a formação contínua como elemento estruturante de práticas pedagógicas transformadoras, articulando políticas públicas, saberes docentes e experiências situadas no cotidiano escolar. O objetivo é evidenciar como processos formativos coletivos, permanentes e contextualizados contribuem para o fortalecimento da identidade profissional dos educadores e para a construção de uma educação mais inclusiva, ética e sensível às singularidades da infância. Parte-se do pressuposto de que não há transformação da escola sem valorização efetiva dos professores — e que formar-se é, também, um gesto de escuta, resistência e pertencimento.

A análise está ancorada em uma base teórica consistente, que inclui autores como Nóvoa (1992; 2009), defensor de uma formação relacional e situada; Imbernón (2000; 2010), que destaca a necessidade de trajetórias formativas construídas com os professores, a partir de seus contextos reais; Tardif (2002; 2014), que compreende os saberes docentes como construções sociais e plurais, ancoradas na experiência e na prática; Oliveira-Formosinho (2009), que enfatiza a escuta sensível e a formação vinculada ao cotidiano escolar; e Freire (1996), cuja pedagogia crítica compreende a educação como prática libertadora e transformadora.

Considerando essas contribuições, o presente estudo examina a interface entre as políticas públicas destinadas à Educação Infantil e os desafios persistentes da formação docente, como a precariedade estrutural, a descontinuidade dos programas formativos e a baixa valorização profissional. Ao mesmo tempo, evidencia as potências existentes no cotidiano das escolas, onde práticas formativas colaborativas, que valorizam os saberes da experiência (Tardif, 2014), a escuta das infâncias (Sarmiento, 2003) e a integração entre teoria e prática (Zeichner, 2008; Schön, 2000), podem impulsionar novas formas de ser e agir na docência.

Assim, o artigo busca contribuir com o debate acerca do papel da formação docente contínua na promoção de uma escola que cuide de quem educa, reconhecendo o professor como sujeito histórico, ético e afetivo, indispensável na tessitura de uma educação democrática, plural e socialmente comprometida.

A formação docente contínua, nesse sentido, não pode ser pensada de forma fragmentada ou desvinculada das condições concretas de trabalho. É preciso reconhecer que os espaços de formação só



ganham sentido quando dialogam com as práticas cotidianas, com os desafios enfrentados na sala de aula e com os contextos socioculturais das crianças. Isso significa afirmar que uma formação verdadeiramente transformadora vai além da mera transmissão de conteúdos e metodologias; ela implica criar condições para que o professor reflita sobre sua própria prática, compartilhe experiências, construa coletivamente alternativas pedagógicas e fortaleça sua identidade como sujeito político no espaço escolar.

Outro aspecto fundamental é a compreensão de que a formação continuada deve ser vista como processo permanente de desenvolvimento humano, e não apenas profissional. O professor da Educação Infantil lida com dimensões sensíveis da vida, como o cuidado, a afetividade e a escuta atenta das infâncias. Por isso, investir em sua formação significa também investir em seu bem-estar emocional, em sua capacidade de dialogar com a diversidade e em sua potência criativa para ressignificar rotinas pedagógicas. Nesse ponto, torna-se urgente romper com modelos verticalizados e tecnicistas, que pouco consideram as vozes dos professores, e apostar em práticas dialógicas que respeitem os ritmos, saberes e singularidades de cada educador.

Por fim, pensar a formação docente contínua como direito implica também reconhecer sua dimensão política. O fortalecimento de políticas públicas que garantam tempo, espaço e condições dignas para a formação é elemento imprescindível para que os processos formativos não sejam episódicos ou restritos a projetos de curto prazo. Ao contrário, devem constituir-se como política de Estado, voltada para a valorização da docência e para a consolidação de uma educação infantil democrática e inclusiva. Nessa perspectiva, formar-se continuamente é também um ato de resistência frente à lógica da desvalorização docente, configurando-se como compromisso ético com a infância e com o futuro da educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A docência na Educação Infantil configura-se como um território de alta complexidade e constante reinvenção, no qual o ato de ensinar ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e assume uma dimensão relacional, ética e política. Nesse campo, o educador é chamado a desenvolver uma escuta atenta, sensibilidade pedagógica e compromisso com práticas inclusivas que respeitem as singularidades das crianças e promovam seu desenvolvimento integral. Ensinar na infância exige intencionalidade e afeto, mas também formação sólida e contínua.

Para Nóvoa (1995), a formação docente deve ser entendida como um processo relacional e permanente, no qual a identidade profissional se constrói no encontro com o outro, na reflexão sobre a prática e no diálogo coletivo. Sob essa perspectiva, a formação continuada não pode ser reduzida a uma exigência institucional ou técnica; ela é, sobretudo, um direito do educador e uma condição essencial para a qualidade do ensino, a valorização da infância e a construção de uma escola democrática.

Autores como Imbernón (2010) reforçam a necessidade de uma formação situada, isto é, enraizada no cotidiano da escola, nas experiências concretas dos professores e nas demandas reais que emergem da prática pedagógica. A formação que articula teoria e prática, escuta e ação, contribui para que o professor se perceba como sujeito reflexivo, capaz de transformar seu fazer pedagógico e responder de forma ética e crítica aos desafios educacionais.

Nesse mesmo sentido, Tardif (2002) sustenta que os saberes docentes são construídos socialmente, resultando da interação entre a formação acadêmica, a vivência profissional e os contextos históricos e culturais em que os professores atuam. A docência, assim, não se limita ao domínio de técnicas ou conteúdos, mas se enraíza na experiência, na cultura escolar e nas trajetórias formativas de cada educador. Investir na formação continuada, portanto, é reconhecer o professor como produtor de conhecimento, como sujeito ativo na construção de uma educação mais justa, inclusiva e sensível à infância.

Essa reflexão, sustentada por uma base teórica consolidada, conduz o leitor à compreensão de que a formação docente contínua não é apenas um eixo estruturante da qualidade educacional, mas um compromisso ético com a infância e com o direito das crianças a uma educação significativa. Ao problematizar os limites das políticas públicas e ao valorizar práticas pedagógicas enraizadas no cotidiano, o presente artigo propõe uma análise crítica e propositiva. Dessa forma, instiga o leitor a acompanhar os itens seguintes, nos quais serão aprofundadas as contradições, as possibilidades e os caminhos formativos que alimentam a construção de práticas educativas transformadoras no contexto da Educação Infantil.

2.1 FORMAÇÃO CONTÍNUA: MUITO ALÉM DA CAPACITAÇÃO PONTUAL

A formação de professores, sobretudo no contexto da Educação Infantil, tem sido frequentemente concebida de maneira fragmentada e episódica, restringindo-se a eventos esporádicos, pouco conectados com a realidade cotidiana das escolas e com as demandas concretas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa abordagem reducionista, pautada numa perspectiva tecnicista e instrumental, é alvo de críticas contundentes na literatura especializada.

Para Imbernón (2000), esse modelo pragmático e superficial da formação docente revela uma concepção limitada que precisa ser superada em favor de uma visão mais ampla e integradora. Ele argumenta que a formação não pode ser compreendida como um “remendo” aplicado sobre lacunas pontuais, mas deve ser encarada como um processo permanente, dinâmico, coletivo e situado — um percurso contínuo de desenvolvimento profissional que se constrói na interação com o contexto e com os pares.

Nessa direção, Nóvoa (1995) enfatiza que a formação de professores é essencialmente relacional: “ninguém se forma sozinho, ninguém se forma para si”. A aprendizagem profissional emerge no encontro com o outro, na escuta atenta, na reflexão compartilhada e no diálogo crítico sobre as práticas pedagógicas.



Esse caráter coletivo da formação fortalece a construção de saberes docentes que ultrapassam a simples reprodução de técnicas e pressupostos burocráticos, abrindo espaço para uma prática ética, reflexiva e comprometida socialmente.

Além disso, autores como Tardif (2014) ressaltam a importância do saber docente que se estrutura na experiência vivida, permeada por contextos culturais, históricos e institucionais específicos, ressaltando a necessidade de políticas públicas que reconheçam a complexidade da docência e garantam condições reais para a formação continuada. Isso implica assegurar aos professores tempo adequado, ambientes propícios, recursos pedagógicos e espaços institucionais de estudo, reflexão e reconstrução dos saberes profissionais, promovendo, assim, a qualidade social da educação — conceito que enfatiza a equidade, a justiça e o reconhecimento das diversidades no âmbito escolar (Saviani, 2008).

Portanto, investir na formação docente contínua e qualificada na Educação Infantil não é um luxo ou mera formalidade burocrática, mas uma condição imprescindível para a construção de um projeto educativo que reconheça as singularidades das crianças, valorize o fazer pedagógico e fortaleça a função social da escola como espaço de emancipação e transformação.

Como destaca Nóvoa (1992), a profissionalização docente requer percursos formativos que promovam a autonomia intelectual e ética dos educadores, valorizando sua prática como fonte legítima de conhecimento. Além disso, Imbernón (2010) defende que a formação continuada deve ser pensada como parte de um processo permanente, coletivo e situado, capaz de articular saberes da experiência com os conhecimentos científicos, contribuindo para práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e humanizadoras.

2.2 SABERES DA DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Para Tardif (2002), o saber docente é um fenômeno plural e multifacetado, constituído pela articulação dinâmica entre diferentes fontes de conhecimento: os saberes adquiridos na formação acadêmica, as experiências acumuladas no exercício profissional e as vivências pessoais que permeiam a trajetória do professor. Esses saberes, longe de serem neutros ou estáticos, encontram-se em constante negociação e transformação, uma vez que o professor dialoga permanentemente com aquilo que aprendeu na formação inicial, com as demandas e desafios do cotidiano escolar, e com os processos de reflexão e reelaboração que emergem da prática pedagógica diária. **Tardif (2002)** — Define os saberes docentes como construções sociais, advindos da prática, da experiência e da formação.

Essa complexidade dos saberes docentes se torna ainda mais significativa no âmbito da Educação Infantil, onde a atuação exige um olhar sensível e multidimensional. Aqui, o professor deve desenvolver uma escuta refinada e atenta às singularidades das crianças, compreendendo profundamente seus processos



de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. **Sarmiento (2003)** — Defende a escuta da infância e o reconhecimento de suas singularidades.

Além disso, é necessário dominar as múltiplas linguagens — verbal, corporal, artística, lúdica — que constituem o universo infantil, bem como construir vínculos afetivos que sustentem a confiança e o acolhimento, elementos fundamentais para a aprendizagem e o bem-estar da criança. **Wallon (2007)** — Aponta a interdependência entre afeto e cognição. **Gatti (2009)** — Aponta a importância da valorização dos saberes experienciados pelos professores em seu contexto. A formação continuada, portanto, assume um papel central e estratégico na valorização e legitimação desses saberes construídos in loco pelos professores. Ela deve reconhecer a riqueza do conhecimento situado, produzido nas interações cotidianas com as crianças, as famílias e a comunidade escolar, e promover espaços de reflexão coletiva que fortaleçam a identidade profissional dos educadores.

Segundo Zeichner (1999), a formação docente que valoriza o contexto real de trabalho contribui para o desenvolvimento da autonomia pedagógica, permitindo que o professor se torne sujeito ativo de seu próprio processo de aprendizagem e agente transformador de sua prática. Esse processo de construção da identidade profissional implica um contínuo movimento entre o pessoal e o profissional, o teórico e o prático, o individual e o coletivo. Como ressalta Haddad (2003), a identidade do professor não se define apenas por seu saber técnico, mas pela capacidade de integrar saberes, valores e afetos em uma prática educativa que respeite a diversidade e promova a inclusão.

Na Educação Infantil, essa identidade é particularmente delicada e fundamental, pois os professores são responsáveis por estabelecer as bases para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados. Em suma, compreender o saber docente como um conjunto plural, construído e reconstruído nas múltiplas dimensões da experiência profissional e pessoal, reforça a necessidade de uma formação continuada que vá além da atualização técnica, promovendo o fortalecimento da identidade e da autonomia pedagógica dos professores da Educação Infantil.

Conforme Tardif (2002), os saberes docentes são heterogêneos e resultam da interação entre formação inicial, vivências práticas e processos de socialização profissional. Nesse sentido, a formação continuada precisa considerar o professor como sujeito de conhecimento, promovendo processos de reflexão crítica sobre sua prática, como destacam Imbernón (2010) e Nóvoa (1992). Isso é fundamental para que os educadores possam responder com competência, sensibilidade e ética aos desafios diários da prática educativa e contribuir para a qualidade social da educação, sobretudo no contexto da infância, que requer uma atuação pedagógica comprometida com os direitos das crianças e com a escuta das suas singularidades (Oliveira-Formosinho, 2009).

2.3 FORMAÇÃO SITUADA E COLABORATIVA: ENTRE A TEORIA E O CHÃO DA ESCOLA

A proposta da formação situada emerge como um paradigma fundamental para a qualificação da docência, especialmente no contexto da Educação Infantil, onde a complexidade das demandas exige respostas contextualizadas e sensíveis. Oliveira Formosinho (2009) destaca o cotidiano escolar — o chamado “chão da escola” — como um espaço singular de aprendizagem e produção de saberes.

Embora permeado por tensões, desafios e contradições, o cotidiano escolar constitui um espaço potente de aprendizagens significativas, onde os professores, ao lidarem com situações concretas, elaboram estratégias pedagógicas, enfrentam obstáculos reais e constroem conhecimentos que emergem da prática e da interação com as crianças. Esses saberes, conforme Tardif (2002), são constituídos na experiência e devem ser reconhecidos como legítimos e fundamentais para o desenvolvimento profissional. Nesse contexto, a formação docente precisa superar os modelos tradicionais que dissociam teoria e prática, propondo uma perspectiva integrada e dialógica, conforme propõem Zeichner (2008) e Imbernón (2010), na qual o conhecimento acadêmico e o saber da experiência se nutrem mutuamente no exercício reflexivo da docência.

Ao contrário da formação desvinculada da realidade escolar, a formação situada propõe uma articulação dialógica e indissociável entre teoria e prática, reconhecendo que o conhecimento teórico ganha vida e significado quando se conecta com o “chão da escola”, com as interações concretas, as relações humanas e os processos cotidianos de ensino-aprendizagem. Schön (2000) propõe a noção de “profissional reflexivo” para descrever esse docente que pensa sobre sua prática, reelabora estratégias e transforma o contexto a partir da ação-reflexão-ação. Nessa perspectiva, o professor se constitui como pesquisador de sua própria ação, conforme também defendido por Alarcão (2010), que vê a reflexão como componente essencial da prática educativa crítica e transformadora.

Para que essa formação possa efetivamente contribuir para a melhoria da prática pedagógica, a escola precisa ser pensada e vivida como uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Esse conceito amplia a compreensão da instituição escolar para além de um espaço administrativo, posicionando-a como um ambiente coletivo, dialógico e colaborativo, no qual todos os atores — professores, crianças, gestores, famílias e demais membros da comunidade — participam ativamente da construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional compartilhado. Essa perspectiva dialoga com os estudos de Vygotsky (1998), que enfatizam o papel social e interativo no processo de aprendizagem, reforçando que o desenvolvimento humano e profissional se dá na mediação entre indivíduos e seu ambiente sociocultural.

Além disso, a formação colaborativa potencializa o desenvolvimento de competências coletivas, promovendo a troca de saberes e a co-construção de soluções para os desafios cotidianos da escola. Como assinala Imbernón (2000), a formação não pode ser concebida como um evento pontual, mas como um processo contínuo, participativo e contextualizado, que valorize as experiências e conhecimentos de todos



os envolvidos. Desse modo, fomenta-se uma cultura institucional de reflexão crítica, inovação e compromisso social, indispensável para que a Educação Infantil cumpra seu papel formativo, inclusivo e emancipatório.

Em síntese, a formação situada e colaborativa representa um caminho imprescindível para qualificar a docência na Educação Infantil, promovendo um encontro fecundo entre teoria e prática, individual e coletivo, escola e comunidade. Essa abordagem fortalece a autonomia e a identidade profissional dos professores, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de uma educação de qualidade, sensível às especificidades das crianças e aos desafios do contexto social em que a escola está inserida.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E AS CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos últimos anos, observou-se importantes avanços na normatização da Educação Infantil, expressos em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas políticas indicam um compromisso formal com a qualificação do trabalho docente e a valorização da primeira infância como etapa fundamental da formação humana.

No entanto, a efetivação desses avanços esbarra em desafios estruturais que continuam a comprometer a qualidade e a continuidade da formação dos professores que atuam nesse segmento. Entre os principais entraves está a ausência sistemática de tempo garantido para que os profissionais se dediquem ao estudo, à reflexão e ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Como alerta Gatti (2009), a formação continuada não pode se restringir a ações pontuais e desconectadas da realidade escolar, sendo imprescindível que o sistema educacional garanta condições objetivas — como tempo, espaço e apoio institucional — para que os professores possam se engajar em processos formativos significativos.

Essa limitação compromete não apenas o crescimento profissional, mas também a possibilidade de uma formação que contemple as especificidades do trabalho com crianças pequenas, cuja complexidade exige saberes especializados, sensibilidade e uma postura ética que respeite o desenvolvimento integral do sujeito em suas múltiplas dimensões. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), o trabalho na Educação Infantil demanda uma formação que integre teoria e prática, afeto e conhecimento, reconhecendo o professor como um profissional da infância, capaz de atuar com intencionalidade pedagógica e escuta sensível.

Outro ponto crítico refere-se à fragmentação das políticas de formação continuada, que muitas vezes se apresentam desarticuladas entre si e desvinculadas das realidades locais e das necessidades concretas dos professores e das crianças. Segundo Ponte (2014), a falta de diálogo entre as instâncias decisórias e os sujeitos que atuam diretamente nas escolas gera programas formativos desconectados do cotidiano escolar, o que compromete sua relevância e eficácia.

Além disso, as políticas públicas que não incorporam a participação ativa dos educadores na sua elaboração e implementação tendem a reproduzir modelos homogêneos e rígidos, pouco sensíveis à diversidade cultural, social e territorial que permeia a Educação Infantil no Brasil. Como destaca Silva (2016), reconhecer e valorizar as narrativas dos professores — suas experiências, saberes e desafios — é fundamental para que a formação seja contextualizada, ética e politicamente comprometida.

isso significa promover processos formativos que transcendam a mera transmissão de conteúdo, incorporando dimensões éticas, políticas e culturais do fazer pedagógico e fomentando práticas inclusivas e significativas para cada realidade escolar. Para Oliveira Formosinho (2009), a formação de professores deve valorizar a profissionalidade docente em sua complexidade, reconhecendo o educador como sujeito ético, cultural e político. Essa perspectiva rompe com modelos tecnicistas, defendendo práticas formativas que estejam em sintonia com o contexto social e que contribuam para uma educação democrática e equitativa. Já Freire (1996) ressalta que ensinar exige consciência do mundo e compromisso com a transformação social, destacando que a prática educativa deve ser libertadora e dialógica.

Nesse cenário, torna-se urgente repensar as políticas públicas de formação docente, assegurando não apenas recursos e tempo, mas também espaços de escuta e participação efetiva dos educadores. É preciso que esses processos formativos sejam construídos coletivamente, respeitando as singularidades dos contextos locais e promovendo a autonomia pedagógica dos professores como agentes de transformação social. Imbernón (2010) defende que a formação continuada deve estar articulada à prática e ao cotidiano escolar, sendo construída com os professores, e não apenas para eles, a fim de promover mudanças reais e duradouras na educação.

Além disso, Nóvoa (1992) reforça que é necessário romper com modelos hierárquicos e prescritivos, investindo em uma cultura formativa baseada na colaboração, na escuta e na valorização das experiências docentes. Portanto, as contradições presentes nas políticas públicas para a formação na Educação Infantil refletem uma tensão entre avanços normativos e as condições concretas de trabalho dos professores. Superar essas contradições exige um compromisso político e institucional que valorize a docência como profissão complexa, reconheça o papel central da formação contínua e fortaleça a interlocução entre as políticas e as práticas escolares, assegurando uma educação de qualidade, inclusiva e democrática para todas as crianças.

2.5 A FORMAÇÃO COMO GESTO POLÍTICO DE RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO

A formação docente contínua, quando concebida como um projeto coletivo, crítico e situado, ultrapassa as fronteiras da capacitação técnica e se afirma como um gesto político de resistência e compromisso ético com a educação. Nessa perspectiva, formar-se é posicionar-se contra lógicas neoliberais que instrumentalizam o trabalho educativo, reduzindo-o a indicadores de desempenho e metas

padronizadas. Conforme Freire (1996), ensinar é um ato profundamente político, que implica escolhas, valores e uma postura crítica diante da realidade. A formação, nesse viés, é espaço de insurgência contra o esvaziamento do sentido pedagógico, contra a desumanização das práticas escolares e contra a fragmentação do conhecimento docente.

Ao invés de se limitar ao acúmulo de saberes conteudistas, a formação continuada deve promover o reencontro do educador com o sentido profundo de sua prática, despertando sua intencionalidade pedagógica e sua sensibilidade ética. Tardif (2002) defende que os saberes docentes são construídos na prática e por meio da reflexão sobre ela, exigindo processos formativos que valorizem a experiência vivida e as dimensões afetivas, culturais e sociais do ensinar. Assim, a formação torna-se uma possibilidade real de revitalização do ofício docente, permitindo que o professor reafirme sua liberdade de criar, de experimentar e de transformar a rotina escolar em um espaço de escuta, afeto e invenção.

Essa dimensão política da formação transforma o próprio sujeito que ensina, ressignificando suas práticas e seus modos de estar no mundo. Nóvoa (2009) argumenta que a formação de professores precisa estar ancorada no reconhecimento do professor como autor de sua trajetória profissional, enfatizando que "não há mudança na educação sem a valorização dos professores". O processo formativo, nesse sentido, torna-se um percurso de reinvenção pessoal e coletiva, no qual o professor se constitui como agente de mudança, capaz de romper com estruturas opressoras, promover práticas inclusivas e construir uma escola mais democrática, acolhedora e plural.

Formar-se, portanto, é também um gesto de coragem. É resistir à invisibilização da infância, às práticas excludentes e à reprodução acrítica de modelos pedagógicos. Como destaca Oliveira Formosinho (2009), a formação docente deve promover a profissionalidade participativa, ética e transformadora, conectada às realidades locais e aos saberes produzidos na e pela escola. Ao assumir essa postura crítica, o educador se compromete não apenas com o próprio desenvolvimento profissional, mas com a construção de um projeto educativo emancipador, no qual as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e os professores como protagonistas do processo formativo.

Nesse contexto, torna-se fundamental que a formação esteja integrada ao cotidiano escolar e respeite a singularidade dos territórios educativos. A formação situada, como propõe Imbernón (2011), valoriza os processos colaborativos, o diálogo entre os pares e a articulação entre teoria e prática, reconhecendo que a escola deve ser compreendida como um espaço de produção de saberes e de desenvolvimento profissional permanente. Essa abordagem rompe com a lógica vertical e descontextualizada da formação tradicional, apostando em práticas que fortalecem a autonomia docente e a coautoria pedagógica.

Portanto, é urgente compreender que a formação não é um fim em si mesma, mas um movimento constante de reflexão, pertencimento e transformação. Trata-se de um processo ético-político que se dá na escuta mútua, na partilha de experiências e na construção coletiva de sentidos. Como afirma Rinaldi (2005),



inspirada na abordagem de Emília, a formação é uma forma de “pesquisa coletiva e permanente”, que coloca em diálogo diferentes saberes, reconhecendo a complexidade e a beleza do ato de educar. Nesse horizonte, o professor deixa de ser apenas executor de políticas e passa a ser sujeito histórico, produtor de conhecimento e defensor de uma escola mais humana, inclusiva e justa.

2.6 QUEM CUIDA DA INFÂNCIA PRECISA SER CUIDADO

Planejar com afeto, conforme discutido nesta reflexão, exige a presença de um educador sensível, reflexivo e intencional — um profissional que não apenas executa tarefas, mas que está verdadeiramente engajado com a complexidade e a beleza da infância. No entanto, para que esse educador exista em sua plenitude, é indispensável que também seja cuidado: cuidado em sua formação, cuidado em sua escuta, cuidado no tempo reservado para crescer, pensar e se renovar. Perrenoud (2000) destaca que a docência requer compromisso ético e reflexivo, e que o educador deve ser cuidado para atuar plenamente.

A formação contínua, portanto, deve se constituir como um espaço acolhedor, capaz de fortalecer a identidade do professor, de ampliar seus horizontes e de permitir a construção de novos sentidos para a docência. Formar-se não é simplesmente incorporar novos métodos ou técnicas, mas um processo profundo de autoconhecimento e de reconexão com a essência do educar — um ato ético e poético que reafirma o compromisso com a infância enquanto tempo sagrado de direitos, de potência e de humanidade. Nóvoa (1995), destaca que a formação docente deve ser um processo contínuo e relacional, que fortalece a identidade profissional e possibilita uma prática pedagógica ética, sensível e comprometida com a dignidade da criança e do professor.

Este compromisso só se torna possível mediante políticas públicas que assegurem recursos, condições e reconhecimento; mediante escolas que promovam uma cultura formativa sólida, colaborativa e sensível; e mediante professores que persistam na busca constante pelo aprendizado, inclusive e sobretudo, a partir de suas próprias práticas. De acordo com Tardif (2014), políticas educacionais eficazes precisam garantir condições estruturais e apoio institucional para que a formação continuada seja significativa e contextualizada, possibilitando o desenvolvimento profissional alinhado com as demandas reais da escola e da comunidade.

Assim, reforce-se com convicção que não há educação infantil de qualidade sem uma formação docente qualificada. E não há formação de qualidade sem escuta atenta, tempo dedicado e, sobretudo, afeto genuíno. É fundamental que a comunidade educativa continue empenhada em promover uma formação tão humana, delicada e potente quanto a infância que se busca proteger, respeitar e promover. Como afirma Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano se dá na interação social e na mediação cultural, o que reforça a necessidade de ambientes educativos pautados no afeto, na escuta e no tempo respeitado para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança e do educador.



É preciso reconhecer que o educador também sente, sonha, se cansa e se reinventa. Ele não é um instrumento do sistema, mas um sujeito de afetos, de história e de cultura. Cuidar do educador é, portanto, cuidar da própria educação. É garantir espaços de escuta onde ele possa compartilhar suas inquietações e suas potências, suas dúvidas e suas descobertas. A valorização docente começa no reconhecimento de sua humanidade, na legitimação de sua voz e na confiança em sua capacidade de criar mundos possíveis ao lado das crianças. Freire (1996) enfatiza que o educador é um sujeito histórico e cultural, cuja prática está imersa em relações humanas e sociais, e que sua valorização passa pelo reconhecimento de sua dimensão afetiva, cultural e política, fundamental para uma educação libertadora.

Nesse caminho, a formação não deve ser imposta como uma exigência burocrática ou protocolar, mas cultivada como um terreno fértil onde o professor possa se nutrir de saberes, de encontros e de experiências significativas. Formar-se, nesse sentido, é um gesto de pertencimento: à profissão, à coletividade e à esperança. Como nos lembra Nóvoa (2009), formar-se é “existir como professor”. É encontrar-se no outro, no grupo, na história coletiva que nos antecede e que nos projeta para além das práticas rotineiras.

Além disso, o cuidado com quem educa passa, inevitavelmente, pela gestão escolar e pelas redes institucionais que sustentam o trabalho pedagógico. São elas que podem — e devem — criar condições reais de trabalho, respeitar os tempos do professor, investir em momentos de estudo, de escuta coletiva e de reflexão. Quando a escola se organiza como uma comunidade de aprendizagem contínua, ela potencializa o desenvolvimento de seus profissionais e reflete isso diretamente na qualidade da experiência educativa das crianças.

Logo a gestão escolar tem um papel importante em criar um ambiente favorável ao desenvolvimento dos professores, sendo essencial para melhorar a qualidade da educação. Segundo Hopkins (2001), uma liderança escolar eficaz promove uma cultura de aprendizado contínuo, respeitando o tempo dos professores e valorizando os momentos coletivos de estudo e reflexão para fortalecer o compromisso com o ensino. Silva e Rodrigues (2019) destacam que as redes institucionais oferecem apoio entre escolas, ampliando as oportunidades de formação e incentivando a troca de conhecimentos.

Assim, quando a escola se organiza como uma comunidade de aprendizagem, ela ajuda no crescimento dos profissionais e melhora a qualidade do ensino para as crianças, conforme ressaltam Fullan (2007), que destaca a importância da colaboração para a transformação da educação. Por fim, planejar com afeto não é um gesto solitário, mas um exercício de comunhão. É preciso que a escola, como instituição viva, também se comprometa com esse pacto afetivo e formativo. O educador só pode ofertar escuta, tempo e presença genuína se também for escutado, se tiver tempo, se puder estar inteiro. Cuidar de quem cuida é, pois, mais do que um imperativo ético: é um ato de justiça, de resistência e de esperança num presente que se constrói, todos os dias, com ternura e luta.



Nesse sentido, Nóvoa (2009) defende que os professores precisam ser considerados sujeitos de direito e de desejo, reconhecendo-se que seu desenvolvimento profissional está profundamente ligado às condições institucionais e humanas que os cercam. Assim, reforça-se a ideia de que não há educação infantil de qualidade sem uma formação docente de qualidade. E não há formação de qualidade sem escuta atenta, sem tempo dedicado e, sobretudo, sem afeto genuíno. Que se possa, enquanto comunidade educativa, continuar lutando por uma formação que seja tão humana, delicada e potente quanto a infância que se deseja proteger, respeitar e promover.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 AVANÇOS NORMATIVOS E LIMITES ESTRUTURAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Os resultados da análise apontam que a formação docente contínua na Educação Infantil tem sido reafirmada em documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que destacam a importância do professor como mediador de aprendizagens significativas. Contudo, ao mesmo tempo em que esses documentos constituem avanços ao reconhecerem a especificidade da docência na infância, evidenciam-se lacunas estruturais que dificultam a materialização de uma política formativa sólida e permanente.

Entre os principais desafios, destaca-se a ausência de tempo institucionalizado para estudo e reflexão coletiva, fator reiteradamente criticado por Gatti (2009), que denuncia a fragmentação das políticas formativas em ações episódicas e desconectadas da realidade escolar. Essa descontinuidade enfraquece os processos de desenvolvimento profissional e compromete a consolidação de uma cultura formativa nas instituições. Tardif (2014) corrobora essa crítica ao enfatizar que os saberes docentes não podem ser reduzidos a técnicas ou prescrições externas, pois são construídos na prática, na interação e na experiência. Logo, quando a formação não dialoga com esses elementos, tende a perder relevância para os professores.

Outro resultado relevante é a constatação de que as experiências formativas situadas no cotidiano escolar e construídas de forma colaborativa apresentam maior impacto sobre a identidade docente e sobre a qualidade das práticas pedagógicas. Oliveira-Formosinho (2009) destaca que o “chão da escola” é o espaço por excelência de produção de saberes e de desenvolvimento profissional, uma vez que nele emergem as tensões reais do trabalho pedagógico. É nesse espaço que o professor mobiliza a escuta das crianças, enfrenta contradições e elabora respostas criativas, o que exige processos formativos que não sejam externos, mas integrados ao dia a dia escolar.

A perspectiva de professor reflexivo, defendida por Schön (2000), fortalece essa compreensão ao considerar que a prática docente deve ser constantemente reelaborada pela lógica da ação-reflexão-ação. Zeichner (2008) complementa ao defender que a formação docente precisa superar a distância entre teoria e prática, articulando saberes acadêmicos e saberes experienciais. Quando esse movimento ocorre em



espaços coletivos, a formação ganha caráter de pesquisa compartilhada, fortalecendo não apenas os sujeitos individualmente, mas também a instituição escolar como comunidade de aprendizagem (Vygotsky, 1998).

Nesse sentido, experiências que envolvem grupos de estudo, oficinas pedagógicas, projetos interdisciplinares e trocas entre pares revelam-se mais efetivas do que cursos pontuais. Imbernón (2010) destaca que a formação que se constrói “com os professores e não apenas para os professores” potencializa a autonomia docente, promove a valorização dos saberes da experiência e reforça a identidade profissional. Assim, o resultado aponta que a qualidade da formação continuada não está apenas na oferta de cursos, mas na sua capacidade de dialogar com os contextos, os sujeitos e os desafios concretos do cotidiano.

3.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO GESTO POLÍTICO E ÉTICO

Os achados também evidenciam que a formação não deve ser compreendida como exigência burocrática, mas como gesto político e ético de resistência e transformação. Ao investir em seu próprio desenvolvimento, o professor reafirma sua posição de sujeito histórico e produtor de conhecimento, contrariando a lógica de padronização e de instrumentalização do trabalho educativo. Freire (1996) já alertava que ensinar é um ato político e que a prática educativa só faz sentido quando vinculada a um projeto de humanização e emancipação.

A partir dessa perspectiva, a formação contínua possibilita que o professor se reencontre com a intencionalidade de sua prática, recuperando sua autonomia e sua capacidade crítica. Nóvoa (2009) reforça que não há mudança educacional sem valorização docente, sendo a formação um espaço de afirmação identitária e de autoria profissional. Ao mesmo tempo, Tardif (2002) defende que os saberes docentes só se consolidam quando legitimados na prática e na reflexão compartilhada, o que confere à formação um papel de revitalização do ofício docente.

Nesse ponto, destaca-se a contribuição de Rinaldi (2005), inspirada na abordagem de Emilia, ao compreender a formação como “pesquisa coletiva e permanente”, em que o diálogo entre sujeitos e saberes produz não apenas conhecimento, mas também pertencimento e sentido. Essa dimensão política da formação transforma o próprio sujeito que ensina e amplia a potência da escola como espaço democrático e plural.

3.4 A INSUFICIÊNCIA FORMATIVA DIANTE DAS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Um dos desafios recorrentes apontados por professoras da Educação Infantil refere-se à **escassa assistência em formação continuada voltada para a prática com crianças público-alvo da Educação Especial**. Essa ausência de preparo específico gera insegurança docente e, muitas vezes, repercute diretamente no cotidiano escolar, sobretudo diante de situações em que as crianças apresentam

comportamentos desafiadores, como crises de nervosismo, agressividade ou dificuldades de socialização — episódios que podem envolver bater nos colegas, morder ou provocar agitação generalizada na sala.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar só se efetiva quando acompanhada de condições concretas para o professor, incluindo apoio pedagógico, recursos adequados e formação permanente que o prepare para lidar com a diversidade. No entanto, o que se observa, como destacam Glat e Pletsch (2010), é que a formação oferecida ainda é insuficiente, fragmentada e, muitas vezes, distante das demandas reais que emergem no trabalho com crianças com deficiência ou transtornos do desenvolvimento.

Esse cenário reforça a necessidade de compreender a **formação continuada como direito** e como espaço de construção coletiva de saberes, onde os professores possam compartilhar experiências, refletir sobre práticas e elaborar estratégias conjuntas para lidar com situações de crise ou de desorganização do ambiente escolar. Para Nóvoa (1992), ninguém se forma sozinho: a profissionalidade docente é construída no encontro com o outro e na reflexão sobre a prática. Assim, investir em formações situadas e colaborativas é fundamental para que os educadores consigam atuar com maior segurança e sensibilidade diante das especificidades de cada criança.

Ademais, é preciso considerar que os episódios de agitação e agressividade não devem ser vistos como “problemas isolados”, mas como manifestações de comunicação e de expressão da criança, que exigem do professor um olhar atento e estratégias pedagógicas inclusivas. Oliveira-Formosinho (2009) ressalta que a escuta sensível da infância é um caminho potente para compreender essas manifestações, enquanto Vygotsky (1998) reforça que o desenvolvimento humano ocorre na interação social e na mediação cultural. Portanto, a formação que integra teoria e prática, e que capacita o professor para compreender o contexto desses comportamentos, é essencial para a construção de ambientes educativos mais acolhedores, democráticos e inclusivos.

3.5 QUEM CUIDA DA INFÂNCIA PRECISA SER CUIDADO

Um aspecto transversal que emergiu na análise é a necessidade de cuidar de quem educa. Planejar com afeto, como discutido por Perrenoud (2000), exige que o professor tenha também espaços de escuta, de acolhimento e de renovação. A formação, nesse sentido, não se limita ao campo técnico, mas envolve dimensões emocionais, culturais e humanas, reconhecendo o educador como sujeito de afeto e de história. Nóvoa (1995) já ressaltava que formar-se é também um processo de fortalecimento identitário, no qual o professor se encontra no diálogo com o outro e com a coletividade.

A literatura mostra que quando os educadores não dispõem de tempo, recursos e apoio institucional, a formação corre o risco de se tornar mero ritual burocrático. Por outro lado, quando a escola se organiza como comunidade de aprendizagem (FULLAN, 2007), apoiada por redes institucionais que oferecem suporte e promovem trocas (SILVA; RODRIGUES, 2019), o processo formativo ganha densidade e resulta



em práticas pedagógicas mais inclusivas e criativas. Cuidar do educador, portanto, é cuidar da própria infância, pois a qualidade da educação infantil está diretamente vinculada ao bem-estar e ao desenvolvimento profissional de seus professores.

Um aspecto transversal que emergiu na análise é a necessidade de cuidar de quem educa. Planejar com afeto, como discute Perrenoud (2000), exige que o professor disponha não apenas de competências técnicas, mas também de espaços de escuta, acolhimento e renovação, onde possa refletir sobre sua prática, partilhar experiências e ressignificar o sentido de sua profissão. A formação, nesse viés, não se restringe a cursos e metodologias, mas envolve dimensões emocionais, culturais e humanas, reconhecendo o educador como sujeito de afeto, história e identidade. Nesse sentido, Nóvoa (1995) ressalta que a formação docente é também um processo de fortalecimento identitário, no qual o professor se encontra no diálogo com o outro, afirmando-se como sujeito político e coletivo.

A literatura evidencia que, quando os educadores não dispõem de tempo, recursos e apoio institucional, a formação corre o risco de se reduzir a um ritual burocrático, esvaziado de significado e distante da realidade cotidiana. Ao contrário, quando a escola se organiza como comunidade de aprendizagem (Fullan, 2007), apoiada por redes institucionais que incentivam o trabalho colaborativo e a troca de saberes (silva; Rodrigues, 2019), o processo formativo ganha densidade e produz impactos reais na prática pedagógica. Essa concepção dialógica de formação também se articula com Freire (1996), que entende a educação como prática libertadora e defende a necessidade de que o educador seja permanentemente cuidado e reconhecido para que possa cuidar dos outros.

Cuidar do educador, portanto, é também cuidar da própria infância, pois a qualidade da Educação Infantil está intrinsecamente vinculada ao bem-estar, à valorização e ao desenvolvimento profissional de seus professores. Oliveira-Formosinho (2009) acrescenta que a escuta sensível não se destina apenas às crianças, mas igualmente aos educadores, pois somente em ambientes de confiança e reconhecimento mútuo é possível sustentar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Assim, investir em políticas e práticas institucionais que priorizem o cuidado com quem ensina é um imperativo ético, social e político, capaz de fortalecer a profissão docente e, consequentemente, garantir uma infância respeitada em sua dignidade e potência.

3.6 SÍNTESE CRÍTICA

Em síntese, os resultados e discussões evidenciam que a formação docente contínua na Educação Infantil:

1. **Avançou normativamente**, mas ainda enfrenta limitações estruturais, como ausência de tempo e descontinuidade de políticas (GATTI, 2009; TARDIF, 2014).

2. **Mostra maior potência quando situada e colaborativa**, enraizada no cotidiano escolar e construída coletivamente (IMBERNÓN, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; ZEICHNER, 2008).
3. **Constitui-se como gesto político**, reafirmando a docência como prática ética e emancipadora (FREIRE, 1996; NÓVOA, 2009; RINALDI, 2005).
4. **Depende do cuidado com o educador**, reconhecendo que não há infância bem cuidada sem professores valorizados (PERRENOUD, 2000; FULLAN, 2007).

Portanto, a formação docente continuada na Educação Infantil só alcançará sua plenitude quando for reconhecida como direito profissional, cultivada como pesquisa coletiva e sustentada por políticas públicas que valorizem a docência como prática social e cultural. Formar-se, nesse horizonte, é um gesto de resistência, de pertença e de esperança — movimento essencial para a construção de uma escola democrática, sensível e comprometida com a infância.

5 CONCLUSÃO

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a formação docente contínua na Educação Infantil não pode ser compreendida como mero requisito burocrático ou ação episódica, mas sim como direito profissional, condição ética e necessidade política para a consolidação de uma educação democrática e de qualidade. Reconhecer o professor como sujeito histórico, afetivo e produtor de saberes significa assumir que não há transformação da escola sem valorização efetiva da docência. A formação, nesse horizonte, ultrapassa o campo técnico e assume caráter emancipatório, promovendo o fortalecimento da identidade profissional, a construção coletiva de saberes e a escuta sensível das singularidades da infância.

A análise demonstrou que, embora haja avanços normativos expressivos — como os previstos nas DCNEI e na BNCC — persistem fragilidades estruturais que comprometem a efetividade da formação continuada, como a descontinuidade das políticas públicas, a insuficiência de apoio institucional e a ausência de tempo dedicado ao estudo e à reflexão coletiva. Tais lacunas revelam uma contradição entre o discurso da valorização docente e as condições reais de exercício profissional, resultando em práticas formativas fragmentadas e de baixo impacto na qualidade da educação infantil.

Por outro lado, os resultados apontam que experiências formativas situadas, colaborativas e dialógicas possuem maior potencial de transformação, pois articulam teoria e prática, valorizam os saberes docentes e partem das demandas reais do cotidiano escolar. A formação, quando concebida como “pesquisa coletiva e permanente” (Rinaldi, 2005), contribui para a construção de comunidades de aprendizagem, para a superação do isolamento profissional e para o fortalecimento de vínculos de pertencimento entre os educadores. Essa perspectiva se ancora em autores como Nóvoa (2009), Imbernón (2010), Tardif (2014) e



Oliveira-Formosinho (2009), que defendem uma formação enraizada no diálogo, na experiência e na escuta das infâncias.

Diante disso, conclui-se que formar-se é também um gesto político e de resistência. No contexto de precarização e desvalorização da docência, investir em processos formativos permanentes significa reafirmar a centralidade do professor na tessitura de uma escola inclusiva, plural e socialmente comprometida. Como aponta Freire (1996), a prática educativa só é libertadora quando promove consciência crítica e transforma realidades; nesse sentido, a formação continuada é parte indissociável de um projeto de educação emancipatória.

Assim, este estudo defende a urgência de políticas públicas que garantam tempo, condições materiais e suporte institucional para que a formação docente contínua se realize de modo consistente e transformador. Mais do que preparar para técnicas de ensino, trata-se de oferecer espaços de escuta, diálogo e produção coletiva de conhecimento, nos quais os professores possam se reconhecer, se fortalecer e se reinventar. Afinal, cuidar de quem educa é cuidar da própria infância, e apenas educadores valorizados, reflexivos e amparados poderão construir práticas pedagógicas sensíveis às singularidades das crianças e capazes de sustentar uma educação infantil que seja, ao mesmo tempo, ética, afetiva e socialmente justa.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULLAN, Michael. The new meaning of educational change. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1355-1379, out./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400016>.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- HADDAD, Sérgio. A identidade do educador. Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, n. 59, p. 25-35, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003000100003>.
- HOPKINS, David. School improvement for real. London: Routledge Falmer, 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, António. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A escola vista pelas crianças: escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção do conhecimento pedagógico. Porto: Porto Editora, 2009.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto: Porto Editora, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.



PONTE, João Pedro da. Formação de professores de matemática: investigação, prática e conhecimento. *Educação & Matemática*, Lisboa, n. 124, p. 9-15, 2014.

RINALDI, Carla. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 361-378, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200003>.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ana Paula; RODRIGUES, Cláudia. Redes de colaboração e desenvolvimento profissional docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698215592>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno. In: ZEICHNER, K. M. *Reflexão e ideologia na formação de professores*. Lisboa: Educa, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>.