



SABERES E PRÁTICAS NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

tecendo experiências formativas
Volume 1

ORGANIZADORAS:

NÁDIA JANE DE SOUSA
ANA LUISA NOGUEIRA DE AMORIM
MAÍRA LEWTCHUK ESPINDOLA



Nádia Jane de Sousa
Ana Luísa Nogueira de Amorim
Maíra Lewtchuk Espindola
Organizadoras

Saberes e práticas na/da Educação Infantil:

tecendo experiências formativas - Volume I



Título

Saberes e práticas na/da Educação Infantil:
tecendo experiências formativas - Volume I

Organizadores

Nádia Jane de Sousa, Ana Luísa Nogueira de Amorim
e Maíra Lewtchuk Espindola

Responsável editorial

Marcelo Duarte

ISBN: 978-65-83349-33-0

DOI: 10.70513/saberes-praticas-educ-infantil

Publicado por

Triálogo

Rua General Neto, 71, Sala 404, Caixa Postal 194,

Moinhos de Vento, Porto Alegre, RS, Brasil

www.trialogo.com.br

contato@trialogo.com.br

Primeira publicação: Setembro de 2026

Conselho Editorial

Prof. Dr. Edward Pessano

Universidade Federal do Pampa

Prof.^a Dr.^a Lucia Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Massayuki Kakuno

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Valdo José Cavallet

Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Maria Ligia Barbosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

S115

Saberes e práticas na/da educação infantil : tecendo
experiências formativas : volume I [recurso eletrônico]
/ organizadoras Nádia Jane de Sousa, Ana Luísa Nogueira
de Amorim e Maíra Lewtchuk Espindola. — 1. ed. — Porto
Alegre : Triálogo, 2026.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-83349-33-0

1. Educação infantil. 2. Educação - Finalidade e
objetivos. 3. Prática de ensino. 4. Professores de
educação infantil - Formação. I. Sousa, Nádia Jane de.
II. Amorim, Ana Luísa Nogueira de. III. Espindola, Maíra
Lewtchuk.

CDD23: 372.21

F-2209261

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Direitos Autorais

© 2026 por Triálogo e autores individuais de cada capítulo. Obra de livre acesso para leitura e compartilhamento, desde que a obra original não seja modificada e/ou utilizada comercialmente. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio além do permitido sob esta licença sem a autorização escrita de cada autor do capítulo ou da editora, exceto para fins de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Sumário

Apresentação	05
Capítulo 1 – Formação continuada na Educação Infantil enquanto política pública da rede municipal de João Pessoa <i>Maria Sonaly Machado de Lima, Luciana Pereira Santos e Simone de Fátima Alves Mendes</i>	09
Capítulo 2 – Formação continuada: reflexões acerca da prática pedagógica na Educação Infantil <i>Nádia Jane de Sousa, Ana Luísa Nogueira de Amorim e Máira Lewtchuk Espindola</i>	21
Capítulo 3 – Entre linhas e memórias: colchas de retalhos e portfólios como narrativas formativas de professoras da pré-escola <i>Amanda Sousa Galvêncio, Evelyn Fernandes Azevedo Faheina e Máira Lewtchuck Espinola</i>	41
Capítulo 4 – Quem são as crianças que chegam na Educação Infantil <i>Nádia Jane de Sousa</i>	54
Capítulo 5 – Currículo e campos de experiências: saberes e práticas no cotidiano da Educação Infantil <i>Ana Luísa Nogueira de Amorim e Nathalia Fernandes Egito Rocha</i>	67
Capítulo 6 – O ser criança e o brincar: tempos e espaços para a brincadeira na Educação Infantil <i>Thaís Oliveira de Souza</i>	81
Capítulo 7 – A rotina e a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil <i>Renata da Costa Lima e Rayssa Maria Anselmo de Brito</i>	94
Capítulo 8 – Documentação pedagógica na Educação Infantil: da observação à qualificação das práticas com e para as crianças <i>Thaís Thalyta da Silva e Cláudia Maria de Lima</i>	106
Sobre as autoras	122
Índice remissivo	127

Apresentação

“Exatamente porque nos tornamos seres humanos, fazedores de coisas, transformadores, contempladores, falantes, sociais, terminamos por nos tornar necessariamente como produtores de saber” (Paulo Freire, 1991)

O trabalho docente na contemporaneidade, diante do desafio cotidiano de lidar com a pluralidade e a diversidade humanas, por vezes acaba por invisibilizar os saberes produzidos nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas instituições educativas.

Consciente da relevância desses processos, o fazer pedagógico demanda reflexão permanente, com vistas ao aprimoramento da prática educativa e à garantia de melhores condições de atendimento aos sujeitos que frequentam as instituições escolares.

Em se tratando da Educação Infantil, investir em processos formativos das/os profissionais que atuam nessa etapa, a primeira da Educação Básica brasileira (LDBEN, 1996), se faz urgente e necessário, já que lidam com as especificidades do público que atende, bebês e crianças de 0 a 5 anos e 11 meses (DCNEI, 2009), inseridos/as em uma sociedade excludente e desigual, mas também midiaticizada e consumista.

A partir dessa preocupação, recorrente entre os/as estudiosos/as e gestores/as educacionais, o projeto de extensão **Saberes e práticas na/da Educação Infantil**, parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Prefeitura Municipal de João Pessoa¹, tinha como foco contribuir com os processos de formação das/os profissionais que atuam na Educação Infantil, a fim de ampliar e aperfeiçoar seus saberes e práticas necessários para a melhoria do trabalho nessa etapa educativa, bem como colaborar na construção da proposta curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa/PB.

Respeitando o formato da Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 5 anos, inseridas assim, nas etapas creche e pré-escola, o Projeto de formação continuada **Saberes e Práticas na/da Educação Infantil**, possuía duas equipes de formadoras, contemplando as etapas mencionadas, além da participação da coordenação geral e adjunta em turmas de especialistas.

Os encontros formativos abordavam temas em comum para todos os grupo, mas buscavam contemplar as especificidades postas no trabalho pedagógico desenvolvido, versando sobre questões do cotidiano das instituições de Educação Infantil, a partir dos contextos vivenciados pelas participantes do projeto.

1 Convênio de Receita nº 1582.11.0622 – SEDEC- UFPB, Processo UFPB nº 23074.126313/2021-39.

Este e-book, portanto, trata da apresentação do trabalho realizado com professoras² e especialistas³, no período que se estendeu de junho de 2022 até maio de 2023, totalizando 09 encontros formativos, ocorridos mensalmente nas mediações do Centro de Educação da UFPB, campus I. Também fez parte da programação do projeto a realização de um seminário, evento realizado em dezembro de 2022.

Os capítulos que compõem esse e-book versarão sobre as questões discutidas em cada encontro formativo, as metodologias adotadas, os desdobramentos nas instituições a partir de questões postas pelas professoras formadoras, os saberes que se entrecruzaram, apresentando a perspectiva do trabalho realizado com as docentes e especialistas que atuam com os bebês e crianças da creche e da pré-escola do município de João Pessoa/PB.

No primeiro capítulo, intitulado **Formação continuada na Educação Infantil enquanto política pública da rede municipal de João Pessoa**, as autoras Maria Sonaly Machado de Lima, Luciana Pereira Santos e Simone de Fátima Alves Mendes apresentam a formação continuada como direito e política pública essencial para a qualificação da Educação Infantil. Apresentam a parceria entre a Secretaria de Educação de João Pessoa e a UFPB no projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”, destacando a valorização dos saberes docentes e da reflexão coletiva. As autoras defendem uma formação situada, crítica e articulada ao cotidiano das instituições e das infâncias, evidenciando os desafios e possibilidades da formação em serviço na construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e democráticas.

No capítulo dois, o texto **Formação continuada: reflexões acerca da prática pedagógica na Educação Infantil**, com autoria de Nádia Jane de Sousa, Ana Luísa Nogueira de Amorim e Maíra Lewtchuk Espindola, relatam a experiência do projeto formativo realizado com professoras e supervisoras da rede municipal de João Pessoa entre 2022 e 2023, apresentando as metodologias, temas e dinâmicas utilizadas nos encontros, na busca pela articulação entre teoria e prática a partir do cotidiano da Educação Infantil. Os temas trabalhados durante a formação, como brincar, rotina, currículo, planejamento, avaliação e documentação pedagógica, são apresentados, enfatizando a importância da formação continuada para fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas e reflexivas.

ENTRE LINHAS E MEMÓRIAS: colchas de retalhos e portfólios como narrativas formativas de professoras da pré-escola é o texto que Amanda Sousa Galvêncio, Evelyn Fernandes Azevedo Faheina e Maíra Lewtchuk Espindola apresentam no capítulo três. As autoras discorrem acerca do uso das colchas de retalhos e dos portfólios como metodologias formativas na Educação Infantil, também

2 Como o trabalho docente na Educação Infantil em João Pessoa/PB é realizado predominantemente por mulheres, nos reportaremos à essas profissionais no gênero feminino.

3 Na rede municipal de João Pessoa/PB, supervisoras/es, orientadoras/es, assistentes sociais, psicólogas/os, entre outros profissionais que não atuam diretamente em sala de aula, são chamadas/os de especialistas.

utilizadas no projeto de Formação Continuada. Essas práticas favoreceram a escuta, a memória, a autoria e a reflexão sobre o cotidiano pedagógico das professoras. A colcha simboliza a construção coletiva de experiências e saberes, enquanto o portfólio registra aprendizagens e percursos formativos. O texto destaca a formação como experiência narrativa, afetiva e colaborativa.

No capítulo quatro, intitulado **Quem são as crianças que chegam na Educação Infantil**, a autora Nádia Jane de Sousa problematiza as concepções de infâncias e crianças presentes na Educação Infantil contemporânea, apresentando as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem suas singularidades, direitos e modos de viver a infância. Também aborda as marcas culturais e sociais que atravessam as infâncias atuais, tendo como exemplo a cidade de João Pessoa/PB, onde foi desenvolvido o projeto de Formação Continuada.

As autoras Ana Luísa Nogueira de Amorim e Nathalia Fernandes Egito Rocha, ao longo do capítulo cinco, intitulado **Currículo e campos de experiências: saberes e práticas no cotidiano da Educação Infantil**, discutem o currículo da Educação Infantil como construção social, política e pedagógica que se concretiza nas experiências cotidianas das crianças, analisam os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e o trabalho com projetos como formas de organização curricular mais significativas, além de destacarem a importância da escuta das crianças, das interações e do brincar na construção do currículo, apontando desafios relacionados à superação de práticas burocráticas e à necessidade de formação continuada.

No capítulo seis, cujo título é **O ser criança e o brincar: tempos e espaços para a brincadeira na Educação Infantil**, Thaís Oliveira de Souza reflete sobre o brincar como direito fundamental e eixo estruturante da Educação Infantil; discute a relação entre brincadeira, cultura, desenvolvimento e aprendizagem, destacando a importância dos tempos, espaços e materiais destinados às experiências lúdicas; problematiza as transformações das infâncias contemporâneas e os impactos disso nas brincadeiras infantis, defendendo práticas pedagógicas que valorizem o brincar livre, a imaginação e as interações entre crianças e adultos.

O sétimo capítulo é destinado à discussão acerca da **A rotina e a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil**, apresentada por Renata da Costa Lima e Rayssa Maria Anselmo de Brito. As autoras analisam a rotina como elemento central da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, onde defendem uma rotina flexível, humanizada e articulada às necessidades, tempos e interesses das crianças, superando práticas rígidas e mecanizadas. Também discutem a relação entre tempos, espaços, interações e brincadeiras na construção do cotidiano educativo.

Por fim, no último capítulo, denominado **Documentação pedagógica na Educação Infantil: da observação à qualificação das práticas com e para as crianças**, Thaís Thalyta da Silva e Cláudia Maria de Lima discutem a documentação pedagógica como prática de observação, registro, reflexão e

planejamento na Educação Infantil. A documentação é apresentada como instrumento de transformação pedagógica e valorização das culturas infantis, ato que vai além do registro de atividades, implicando compreender as crianças, suas interações e aprendizagens. O capítulo enfatiza a importância do olhar atento e da escuta sensível para qualificar as práticas educativas.

Com esse e-book, esperamos que as reflexões apresentadas, oriundas da Formação Continuada com professoras e especialistas da rede municipal de João Pessoa/PB, possam servir como referência e inspiração para ações de formação que prezem pelo respeito aos/às profissionais envolvidos/as, partindo de suas práticas, em busca da ampliação da compreensão de seu fazer pedagógico cotidiano.

Desejamos uma boa leitura!!!

Nádia Jane de Sousa⁴

Ana Luísa Nogueira de Amorim⁵

Maíra Lewtchuk Espindola⁶

4 Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Pedagogia (UFPB), Mestra (UFSM) e Doutora (UFPB) em Educação.

5 Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Pedagogia (UFPB), Mestra e Doutora em Educação (UFPB).

6 Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Pedagogia (UFPB), Mestra e Doutora em Educação (UFPB).

DOI: 10.70513/saberes-praticas-educacao-infantil.01

Formação continuada na Educação Infantil enquanto política pública da rede municipal de João Pessoa

*Maria Sonaly Machado de Lima
Luciana Pereira Santos
Simone de Fátima Alves Mendes*

Introdução

A formação continuada constitui um direito legalmente garantido aos profissionais da educação, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), especialmente em seus artigos 61 e 67, e estabelecido pela meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE). Integra um conjunto de ações que consiste no reconhecimento do desenvolvimento profissional como parte integrante para a qualidade da educação e das práticas educativas. Assim, a formação deve ser um processo contínuo, enraizado na prática cotidiana e sustentado pela reflexão individual e coletiva, sendo fundamental que os(as) professores(as) assumam um papel ativo em sua trajetória profissional.

Essa compreensão amplia-se quando incorporamos as contribuições de autores(as) que reconhecem o(a) professor(a) como sujeito histórico e produtor de saberes. Nóvoa (2019) reflete sobre as profundas transformações pelas quais os espaços educativos atravessam, constatando que, diante das mudanças sociais, tecnológicas e educativas da contemporaneidade, emerge a urgência da metamorfose da escola. Essa transformação se confabula, segundo o autor (2019, p. 11), “[...] sempre que os(as) professores(as) se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas

diferentes, para responderem aos desafios”. Essa nova construção pedagógica se concretiza com professores(as) empenhados(as) em uma reflexão coletiva. Por isso, um dos objetivos da formação continuada deve ser o de fomentar um espaço crítico e reflexivo, sustentado pelo diálogo e pela valorização da realidade partilhada.

No mesmo sentido, Freire (1996) reconhece o(a) professor(a) como produtor de conhecimento e sujeito histórico de sua própria formação, sendo o papel da formação continuada promover uma transformação ética, crítica e política do fazer docente. Tardif (2014), também destaca que os saberes docentes são construídos ao longo da experiência e do percurso profissional, o que exige políticas formativas que valorizem o conhecimento prático e contextualizado. Tais reflexões evidenciam a necessidade da discussão sobre os saberes e práticas dos(as) professores(as), que, neste texto, referem-se especificamente à práxis docente nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nas escolas que atendem à pré-escola da rede municipal de João Pessoa.

A partir das reflexões, consideramos que a formação continuada em serviço não pode ser entendida como uma ação pontual ou meramente administrativa, mas como um processo estruturante das políticas educacionais, voltado à valorização do(a) professor(a) e à garantia do direito à educação com qualidade socialmente referenciada. Refere-se como elemento essencial para o fortalecimento do ato pedagógico e para a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, que possam estar contextualizadas e que considerem a identidade docente dentro de um movimento dialético, em que os saberes se enredam e se articulam às experiências no e do cotidiano da prática educativa, conformando um fazer docente capaz de garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa maneira, à luz da Pedagogia Histórico-crítica, com aportes na psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2009) e Leontiev (2021), compreendemos que o saber do(a) professor(a) não é estático, mas sim um conhecimento construído historicamente e mediado pelas interações, que se materializa na práxis cotidiana, em diálogo com a realidade concreta das diversas infâncias. Neste sentido, dialogamos com o conceito de saber como fruto das interações que os indivíduos estabelecem em contextos históricos, culturais e linguísticos, o que implica compreender que é por meio de sua formação que os(as) professores(as) constroem os saberes específicos de sua prática pedagógica. Saberes que não são universais, inatos, lineares ou imutáveis, pois derivam da complexidade nas interações humanas.

Sob esse ponto de vista, há um conhecimento cultural produzido pela humanidade que Dermeval Saviani (2021) denomina como a “segunda natureza”, pois é produzido historicamente pelos homens em coletivo. Assim, refuta-se a tendência pedagógica tradicional do inatismo, visto que, segundo o referido autor (2021, p. 13), compreende-se que “[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza

biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir [...]”. Ao apropriar-se dos conhecimentos historicamente acumulados, o ser humano vai se humanizando; portanto, a educação precisa preocupar-se tanto em possibilitar o acesso aos conhecimentos quanto em promover as formas mais adequadas de transmissão e produção desses conhecimentos.

Essa compreensão fundamenta a importância da formação continuada como direito e como dimensão essencial da qualidade educativa, que tem se concretizado na rede municipal de João Pessoa por meio de ações estruturadas e intencionais da gestão pública. A parceria entre a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do Município e o Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) vem se consolidando como referência no fortalecimento da formação enquanto política pública. O projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil” é expressão dessa política: ele articula universidade e CMEI/escola, pesquisa e prática, escuta e ação, reafirmando o compromisso da gestão com a valorização dos(as) profissionais que atendem às crianças de zero a seis anos de idade.

Reconhecendo que os saberes docentes são históricos, sociais e construídos na relação com o outro e com o mundo. A metodologia adotada no projeto dá destaque à escuta das histórias de vida dos(as) professores(as) da rede. Ademais, parte do princípio de que a formação não se limita à aquisição de técnicas ou conhecimentos prontos, mas se estabelece no encontro entre sujeitos, na reflexão sobre a prática e na construção coletiva do conhecimento. Ao escutar os(as) profissionais e valorizar suas trajetórias, a SEDEC, em parceria com a UFPB, reafirma seu compromisso com a formação como espaço de reconstrução identitária profissional, produção de sentido e fortalecimento da práxis pedagógica.

Refere-se, portanto, a uma proposta formativa que rompe com modelos fragmentados e eventuais, ao se constituir como ação contínua, articulada à realidade dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e das escolas de pré-escola. Essa continuidade permite uma interlocução entre os saberes teóricos e práticos, favorecendo o desenvolvimento profissional reflexivo dos(as) docentes e a adaptação das práticas pedagógicas às demandas concretas do cotidiano da Educação Infantil. Ao escolher uma universidade pública como parceira e assumir a formação como responsabilidade do poder público, a gestão municipal fortalece, de forma estruturante, o enfrentamento das lógicas neoliberais que vêm fragilizando o serviço público e a docência.

Essa aposta na formação situada, construída com e para os sujeitos da rede, revela-se como uma estratégia potente de qualificação profissional, valorização docente e reconhece as crianças e as infâncias como eixo central do trabalho pedagógico. Ao valorizar as experiências e saberes dos(as) professores(as), o projeto fortalece o processo democrático na construção do conhecimento, no qual a práxis, entendida como o movimento indissociável entre teoria e prática, reflexão e ação, fundamenta a proposta formativa. Essa perspectiva,

anuncia o caminho do próximo tópico, no qual aprofundaremos a formação em serviço e a constituição dos saberes e fazeres dos(as) docentes no cotidiano da Educação Infantil, ressaltando o papel da articulação entre o conhecimento historicamente construído e a experiência como elemento central no processo formativo.

Formação em serviço e a constituição dos saberes e fazeres dos(as) docentes da Educação Infantil municipal de João Pessoa

O trabalho docente do(a) professor(a) da Educação Infantil implica no compromisso ético e político com a própria prática pedagógica e a formação profissional, concebida como campo de produção de saberes e de desenvolvimento dialético e dialógico. Por assim, concordamos com Tardif (2014, p. 291), quando diz que: “[...] a prática profissional não é mais considerada simplesmente como sendo um objeto ou um campo de pesquisa, mas um espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores”. Todavia, como apontado na pesquisa de Bodnar (2013), ainda persiste o desafio de romper com a lógica em que o conhecimento é produzido exclusivamente por acadêmicos(as) e pesquisadores(as), relegando ao(à) professor(a) o papel de mero consumidor(a) desse saber.

Neste contexto, a valorização dos saberes da experiência docente torna-se imprescindível. Como defende Kramer (2000), é preciso reconhecer o valor da experiência sem desqualificar a teoria e, ao mesmo tempo, submeter essa experiência a uma análise crítica. Sob essa perspectiva, as necessidades expressas no cotidiano da prática educativa, configura-se como espaço para o fomento das discussões a serem trabalhadas nas formações, assim, teoria e prática se entrelaçam na constituição dos saberes docentes. É justamente no ambiente concreto da instituição da Educação Infantil, entre interações com as crianças, os planejamentos individuais e coletivos, as reflexões sobre a prática, que se constroem experiências significativas e se forjam as identidades profissionais.

Assim, compreende-se que a formação continuada desponta como uma estratégia privilegiada para a valorização e sistematização desses saberes, promovendo momentos de escuta, partilha e reflexão coletiva. Conforme destacam Almeida e Lopes (2023), esse tipo de formação possibilita a mobilização de transformações reais no fazer pedagógico, fortalecendo a autonomia docente e o compromisso com uma educação que responda às especificidades das infâncias e aos desafios contemporâneos da escola pública.

Essa concepção de formação contínua, situada e em constante diálogo com a prática, encontra respaldo na Teoria da Atividade de Leontiev (2021), que contribui para a compreensão de como os sujeitos se desenvolvem a partir de suas práticas sociais. Para o autor, as atividades humanas são sempre motivadas, e o desenvolvimento psíquico ocorre à

medida que os sujeitos se apropriam conscientemente do papel social que desempenham. Assim, quando o motivo que leva o(a) professor(a) à docência se distancia do sentido da atividade, o trabalho torna-se alienado e deixa de promover o desenvolvimento. Contudo, quando esse motivo se transforma, por meio da interação com os outros e da reflexão sobre a prática, constrói-se a possibilidade de ressignificação do trabalho docente e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Formar, nessa perspectiva, é provocar deslocamentos: escutar experiências, tensionar certezas e construir, coletivamente, sentidos para a ação docente. A formação se torna significativa quando parte das experiências concretas dos(as) professores(as), reconhecendo e validando seus dilemas e incentivando novas formas de compreender e enfrentar os desafios pedagógicos. Como afirma Leontiev, a mudança de motivos impulsiona o desenvolvimento do sujeito, permitindo a superação da alienação e o engajamento consciente na atividade pedagógica.

Foi com esse enfoque que, nos encontros de formação, se propôs um trabalho voltado à reflexão sobre temas que fundamentam a prática pedagógica das professoras da Educação Infantil no município de João Pessoa. Promoveram-se momentos de partilha de saberes e troca de experiências entre as(os) envolvidas(os) no projeto, estimulando a reflexão crítica sobre a prática docente a partir da escrita, do registro e da análise das aprendizagens ocorridas durante o processo formativo, conforme os objetivos estabelecidos no projeto PROBEX nº 03/2021.

Os saberes que mobilizam a prática docente na Educação Infantil emergem da experiência e são sistematizados em processos formativos embasados no diálogo. Esses saberes ampliam e sensibilizam o olhar do(a) professor(a) para os aspectos relevantes do planejamento, estabelecendo uma relação simbiótica entre saber e fazer. Com esse entendimento, o currículo se concretiza como currículo em ação, manifesto na atividade prática, resultado do planejamento e das interações no e do cotidiano. O currículo se expressa quando as crianças se reconhecem nas propostas e aceitam participar, revelando sentidos construídos nas interações, nos movimentos e nas escolhas que fazem: se preferem brincar sozinhas, com amigos que têm mais afinidade, ou em grupos maiores; se querem brincar de lego ou de faz de conta; quando pedem mais tempo livre, esses são apenas alguns exemplos.

Ao compreender o cotidiano como currículo real (Libâneo, 2013), assumimos, com Sacristán (2017, p. 165) que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos prescritos, mas algo que configura a prática e é, ao mesmo tempo, configurado por ela. Como destaca o autor:

Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar

os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca.

O fazer pedagógico na Educação Infantil, portanto, exige a articulação entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o currículo vivido, aquele que se materializa nas relações entre crianças, educadores(as), professores(as), famílias e comunidade. Esse currículo é construído no cotidiano por múltiplos sujeitos, em destaque para a criança, reconhecida como sujeito histórico, social e de direitos, produtora de cultura desde muito pequena (Agamben, 1014; Barbosa, 2014; Cruz, 2008; Kramer, 1995). Não se reduz a conteúdos hierarquizados, mas se expressa nos tempos, espaços, interações e experiências que constituem as múltiplas infâncias que produzem o cotidiano da e na Educação Infantil (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019).

Neste âmbito, a práxis docente se configura como ação intencional, crítica e situada, em permanente diálogo com a realidade concreta das crianças e suas infâncias. Trata-se de garantir às crianças o direito a aprendizagens significativas e à formação integral, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Diante desse cenário, como olhar para as 18.300 crianças que compõem a rede municipal de Educação Infantil de João Pessoa? A resposta a essa questão passa, necessariamente, pelo olhar sensível e atento ao(à) professor(a), ao(à) supervisor(a) e ao(à) gestor(a). Optou-se, portanto, por dialogar diretamente com eles(as), reconhecendo-os(as) como elo fundamental para alcançar as crianças. Nessa corrente, em que cada sujeito constitui a rede, estimular a fala e o exercício da escuta sensível configura-se como um ato de visibilização e potencialização. Consiste de uma escolha ética e política, que valoriza uma educação centrada não no destaque de um sujeito em detrimento de outro, mas na visibilização de todos, conhecendo um a um, para desenhar o panorama do todo. Para tanto, compreende-se como urgente e necessário olhar para quem está, cotidianamente, diariamente mais próximo às crianças.

No município de João Pessoa, um levantamento realizado pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) através do Departamento de Educação Infantil revelou um quadro composto por 719 professoras e 98 supervisoras, majoritariamente formadas em pedagogia, sendo que menos de 10% possuem apenas a formação normal de nível médio (curso normal). Suas trajetórias são diversas, variando entre iniciantes e profissionais com mais de vinte anos de experiência na Educação Infantil. Dentre elas, 67,5% têm mais de 40 anos e a maioria possui especialização e vivência consolidada nessa etapa da Educação Básica, o que evidencia um acervo expressivo de saberes enraizados nos territórios da infância.

A partir da problematização levantada na pesquisa de Arcelita Koscheck (2022) sobre os saberes que caracterizam e constituem a identidade docente no contexto da Educação Infantil, e destes para a visibilidade dada à profissão, evidencia-se a importância de

que os processos formativos se baseiem nos saberes já existentes e nas realidades concretas desses sujeitos docentes. Como afirma Libâneo (2011), os saberes docentes são tecidos pelas múltiplas linguagens da prática, sendo, ainda segundo o autor (2011, p. 129), “[...] inseparável dos processos sociais mais amplos”. Por esse motivo, a formação deve assumir um caráter dialógico, capaz de acolher e valorizar essa complexidade.

Ressignificar os saberes e fazeres docentes, portanto, implica em reposicionar os sentidos da formação: menos como resposta técnica e mais como um compromisso ético, político e pedagógico com o direito de aprender e com a potência das infâncias. A partir da Teoria da Atividade e sobre a compreensão do fenômeno educativo, isso significa reconhecer que a transformação dos motivos que sustentam a docência pode promover não apenas o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento humano, tornando a formação em serviço um verdadeiro espaço de criação de sentidos e de emancipação.

Práticas, saberes e deslocamentos no cotidiano da Educação Infantil de João Pessoa

A formação continuada de professores(as) no município de João Pessoa, tem se consolidado como uma política pública comprometida com a qualificação das práticas pedagógicas e com a valorização do fazer docente. Nesse processo, os encontros formativos têm mobilizado saberes que emergem da prática e reconhecem as crianças como sujeitos que, junto aos(as) professores(as), produzem o currículo. Esses saberes atravessam concepções de sociedade, educação e sujeito, influenciando o cotidiano das instituições de Educação Infantil: o planejamento, a escuta das crianças, a organização do tempo e dos espaços, e as relações com as famílias. Esses momentos formativos promovem deslocamentos na forma como os(as) professores(as) compreendem sua função, favorecendo a construção de uma pedagogia mais sensível à infância e comprometida com os direitos das crianças.

Produzidos coletivamente no contexto das formações em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), esses saberes não se encerram no plano teórico. Eles se desdobram no cotidiano, influenciando escolhas pedagógicas desde o planejamento até a avaliação. A escuta qualificada, o diálogo com a prática e a valorização das experiências docentes tornam-se centrais para a resignificação do saber e do ato pedagógico. Observa-se, assim, uma transição do(a) professor(a) executante para o(a) professor(a) autor(a) de sua prática, alguém cuja atuação se torna mais crítica, intencional e sintonizada às reais demandas das crianças, dos CMEIs, das escolas, dos territórios e aos conceitos atuais de crianças e infâncias.

Apesar dos avanços, os processos de mudanças nas concepções e práticas docentes ainda enfrentam desafios. Pesquisas na área da formação de professores(as) apontam que romper

com visões tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e no controle das crianças, exige tempo, acompanhamento sistemático e abertura institucional ao diálogo, não sendo apenas uma conquista restrita ao âmbito legal. Essas concepções são construídas e reconstruídas historicamente. Nesse sentido, Peixer, Silva e Santos (2021, p. 221) destacam:

[...] consideramos relevante ressaltar que nem sempre o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões é compreendido pelo profissional da forma como está estabelecido na legislação, ou mesmo de forma a permitir a continuidade dos processos educativos nos mesmos moldes que já vem sendo praticada, como reprodução das práticas do ensino fundamental.

Essa reflexão dialoga com a realidade observada em João Pessoa. O Departamento de Educação Infantil tem identificado, por meio de escutas sensíveis e visitas às unidades, que muitos(as) professores(as) vivenciam tensões entre os princípios discutidos nas formações, os saberes que já possuem e as demandas do cotidiano nos CMEIs e escolas. Observa-se, em algumas unidades, a necessidade de maior alinhamento didático-pedagógico entre a gestão institucional e o Departamento, além de desafios relacionados ao número de crianças por turma, grande número de crianças com deficiência ou/e transtornos globais do desenvolvimento e à limitação de espaços e tempos destinados ao planejamento coletivo e à hora-atividade.

É nesse movimento dialético que surgem possibilidades de reinvenção do trabalho pedagógico. Nota-se, por exemplo, a ampliação da presença e autoria das crianças nos projetos pedagógicos, como é possível constatar através das visitas e dos instrumentos que registram as práticas realizadas nas unidades, e outros documentos, como nas práticas apresentadas no E-book “Bebês em investigações: a construção dos espaços de interações pelas professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa”. As paredes das instituições e os projetos passaram a expressar mais as ações infantis: diminuíram os cartazes prontos feitos por adultos e multiplicaram-se as produções coletivas, construídas com e pelas crianças.

Esse movimento revela mudanças nas concepções de infância. As crianças passam a ser compreendidas como sujeitos históricos, sociais e de direitos, cuja existência não se reduz a uma estrutura biológica, mas se constitui nas interações que estabelecem com o meio físico e social, com os adultos, com seus pares, brinquedos, artefatos e objetos ao seu redor. É nessas interações que se constroem os modos de agir, pensar, sentir, conhecer (Qvortrup, 2011; Vigotski, 2021).

Percebe-se, então, uma ressignificação na forma como os(as) professores(as) da rede pública de João Pessoa enxergam as crianças da Educação Infantil, reconhecendo-as como sujeitos que aprendem e interpretam o mundo a partir das interações sociais e

culturais em que estão inseridas. Esse reconhecimento leva em conta os diferentes processos de desenvolvimento, determinados pela relação entre aspectos biológicos, sociológicos, filosóficos e antropológicos. A compreensão das infâncias em sua pluralidade, como categoria atravessada por tempo, cultura, geração e território, nos remete às contribuições de autores(as) como Barbosa (2014), que entende infância como uma forma específica de experienciar o mundo, e Sarmiento (2009), que compreende a criança em sua integralidade, sujeito ativo e autônomo para interpretar e atuar sobre o mundo.

Assim, mapear os contextos, conhecer o perfil dos(as) profissionais e das crianças da rede são ações pertinentes para a efetivação de uma política pública de formação continuada com qualidade. Em vez de importar modelos prontos, optou-se por construir, junto aos sujeitos que fazem a educação nas unidades de Educação Infantil de João Pessoa, percursos formativos coerentes com a realidade local, o que expressa respeito à especificidade da criança e das múltiplas infâncias presentes nos CMEIs e escolas que atendem a Educação Infantil.

Ler o contexto, planejar, dialogar, implementar, monitorar e recriar (não de forma linear, mas dinâmica e viva), tem sido fio condutor da tessitura formativa que propomos. Essa proposta envolve professoras do Centro de Educação da UFPB, supervisores(as), gestores(as), professores(as) da rede municipal de Educação Infantil de João Pessoa e a equipe técnica do Departamento de Educação Infantil (DEI). Este texto envolve os percursos formativos de um coletivo que, ao longo das atividades formativas, vem buscando caminhos para qualificar o trabalho na Educação Infantil. Apresentamos um olhar sensível às imagens do trabalho pedagógico, discutindo suas potencialidades e articulando saberes e fazeres do ser professor(a), supervisor(a) e gestor(a) em suas múltiplas frentes de atuação.

Falamos de uma criança situada em tempo, espaço, cultura e geração, assim como de professores(as), supervisores(as) e gestores(as) também situados. A primeira ação concreta foi romper com uma lógica neoliberal que privatizava a formação continuada e retomar a comunicação com o ensino público superior e a pesquisa. Encerrar o ciclo com o instituto ligado a uma rede de telefonia e iniciar uma nova etapa com a UFPB, uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, foi um passo firme na direção de uma política formativa comprometida com a qualificação social da Educação.

Considerações finais

A docência é uma prática social que deve ser compreendida em sua complexidade e transformada a partir dos sentidos que emergem da experiência vivida entre professores(as)

e crianças, desde a primeira infância. Essa prática se constrói nas interações com as crianças e outros(as) professores(as), ganhando novos sentidos a partir das problemáticas diárias enfrentadas nas instituições. Nessa dinâmica, o(a) professor(a) constrói conhecimentos a partir da própria ação, revendo e recriando estratégias pedagógicas. Como afirma Larrosa (2004, p. 17), “[...] o que acontece enquanto experiência só pode ser interpretado narrativamente”. Essa perspectiva amplia a compreensão da formação como espaço de análise, distanciamento crítico e possibilidade de ressignificação do vivido. A escuta dessas histórias constitui, assim, um campo fértil de formação e investigação, tanto individual quanto coletiva.

No contexto da rede municipal de João Pessoa, a formação continuada tem se consolidado como política pública articulada e intencional. A parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) reforça essa construção, por meio do projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”. Essa iniciativa articula pesquisa e prática, universidade e escola, escuta e ação, reafirmando o compromisso com a valorização dos(as) profissionais da Educação Infantil.

Esse processo também dialoga com a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabelece a formação de professores(as) em nível de pós-graduação e garante formação continuada em sua área de atuação. Cabe aos municípios, nesse cenário, desenvolver políticas formativas que respeitem suas realidades, currículos e sujeitos escolares. Em João Pessoa, observa-se um avanço nesse sentido, especialmente com a implementação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), que reconhece as trajetórias dos(as) professores(as) da rede.

Valorizar a docência envolve a oferta de condições efetivas para formação, reflexão coletiva e reconstrução das práticas. A instituição deve ser reconhecida como espaço de produção de saberes. Para tanto, é necessário romper com concepções tecnicistas, apostando em processos que privilegiem a escuta, o diálogo e a ação colaborativa. Como ressalta Larrosa (2004), a formação é uma experiência que nos transforma, construída na relação com os outros e com o mundo.

Optar por uma formação construída com os(as) professores(as), supervisores(as) e gestores(as), e não para eles(as), reforça o reconhecimento dos saberes docentes e o respeito aos contextos escolares singulares. Essa concepção aponta para uma política formativa crítica e emancipadora, na qual o sujeito é entendido como produtor de saberes e dentro de práticas situadas.

Todavia, mesmo sendo um direito assegurado por lei, a formação continuada pode sofrer discontinuidades conforme as mudanças nas diretrizes educacionais promovidas por diferentes gestões. Isso impõe um desafio central: como garantir a continuidade e a coerência da formação como política pública permanente? Como evidenciar as tensões provocadas pelas alternâncias entre propostas tecnicistas e abordagens mais críticas? São questões que se colocam para a equipe pedagógica do Departamento de Educação Infantil e que nos convocam

a uma vigilância ativa e à defesa da formação como um direito político e pedagógico. Para além de um instrumento de capacitação, a formação docente deve ser reconhecida como parte da construção coletiva de uma educação pública de qualidade, comprometida com a infância, com os sujeitos que habitam a escola e com a transformação social.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ALMEIDA, C. de; LOPES, A. R. L. V. O espaço formativo compartilhado: Perspectivas para a formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, 53, Artigo e09857, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149857>

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BODNAR, Rejane Teresa Marcus. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da Educação Infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia (orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas: Papirus, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/diálogo.educ.14.043.DS01>. Acesso em: 09 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-2784

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília : MEC/SEB, 2009.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOSCHECK, Arcelita. **Os saberes e a identidade docente na Educação Infantil**. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, 2022.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LARROSA, Jorge. **Notícias de si: narrativas, formação e experiência**. São Paulo: Autêntica, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a narrativa e a identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LEONTIEV, Aleksei N. **Atividade, consciência, personalidade**. Bauru: Mireveja Editora, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Seção temática: resistências e (re)existências em espaços sociais de formação em tempos de neo-conservadorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação para transformar a Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

PEIXER, Daniela Neto de Oliveira; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. Formação continuada e a construção dos saberes da docência na Educação Infantil. In: BRANDT, Andressa Grazielle; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da (org.). **Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática**. vol. II. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 81-83. Disponível em: <https://doi.org/10.37008/978-65-81368-15-9.04.07.21>. Acesso em: 10 jul. 2025.

QVORTRUP, Jeans. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 323-332, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27519919004>. Acesso em: 12 de julho de 2022.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. (E. F. da F. Rosa, Trad.). 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2021

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

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

DOI: 10.70513/saberes-praticas-educacao-infantil.02

Formação continuada: reflexões acerca da prática pedagógica na Educação Infantil

*Nádia Jane de Sousa
Ana Luísa Nogueira de Amorim
Máira Lewtchuk Espindola*

Introdução

Este texto apresenta o relato da experiência vivenciada na formação continuada possibilitada através do Projeto de Extensão denominado “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”. Projeto realizado através da parceria firmada entre o Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB (PMJP). O referido projeto formativo foi destinado às professoras e supervisoras pedagógicas¹ que atuam nos Centros Municipais da Educação Infantil (CMEI), atendendo crianças entre 0 a 5 anos e 11 meses², e em Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) que ofertam, em regime parcial, a pré-escola, para crianças de 4 e/ou 5 anos, da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB.

Ocorrido entre os meses de junho de 2022 e maio de 2023³, o projeto consistia em proporcionar encontros mensais com professoras de creche e de pré-escola, e com as

1 Mesmo havendo a participação de outras especialistas, como orientadoras/es educacionais, psicólogas/os e assistentes sociais, devido a predominância, optamos pelo uso dos termos “supervisão escolar/supervisoras”, para designar esse segmento que esteve presente ao longo da execução do projeto. Também utilizaremos o gênero feminino ao nos reportarmos ao grupo, já que a presença masculina foi bastante reduzida, com a presença de um ou outro supervisor ao longo dos encontros formativos.

2 Um total aproximado de 800 profissionais.

3 O projeto deu início aos encontros com as profissionais da Educação Infantil em junho/2022, ocorrendo encontros mensais até novembro; em dezembro desse mesmo ano foi realizado um Seminário de Educação Infantil. As atividades foram retomadas em março, sendo concluídas em maio de 2023.

supervisoras pedagógicas. Divididas em grupos a partir da etapa educativa na qual atuam, em cada encontro as profissionais discutiram temáticas relacionadas ao trabalho realizado no dia a dia das instituições de Educação Infantil, a saber: 01. Quem são crianças que chegam na Educação Infantil? 02. As crianças e o brincar na Educação Infantil; 03. (Re)pensando a rotina na Educação Infantil; 04. A organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e a mediação dos adultos com as crianças; 05. Avaliação do desenvolvimento infantil; 06. Documentação pedagógica; 07. Transições na Educação Infantil; 08. Organização do trabalho pedagógico – o planejamento; 09 e 10. Currículo na Educação Infantil: os direitos de aprendizagem e os campos de experiência.

A formação continuada de profissionais que atuam na Educação Básica, em especial aquelas/es que atuam na Educação Infantil, é uma das dimensões que refletem a qualidade da oferta dessa etapa educativa e é condição para a garantia do direito educacional das crianças de zero a cinco anos e que estão matriculadas na Educação Infantil.

Em função da especificidade do trabalho com as crianças nessa faixa etária, reconhece-se que o trabalho pedagógico a ser realizado exige formação inicial e continuada dos/as profissionais que atuam nessa etapa educativa. Diante da fragilidade de alguns cursos de formação inicial, a formação continuada, que esteja ancorada na realidade contextual das instituições, desponta como uma forma de garantir às/aos profissionais em atuação na Educação Infantil, a compreensão das características e necessidades do trabalho pedagógico com as crianças.

Nessa direção, esse projeto formativo aponta os estudos de Gatti (2010), Coutinho (2014), Guimarães, Arenhart e Santos (2019) e Ramos (2019) como importantes referências para se refletir acerca da formação de professoras/es para a Educação Infantil. Para essas autoras, a formação precisa priorizar a qualidade de ações e práticas na/da Educação Infantil, assim como pensar o diálogo e a reflexão tão necessários à escuta e a investigação com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Para tal, são necessários profissionais que sejam reflexivos, que estejam sempre em processos formativos e que haja uma integração de todas as pessoas envolvidas no ambiente educacional. Isso requer a formação de todos os segmentos que trabalhem com esses sujeitos, não só as docentes como também as especialistas (supervisoras, orientadoras, psicólogas etc.) e as gestoras.

Neste texto, objetivamos apresentar questões abordadas ao longo dos encontros formativos, as metodologias utilizadas para o desenvolvimento das temáticas, bem como os desdobramentos que cada encontro suscitava às participantes do processo de formação. Assim, o texto encontra-se dividido em duas partes: na primeira, apresentaremos o formato do projeto e como ele foi desenvolvido; na segunda, apresentaremos, mesmo que de forma sucinta, as principais questões discutidas ao longo dos encontros realizados.

O Projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”: metodologias utilizadas, acompanhamento e desdobramentos pedagógicos

O Projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”, tinha como objetivo central contribuir com processos de formação dos/as profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa, a fim de ampliar e aperfeiçoar seus saberes e práticas necessários para a melhoria do trabalho nessa etapa educativa. Também intentava colaborar na construção da proposta curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa/PB.

Considerando a necessidade de se contemplar as especificidades das etapas educativas da Educação Infantil, bem como a particularidade do trabalho desenvolvido pela supervisão pedagógica, as profissionais foram divididas em grupos, agregando, assim, as que trabalham em creches, pré-escolas e as supervisoras pedagógicas, permitindo uma maior aproximação das questões discutidas às diversas realidades presentes na rede municipal de ensino de João Pessoa/PB.

Nessa perspectiva, a equipe de formadoras também foi dividida em três equipes, sendo a primeira formada pelas formadoras das turmas da creche e uma coordenadora adjunta da etapa; a segunda pelas formadoras das turmas da pré-escola e uma coordenadora adjunta da etapa; e a terceira pelas formadoras das turmas das especialistas, que era formada pela Coordenadora geral e pelas duas Coordenadoras adjuntas das etapas creche e pré-escola. Tal organização foi uma opção das Coordenadoras (geral e adjuntas) que entenderam ser importante atuarem também como formadoras para estarem imersas em todo o processo da formação.

Em que pese, por um lado, a necessidade de que durante os encontros formativos as questões próprias de cada segmento profissional pudessem vir à tona, por outro, buscamos garantir uniformidade nas questões relacionadas aos temas propostos, aos roteiros enviados pela Coordenação do projeto, na sequência metodológica adotada.

Sobre os temas dos encontros, em cada mês foi proposto um tema no qual se discutia questões relacionadas ao trabalho realizado na Educação Infantil. Assim, todos os grupos, a partir de suas especificidades, desenvolviam questões relacionadas à temática relativa ao mês em vigor.

Sobre os roteiros enviados pela Coordenação do projeto, esses eram elaborados em diálogo com o grupo de formadoras, e apresentavam questões importantes a serem trabalhadas durante os encontros formativos, bem como os objetivos gerais.

No que se refere a sequência metodológica adotada no projeto, ficou definido

que todos os encontros seriam organizados no mesmo formato, contemplando os seguintes momentos:

- Momento deleite;
- Retrospectiva;
- Desenvolvimento do tema;
- Avaliação do encontro;
- Atividade formativa;
- Encaminhamentos.

O momento deleite se caracterizava como o momento de abertura de cada encontro e objetivava a acolhida dos grupos e a interação entre as participantes. No momento deleite foram utilizadas diferentes linguagens para iniciar cada encontro, dentre elas: poesias, vídeos, músicas, pinturas etc.

A retrospectiva era o momento no qual se buscava rememorar as questões discutidas no encontro anterior, bem como apresentar, a partir do que fora solicitado, questões, imagens, vivências, relatos de casos, a partir de registros orais e/ou escritos da prática cotidiana, trazidas pelas profissionais.

No que se refere ao desenvolvimento do tema, era o momento de apresentação e discussão dos estudos acerca da temática do encontro.

Sobre a avaliação, no projeto desenvolvemos duas formas de acompanhamento e avaliação. Uma delas consistia em um dos momentos de cada encontro formativo ao qual demos o título de “Nossas aprendizagens”; nesse momento era feita a síntese oral ou escrita do que foi discutido e aprendido na discussão daquele tema junto com as cursistas. Outra forma de avaliação foram duas consultas realizadas através de questionários via *Google Forms* que versavam sobre: a) Temas/conteúdos da formação; b) Metodologia adotada; c) Material didático utilizado; d) A professora formadora; e) A atividade formativa de cada encontro; f) Críticas e/ou sugestões ao projeto.

O momento da atividade formativa consistia na solicitação de atividades a serem desenvolvidas ora na instituição, ora com a turma das professoras, ora individualmente; buscando relacionar a discussão realizada com as práticas vivenciadas pelas professoras no CMEI e na Escola.

E o momento final de cada encontro formativo era reservado aos encaminhamentos, no qual eram dados os últimos informes, apresentado o tema do próximo encontro e as datas prováveis de sua realização.

Para o acompanhamento do trabalho desenvolvido, o projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil” se propôs a:

1. Criar um ambiente virtual (*Google Classroom*), para disponibilizar materiais de apoio às professoras e supervisoras pedagógicas, bem como ser um espaço de partilha de experiências e atividades, quando solicitadas pelas equipes de formadoras;
2. Realizar visitas nas unidades de Educação Infantil, por amostragem, para conhecer as instituições e realizar reuniões com professoras e gestoras, visando um menor distanciamento entre a formação dada e o trabalho desenvolvido, auxiliando no planejamento dos encontros formativos;
3. Sistematizar experiências trazidas ao longo dos encontros formativos.

Como proposta do projeto, a avaliação se daria ao longo do processo, com reuniões mensais entre as equipes e estas com a coordenação geral, além da elaboração de formulários, a serem respondidos pelas professoras e supervisoras pedagógicas, participantes dos encontros.

Quanto ao acompanhamento, cada professora abriu uma sala no *Google Classroom*, partilhando textos e/ou materiais utilizados nas formações. Solicitava-se que as devolutivas dos encaminhamentos dados ao término de cada encontro fossem postadas nessa sala de aula virtual. Contudo, ao longo do processo, verificou-se dificuldades das participantes em manusear e/ou interagir nesse espaço virtual, tornando as salas sem uso contínuo e frequente.

Por outro lado, sentiu-se a necessidade de criação de grupos de *WhatsApp* para uma comunicação mais célere entre as participantes e suas respectivas formadoras, sendo, portanto, um valioso canal de interação e acompanhamento de ações realizadas, não só da formação, mas dos espaços de trabalho das participantes do projeto.

As visitas às instituições, pensadas inicialmente para ocorrerem mensalmente pela equipe da coordenação (geral e adjuntas), também não ocorreu com a frequência desejada, devido aos seguintes fatores: 1. Dificuldade de encontrar horários compatíveis entre a gestão das instituições (gestoras e supervisoras pedagógicas); 2. Rotina das professoras, inviabilizando a presença delas às reuniões; 3. Resistência às visitas.

As reuniões nas instituições demonstraram ser um espaço profícuo para discussão dos desafios postos à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, além de possibilitar o conhecimento de perto das condições de trabalho (estrutura, materiais, número de crianças etc.) e o cotidiano que vivenciam as participantes do projeto.

Como afirmado anteriormente, a cada mês era solicitado às participantes do projeto a realização de atividades nas instituições onde trabalhavam, buscando relacionar suas vivências com as dimensões teóricas apresentadas e discutidas ao longo dos encontros. Importante ressaltar o cuidado da equipe da formação nos encaminhamentos dados, para não sobrecarregar ainda mais as professoras e supervisoras dos CMEIs e escolas. Desse modo, o que se pedia estava de algum modo atrelado ao cotidiano das instituições e ao trabalho que as profissionais já faziam em suas rotinas. O que se intentava era que a relação entre a prática e a teoria fosse observada e percebida, mesmo que em meio à dinamicidade que o trabalho diário exigia.

Tais experiências, solicitadas nas atividades formativas, eram apresentadas de diferentes maneiras: a) registros fotográficos de atividades realizadas, que eram enviadas, seja via sala de aula virtual ou pelos grupos de *WhatsApp*; b) relatos descritivos e/ou reflexivos, motivados pelas atividades solicitadas pelas equipes formadoras; c) banners; d) dinâmica da “colcha de retalho”; e) portfólios.

Os *banners* foram solicitados para que as profissionais da Educação Infantil apresentassem algum projeto desenvolvido em suas unidades de atuação. Esse material foi catalogado e apresentado⁴ no Seminário de Educação Infantil, promovido pela equipe do projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”, no mês de dezembro de 2022. Já a colcha de retalhos e os Portfólios formativos foram recursos metodológicos utilizados nesse projeto, especificamente pela equipe da pré-escola.

Baseada nos estudos de Risoto e Souza (2020), a colcha de retalhos, ferramenta (auto)formativa que busca, a partir das narrativas apresentadas pelos sujeitos envolvidos, discutir os processos de aprendizagens vivenciados, trazendo para o centro das análises a reflexão do cotidiano educacional, culminou na elaboração de um e-book, que apresenta as produções de “retalhos textuais”, os quais nos levam a refletir sobre a importância de cada momento vivenciado na Educação Infantil de João Pessoa/PB e o seu significado para as professoras e suas crianças.

Os Portfólios tiveram como objetivos organizar e apresentar as experiências formativas vivenciadas pelas professoras e formadoras do grupo da pré-escola. O material foi organizado em cinco sessões: nossas memórias, nossas vivências, nossas aprendizagens, nossas inspirações e nossas práticas. Entre os registros utilizados, se destacam as fotografias e os relatos de experiências, que iam sendo registradas em “cadernos de memórias” elaborados pelas professoras cursistas no decorrer do processo formativo.

4 Durante o Seminário de Educação Infantil, realizado nos dias 06/12, no Auditório da Reitoria da UFPB e no dia 16/12, no auditório do CE/UFPB, foram colocados TV's, onde os projetos iriam sendo apresentados em forma de slides.

Tais ações se configuraram como de acompanhamento do modo como as profissionais concebem a relação entre sua prática e os elementos teóricos discutidos, bem como instrumentos potentes de avaliação.

Ressalta-se também a importância dos relatos orais, possibilitados pela participação nas dinâmicas trazidas ao longo dos encontros formativos. Estes, além de oportunizar a troca de experiências entre as participantes envolvidas na formação, serviam de subsídios para o planejamento das equipes do projeto. Nesses relatos, era possível sentir a complexidade e dinamicidade que envolve o trabalho nas instituições de Educação Infantil.

Com esse formato, os encontros formativos ocorriam mensalmente, versando, como já mencionado, sobre temas relacionados à prática pedagógica da e na Educação Infantil. A seguir, apresentamos, de forma sintética, algumas questões teórico-práticas que foram trabalhadas com as profissionais da rede municipal de João Pessoa/PB em cada encontro formativo realizado.

Os encontros formativos: discussões e encaminhamentos propostos

Conforme estabelecido no projeto, tivemos 9 encontros e um seminário abordando os seguintes temas: 01. Quem são crianças que chegam na Educação Infantil? 02. As crianças e o brincar na Educação Infantil; 03. (Re)pensando a rotina na Educação Infantil; 04. A organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e a mediação dos adultos com as crianças; 05. Avaliação do desenvolvimento infantil; 06. Documentação pedagógica; 07. Transições na Educação Infantil; 08. Organização do trabalho pedagógico – o planejamento; 09 e 10. Currículo na Educação Infantil: os direitos de aprendizagem e os campos de experiência.

De forma sucinta, passamos a apresentar nesta seção, os caminhos teóricos e metodológicos do trabalho realizado. Nesse sentido, indicaremos os objetivos traçados para cada tema abordado, as opções teóricas adotadas e os encaminhamentos dados para os grupos de trabalho (creche, pré-escola e supervisoras pedagógicas).

O tema do primeiro encontro formativo, “Quem são crianças que chegam na Educação Infantil?”, teve como objetivos: 1. Abordar os conceitos de criança e infância enquanto construção histórica e social; 2. Discutir o significado de ser criança nos diferentes tempos históricos, espaços geográficos e nas diferentes culturas; 3. Identificar as marcas culturais que atravessam as infâncias contemporâneas; 4. Discutir sobre “quem são as crianças da Educação Infantil”.

Para tanto, tendo como referência os textos de Darus e Papudo (2013), Buss-

Simão e Lessa (2020), Costelli e Delgado (2021) e Ahmad e Werle (2011), alguns pontos importantes foram abordados, como: os conceitos de infâncias e crianças enquanto construção social; as crianças vistas como sujeitos de direitos; como a pandemia acentuou os processos de emparedamento das crianças; as crianças contemporâneas, que demandam o repensar das práticas pedagógicas, de modo a tornar as instituições de Educação Infantil mais acolhedoras, inclusivas e motivadoras; e a criança enquanto centralidade do planejamento pedagógico.

Partindo de questionamentos sobre o significado de ser criança nos diferentes tempos históricos, espaços geográficos e nas diferentes culturas, sobre o valor atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais e as marcas culturais que atravessam as infâncias contemporâneas, as discussões versaram sobre elementos históricos do processo de constituição da infância, além dos aspectos normativos que contribuíram para a institucionalização da Educação Infantil no Brasil e as políticas públicas daí advindas.

O conceito de emparedamento, objetivando problematizar o espaço institucional e o local das crianças no retorno às atividades presenciais nas instituições de Educação Infantil, foi abordado por um dos grupos, além da importância de ações de observação e registro reflexivo da prática vivenciada com as crianças, de acordo com a realidade experienciada, devendo, portanto, se ter um olhar atento para as crianças e para as situações cotidianas vivenciadas.

O segundo encontro formativo versou sobre o tema do brincar na Educação Infantil, tendo como objetivos: 1. Refletir sobre a importância e as possibilidades do brincar na Educação Infantil; 2. Debater concepções e práticas da comunidade escolar sobre o brincar.

No roteiro apresentado apontou-se a necessidade de abordar a relação da criança com a cultura lúdica da sociedade a que pertence; o brincar como um dos elementos que constitui as culturas infantis; os espaços e tempos do brincar em creches e pré-escolas; e como o brincar se insere no planejamento das profissionais.

Na discussão do tema “As crianças e o brincar na Educação Infantil”, trabalhou-se a relação entre as crianças, a cultura lúdica e a sociedade a qual ela pertence, utilizando as leituras de Kishimoto (2010), Fortuna (2000) e Borba (2007) como fundamentação teórico-prática.

Os questionamentos que direcionaram essa formação foram: Como e de que forma as crianças brincam hoje? A falta de espaço, as cidades, a pressa, a influência da mídia, o consumismo, a violência, refletem nas brincadeiras infantis? Como o brincar contribui na construção da subjetividade infantil? Qual o tempo destinado ao brincar nas

instituições de Educação Infantil? Temos crianças ou alunos na Educação Infantil? Qual o papel do adulto – e das/os especialistas – na relação que estabelece com o brincar na Educação Infantil? Que relações tem o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos? Como podemos incorporar a brincadeira no trabalho educativo, considerando-se todas as dimensões que as constituem?

Assim, foram abordados os conceitos de brincadeira, de brincar e de jogos. Antes, porém, nos valem das reflexões de Borba (2007) acerca da maneira que percebemos as crianças, uma vez que, de modo geral, elas são vistas, de forma equivocada, como seres imaturos e incompletos. Nesse sentido, o brincar e a brincadeira, tidos como característicos do universo infantil, passam a ser vistos como “perda de tempo”.

Nessa perspectiva, as discussões do segundo encontro buscaram refletir sobre a importância e as possibilidades do brincar na Educação Infantil, bem como possibilitar o debate acerca das concepções e práticas existentes entre as participantes. Para Kishimoto (2010) o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, o qual não exige como condição um produto final, pois deve estar centrado no relaxamento, envolvendo as crianças no lúdico, trazendo diversas linguagens, desenvolvendo habilidades e introduzindo a criança no mundo imaginário.

Desse modo, ressaltamos a importância do brincar para a criança e para a Educação Infantil, pois é através dele que as culturas infantis se revelam, sendo um dos caminhos, senão o mais importante, pelo qual as crianças se expressam, aprendem e se desenvolvem.

A partir dos textos de referência, foi destacado que a criança não nasce sabendo brincar, ela aprende por meio das interações com outras crianças e com os adultos, mediados pela sua cultura. Destacou-se, também, a necessidade e a importância da brincadeira, e que as profissionais deveriam ser adultos brincantes (Fortuna, 2000). Desse modo, é possível entender a brincadeira como uma metalinguagem no cotidiano profissional, agindo com base num conceito de trabalho prazeroso e criativo, se permitindo brincar com as crianças.

Por isso, foram propostas atividades formativas a serem feitas nas instituições de Educação Infantil de João Pessoa/PB, em que as professoras e especialistas pudessem vivenciar situações lúdicas, mas que também exercitassem a observação do brincar e as interações das crianças.

O tema do terceiro encontro formativo foi a discussão acerca da rotina na Educação Infantil, tendo como objetivos: compreender as características do cotidiano e da rotina na Educação Infantil; e distinguir os tempos e as temporalidades da criança e da instituição.

Para a discussão do tema apontou-se a necessidade de abordar: 1. O cotidiano e a

rotina – características e diferenças; 2. O cuidar e o educar na Educação Infantil; 3. A rotina e o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil; 4. A organização do ambiente: o uso do tempo, a seleção e as propostas de atividades, a seleção e a oferta de materiais.

Para essa formação buscamos leituras sobre o tema elegendo os textos de Barbosa (2010) e de Carvalho (2015), como as referências básicas para discutir o tema, entendendo que a relação entre o tempo e o espaço é de fundamental importância para se construir uma rotina na Educação Infantil.

Nesse sentido, iniciamos o encontro formativo distinguindo os conceitos de tempo e temporalidade. Destacamos que o tempo não pode ser percebido pelos sujeitos que compõe a Educação Infantil como algo a ser gasto ou a ser preenchido por atividades repetitivas e sem ligação com a vida cotidiana das crianças. O tempo precisa ser qualificado e entendido de acordo com a idade dos bebês, das crianças bem pequenas e/ou das crianças pequenas, pois entre essas faixas etárias há especificidades que precisam ser consideradas na Educação Infantil.

A temática das rotinas foi abordada em estreita ligação com o conceito do tempo, de organização dos espaços e do planejamento das professoras (Carvalho, 2015). Tal discussão possibilitou abordar a distribuição do tempo e a organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, como elementos que devem estar a serviço das aprendizagens e desenvolvimento infantis. As crianças em uma perspectiva humanizada do tempo não apenas escutam ordens e comandos, elas têm a possibilidade criativa de se tornarem sujeitos que interagem e que criam situações educacionais, ressignificando os espaços e os materiais que dispõem.

Da discussão acerca das rotinas, o tema “A organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e a mediação dos adultos com as crianças” foi abordado, tendo os seguintes objetivos: Refletir criticamente como os projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil tem pensado e organizado os espaços e os tempos vividos pelas professoras e pelas crianças no seu cotidiano; Compreender o conceito de espaço no contexto pedagógico da Educação Infantil enquanto parte integrante do currículo e mediador do trabalho pedagógico; Compreender o papel docente na organização dos espaços e tempos e na escolha dos materiais oferecidos para interação e brincadeiras entre as crianças.

Para o desenvolvimento desse encontro formativo, alguns pontos nortearam o debate: Retomada do conceito de rotina (e de tempo) na Educação Infantil; o espaço como integrante do currículo da Educação Infantil e revelador de concepções de crianças, de infâncias, de Educação Infantil; diferença entre espaço e ambiente; “desemparedamento” das crianças e as salas de referência; a importância dos materiais na promoção das interações infantis; e o papel da professora na organização do tempo, do espaço e na escolha dos materiais.

A partir dos textos de Horn (2004; 2017) e de Soares e Flores (2017), foi possível problematizar que a organização do espaço, a partir da disposição dos móveis e da disponibilização de brinquedos e materiais, revela concepções de crianças e de infâncias, de Educação Infantil e os modos de aprender e ensinar na primeira infância. Foi nesse sentido, que se enfatizou a importância das profissionais que atuam diretamente com as crianças terem um olhar sensível e cuidadoso para a organização dos espaços

A Avaliação e a Documentação Pedagógica foram os temas do quinto e sextos encontros, respectivamente. Para o primeiro tema, objetivava-se: Refletir sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil a partir da perspectiva histórico-crítica de Vygotsky; dialogar sobre os sentidos e significados da avaliação na Educação Infantil, focando no porquê, para quê e como avaliar.

Para discutir acerca da Documentação Pedagógica, traçou-se os seguintes objetivos: Compreender a documentação pedagógica como um processo de registro vivo, dinâmico, humano e democrático e relação com a avaliação; refletir sobre a documentação pedagógica na perspectiva das pedagogias participativas; pensar a documentação pedagógica no âmbito da avaliação, planejamento solidário e da aprendizagem solidária. Nesse sentido, o roteiro dado apontou a necessidade de abordar: 1. Documentação Pedagógica: o que é? Para que serve? 2. A relação entre os registros, a avaliação e o planejamento; 3. A observação/escuta como instrumentos necessários para documentar/registrar; 4. O que, por que, com o quê, como, quando e aonde registrar?

Considerando que a avaliação se refere ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças, precisa-se refletir sobre quem são elas e como se desenvolvem. Para tanto, recorreu-se às contribuições da teoria histórico-cultural, que reafirma a importância das interações e da brincadeira para a garantia do desenvolvimento pleno das crianças, destacando as interações para o processo de apropriação e ressignificação da cultura (Vygotsky, 1989).

Para ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças, enfatizou-se que elas possuem um modo próprio de se apropriar dos conceitos e que esse processo se dá a partir das interações que estabelecem com o meio e com parceiros mais experientes. Tais interações envolvem diferentes aspectos, dentre eles, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a partir da mediação em um contexto cultural.

Destacamos que avaliar não é realizar diagnóstico de capacidades; é ter olhar atento, estudioso, reflexivo e confiante sobre as capacidades das crianças. Assim, é preciso observar a criança no contexto institucional com todas as suas variáveis: relação criança/criança, criança/adulto e criança/espaço (Micarello, 2010; Hoffmann, 2012; Kramer, 2015).

Nessa perspectiva, para que se possa acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças, compreendemos que a documentação pedagógica é fundamental. Sem

documentar não é possível ter os registros que serão o norte para o processo avaliativo. Nesse sentido, discutir a importância da documentação e sua relação com o processo de avaliação e acompanhamento das crianças, destacando que tais ações exigem um olhar atento das professoras, pois, para se ter registros de qualidade, é preciso observar as crianças e anotar as observações realizadas, torna-se uma ação necessária no cotidiano das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Tendo em vista que o projeto buscava manter um fio condutor, onde os temas discutidos pudessem apresentar relações e continuidades com o vivenciado no trabalho com as crianças, solicitou-se a sistematização de projetos desenvolvidos nas instituições, para serem apresentados no Seminário de Educação Infantil. Assim, considerado o sétimo encontro do projeto de formação, cujo tema foi “As transições na Educação Infantil”, foi abordada a chegada das crianças à creche e a transição feita entre o espaço doméstico e o espaço institucional, bem como as transições que as crianças fazem dentro da própria instituição de Educação Infantil; e a passagem para o Ensino Fundamental.

Destacou-se a importância do tema, vivenciado cotidianamente nas instituições de Educação Infantil, especialmente quando da entrada da criança em uma unidade educativa e em sua saída para uma outra etapa educativa, no caso o Ensino Fundamental.

Ao tratar das transições que as crianças vivenciam na Educação Infantil, não é possível desconsiderar o que afirmam os documentos oficiais acerca do tema. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apontam a necessidade de as instituições criarem procedimentos para acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças, garantindo, entre outros aspectos:

A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental). (Brasil, 2009, p. 5).

As DCNEI também apontam que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (Brasil, 2009, p. 5).

No tópico que trata das “Articulações e Continuidade da Trajetória Escolar” a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, ressalta:

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica. (Brasil, 2010, p. 8).

Partindo dessas normativas, as discussões em torno das transições vivenciadas na Educação Infantil indicaram a necessidade de pensarmos que tipo de processo estamos possibilitando às nossas crianças. Nesse sentido, apontou-se a importância de nos aprofundarmos acerca do papel da Educação Infantil; considerar as crianças que a frequentam em suas especificidades; rever práticas escolarizantes que antecipam conteúdos; aprofundar estudos acerca da aprendizagem da leitura e da escrita e dialogar com as famílias.

Trata-se, portanto, de uma temática que atravessa o trabalho pedagógico na Educação Infantil, para que se pense acerca das questões que o perpassam como: a) os eixos das interações e brincadeiras; b) os campos de experiências; c) os direitos de aprendizagem; d) o desenvolvimento integral das crianças; e) o protagonismo e a autonomia infantil. Desse modo, a partir desses elementos, torna-se imprescindível pensarmos nas possíveis formas de relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, com foco no planejamento, foi o tema do oitavo encontro formativo, que apontou os seguintes objetivos: Refletir sobre o planejamento nas instituições de Educação Infantil e sua articulação com as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil em João Pessoa/PB; relacionar o planejamento realizado nas instituições com as orientações das Diretrizes Pedagógicas municipais; identificar concepções de currículo, de desenvolvimento infantil e de criança presentes no planejamento realizado; compreender a importância do trabalho pedagógicos na Educação Infantil a partir Pedagogia de Projetos.

Para a discussão do tema relativo ao oitavo encontro, o roteiro dado apontou a necessidade de abordar: 1. O planejamento nas instituições de Educação Infantil; 2. As orientações do Departamento de Educação Infantil (DEI/SEDEC/PMJP, 2022) e a relação com o planejamento realizado; 3. Concepção de currículo presente na organização do trabalho pedagógico das instituições.

As discussões em torno desse tema tiveram como referência o livro “Projetos Pedagógicos na Educação Infantil”, de autoria de Barbosa e Horn (2008). As autoras assinalam a importância dos projetos, uma vez que eles “[...] permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la” (Barbosa; Horn, 2008, p. 31). Assim, foi discutido que o trabalho com projetos permite uma visão multifacetada dos conhecimentos e favorece o processo criativo das crianças e das/os professoras/es.

Também foi apontado que a estrutura de um projeto se diferencia de acordo com a questão a ser tratada, as condições da escola e os conhecimentos prévios das crianças. Sendo assim, abordamos que para estruturar um projeto é preciso reflexão sobre uma situação, um problema, uma realidade.

Para os dois últimos meses de realização do Projeto de Formação Continuada “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”, optou-se por repetir a temática acerca do Currículo da Educação Infantil, ressaltando os direitos de aprendizagem e os campos de experiência apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) desta etapa educativa, presentes e enfatizados nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (2023), da Secretaria de Educação de João Pessoa/PB.

O objetivo desses encontros foi, portanto, refletir sobre os direitos de aprendizagens e os campos de experiências da Educação Infantil articulados aos projetos desenvolvidos nos CMEIs e nas escolas da rede municipal de João Pessoa/PB.

Para a discussão do tema relativo ao nono e décimo encontros, o roteiro apontou a necessidade de abordar: 1. A observação para a elaboração dos projetos; 2. Os direitos de aprendizagem e os campos de experiências presentes nos projetos elaborados; 3. Destacar a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Tais questões remetem a necessidade de se pensar um currículo para a Educação Infantil que vá de encontro a uma programação pedagógica “[...] centradas em atividades isoladas, que seguem uma rotina fixa, resultantes do controle de tempo e de espaço”. Também questiona uma organização curricular que gira em torno de datas comemorativas “[...] com listas de atividades planejadas para cada dia da semana, que procuram preencher o tempo do trabalho pedagógico com as crianças [...], com a aprendizagem de uma lista de conteúdos” (Finco, 2015, p. 236).

Contrários à essa forma de trabalho pedagógico, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências se apresentam como uma possível mudança de postura em relação ao processo educativo na Educação Infantil. Sobre os direitos de aprendizagem, a BNCC/Educação Infantil destaca que os mesmos:

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (Brasil, 2017, p. 37).

Assim, os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) foram reapresentados e rediscutidos entre as docentes e as supervisoras pedagógicas, buscando verificar como eles se apresentavam nas propostas

desenvolvidas nas unidades de Educação Infantil.

Quanto aos campos de experiências, foram apresentados como uma “[...] possibilidade para a organização do trabalho pedagógico que respeita as especificidades das crianças pequenas de se expressarem através diferentes linguagens, valorizando as suas capacidades de socialização, favorecendo a autonomia e a confiança” (Finco, 2015, p. 235). Assim, nas discussões em torno das possibilidades de trabalho a partir desses campos destacamos que os mesmos favorecem “[...] uma organização flexível e autônoma, na qual cada escola de Educação Infantil possa valorizar as suas experiências e culturas locais” (Finco, 2015, p. 243).

Desse modo, assim como feito durante a discussão dos direitos de aprendizagem, os campos de experiências foram apresentados e relacionados aos projetos desenvolvidos nas unidades de Educação Infantil. Ao longo dessas discussões foi percebido que “[...] cada campo de experiência apresenta os seus peculiares êxitos educativos, percursos metodológicos e possíveis indicadores de avaliação e implica uma pluralidade de solicitações e oportunidades” (Finco, 2015, p. 241).

Considerações finais

O Projeto de formação continuada “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil”, destinado às profissionais que atuam nessa etapa educativa, ocorrido entre junho de 2022 e maio de 2023, totalizando 10 encontros, tinha como objetivos principais “contribuir com processos de formação dos/as profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa, a fim de ampliar e aperfeiçoar seus saberes e práticas necessários para a melhoria do trabalho nessa etapa educativa”, bem como “colaborar na construção da proposta curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa/PB”.

Quanto ao primeiro objetivo, consideramos que, mesmo cientes da complexa teia de fatores que envolve o fazer docente em uma instituição de Educação Infantil, como número de crianças que atendem, jornada exaustiva de trabalho, diversidade social, econômica e cultural das crianças que chegam às unidades, a relação com as famílias, os espaços e materiais disponíveis, o processo formativo contribuiu para reflexões de questões que fazem parte do cotidiano das docentes e especialistas, contribuindo com sua formação em serviço.

Em relação ao segundo objetivo proposto no projeto, que trata da contribuição para a construção da proposta curricular para a Educação Infantil da rede municipal de João Pessoa, o mesmo foi atendido através dos encontros formativos, das discussões realizadas em torno do trabalho pedagógico nas unidades de Educação Infantil, sua rotina, sua organização, contribuindo no processo de reflexão da prática pedagógica vivenciadas pelas profissionais. Trata-se, portanto, de uma colaboração, mesmo que indireta, mas

não menos importante, para se pensar nos arranjos curriculares existentes e nas suas possibilidades de mudanças.

No que se refere aos objetivos específicos traçados no projeto, que diziam respeito às especificidades de cada etapa formativa, creche e pré-escola, é possível indicar que, ao se realizar os planejamentos dos encontros formativos contemplando as necessidades próprias de cada grupo, favoreceu-se o conhecimento e reflexão do trabalho realizado com as crianças que são atendidas na Educação Infantil, em seus diferentes processos de desenvolvimento.

Também cabe destacar os momentos de partilha e de troca de experiências possibilitados pelos encontros formativos, visando o conhecimento de projetos que ocorrem em diversas instituições da rede municipal de João Pessoa/PB e que precisam ser visibilizados para que possam ser multiplicadores dessas ações.

Ao longo dos encontros formativos, nas trocas de experiências possibilitadas, foi possível visualizar não apenas lacunas e dificuldades no trabalho desenvolvido com as crianças; ao contrário, foi possível identificar perspectivas, potencialidades, o desejo de aprender, de buscar alternativas, de realizar um trabalho de qualidade. Isso é possível verificar, inclusive, através dos inúmeros projetos didáticos que vem sendo desenvolvidos com bebês, crianças bem pequenas e pequenas na rede municipal de João Pessoa/PB.

Durante as formações, sentimos que havia temas que precisavam ser aprofundados, discutidos e ampliados, em especial no tocante ao conhecimento de como as crianças aprendem e desenvolvem sua oralidade, bem como seus processos de inserção no mundo letrado, por meio das práticas de leitura e escrita, demandas que chegam às instituições de Educação Infantil por meio das famílias e da comunidade.

Outras temáticas também se apresentaram como urgentes pelas docentes e supervisoras pedagógicas, por fazerem parte de suas rotinas e influenciarem a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, a exemplo da questão da inclusão, tendo em vista o aumento considerável de crianças com deficiências, síndromes e transtornos na rede municipal de João Pessoa/PB, além do crescimento de comportamentos agressivos e da ansiedade na pequena infância.

Também é importante destacar a relevância desse projeto para toda a equipe de professoras formadoras, uma vez que possibilitou a aproximação da Universidade com os diferentes e complexos contextos educativos em que se insere a Educação Infantil do município de João Pessoa/PB, permitindo uma melhor compreensão entre o que estabelece a legislação que normatiza a primeira etapa da Educação Básica, os estudos acadêmicos sobre ela e os locais onde o trabalho ocorre.

Esses acercamentos são fundamentais para o trabalho desenvolvido na graduação, na

formação de futuros/as profissionais, para a proposição de pesquisas, apresentando-se como campo vasto de problematizações, mas também para a melhoria do trabalho extensionista.

Nesse sentido, o projeto de formação continuada não é uma via de mão única, já que as aprendizagens, mesmo que de diferentes perspectivas, ocorrem para todas as pessoas envolvidas, sejam formadoras e professoras, formadoras e especialistas, bolsistas da graduação, técnicos da Prefeitura etc.

Sendo assim, por compreendermos que o processo formativo se dá de forma contínua, a partir dos desafios que o cotidiano apresenta, foi proposto a continuidade desse projeto de formação. O projeto de formação continuada foi renovado, abrangendo as gestoras da rede municipal de João Pessoa/PB, que atuam nas instituições que atendem as crianças que frequentam a Educação Infantil, demanda trazida pelas professoras e supervisoras pedagógicas, ao longo dos encontros formativos, mas também sinalizada nos questionários propostos pelas avaliações realizadas, que apontavam a necessidade da gestão estar em sintonia com os saberes e práticas presentes durante a formação e reverberados no cotidiano das instituições, a fim de serem parceiras na busca por uma Educação Infantil de qualidade.

Referências

AHMAD, Laila Azize Souto; WERLE, Kelly. Planejamento na Educação Infantil: Uma construção mediada pela coordenação pedagógica no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE*, 10., 2011. **Anais [...]** Curitiba: EdPUC, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1., 2010. **Anais [...]** Belo Horizonte: MEC, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem S.; *et al.* O que é básico na base nacional comum curricular para a Educação Infantil? **Debates em educação**, Maceió, v.8, n.16, jul./dez. 2016. p. 11-28. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>. Acesso em: 2 jun. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana Schumacker. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. In: As crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 1420-1445, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1420>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24517>. Acesso em: 25 jul. 2023.

COSTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças. **Sociedade e Infâncias**, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357024309_Educacao_infantil_na_pandemia_e_pos-pandemia_reflexoes_sobre_o_emparedamento_das_crianças. Acesso em: 18 ago. 2023.

COUTINHO, Angela Scalabin. Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. **Revista da Investigação às práticas**, v. 4, p. 31-43, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3421/1/Os%20beb%C3%AAs%20e%20a%20brincadeira.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (orgs.). **Campos de experiencias na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 1355–1379, 2010 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 20 mai. 2022.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; ARENHART, Deise; SANTOS, Nubia Oliveira. Alteridade e dialogismo na pesquisa com professoras de bebês. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39 p. 16-30, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-512.2019v21n39p16>. Acesso em: 20 jun. 2022.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar na Educação Infantil? *In*: HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre as crianças. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. A solidária parceria entre espaço e educador. *In*: HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 13-21.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. **Diretrizes pedagógicas - Educação Infantil**. João Pessoa: SEDEC/DEI, 2022.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. **Diretrizes pedagógicas - Educação Infantil**. João Pessoa: SEDEC/DEI, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. **Anais [...]** Belo Horizonte: MEC, 2010.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. **Anais [...]** Belo Horizonte: MEC, 2010.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Docência com bebês: Identidades e saberes profissionais em foco. *In: ANDRADE, Darly Fernando (org.). Educação no Século XXI - Especial, Inclusiva*. Belo Horizonte: Poisson, 2019, p. 40-47. v. 18

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock; SOUZA, Juliana Paiva Pereira de. Documento autobiográfico: costuras estéticas nos processos narrativos da prática docente. **Rev. Diálogo Educ.**, *online*, v. 20, n. 66, pp.1255-1279, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.066.ds14>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOARES, Gisele Rodrigues; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. “Desemparedar” na Educação Infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. *In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela Educação Infantil*. Porto Alegre: EdiUFRGS, 2017. p. 111-127.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DOI: 10.70513/saberes-praticas-educacao-infantil.03

Entre linhas e memórias: colchas de retalhos e portfólios como narrativas formativas de professoras da pré-escola

*Amanda Sousa Galvínio
Evelyn Fernandes Azevedo Faheina
Maíra Lewtchuck Espinola*

Introdução

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.” (Pizzimenti, s/d).

O poema de Pizzimenti abre esta reflexão como quem abre um tecido antigo, daqueles que guardam nas tramas os sinais de quem os tocou. Ele nos convida a pensar a formação de professores(as) como um processo vivo, tecido de experiências e memórias, de gestos e vozes que se encontram no cotidiano da escola. Foi a partir dessa imagem, a do tecido como metáfora da experiência, que se costurou o trabalho formativo desenvolvido com professoras da etapa da pré-escola da Educação Infantil a partir do projeto Saberes e Práticas na/da Educação Infantil, realizado em parceria entre a Universidade Federal da Paraíba e a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa durante nos anos de 2022 e 2023¹.

Este capítulo apresenta parte deste percurso formativo, especialmente a partir das metodologias da colcha de retalhos e do portfólio, tomadas aqui como dispositivos de formação,

1 Além disso, este convênio possibilitou a realização do projeto de pesquisa realizado em 2023 intitulado “RETALHOS DE UMA COLCHA: o uso da documentação pedagógica na formação de professoras da Educação Infantil em João Pessoa (2022-2023)”.

memória e autoria. Essas práticas se consolidaram no interior do projeto como espaços de escuta e de reflexão sobre a docência, permitindo que professoras e formadoras compartilhassem modos de narrar o cotidiano, transformando-o em lugar de pensamento e de criação.

Nosso objetivo é explicar de que forma essas metodologias, ao serem desenvolvidas coletivamente, contribuíram para o fortalecimento dos processos de formação continuada, reconhecendo a importância de registros que ultrapassam o caráter técnico e ganham dimensões estéticas, simbólicas e afetivas. A colcha de retalhos e o portfólio revelaram-se caminhos de expressão e de escrita de si, construindo pontes entre a experiência e a reflexão, entre o vivido e o narrado (Passeggi, 2010).

A metáfora da colcha, trabalhada no projeto, evoca a ideia de uma costura coletiva. Cada retalho traz a singularidade de uma professora cursista², a voz de uma criança, um pedaço de história que, ao se unir aos demais, dá forma a uma memória comum. Já o portfólio, produzido pelas professoras formadoras³, tornou-se espaço de registro e análise da caminhada, reunindo textos, imagens e impressões que traduzem a intensidade do vivido e as aprendizagens do percurso. Ambos são compreendidos aqui como narrativas formativas e documento pedagógico da formação continuada, no sentido de que propiciam o exercício da escuta, da autoria e do reconhecimento de si como sujeito da própria prática (Dahlberg, 2016).

Inspiramo-nos em Nóvoa (1995, s/p), que nos lembra que “[...] a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal”. Nesse horizonte, entendemos que o processo formativo se tece nas relações entre professoras cursistas e professoras formadoras ao interpretarem as relações pedagógicas vivenciadas nas instituições educativas junto com as crianças, em uma tessitura que combina saberes, afetos e memórias.

O texto que se segue apresenta esse movimento. Nele, o processo de construção das colchas de retalho e o do portfólio são tomados como resultados de um projeto formativo e como manifestações de uma pedagogia da escuta e da sensibilidade. D’Avila (2022, p. 136), define essa escolha metodológica como sendo primordial, nesse sentido “[...] ouvir os professores e ressignificar com eles os sentidos, as concepções que possuíam sobre o ensinar e o aprender”, trata-se de reconhecer gestos que acolhem e transformar experiência em narrativa, em um processo contínuo de formação e reconhecimento.

O capítulo organiza-se em três seções que dialogam entre si para narrar o percurso formativo vivido. Em “Entre tecidos e vozes: a colcha de retalhos como prática de escuta e

2 Identificamos como professoras cursistas as docentes da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB.

3 Identificamos como professoras formadoras as docentes da UFPB que integram o projeto.

criação”, discute-se como a metáfora da colcha de retalhos expressa a diversidade de experiências, saberes e vozes que se entrelaçam no processo formativo, valorizando a escuta sensível e a criação coletiva. Na seção “Tecendo com palavras e imagens: o portfólio como espaço de documentação e memória”, o foco recai sobre o portfólio como instrumento que registra, dá visibilidade e ressignifica as aprendizagens, funcionando como um tecido narrativo construído com registros escritos, fotográficos e reflexivos. Por fim, em “Finalizando as costuras: a formação como narrativa e memória”, são retomados os fios que compõem o percurso, destacando como a formação se transforma em narrativa compartilhada e memória construída coletivamente, revelando sentidos, aprendizagens e marcas deixadas ao longo do processo.

Entre tecidos e vozes: a colcha de retalhos como prática de escuta e criação

As colchas de retalhos foram confeccionadas no âmbito do projeto Saberes e Práticas na/da Educação Infantil como uma proposta formativa voltada à reflexão sobre o cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Para tanto, escolheu-se iniciar o processo no terceiro encontro formativo sob o tema “(Re)pensando a rotina na Educação Infantil”. Esse encontro, teve como objetivo geral compreender as características do cotidiano e da rotina na Educação Infantil, distinguindo os tempos e temporalidades da criança e da instituição.

Na atividade formativa as professoras cursistas realizaram rodas de conversa com as crianças nos CMEIs⁴, perguntando quais momentos da rotina elas mais apreciavam, quais modificariam e o que gostariam de acrescentar. A partir dessas escutas, no quarto encontro formativo, cada professora cursista traduziu as respostas das crianças em formato de desenhos pintados em pedaço de tecidos, que se tornaram os retalhos das colchas coletivas.

Imagem 1. Etapa inicial da produção da colcha de retalhos.



Fonte: arquivo do projeto.

⁴ Este é o nome dado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB às instituições educacionais de Educação Infantil que fazem parte da rede municipal.

A fotografia apresentada, assim com as demais inseridas no decorrer deste capítulo, revela o processo formativo envolvido na construção da colcha de retalhos, conduzido pelas professoras formadoras por meio de uma metodologia colaborativa que estimula a reflexão conjunta. Além disso, as fotografias que utilizamos neste estudo são entendidas como documento pedagógico e histórico produzido pelo projeto Saberes e Práticas na/da Educação Infantil (Pontes, 2024)⁵.

Com isso, é possível identificar na imagem a metodologia adotada no processo, que corresponde a própria organização do ambiente formativo em que a disposição das cadeiras e mesas em círculo rompe com a hierarquia tradicional da sala de aula e cria um espaço horizontal, no qual todas ocupam o centro da experiência. Esse formato simbólico remete à união e à construção coletiva do conhecimento, sustentada pelo diálogo e pela escuta mútua (D'Ávila, 2022).

No momento registrado, as professoras cursistas manipulavam tecidos e tintas, ativando dimensões lúdicas e sensoriais da aprendizagem. A imagem evidencia concentração, cuidado e respeito pelo processo formativo, enquanto a variedade de cores representa a pluralidade de saberes e trajetórias presentes no grupo. Assim, a cena revela a colcha de retalhos como uma prática viva, sensível e coletiva, em que aprender ocorre na relação, na escuta e na presença, reafirmando a importância de ambientes pedagógicos que valorizem a participação ativa e a construção compartilhada do conhecimento.

Portanto, defendemos que este processo foi mais que estético: foi um exercício de escuta e autoria docente e de colocar as vozes infantis no centro das práticas pedagógicas. Os materiais finais, colchas de tecidos coloridos costuradas pelas professoras formadoras, simbolizavam a união entre saberes docentes e saberes infantis, como narrado por Lima e Brito (2022, p. 10):

A colcha de retalhos simboliza um emaranhado de histórias. Cada pedaço representa uma professora com sua singularidade e suas experiências únicas com as crianças no cotidiano educacional. Os retalhos contam a narrativa das crianças pelas vozes das professoras que, costurados uns nos outros, passam a existir conjuntamente, dando sentido à memória coletiva da pré-escola.

Esse movimento ressignificou o lugar da formação como produção coletiva de sentidos e de conhecimentos. Cada professora cursista, ao pintar, refletia sobre sua rotina, sobre o tempo das crianças e sobre a importância do brincar como linguagem da infância,

⁵ É importante destacar que muitas das fotografias apresentadas neste estudo, referente ao projeto *Saberes e Práticas na/da Educação Infantil*, mostram os participantes usando máscaras. Isso se deve ao contexto pós-pandemia da Covid-19, período em que o uso desse item ainda era obrigatório em algumas situações.

pois como sabemos “[...] as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil” (Brasil, 2017, p. 33), o que evidencia o papel do brincar como meio de construção de conhecimento e de produção cultural.

Nessa mesma direção, o RCNEI destaca que o “[...] brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia [da criança]” (Brasil, 1998, p. 27), reafirmando a importância das experiências lúdicas no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Assim, o brincar ultrapassa a dimensão do entretenimento, constituindo-se como uma forma de expressão, comunicação e elaboração simbólica do mundo vivido pela criança. Por meio das brincadeiras, as crianças experimentam papéis sociais, exploram regras, constroem hipóteses e ressignificam suas experiências cotidianas.

O processo formativo das professoras cursistas desempenha um papel essencial nesse contexto, pois é por meio da reflexão sobre suas práticas e escuta sensível do cotidiano que elas podem reconhecer o brincar como espaço de aprendizagem e de produção do conhecimento. Conforme orienta a BNCC, o(a) professor(a) deve atuar como mediador(a) das experiências infantis, observando as brincadeiras e utilizando-as como ponto de partida para planejar propostas pedagógicas que valorizem os interesses e modos de agir das crianças (Brasil, 2017). Portanto,

A colcha de retalhos, como metodologia narrativa, reconhece o fragmento, isto é, cada pintura, como unidade de registro que dá sentido a cada retalho da colcha. Assim, cada retalho é também um documento autobiográfico, uma memória da prática, uma imagem da relação entre professora e criança. Por isso, pensamos que as colchas mais do que produtos visuais, é um texto coletivo, um modo de tornar visível a experiência educativa. A colcha é uma ferramenta (auto)formativa que busca discutir os processos de aprendizagem vivenciados pelos sujeitos, trazendo para o centro das análises a reflexão do cotidiano educacional e a importância das narrativas e da práxis pedagógica. (Lima; Brito, 2022, p. 12).

Dessa forma, o processo formativo permitiu às professoras relerem o cotidiano com as crianças e perceber que o brincar é um espaço de construção de conhecimento, pois sabemos que:

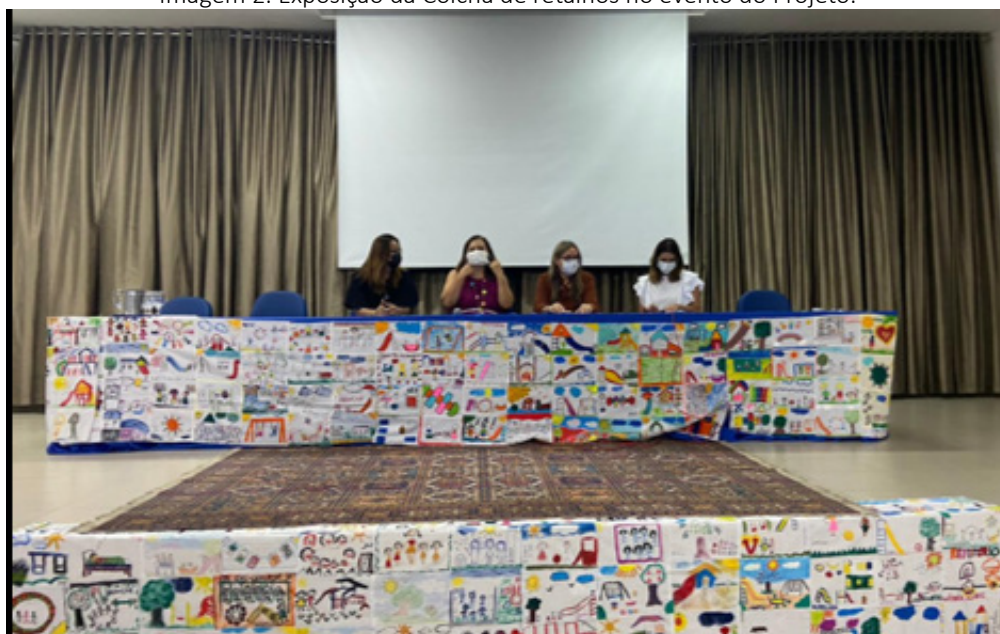
[...] o professor, ao observar e participar das brincadeiras, pode compreender melhor as formas de pensar e agir das crianças, reelaborando suas práticas a partir dessa escuta sensível e reflexiva (Brasil, 2017, p. 38).

Assim, o brincar, como meio privilegiado de aprendizagem e de produção de cultura, possibilita às professoras reinterpretarem o brincar como prática educativa, ampliando seu olhar sobre os processos de conhecimento infantil.

As colchas, enquanto dispositivos narrativos, reconhecem o fragmento como unidade de sentido. Cada retalho é uma memória, uma escrita de si. Nessa perspectiva, a colcha é também um texto coletivo, um modo de tornar visível a experiência educativa, um testemunho do que se vive e do que se aprende. É, portanto, um artefato formativo que nos convida a pensar a docência como uma prática de criação e de reflexão sobre o cotidiano.

Ao final, cada turma da formação construiu sua colcha de retalho, totalizando quatorze colchas que depois foram costuradas pelas professoras formadoras se transformando em uma enorme colcha de retalhos coletiva.

Imagem 2. Exposição da Colcha de retalhos no evento do Projeto.



Fonte: arquivo do projeto.

Nesta imagem, a colcha de retalhos foi colocada no centro da mesa de abertura do Seminário da Educação Infantil: saberes e práticas que abordou tema “Transições na/da Educação Infantil”, realizado em dezembro de 2022 no auditório da Reitoria da Universidade Federal da Paraíba, como culminância das atividades do projeto Saberes e Práticas na/da Educação Infantil naquele ano⁶.

Nesse sentido, a colcha de retalhos, ao ocupar o centro da mesa, assume um papel de destaque, tornando-se ponto de convergência entre os sujeitos envolvidos

6 Sentadas à mesa, da esquerda para a direita, estão: a coordenadora geral do projeto, profa. Nádia Jane de Sousa; a diretora do Centro de Educação da UFPB, profa. Adriana Valéria dos Santos Diniz; a secretária de Educação do Município de João Pessoa, profa. Maria América de Assis Castro; e a diretora do Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, profa. Maria Sonaly Machado de Lima.

no processo formativo. Sua presença reforça a ideia de horizontalidade e colaboração, rompendo com a lógica hierárquica tradicional dos espaços educativos. A disposição dos retalhos lado a lado sugere uma tessitura de vínculos, em que o conhecimento é tecido na escuta, no gesto e na presença. Assim, a colcha simboliza uma prática viva que materializa o aprender em comunidade.

Além da confecção da colcha, também desenvolvemos a elaboração de um portfólio pelas professoras formadoras da pré-escola, que registraram e analisaram as experiências de cada encontro formativo, o qual apresentamos na próxima seção.

Tecendo com palavras e imagens: o portfólio como espaço de documentação e memória

Durante o projeto, as professoras formadoras elaboraram um portfólio coletivo referente à etapa formativa da pré-escola. Esse material funcionou como instrumento de documentação e reflexão pedagógica sobre o processo vivido ao longo do ano, reunindo registros escritos, fotográficos e narrativos que evidenciavam as aprendizagens das professoras cursistas e as devolutivas construídas durante o percurso.

Ao sistematizar essas experiências, as professoras formadoras elaboraram um portfólio coletivo que, ao final, reuniu sessenta e três páginas. O documento foi estruturado em cinco sessões: nossas memórias, nossas vivências, nossas aprendizagens, nossas inspirações e nossas práticas. Em cada uma delas, as professoras formadoras incluíram informações referentes às suas turmas, extraídas de diferentes fontes: os relatos de experiências registrados nos cadernos de memórias⁷ pelas professoras cursistas ao longo do processo formativo; os roteiros de aprendizagens construídos coletivamente para cada tema trabalhado; e os formulários de avaliação aplicados durante o desenvolvimento do projeto.

Portanto, o portfólio foi compreendido como um instrumento de documentação pedagógica, capaz de evidenciar os processos de aprendizagem das professoras cursistas e de tornar visível o percurso formativo coletivo. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica tem como finalidade o exercício democrático que envolve a comunicação constante entre procedimentos educativos e formativos, vividos no cotidiano das instituições, com a sociedade civil (Dahlberg, 2016).

7 O caderno de memória foi uma documentação pedagógica produzida pelas professoras-cursistas ao longo de todo o processo formativo. Em cada encontro era sorteada uma professora-cursista para fazer o relato das experiências vivenciadas naquele dia. Dessa forma, cada turma da formação produziu seu próprio caderno de memória dos encontros realizados.

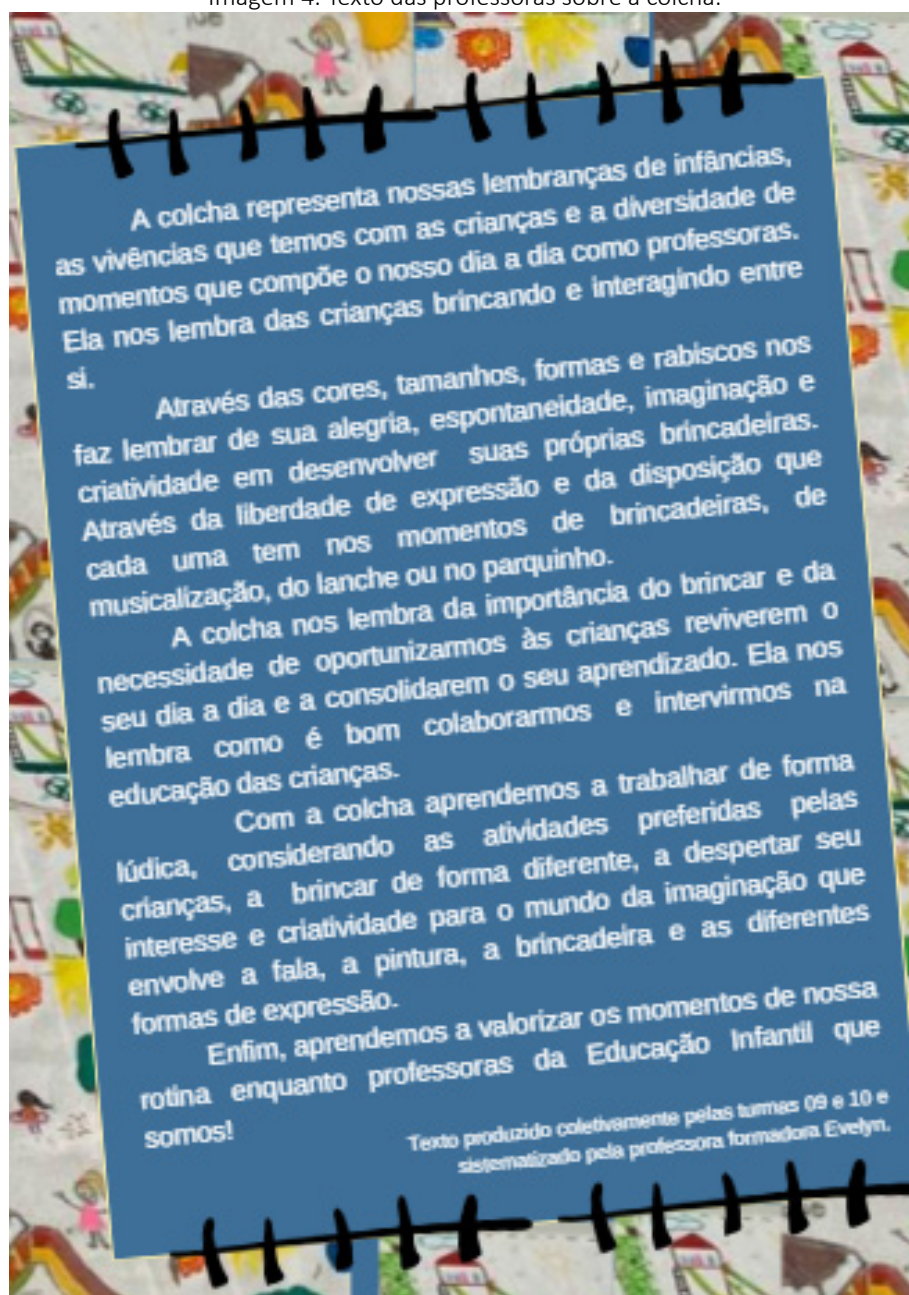
Imagem 3. Capa do Portfólio.



Fonte: arquivo do projeto.

O portfólio além de ser uma documentação pedagógica importante, como um arquivo de atividades, foi entendido nesse processo como um espaço de escrita de si e de construção de saberes (Passeggi, 2010). Tomando como base as orientações de Nóvoa (1995), as professoras formadoras compreendiam que narrar o vivido é um ato de formação. Ao registrar as experiências, os encontros e as descobertas, o grupo produziu uma escrita que é, ao mesmo tempo, memória e análise. Dessa forma, ato de escrever-se, de narrar as próprias práticas, torna-se um exercício de autoformação e autoria.

Imagem 4. Texto das professoras sobre a colcha.



Fonte: arquivo do projeto.

O processo de construção do portfólio, assim como o da colcha de retalhos, foi realizado de forma coletiva, em que as professoras formadoras partilhavam as aprendizagens e as dúvidas emergentes. Esse diálogo constante permitiu que o conhecimento produzido em cada turma da formação da etapa da pré-escola se transformasse em saber coletivo, em um verdadeiro “bordado de nós”. Nesse sentido, o portfólio assume a ideia de costura textual: um tecer de palavras, imagens e sentidos. Cada registro é um ponto no tecido da formação: a palavra que liga o vivido à reflexão, sendo complementar a construção das

colchas de retalhos. Como afirma o relatório do projeto, essas produções são “retalhos textuais, os quais nos levam a refletir sobre a importância de cada momento vivenciado na Educação Infantil de João Pessoa” (Lima, Brito, 2022, p. 5).

Diante disso, selecionamos alguns trechos do portfólio referentes às sessões “Nossas Memórias” e “Nossas Vivências”, com o intuito de evidenciar e demonstrar o trabalho realizado ao longo do processo formativo. A escolha desses registros não se limita a uma função ilustrativa, mas assume caráter documental e pedagógico, permitindo compreender como as práticas vivenciadas foram apropriadas pelas professoras cursistas e ressignificadas em suas narrativas.

Imagem 5. Momento de acolhida da formação.



Fonte: Galvínio *et al.* (2023).

A fotografia representa um momento de vivência acolhedora promovido pelas professoras formadoras em um espaço ao ar livre na UFPB, no qual as professoras cursistas foram convidadas a darem as mãos para dançar a Ciranda do Anel, de Bia Bedran. Essa atividade teve como objetivo proporcionar uma experiência em ambiente natural, fora da sala de aula, reforçando valores de união, conexão e descontração entre as participantes.

Além da fotografia, o portfólio registra, por meio dos cadernos de memória das professoras cursistas, referências a essa atividade. Uma delas escreveu: “Nosso encontro foi iniciado de maneira lúdica, diferente e divertida. Participamos de uma ciranda ao ar livre com a ciranda do anel de Bia Bedran: gesticulamos, cantamos e nos divertimos (Galvínio *et al.*, 2023, p. 9)”. Outra cursista destacou: “Nosso encontro hoje teve uma acolhida especial.

[...] Fomos recepcionadas ao ar livre, embaixo de árvores com muita sombra. [...] Fizemos uma grande roda, dançamos e cantamos [...] (Galvínio *et al.*, 2023, p. 9)”.

Esses relatos reforçam que o ato educativo deve ser compreendido como encontro entre sujeitos que, em comunhão, constroem saberes e se reconhecem como protagonistas do processo. Assim, a fotografia e os registros escritos demonstram a importância de criar espaços educativos que transcendam os limites da sala de aula, favorecendo experiências sensoriais, afetivas e colaborativas, fundamentais para a formação docente e que possa ser replicado também junto com as crianças nas instituições educativas.

Na próxima fotografia, registramos um momento da sessão “Nossas Vivências”.

Imagem 6. Momento de atividade pedagógica.



Fonte: Galvínio *et al.* (2023).

No registro, as professoras cursistas estão posicionadas em semicírculo, apresentando uma dinâmica de brincadeiras, na qual cada uma trouxe brinquedos confeccionados por elas mesmas. A proposta da atividade consistia em mostrar às demais participantes como se brincava com esses objetos, resgatando memórias e práticas da infância.

No centro da roda, uma das cursistas brinca com seu carrinho feito de lata, enquanto as demais observam atentamente, aguardando sua vez de se apresentar. A cena evidencia um ambiente colaborativo, marcado pela escuta, pela partilha e pelo respeito

às experiências individuais. Esse momento foi registrado nos cadernos de memória das participantes como:

Apresentação das vivências, brinquedos e brincadeiras trazidas pelas professoras, os quais se relacionavam ao tema do projeto que estávamos desenvolvendo com elas: Memórias de nossas infâncias. Na medida em que as professoras mostravam seus brinquedos relacionavam também aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiência (Galvêncio *et al.*, 2023, p. 25).

Dessa forma, a atividade resgatou memórias afetivas, mas também possibilitou reflexões pedagógicas sobre a importância do brincar como prática formativa e como direito fundamental das crianças.

Finalizando as costuras: a formação como narrativa e memória

Ao chegarmos no final da costura deste capítulo, apreendemos que a análise das metodologias das colchas de retalhos e do portfólio evidencia a potência das práticas narrativas na formação de professoras da Educação Infantil. Ambas as experiências reafirmam que a docência é um fazer que se constrói no encontro entre pessoas, saberes e narrativas.

Assim, as colchas de retalhos revelam os saberes das professoras cursistas, que aprenderam com as professoras formadoras, as crianças e entre si a olhar as práticas dos/nos CMEIs com mais sensibilidade. O portfólio, tecido de palavras e reflexões, compõe um olhar das formadoras, que, ao registrar, também repensam a própria formação docente e suas práticas. Assim, essas práticas nos mostram que formar-se é também narrar-se e que a formação continuada pode ser um espaço de escuta e de produção de conhecimento, no qual o cotidiano ganha forma, cor e sentido.

Essas experiências mostram que a formação é sempre um movimento, um tecido em constante construção. Formar-se é narrar-se, é transformar o vivido em memória e a memória em conhecimento. O projeto Saberes e Práticas na/da Educação Infantil nos lembra que, ao costurar experiências e partilhar histórias, também tecemos identidades e ampliamos o sentido de ser professora. E que, como na poesia de Pizzimenti (s/d), “de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós”.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. v. 1.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para navegação e a democracia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação**. Por Alegre: Penso, 2016.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior**. São Paulo: Cortez, 2022.

GALVÍNCIO, Amanda Sousa *et al.* (org.). **Portfólio Formativo**. João Pessoa: UFPB/SEDEC, 2023.

JOÃO PESSOA (PB); UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **A Colcha de Retalhos**. João Pessoa: UFPB/SEDEC, 2022.

JOÃO PESSOA (PB); UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório Final do Projeto Saberes da/na Educação Infantil** (junho/2022 a maio/2023). João Pessoa: UFPB/SEDEC, 2023.

LIMA, Cláudia Maria de; BRITO, Rayssa Maria Anselmo de (Org.). **Entre retalhos: reflexões sobre o cotidiano da Educação Infantil no município de João Pessoa/Paraíba**. João Pessoa: UFPB/SEDEC, 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição. “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório”. PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIZZIMENTI, Cris. **Sou feita de retalhos**. s/d.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock; SOUZA, Juliana Paiva Pereira de. Documento autobiográfico: costuras estéticas nos processos narrativos da prática docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 66, p. 1255–1279, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26983>> Acesso em: 10 out. 2025.

DOI: 10.70513/saberes-praticas-educacao-infantil.04

Quem são as crianças que chegam na Educação Infantil?

Nádia Jane de Sousa

Introdução

A criação de instâncias públicas para socialização, especialmente com a ampliação do acesso das crianças às creches e pré-escolas no Brasil, com mais força a partir dos anos de 1980, motivadas por mudanças históricas, sociais, culturais e educacionais de relevância, incide no modo de conceber e lidar com a pequena infância¹ até os dias atuais.

Inicialmente marcada por práticas assistencialistas, visando o atendimento à infância pobre, a Educação Infantil brasileira, destinada às crianças de zero a cinco anos, se consolida a partir de modelos educativos distintos, de acordo com a condição social e financeira do grupo assistido; para uns a assistência social, para outros, instituições com propostas pedagógicas, visando a educação das crianças, não tendo como foco a dimensão caritativa.

Tal situação não foi muito diferente no município de João Pessoa/PB, já que no Estado da Paraíba, na década de 1990, as creches ainda estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Ação Social, atendendo as crianças numa perspectiva de guarda e cuidado, enquanto as turmas de pré-escola, que funcionavam em instituições estaduais, municipais, estavam a cargo das respectivas Secretarias de Educação, ocorrendo todo o processo de municipalização da Educação Infantil somente a partir do ano de 2012 (Bezerra, 2019).

Atualmente, a rede municipal de Educação Infantil de João Pessoa é composta por 102 Centros Municipais de Educação Infantil, que atendem crianças desde o berçário

1 Considera-se a pequena infância as crianças que estão entre zero e seis anos de idade (Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016).

até a pré-escola, com oferta majoritária de atendimento em tempo integral, especialmente no segmento de creche, além de 40 escolas que ofertam exclusivamente a pré-escola², em sua maioria em regime parcial.

O quadro apresentado nos convida a pensar sobre os sujeitos que são atendidos pela Educação Infantil desse município, suas características, a que territorialidades pertencem, que elementos sociais e culturais partilham. Tais elementos, contudo, não podem ser vistos em separado dos estudos que apresentam a multidimensionalidade que consiste o fenômeno da(s) infância e da(s) criança(s) na contemporaneidade, em suas diferentes perspectivas.

Esse trabalho trata, portanto, de discutir acerca da(s) infância(s) e criança(s) que adentram na Educação Infantil, tema que foi o “abre alas” do Projeto de Formação Continuada junto às professoras e especialistas da rede municipal de João Pessoa/PB, no ano de 2022, período em que se deu início um percurso formativo que atendia a todas as professoras³ e especialistas (nome dado às/aos pedagogas/os que atuam na coordenação pedagógica dos CMEI's e escolas que atendem a pré-escola), desse município.

Para apresentar a temática, o texto será dividido em três partes, que se complementam: primeiramente, discorro, mesmo que de forma breve, acerca de alguns marcos legais que configuram a Educação Infantil no Brasil e na Paraíba, especificamente do município de João Pessoa/PB; na segunda parte do texto, a discussão gira em torno da compreensão de infância(s) e criança(s) abraçadas pelo Projeto de Formação Continuada mencionado; na terceira e última parte apresentamos os desdobramentos das discussões em torno do tema em tela, bem como os desafios postos ao trabalho pedagógico na Educação Infantil de João Pessoa/PB.

A Educação Infantil no Brasil e em João Pessoa/PB: marcos legais

Um conjunto de fatores (industrialização e urbanização, mudanças na configuração familiar, inserção da mulher no mercado de trabalho, estudos científicos sobre a infância etc.), contribuíram para a consolidação do modelo escolar como *locus* da formação humana, e a Educação Infantil em particular, como espaço para guarda e tutela com fins de retirada das crianças da rua e do mundo do trabalho a que estavam submetidas, buscando também aplinar a mortalidade infantil, tão forte à época⁴.

2 Dados de uso interno da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa (SEDEC), através do Sistema EducaSim, plataforma digital da SEDEC.

3 Nesse texto me referirei às docentes no gênero feminino, já que em João Pessoa não há homens atuando como professores na Educação Infantil.

4 Falo especificamente do contexto Europeu, a partir do séc. XVII, que nesse período passa por grandes transformações sociais, econômicas e políticas.

No Brasil, enquanto as primeiras creches surgem com características marcadamente assistencialistas, os jardins de infância, estes, mais direcionado à elite, apresentava uma proposta de cunho educativo. Assim, de acordo com Bezerra (2019, pág. 34),

A construção da identidade das creches e pré-escolas no Brasil insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, pautada nas diferenciações de classe social, tendo em vista, que ao longo da história desse segmento educacional, prevaleceu uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização dos docentes para atuarem com a primeira infância.

É assim que, somente a partir da década de 1980, no Brasil, período marcado pela redemocratização do país e com ela, mudanças no cenário, político, social, econômico e educacional, que a Educação Infantil passa a fazer parte dos marcos legais normativos brasileiros, consolidando assim o seu processo de institucionalização.

Dentre os documentos que regem a Educação Infantil no Brasil, destacamos:

1. A Constituição Federal/1988, que afirma ser a Educação um direito da criança e dever do Estado (art. 205) e garante a Educação Infantil, desde bebê até os 5 anos de idade (art. 208);
2. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que no Art. 5º vaticina que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]”;
3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que define Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e redefinição de creches e pré-escolas;
4. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009), que orienta e normatiza o trabalho a ser realizado com crianças de zero a cinco anos de idade;
5. A Base Nacional Comum Curricular (2017), que apresenta os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, proposta curricular para a Educação Infantil.

Tais documentos, entre outros, servem como referências para a proposição de políticas públicas, mas também para nortear as escolhas pedagógicas, tendo em vista atender aos objetivos propostos de promover condições para contemplar as necessidades sociais, culturais e educativas das crianças em geral, e as que integram a primeira infância em particular.

No Estado da Paraíba, importante destacar dois documentos:

1. O Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE – 2015–2025), que define

metas como a ampliação de matrículas em creches, garantia da universalização da pré-escola, garantia de formação dos profissionais e melhorias nos espaços educativos;

2. As Diretrizes Operacionais e Pedagógicas da Paraíba (SEE-PB – 2019-2022) que apresenta orientações atualizadas em torno de questões como a organização do trabalho pedagógico, rotina e planejamento, registro e avaliação, integração com a BNCC e articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em João Pessoa, o processo de municipalização das instituições de Educação Infantil, que até então estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Ação Social do Governo do Estado da Paraíba, iniciado em 2006, se efetiva somente em 2012, embora a promulgação da Lei Municipal nº 8.996 tenha ocorrido em 1999. Tal Lei normatiza a responsabilização do poder público municipal a prover políticas públicas para o bom funcionamento das instituições de Educação Infantil, seguindo o que é estabelecido pela LDBEN/1996⁵.

Com a inserção da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, em 2007, bem como a adesão à programas do Governo Federal, a exemplo do “Brasil Carinhoso” (MEC, 2012), que visava garantir melhor oferta na Educação Infantil a partir de sua expansão e manutenção de suas instituições, além de outras ações que objetivavam o cuidado integral das crianças atendidas por essa etapa educativa, houve uma expansão significativa das instituições de João Pessoa/PB.

Com a ampliação da oferta, um conjunto de desafios se constituem, especialmente no tocante à diversidade de infâncias e crianças que adentram nas instituições, marcadas por seus contextos econômicos, sociais, culturais etc., demandando esforços para a oferta de uma Educação Infantil que contemple as necessidades educativas da primeira infância. Discutir e refletir sobre as concepções e perspectivas de infância existentes na sociedade contemporânea, foi, portanto, a discussão de onde partiu-se para entender o universo infantil que adentra na rede municipal de João Pessoa.

Concepções de Infância(s) e a(s) criança(s) no Projeto de Formação Continuada: pontapé inicial de um percurso formativo

O Projeto de Formação Continuada intitulado “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil, Convênio nº 1582.11.0622, parceria entre a Secretaria de Educação (SEDEC) da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) e o Centro de Educação (CE) da Universidade

⁵ De acordo com a LDBEN/1996, em seu art. 11, inciso, V, a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil é dos Municípios.

Federal da Paraíba (UFPB), dá-se início no mês de junho do ano de 2022, seguindo até maio de 2023, sendo realizado 09 encontros formativos, um Seminário de Educação Infantil e ainda, em fevereiro de 2023, a participação através de minicursos e palestras, na Jornada de Formação de Educadores Municipais (JOFEM), promovida pela SEDEC/PMJP.

Com o propósito de contribuir com processos de formação dos/as profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa, “a fim de ampliar e aperfeiçoar seus saberes e práticas necessários para a melhoria do trabalho nessa etapa educativa” (Relatório Final, 2023), os encontros formativos giravam em torno de temáticas centrais para o campo da Educação Infantil, versando sobre: conceitos, caracterização e problematizações acerca da(s) infância(s) e criança(s), o brincar, a rotina, a organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e a mediação dos adultos com as crianças, avaliação, documentação pedagógica, transições, planejamento, currículo, direitos de aprendizagem e campos de experiência.

Nesse sentido, o texto se inicia refletindo sobre o conceito de criança como construção social e sujeito de direitos e acerca das práticas pedagógicas demandadas para atender as especificidades da infância contemporânea. Assim, partiu-se dos seguintes questionamentos: Qual é o significado de ser criança nos diferentes tempos históricos, espaços geográficos e nas diferentes culturas? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Quais as marcas culturais que atravessam as infâncias contemporâneas? Quem são as crianças que chegam na Educação Infantil?

Tais questões não se esgotaram em um único encontro formativo, tornando-se norteadoras de todo o projeto (mesmo que cada temática tivesse suas próprias demandas teóricas e práticas, exigindo diferentes aportes conceituais e metodológicos), servindo de fio condutor dos planejamentos das equipes.

Nessa direção, a apresentação, mesmo que de forma breve, de mudanças sociais e históricas vivenciadas pela humanidade, foi importante para compreender que não há uma única infância e que esta se modifica ao longo do tempo, com marcadores geográficos, sociais e culturais, que determinam as formas de ser e estar criança.

Assim, tais mudanças propiciaram a junção de fatores que contribuíram para o processo de institucionalização da infância, que se constituiu a partir da idade Moderna, com o surgimento das escolas, as mudanças na configuração familiar, os estudos científicos de diferentes áreas do conhecimento, bem como a definição de papéis a serem desempenhados pelas crianças na sociedade (Sarmiento, 2004).

Em outras palavras,

a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação de seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças (Sarmiento, 2004, p. 11).

Na contemporaneidade, as demandas de uma sociedade tecnologizada e midiaticizada, provoca desafios para o trabalho com a primeira infância. Cercadas por Pedagogias culturais, “[...] onde o poder é organizado e difundido, incluindo bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.” (Steinberg E Kincheloe, 2001, p. 15), “[...] as crianças aprendem a ser sujeitos segundo gênero, raça, classe social, idade, entre outros aspectos” (Momo, 2014, p. 13).

Inseridas nesses contextos, que se apresentam diversos e complexos, estão as crianças que chegam na Educação Infantil, aqui tratando especificamente das crianças que residem em João Pessoa/PB, demandando práticas pedagógicas e currículos que contemplem a infância em seu atual contexto histórico, social e cultural, bem como processos formativos que busquem ampliar o repertório das/os profissionais que atuam com esse público infantil, objetivo que acompanhou o projeto de formação abordado, a fim de oferecer à sociedade uma Educação Infantil que tenha a criança como foco, contribuindo assim, para a valorização da infância a partir de seus primeiros anos.

Nesse sentido foi que, a partir do primeiro encontro do projeto formativo, tais questões foram abordadas, objetivando que a escola e os profissionais que nela atua compreendessem a infância:

- a. Como uma construção social e, portanto, cultural, sofrendo transformações ao longo do tempo, na forma como é vista e tratada pela sociedade a qual pertence;
- b. Que não há uma única infância. Ao contrário, esta vai se modificar segundo o lugar que a criança ocupa na sociedade, entre outras variáveis, como gênero, etnia, classe social etc.;
- c. A criança não é um sujeito passivo; ela é ativa, constrói saberes, reinventa ou reelabora aquilo que é veiculado por diversas instâncias sociais (Sousa, 2016, p. 180).

Assim, entendendo que, por sermos sujeitos históricos e culturais, pertencemos à um lugar⁶ e que esse, mesmo reproduzindo aspectos macroestruturais, possui suas próprias marcas, contribuindo para a constituição de determinadas interações sociais que incidem na forma dos indivíduos estarem no mundo em que vivem, nos perguntávamos: como se caracteriza a cidade de João Pessoa/PB? Como nela se insere a pequena infância?

A cidade de João Pessoa/PB: breve caracterização

Considerando os elementos apresentados, reforço a necessidade de considerar os

⁶ Por lugar, entendemos “o cotidiano de cada indivíduo, de cada grupo social, de cada agente do espaço” (Wolter, *et al*, 2024, p. 11).

lugares onde vivem as crianças que adentram os espaços institucionais da Educação Infantil na cidade de João Pessoa/PB, por compreender que a cidade possui diferentes estratos sociais, diversas comunidades de pertencimento, que apresentam marcadores que os identificam.

Situada no ponto mais oriental das Américas, a cidade de João Pessoa, no ano de 2024, tinha cerca de 888 mil habitantes⁷, com sua região metropolitana somando aproximadamente 1,29 milhão de pessoas. Desse contingente, segundo dados do censo de 2022 do IBGE, 55.538 são crianças entre 05 a 09 anos e 53.011 que possuem entre 0 a 4 anos⁸.

De acordo com o site da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB, a cidade se divide em catorze regiões, onde estão distribuídos os bairros, comunidades etc., que compõe a malha urbana da capital paraibana. As escolas são organizadas por polos que fazem parte das regiões mencionadas.

Em relação ao atendimento na Educação Infantil, em 2025, de acordo com os dados do censo escolar da Secretaria de Educação (SEDEC), foram registradas 18.105 matrículas, distribuídas em 147 instituições, sendo 100 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que atendem de forma integral e 47 escolas, que atendem ao público da pré-escola, estas, funcionando de modo parcial.

A cidade possui em seus territórios uma intensa vida cultural, marcada por diferentes manifestações da cultura popular como as tribos indígenas carnavalescas⁹, o maracatu, festas regionais, artesanato, gastronomia, além de um rico patrimônio histórico revelador da História da cidade, quem em 2025 completou 450 anos.

João Pessoa também apresenta grande índice de desigualdade social, com disparidades no acesso a bens e serviços ofertados. A partir de dados obtidos no site do IBGE, é possível afirmar que

João Pessoa ocupa o topo do ranking de desigualdade de renda no Brasil. [...] O índice de Gini da cidade, que mensura a distribuição de renda, alcançou 0,629 em 2023, o mais alto entre as capitais brasileiras. Esse indicador, quanto mais próximo de 1, reflete uma disparidade acentuada entre os rendimentos da população (João Pessoa lidera ranking de desigualdade de renda no Brasil, 2024).

É possível observar a elevada concentração de riqueza, a partir da disparidade de renda entre os grupos sociais. A partir de dados do IBGE, infere-se que:

7 No censo de 2022 a população de João Pessoa contava com 833.932 pessoas. O total apresentado é uma estimativa apresentada pelo IBGE.

8 Não é possível saber o total exato de crianças que possuem idade entre 0 e 6 anos (que compreende a primeira infância) a partir do censo do IBGE/2022, porque os dados apresentados são fracionados entre os grupos etários, de 0 a 4 anos e de 5 a 9 anos.

9 Trata-se de associações carnavalescas existentes nos bairros periféricos da cidade de João Pessoa/PB, que realizam desfiles durante o carnaval da cidade, chamado de “Carnaval Tradição”. Em 2022, o Projeto de Lei N° 3.904 /2022 reconhece as Tribos Indígenas Carnavalescas como patrimônio cultural imaterial do Estado da Paraíba.

A concentração de riqueza em João Pessoa é evidente. O rendimento médio dos 10% mais ricos é de R\$ 26.070, enquanto os 40% mais pobres ganham, em média, R\$ 972 mensais. [...] Em relação à pobreza extrema, cerca de 7,4% da população paraibana vive com menos de R\$ 209 mensais, o que equivale a cerca de 300 mil pessoas. [...] Quando analisados os dados por cor e raça, a desigualdade também é evidente. As pessoas brancas em João Pessoa apresentam uma renda média de R\$ 3.565, mais do que o dobro da renda dos pretos e pardos, que ganham, respectivamente, R\$ 1.414 e R\$ 1.837 (João Pessoa lidera ranking de desigualdade de renda no Brasil, 2024).

Pelo exposto, no exercício de refletir acerca dos desafios postos para o trabalho na Educação Infantil, na tentativa de garantir às crianças o direito ao acesso e permanência nas instituições, ofertando um leque de possibilidades que visem a ampliação de seu universo cultural e seu desenvolvimento pleno, questionamos como as infâncias vividas em João Pessoa, especificamente o público da primeira infância, aportam nas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Assim, nos questionávamos sobre de que maneira os modos de vida e compreensões de mundo dessas crianças incidiam sobre o planejamento da rotina das instituições educativas e sobre quais concepções de Educação Infantil estavam ancoradas, nos pondo questões desafiadoras ao processo de planejamento do projeto de formação em andamento.

Desafios postos ao trabalho pedagógico na Educação Infantil de João Pessoa/PB

São muitos os desafios que envolvem a prática pedagógica na Educação Infantil, a começar da compreensão do que é essa etapa educativa e quais as suas especificidades. Embasadas em Darus e Papudo (2013, p. 155) compreendemos que a Educação Infantil, em seu caráter educativo, deve priorizar “[...] o desenvolvimento integral da criança em suas diferentes e complementares perspectivas, em que ela se integra e participa [...]”, e que ao atender crianças em seus primeiros anos de vida, torna-se espaço importante para sua formação integral.

Com base na compreensão de currículo apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), segundo a qual este deve “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, torna-se necessário romper com a histórica separação entre cuidar e educar. Tal dissociação reduz o cuidado a um caráter assistencial, centrado no zelo e na segurança do corpo físico, e o educar a uma função preparatória para

etapas posteriores da Educação Básica, frequentemente marcada pela antecipação de práticas escolares típicas do Ensino Fundamental e pela valorização precoce de processos cognitivos que não são próprios à etapa vivida por bebês e crianças bem pequenas.

No contexto de João Pessoa, esse desafio é ainda mais evidente, considerando o período em que as instituições de Educação Infantil estiveram vinculadas à área da Assistência Social. Esse histórico contribuiu para o enraizamento de uma concepção de educação pautada na guarda e na provisão das condições básicas de cuidado, o que hoje se coloca como um obstáculo a ser superado nos processos formativos e no desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas por outros parâmetros e perspectivas.

Em outra direção, o cuidado é entendido como indissociável ao processo educativo, compondo uma concepção curricular em que as interações e as brincadeiras são os eixos norteadores da prática pedagógica desenvolvida nas instituições educativas, devendo

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DCNEI, 2009).

O entendimento de que as crianças se desenvolvem a partir das interações que estabelecem com o seu entorno, ou seja, com o espaço e materiais que dispõem, com as relações que estabelecem com seus pares e com as/os adultos com quem se relacionam, corrobora com a compreensão de Sarmiento (2004), de que as culturas das infâncias se estruturam a partir de quatro eixos, a saber: a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração.

Na importância dada ao brincar, às relações com os diferentes sujeitos e situações que permeiam a vida das crianças, aos seus modos próprios de conhecer o mundo, a “[...] não literalidade das crianças com os objetos [...]” (Sarmiento, 2004, p. 27), sua capacidade imagética, além de uma relação própria com o tempo, que “[...] pode ser sempre reiniciado e repetido” (Idem, p. 28), exige-se que as práticas pedagógicas sejam de outra ordem, distante do “trabalho propriamente ‘escolar’, no sentido ‘conteudista’ da aprendizagem” (Buss-Simão; Lessa, 2020, p. 1432).

No dia a dia das instituições, com inúmeras crianças a serem atendidas, muitas vezes em espaços exíguos, tais premissas podem parecer quimeras, já que exigem uma mudança de paradigma, uma compreensão de docência que se distancia da perspectiva de uma/um professora/or que está no centro do processo educativo e que entende que a aprendizagem ocorre a partir da assimilação e repetição de conteúdos por ela/ele determinados. Em outra direção, Barbosa e Gobbato (2002, p. 318) afirmam que,

No trabalho do(a) professor(a) de Educação Infantil, há um fazer que perpassa a responsabilidade na construção de um contexto acolhedor e participativo para a educação e o cuidado das crianças, envolvendo organizar os espaços físicos, pensar os tempos, produzir e selecionar materiais, organizar os percursos e propostas oferecidos aos grupos, em ações que se concretizam, redimensionam-se e ganham vida no encontro com as crianças pequenas. Assim, há também um fazer subjetivo, relacional, composto na postura de um(a) professor(a) disponível e aberto(a) para ser e estar com as crianças, escutar suas teorias e explicações sobre o mundo, compartilhar significados e narrativas, enfim, construir com elas ações de cuidado e educação permeadas de acolhimento.

Considerando os pressupostos apresentados, buscou-se no projeto de formação, dar ênfase ao planejamento pedagógico nessa etapa educativa, já que o mesmo, segundo Ahmad e Werle (2011, p. 14543):

[...]é um elemento fundamental para a estruturação do trabalho pedagógico na Educação Infantil e nas outras etapas de ensino da Educação Básica, pois o mesmo constitui-se em uma ferramenta de trabalho do professor, o qual envolve reflexão crítica sobre a prática e projectualidade da ação docente.

Nesse sentido, o planejamento, deve partir da reflexão do que é oferecido às crianças, do como tem sido realizada as práticas pedagógicas nessa etapa educativa, das formas de distribuição da rotina, seus tempos e espaços, para que o trabalho a ser realizado possa estar permeado por “escolhas e ações pedagógicas, estéticas, políticas, éticas e técnicas” (Barbosa; Gobbato, 2022, pág. 328).

Para que ofereça um leque de possibilidades e experiências a serem vivenciadas com as crianças, faz-se necessário a ampliação do universo cultural e profissional da/o docente que atua na Educação Infantil. Para tanto, a formação continuada se faz necessária, para “favorecer a construção de um repertório pedagógico ampliado e entrelaçado aos modos de compreender os contextos e suas especificidades” (Barbosa; Gobbato, 2022, p. 328).

Esse tem sido o que tem movido o projeto de Formação Continuada “Saberes e Práticas da/na Educação Infantil”.

Considerações finais

Esse texto aponta elementos que justificam escolhas feitas para a realização de um percurso formativo realizado com profissionais (professoras e supervisoras pedagógicas) que atuam nas creches e pré-escolas da rede municipal de João Pessoa/PB. Tal percurso teve como tema inicial a discussão que objetivava compreender as crianças que são atendidas por essa rede de ensino.

Começar por essa temática indica também escolhas epistemológicas que apontam concepções do ser criança, de como nos desenvolvemos e aprendemos, o lugar da brincadeira, da experiência e do cotidiano, que incidem em modos de pensar e fazer práticas pedagógicas direcionadas à primeira infância, público atendido pela Educação Infantil.

Ao longo do texto, buscou-se caracterizar a cidade de João Pessoa, por entender que o lugar em que vivemos é o espaço onde as relações são vividas, onde o cotidiano pulsa, criando modos de ser perpassados pela cultura que se vivencia. Assim, inseridas em contextos de grande desigualdade social, as crianças adentram nos Centros Municipais de Educação Infantil, trazendo experiências e repertórios diversos, sendo necessários compreendê-los, para que perpassem os planejamentos pedagógicos.

Nessa direção, as unidades educativas também se veem confrontadas/os por desafios postos por uma perspectiva de Educação Infantil que tem as dimensões de cuidado e educação como pressupostos do trabalho educativo, compreendendo a criança como centro do planejamento curricular, impelindo à reflexão sobre as compreensões do ser e fazer docentes.

Daí que a necessidade de uma formação continuada se faz presente, possibilitando a discussão acerca do trabalho na Educação Infantil, fundamentado nas interações, na articulação entre cuidado e educação e na valorização das experiências das crianças pequenas.

Referências

AHMAD, Laila Azize Souto; WERLE, Kelly. Planejamento na Educação Infantil: Uma construção mediada pela coordenação pedagógica no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo. *In: Anais do X Congresso Nacional de Educação – Educere*. Pontifícia Universidade Católica. Curitiba, nov. 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira & GOBBATO, Carolina. A complexidade do “como fazer” na Educação Infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 14, Nº. Especial; p. 312–331, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06/08/2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. **Altera dispositivos da Constituição Federal e institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 06 de ago. de 2025.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 de ago. de 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 de set. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Carinhoso: ações para a ampliação do acesso e da qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana Schumacker. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1420–1445, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1420>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78165>. Acesso em: 02 set. 2025.

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela; PALUDO, Karina Inês. Qual criança? Qual infância? Qual qualidade na Educação Infantil? **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, n. 18, v. 2, p. 151-159, maio/ago., 2013.

IBGE. **Panorama: João Pessoa – PB**. Cidades@, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: 11 de set. de 2025.

IBGE. **Panorama: Paraíba**. Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama>. Acesso em: 11 de set. de 2025.

João Pessoa lidera ranking de desigualdade de renda no Brasil. Sistema O Norte, João Pessoa, 5 dez. 2024. Disponível em: <https://www.sistemaonorte.com.br/noticia/joao-pessoa/joao-pessoa-lidera-ranking-de-desigualdade-de-renda-no-brasil.html>. Acesso em 18 set. 2025.

JOÃO PESSOA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba: 2015–2025**. Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2015. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br>. Acesso em: 15 de jun. de 2025.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais e Pedagógicas da Educação da Paraíba: 2019–2022**. João Pessoa: SEE-PB, 2019. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br>. Acesso em: 15 de jun. de 2025.

MOMO, Mariângela. As crianças de hoje não são mais como antigamente! Implicações culturais no mundo contemporâneo para os modos de ser e viver a infância. Rio Grande do Sul, RS. **Textura - Revista de Educação e Letras**, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1243/932>. Acesso em: 20 set. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. **Portal de Dados: Escolas**. Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), João Pessoa, [s.d.]. Disponível em: <https://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/portal-dados/escolas.html>. Acesso em: 23 de jun. de 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. **Portal Institucional**. João Pessoa: PMJP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/>. Acesso em: 15 de jul. de 2025.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas socio pedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SOUSA. Nádia Jane de. Infância e Mídia: desafios para a educação na contemporaneidade. **Revista Espaço do Currículo**, v.9, n.1, p. 173-181, janeiro a abril de 2016.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. **Cultura Infantil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

WOLTER, A. H.; SILVA, F. G. da; FAGUNDES, J. F. Espaço, território usado e lugar: contribuições do geógrafo brasileiro Milton Santos para o desenvolvimento regional. **Revista Foco**, 17(1), e4240, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n1-145>. Acesso em 14 ago. 2025.

DOI: 10.70513/saberes-praticas-educacao-infantil.05

Currículo e campos de experiência: saberes e práticas no cotidiano da Educação Infantil

*Ana Luísa Nogueira de Amorim
Nathalia Fernandes Egito Rocha*

Introdução

Ao retomarmos os estudos sobre currículo, especialmente no contexto da Educação Infantil, para subsidiar o embasamento teórico da formação continuada assumimos o entendimento de que o currículo, não se limita a definir uma simples lista de conteúdos e habilidades a serem ensinadas. Ele é, em sua natureza e função, um arranjo ordenado e intencional de processos de aprendizagem que moldam, regulam e organizam trajetórias educacionais (Sacristán, 2000).

Sua construção, de caráter político e social, envolve constantes negociações e adaptações. Assim, o currículo se constitui como o resultado de uma complexa rede que articula/disputa diferentes visões de mundo, valores e prioridades. Ele é um terreno de debates constantes e evidencia como as dinâmicas sociais, culturais e políticas moldam a nossa compreensão sobre o conhecimento e a aprendizagem.

Neste capítulo, analisamos como o currículo da Educação Infantil organiza e estrutura as experiências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e, como consequência, reflete e potencializa diferentes concepções de saberes e práticas pedagógicas. Nosso intuito é explorar a importância do ordenamento curricular na formação e desenvolvimento das crianças e discutir sobre as implicações das escolhas feitas em sua elaboração.

A fim de refletir sobre essas questões, compartilhamos também as experiências e reflexões de processos formativos realizados com professoras e especialistas da Rede

Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, a partir do projeto “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil” realizado mediante um convênio estabelecido entre a Prefeitura Municipal e a Universidade Federal da Paraíba.

Através de alguns relatos e atividades desenvolvidas, buscamos perceber como as experiências dessas educadoras contribuem e revelam modos operativos de pensar e fazer o currículo em contextos específicos da Educação Infantil. Ao fazer isso, esperamos oferecer uma visão abrangente e crítica sobre o papel do currículo na Educação Infantil e sua importância para a construção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

A dimensão social e pedagógica do currículo

O currículo, conforme analisa Sacristán (2000), configura-se como uma construção social resultante de escolhas historicamente situadas sobre os conhecimentos, valores e experiências que se consideram necessárias propor nos espaços educativos. Essas escolhas, longe de serem neutras ou consensuais, refletem disputas simbólicas e decisões políticas que moldam o que se reconhece como válido ensinar e aprender. Em constante reelaboração, o currículo responde às transformações da sociedade e às demandas que emergem dos contextos nos quais é implementado, assumindo, assim, um caráter processual, mutável e condicionado.

Sua função ultrapassa a organização de conteúdos: o currículo representa o alicerce que orienta o trabalho pedagógico cotidiano, delineando as experiências vividas pelas crianças e pelas profissionais da Educação Infantil¹. Como destaca Roldão e Almeida (2018), ele funciona como uma ferramenta de mediação entre as intenções formativas e as práticas efetivamente realizadas nas instituições, organizando tempos, espaços, interações, materiais e propostas pedagógicas.

Essa mediação, por sua vez, deve estar alinhada às singularidades dos territórios, de modo que as experiências escolares ganhem sentido e relevância para as crianças. Nessa direção, o currículo pode ser concebido como um eixo estruturante da ação pedagógica, articulando dimensões políticas, éticas, culturais e técnicas que incidem sobre os sentidos atribuídos às práticas.

Ao definir que conhecimentos serão mobilizados, de que forma e com quais finalidades, o currículo expressa concepções sobre infância, desenvolvimento e aprendizagem, tornando-se também um instrumento que explicita visões institucionais sobre a função social da Educação Infantil.

¹ Considerando que a maioria das profissionais que atua na Educação Infantil e estão vinculadas ao projeto de formação continuada são mulheres, neste texto optamos pelo uso do termo no feminino.

A dimensão política do currículo revela-se nas escolhas que orientam a seleção e a organização dos saberes. Tais escolhas são condicionadas por normativas, diretrizes oficiais e disputas em torno de projetos de sociedade, sendo, portanto, atravessadas por interesses e valores coletivos. Já a dimensão ética se manifesta nas implicações dessas escolhas sobre as oportunidades que se oferecem às crianças para vivenciarem experiências significativas, seguras, respeitosas e promotoras de seu pleno desenvolvimento.

A dimensão técnica, por sua vez, está relacionada à organização dos elementos que sustentam o trabalho educativo – planejamento, metodologias, agrupamentos, registros e avaliação – que exigem competência, intencionalidade e coerência entre os meios utilizados e os fins propostos.

Compreender o currículo como uma instância em permanente construção implica reconhecê-lo como um processo interpretativo e situado, que se concretiza nas decisões pedagógicas tomadas no interior das instituições. Não se trata de aplicar prescrições previamente definidas, mas de realizar interpretações fundamentadas, considerando tanto as diretrizes normativas quanto as especificidades das crianças, das famílias e das comunidades envolvidas.

Nesse cenário, as profissionais da Educação Infantil desempenham papel central, pois são responsáveis por tecer relações entre o que está proposto nos documentos curriculares e o que se revela no cotidiano do trabalho com as crianças. Segundo Sacristán (2000), o desenvolvimento curricular ocorre justamente na tensão entre o prescrito e o vivido, sendo marcado por adaptações e reconfigurações contínuas.

As profissionais da Educação Infantil operam como agentes desse processo, adequando e enriquecendo as propostas à luz das necessidades, dos interesses e das formas de expressão das crianças. Isso torna o currículo um instrumento vivo e responsivo, ajustável aos contextos e às situações concretas que atravessam o dia a dia nas unidades educativas.

Nessa perspectiva, o currículo não pode ser compreendido como um conjunto de orientações rígidas, a serem replicadas uniformemente, mas como uma ferramenta flexível, orientadora e aberta à reformulação. Embora deva considerar as diretrizes nacionais, estaduais e municipais que o estruturam, é fundamental que ele também dialogue com as especificidades dos territórios e das infâncias presentes em cada instituição.

Quando concebido dessa forma, o currículo fortalece a coerência entre os propósitos educacionais e as práticas efetivas, contribuindo para que o trabalho pedagógico ganhe densidade, consistência e pertinência. Assim, o currículo exerce papel estruturante nas vivências das crianças, interferindo diretamente nas formas como interagem, exploram, comunicam-se, criam e constroem sentido sobre o mundo.

Ele não apenas define conteúdos, mas também organiza tempos, espaços e vínculos, influenciando as dimensões afetivas, cognitivas, sociais e expressivas do desenvolvimento infantil. Ao operar como referência para o planejamento e para as práticas, o currículo contribui para a constituição das identidades das crianças e para a qualificação das experiências educativas que vivenciam na Educação Infantil.

Currículo e Educação Infantil

Para falarmos de currículo na Educação Infantil faz-se necessário delimitar teoricamente o que entendemos sobre currículo nessa etapa educativa.

Desde que a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as questões curriculares começaram a ser motivo de preocupação no contexto das unidades de Educação Infantil. Isso porque, embora o currículo seja uma preocupação bastante antiga no meio educacional, foi no contexto dos anos de 1990 que o tema ganhou destaque e tomou novos rumos no que se refere a sua compreensão.

Tendo sua constituição marcada pelo viés assistencialista, a Educação Infantil só foi reconhecida como etapa educativa na segunda metade da década de 1990 e sua inserção, desde a creche, no sistema educacional brasileiro exigiu que as unidades, novas e as já existentes, se organizassem em torno de um projeto educativo que reconhecesse as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, o que exigiu repensar as práticas pedagógicas e as concepções sobre currículo em creches e pré-escolas.

Nesse sentido, também se fazia necessário (re)pensar as concepções sobre infância, crianças e Educação Infantil. A partir das contribuições dos estudos da Sociologia da infância (Sarmiento, 2004, 2007; Sarmiento; Gouveia, 2008; Barbosa, 2014) e da teoria histórico-cultural (Vygotsky, 1991; Aquino, 2015; Mello, 2015), a infância passou a ser compreendida como uma construção histórica e social, se constituindo como uma categoria geracional. E as crianças passaram a ser compreendidas como sujeitos históricos e sociais que possuem direitos, dentre eles o direito ao pleno desenvolvimento e acesso à educação, desde bebês.

Nessa perspectiva, pensar em currículo para a Educação Infantil significa questionar o formato do currículo escolar para poder pensar em um projeto educativo para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Para isso, assim como propõe Finco (2015, p. 234), ao discutir a temática com as educadoras em formação partimos de algumas “provocações”:

Como podemos estruturar uma proposta de educação que contemple as necessidades e as especificidades das crianças pequenas? A educação

infantil pode organizar seu trabalho pedagógico sem antecipar os modelos escolarizantes? [...].

Isso porque, uma proposta curricular para essa etapa da Educação Básica, conforme afirmamos, precisa tomar como base a finalidade da Educação Infantil em promover “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, Art. 29); e a concepção de criança expressa na normativa brasileira:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que **a criança**, centro do planejamento curricular, **é sujeito histórico e de direitos** que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, **produzindo cultura** (Brasil, 2009, p. 1, grifos nossos).

Assim, refletir sobre a organização de uma proposta de educação que contemple as necessidades e as especificidades das crianças pequenas significa assumir uma concepção ampla de currículo, articulada com “[...] a discussão sobre aspectos referentes à organização, ao funcionamento e às relações que criam o conjunto de fatores essenciais para a viabilização da prática pedagógica em uma instituição educativa” (Salles; Faria, 2012, p. 20).

Nesse sentido, é importante destacar a definição de currículo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), que é partilhada pelo campo teórico:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 1).

Cabendo destacar que, além das Diretrizes ser um dos consensos possíveis na área de Educação Infantil do Brasil, o documento se ancora nas discussões do campo teórico, assumindo uma concepção de currículo como prática que articula saberes e experiências, além de reconhecer as crianças como sujeitos potentes e ativos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e como co-construtoras desse currículo ao interagir com os adultos e com outras crianças no coletivo que compõe a unidade de Educação Infantil.

É importante mencionar que, neste texto, nos guiamos pelos consensos possíveis, pois falar de currículo na Educação Infantil não é tão simples como pode parecer, por não

ser um tema tão tranquilo de ser debatido na área (Amorim, 2011). Por esse motivo se faz necessário explicitar as concepções, para entender os caminhos que estão sendo construídos no contexto da formação continuada, já que uma preocupação constante na Educação Infantil tem sido a necessidade de explicitar a sua identidade e marcar o que a diferencia das outras etapas da Educação Básica, bem como evidenciar sua função sociopolítica e pedagógica.

Nessa perspectiva, como enfatiza Barbosa (2016, p. 17), ao se falar em organizar o currículo e o trabalho pedagógico nas unidades de Educação Infantil é preciso compreender que

[...] no centro do processo educativo está a criança, com suas experiências e saberes. As políticas, as instituições e, em última instância, os professores precisam lhes garantir práticas que buscam articular tais experiências e saberes com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de que elas têm o direito de se apropriar.

Isso significa dizer que para garantir que as práticas pedagógicas realizadas com as crianças possam promover seu pleno desenvolvimento, faz-se necessário que as instituições e seus/suas profissionais organizem o currículo a partir das especificidades que caracterizam o trabalho pedagógico com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, tendo em vista que “[...] a construção de novos conhecimentos implica, por parte do educador, selecionar, organizar, refletir, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações” (Brasil, 2017, p. 35).

Considerando que o currículo pode ser organizado de formas diferentes e que na Educação Infantil isso não é só uma possibilidade, mas sim uma exigência, em função de suas especificidades e das particularidades das crianças, é importante entender como o currículo da Educação Infantil pode ser organizado sem antecipar o modelo escolarizante das demais etapas da Educação Básica (Amorim, 2011). É sobre isso que discorreremos no tópico a seguir.

O currículo para a Educação Infantil: direitos de aprendizagem e campos de experiências

Os estudos e reflexões sobre as especificidades da organização do currículo da Educação Infantil partiu de alguns questionamentos e provocações, dentre elas, a necessidade de questionar se faria sentido utilizar o mesmo formato do currículo escolar para a organização do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas. Sobre esse assunto, Finco (2015, p. 234) questiona:

Como podemos estruturar uma proposta de educação que contemple as necessidades e as especificidades das crianças pequenas? A educação infantil pode organizar seu trabalho pedagógico sem antecipar os modelos escolarizantes? Como a programação pedagógica por meio dos campos de experiência educativa pode se apresentar como uma alternativa para a educação da infância?

Ao refletir sobre essas questões a autora nos convida a repensarmos o currículo para a Educação Infantil destacando como as práticas pedagógicas centradas em atividades isoladas e rotinas fixas, resultantes do controle do tempo e dos espaços (Finco, 2015), ou pautadas em datas comemorativas ou listas de conteúdos (Richter; Barbosa, 2010); não fazem sentido para outras etapas educacionais, muito menos para as crianças da Educação Infantil

Nessa perspectiva, a organização do currículo da Educação Infantil a partir dos campos de experiências se apresenta como uma possibilidade de garantir as especificidades dessa etapa, uma vez que se faz necessário

[...] pensar a criança pequena como: possuidora de muitas potencialidades, e surpreendentes competências, co-constructora do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças no coletivo infantil e produtoras de cultura. Assim, as crianças são percebidas como co-constructoras, ao lado de adultos e outras crianças (Finco, 2015, p. 234).

Compreender a criança como um sujeito ativo e potente reconhece que o conhecimento e a aprendizagem se vinculam “[...] aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário” (Finco, 2015, p. 237). Isso implica levar em consideração “as curiosidades e interesses do grupo, considerando as hipóteses levantadas pelas mesmas, bem como valorizando os sentidos produzidos” (Finco, 2015, p. 238). Assim, pensar o currículo para a Educação Infantil a partir dos campos de experiências exige de suas profissionais uma mudança de postura em relação ao processo educativo.

Por esse motivo, na formação continuada nossas escolhas para a abordagem do tema se articularam com os documentos normativos que orientam o trabalho pedagógico das profissionais nas unidades de Educação Infantil do município e com a reflexão sobre o fazer cotidiano com as crianças.

No que se refere aos referenciais nacionais, o destaque de trechos das DCNEI (2009) sobre as concepções de criança e currículo e da BNCC (2017) sobre os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, foram os elementos centrais da discussão com as professoras, articulados ao que propõe o documento municipal Diretrizes Pedagógicas - Educação Infantil de João Pessoa (João Pessoa, 2023).

Estudar esses três documentos foi fundamental para garantir as articulações que temos buscado no projeto da formação continuada: articular saberes e práticas fazendo a triangulação entre o que afirma o campo teórico, o que está posto nos documentos oficiais (nacionais e municipais) e o que ocorre no cotidiano das unidades educativas municipais.

Nessa perspectiva, a discussão do tema suscitou a necessidade de destacar as definições de criança e currículo presentes nas DCNEI (2009), bem como a definição sobre os direitos de aprendizagem e os campos de experiências expressos na BNCC (2017), destacando, ainda, a articulação dessas definições nos dois documentos.

A partir dos estudos, foi possível compreender a articulação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento com os artigos 4º, 7º e 8º das DCNEI (2009), reconhecendo que os

[...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

No que se refere aos campos de experiências, foi feita a articulação desses com o artigo 9º das DCNEI (2009), partindo da compreensão de que os campos de experiências constituem um arranjo curricular “[...] que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40). Compreende-se, assim, que para que a função sociopolítica e pedagógica da proposta pedagógica seja garantida (Brasil, 2009, p. 2), é preciso construir

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Nesse sentido, os campos de experiências permitem “[...] pensar a proposta curricular para a pequena infância como experiências de vida em contextos educativos[...], pois o trabalho com os campos de experiências envolve “[...] os três atores da Educação Infantil: crianças, famílias e professores/as [...]”. Tal arranjo permite enxergar a criança pequena “[...] como possuidora de muitas potencialidades e surpreendentes competências, coconstrutora do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças no coletivo infantil [...]”, ou seja, a criança como produtora de cultura (Finco, 2015, p. 242).

Os campos de experiências favorecem “[...] uma organização flexível e autônoma, na qual cada escola de Educação Infantil possa valorizar as suas experiências e culturas locais” (Finco 2015, p. 243). Desse modo, surgem como uma possibilidade para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois a escolha pelos campos de experiências “[...] respeita as especificidades das crianças pequenas de se expressarem através de diferentes linguagens, valorizando as suas capacidades de socialização, favorecendo a autonomia e a confiança” (Finco, 2015, p. 235).

Além da discussão sobre a organização do trabalho pedagógico a partir dos direitos de aprendizagem e campos de experiências, foi discutida sua articulação com os temas propostos para os projetos de trabalho do ano letivo de 2023, indicados nas Diretrizes Pedagógicas - Educação Infantil (João Pessoa, 2023).

Compreendemos que pensar a organização do currículo a partir dos projetos de trabalho contribui para a garantia das especificidades da Educação Infantil, pois parte de uma abordagem educativa que

[...] está centrada na criança e na possibilidade de que ela possa expressar-se através de todas as suas linguagens como desenhos, pinturas, palavras, movimentos, dobraduras, modelagens, montagens, dramatizações, colagens, esculturas, músicas, o que a conduz a uma ampla possibilidade de expressão e de criatividade” (Finco, 2015, p. 238).

De acordo com o documento municipal, os projetos de trabalho bimestrais se configuram como uma organização curricular que

[...] possibilita um diálogo a partir de uma inquietação, envolvendo o que sabemos, o que os outros sabem e o que queremos saber. É um processo que transita por contextos, pesquisas, hipóteses, articulação entre saberes e conhecimentos sistematizados na direção da construção de conhecimentos para o grupo que se propõe a desenvolver o trabalho com projeto (João Pessoa, 2023, p. 20).

O documento ainda acrescenta que o trabalho com projetos “[...] é uma interessante forma de desenvolver temas, que poderão nascer das experiências e dos interesses das crianças, num movimento de produção de sentido coletivo [...]” (João Pessoa, 2023, p. 20), o que reforça a compreensão de que a criança deve estar no centro da organização curricular e do planejamento do trabalho pedagógico e que o currículo deve ser construído coletivamente no contexto de cada unidade.

Após a discussão de como o currículo para a Educação Infantil pode ser organizado com vistas a garantir as especificidades da etapa, a discussão passou a se voltar para o contexto local, aspecto abordado no tópico a seguir.

O currículo no cotidiano dos CMEIs e escolas do município de João Pessoa/PB

Para iniciar a discussão sobre como o currículo e o trabalho pedagógico estão organizados no cotidiano dos CMEIs e escolas municipais, foi solicitado que as profissionais falassem sobre os projetos que estavam sendo desenvolvidos no primeiro bimestre de 2023, com vistas a identificar os temas selecionados, como cada unidade fez essa escolha, e a relação entre os temas e a observação do trabalho com as crianças.

Tendo em vista o grande número de instituições e como nas turmas havia profissionais de diferentes unidades, a metodologia do projeto formativo tem privilegiado o trabalho em pequenos grupos, para que mais experiências possam ser socializadas em cada encontro formativo.

Desse modo, após a discussão nos pequenos grupos, cada um deles apresentou a sistematização do que foi socializado. Da socialização, foi possível perceber que a maior parte das unidades havia escolhido o tema gerador “Crianças, memória e história” e como subtema estavam abordando a questão da identidade da criança.

A partir do que foi socializado, também foi solicitado que as educadoras em formação buscassem identificar quais e como os direitos de aprendizagem e os campos de experiências estavam contemplados nos projetos bimestrais. Essa discussão suscitou a reflexão de como, muitas vezes, a organização dos projetos busca dar conta de uma exigência burocrática e nem sempre toma por base a observação das crianças.

A escolha do tema para o primeiro bimestre, por um grande número de unidades, também expressa esse viés burocrático. Isso porque, mesmo que o município não tenha indicado qual deveria ser o tema específico do primeiro bimestre, a maior parte das unidades escolheu o mesmo tema gerador e trabalhou a temática a partir do mesmo subtema identidade, o que tem possível relação com o fato de que em outros anos o eixo temático do primeiro bimestre costumava ser “Identidade e Autonomia”.

Nessa perspectiva, refletir com as educadoras o que apontam as Diretrizes Municipais sobre a escolha dos temas dos projetos bimestrais, destacando o que o documento aponta e enfatizando que “[...] cada unidade (CMEI/ Escola) **terá a possibilidade de escolher o tema do projeto a partir das quatro opções [...], seguindo a ordem que melhor se adeque** a sua realidade [...]” (João Pessoa, 2023, p. 21 - grifos nossos), foi motivo de ricos debates.

Sobre isso, ainda destacamos que o documento explicita que os temas sugeridos para o ano letivo de 2023 não foram pensados para serem repetidos ou copiados e “[...] sim para servirem de esteio para a delimitação de um universo de pesquisa [...]” no qual cada unidade

deveria “[...] mergulhar e buscar o seu tema e projeto pertinente com a realidade local [...]”, tendo em vista que o objetivo maior da organização do currículo e do trabalho pedagógico, a partir de projetos de trabalho, deve ser “[...] atender para a seleção de conhecimentos que potencializam o desenvolvimento da criança [...]” (João Pessoa, 2023, p. 21).

O debate sobre os temas “Crianças e explorações materiais e espaços”, “Crianças, ciência, natureza e humanidade”, “Crianças, memória e história” e “Crianças e as culturas do mundo” (João Pessoa, 2023), e como esses temas contemplam/podem contemplar os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, também gerou questionamentos e reflexões, tendo em vista, principalmente, a discussão em torno de que a organização do currículo, a partir da articulação com os projetos, exige seleção e não apenas a cópia burocrática do que está posto na BNCC (2017) ou nas Diretrizes Municipais.

Como desdobramento dos dois encontros formativos que discutiram a temática do currículo, percebeu-se a necessidade de reflexão coletiva sobre o projeto bimestral, buscando identificar os direitos de aprendizagem e os campos de experiência envolvidos, e se esses estavam bem explicitados no projeto de cada unidade, bem como a necessidade de problematizar a escolha dos subtemas e a relação com a investigação temática sobre os interesses de pesquisa das crianças.

Tais aspectos suscitaram a reflexão da equipe de formadoras e apontaram possíveis encaminhamentos para a continuidade do projeto de formação continuada.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, procuramos refletir sobre a complexidade que envolve o currículo na Educação Infantil, compreendendo-o como um instrumento vivo, que se constrói no entrelaçamento entre intencionalidades, experiências e contextos. Mais do que um roteiro fixo de conteúdos ou um conjunto de diretrizes a serem seguidas mecanicamente, o currículo emerge das práticas cotidianas, das relações que se estabelecem entre crianças, educadoras e comunidades, e das escolhas que dão sentido ao trabalho pedagógico.

Foi possível perceber que pensar o currículo nessa etapa exige um olhar atento às especificidades da infância, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos, curiosos, criativos e profundamente capazes de produzir conhecimento e cultura. Nesse sentido, compreendemos que o currículo precisa ser sensível às múltiplas formas de expressão infantil, valorizando o brincar, a imaginação, a escuta e as interações como formas legítimas de aprender e de se relacionar com o mundo.

Ao analisarmos experiências formativas realizadas com profissionais da Rede Municipal de João Pessoa, observamos o quanto o currículo ganha vida no cotidiano das

instituições, seja na escolha dos projetos de trabalho, na forma como se escutam e interpretam os interesses das crianças, ou na organização dos espaços e escolha dos materiais.

Ao mesmo tempo, essas análises apontam alguns desafios: a necessidade de superar práticas burocratizadas, o cuidado para que os projetos não se repitam automaticamente, e o esforço constante para manter o foco na criança como centro do processo educativo.

Um ponto que merece destaque é a potência dos projetos de trabalho como forma de organizar o currículo de modo mais significativo. Acreditamos que quando bem construídos, os projetos possibilitam que as crianças participem ativamente das escolhas, investiguem temas com sentido para suas vidas e expressem-se em diferentes linguagens. Isso contribui para que a experiência na Educação Infantil seja mais do que uma preparação para etapas futuras: ela se torna um tempo de vida pleno, que respeita o ritmo, os interesses e as singularidades de cada grupo.

Também ficou evidente que a coerência entre aquilo que está previsto nos documentos e o que é vivido nas instituições só se concretiza quando há reflexão contínua, diálogo entre profissionais e abertura para revisitar as práticas.

Nesse processo, a formação continuada tem um papel essencial, pois promove momentos de escuta, troca e reavaliação que fortalecem a construção de um currículo mais autêntico e conectado com a realidade. Assim, concluímos este capítulo reafirmando a importância de um currículo que seja construído com as crianças, e não apenas para elas.

Nessa perspectiva, se faz necessário um currículo que acolha a diversidade dos territórios, que promova experiências significativas e que reconheça o cotidiano como um espaço legítimo de produção de saberes; em vez de buscar respostas prontas, é preciso manter-se em movimento, questionando, inventando e recriando caminhos que façam da Educação Infantil um tempo verdadeiramente significativo na vida das crianças e de quem com elas caminha.

Referências

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** Tese de doutorado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma Educação Infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 39-43, jan./abr. 2015.

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. Tramando fios, estruturando os projetos. In: BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen S.; *et al.* O que é básico na base nacional comum curricular para a Educação Infantil? **Debates em educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. p. 11-28.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. In: Revista **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal de João Pessoa. **Diretrizes pedagógicas: Educação Infantil**. João Pessoa: PMJP/SEDEC, 2023.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, p. 1-12, 2015.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia de. **Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores**. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão crítica. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Portugal: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, 2004. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf Acesso em: 16 abr. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DOI: 10.70513/saberes-praticas-educacao-infantil.06

O ser criança e o brincar: tempos e espaços para a brincadeira na Educação Infantil

Thaís Oliveira de Souza

Introdução

Os estudos sobre o brincar consideram atualmente uma pluralidade de espaços, escolares e não escolares, sendo originários dos mais diversos campos do saber: Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, entre outros. Como um fenômeno histórico, sociocultural, o brincar é influenciado por diversos campos, entre eles o político e o econômico. Vários teóricos do campo da Educação e da Psicologia, como Vygotski¹ (1996-1934) e Elkonin (1904-1984), representantes da Psicologia Histórico-Cultural/Pedagogia Histórico-Crítica, não chegaram em seu período histórico a imaginar a influência das telas, marketing, mídia, o consumo infantil, uma série de elementos que hoje em dia circundam as práticas do brincar. Não são apenas diferentes formas de brincar, mas também, diferentes maneiras de se relacionar com o mundo e as pessoas.

Para refletir sobre o brincar no contexto educacional: creche e pré-escola, vamos neste ensaio partir da Teoria Histórico-Cultural, cujo maior representante é Vygotski. Conhecendo, e não desmerecendo, o valor da contribuição de outros pensadores e pesquisadores para o corpo teórico sobre o tema, nós sustentamos a escolha da Teoria Histórico-Cultural mediante um esforço para contextualizar e trazer para mais próximo da discussão teórica, a vivência prática experienciada nas instituições do Sistema Municipal de Educação da cidade de João Pessoa, Paraíba.

¹ Diante das diversas grafias para o nome do teórico, adotamos Vygotski, respeitando as grafias presentes nas referências.

O interesse acadêmico pelo brincar vem há muito tempo sendo impresso nas produções científicas, estando comumente atrelado aos estudos da infância. Hoje sabemos que o brincar não é uma exclusividade dessa etapa da vida, mas é muito difícil lançar um olhar para a infância e não enxergar o brincar nela presente. Em várias épocas históricas e contextos, seja com Froebel e os jardins da infância; Walter Benjamin e a história dos brinquedos; Vygotski e desenvolvimento cultural, entre tantos outros pensadores que contribuíram para o estudo do brincar, essa atividade continua sendo geradora de discussões e reflexões. E esse movimento acadêmico e científico é preciso, sempre!

A importância de se trabalhar o brincar em formação inicial e continuada de professores, ganha força com a divulgação de estudos e pesquisas que mostram, com preocupação, uma diminuição dos espaços e tempos de brincar na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). A exemplo de tais publicações, temos estudos como o de Nascimento (2020) que analisou a prática do brincar na EI em uma cidade do interior de São Paulo. Em sua pesquisa, a autora observou a ocorrência de uma antecipação de conteúdos do EF com práticas escolarizantes, direcionadas à alfabetização. Foram verificadas atividades pedagógicas sendo consideradas pelas professoras como brincadeiras, quando na realidade não eram. Nesse contexto, observou-se que apesar dos avanços acadêmicos, ainda há realidades em que “Não se valoriza a criança como produtora de cultura e protagonista em seu processo de desenvolvimento, apenas como coadjuvante do adulto que domina todos os tempos e espaços da educação infantil [...]” (2020, p. 88).

Outra pesquisa que ilustra a diminuição do brincar nas instituições educacionais é o estudo feito por Garcia (2018). A pesquisadora objetivou compreender os motivos que fundamentam a implementação de brinquedotecas em três creches de uma cidade do interior de São Paulo, implementação que traz várias inquietações, visto que, considerando a brincadeira como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas na EI, todos os espaços da instituição deveriam ser propícios a brincadeira. Foi observado pela pesquisadora que a presença da brinquedoteca aumentava a regulamentação e controle do adulto sobre o brincar, visto que se previa um cronograma específico para o uso do espaço. Ademais, mesmo na creche, foi verificado a presença de atividades focadas na preparação para o EF, atividades que acabam por subtrair o tempo e o espaço destinado ao brincar.

Objetivando refletir acerca da importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil das crianças de zero a cinco anos, nesta produção textual iremos inicialmente trazer uma contextualização, e conseqüentemente, defesa da presença do brincar nas instituições. Em um segundo momento, traremos a Teoria Histórico-Cultural para fundamentar as ideias e conceitos científicos acerca do brincar, especificando as características e particularidades dessa atividade na creche e pré-escola. Posteriormente, e ao cabo, iremos tecer algumas reflexões acerca do papel da professora frente a garantia de

tempos e espaços para a brincadeira na Educação Infantil, será apresentado o percurso da experiência do segundo encontro formativo da formação continuada, realizado nos dias 26, 27 e 28 de julho de 2022.

Importância da prática do brincar nas instituições: creche e pré-escola

Como mencionado anteriormente na introdução deste ensaio, o brincar, sendo um fenômeno sociocultural, vem se transformando ao longo dos tempos. Atualmente, não há como pensar o brincar sem considerar os avanços tecnológicos e a influência do mundo digital nessa prática. A nova era tecnológica tem transformado a forma como nos relacionamos com o nosso entorno, gerando novas maneiras de ser e estar no mundo. Para Pereira,

Reconfiguram-se as relações sociais, as formas de ocupação do espaço, a pragmática da comunicação, a economia, o consumo, os mecanismos sociais de controle, a educação, a arte, a política, o trabalho, o lazer, o constructo cultural do corpo.” (Pereira, 2012, p. 332).

Munarim e Girardello (2012, p. 315) destacam que quando nos propomos a refletir sobre o brincar estamos nos referindo a mais do que brinquedos e brincadeiras,

É abordar questões históricas como conceito de infância(s) e entendimento social do que é ser criança; é abordar conceitos geográficos (o meu e o seu mundo que vão além de fronteiras entre países); é falar de políticas (o lugar da criança nas cidades, o lugar do lúdico na sociedade); é falar de escolas (as experiências, os ritmos, os ciclos, o aprender e o ensinar, as descobertas, as relações entre pares, entre adultos e crianças); é abordar a economia (nossa relação com o consumo, com as mídias, diferenças sociais, crise mundial, imigração); dentre tantas possibilidades, é falar, acima de tudo, de seres humanos.

Nesse contexto de novos olhares para as relações sociais, é comum identificarmos o surgimento de críticas, tanto de acadêmicos, quanto da população como um todo, em relação ao uso das novas tecnologias. Essas críticas giram em torno das possíveis consequências negativas ao desenvolvimento e aprendizagem infantis, diante do uso das telas e provável aumento do sedentarismo. Munarim e Girardello (2012) apontam que nessa análise é preciso superar “determinismos”, como generalizações de que as novas tecnologias são a salvação ou a perda da educação.

Porém, diante desse cenário, algo que não podemos desprezar é o movimento de diminuição da brincadeira livre, e consequente, controle e direcionamento do adulto

na atividade de brincar. No comércio voltado a essa atividade, brinquedos, jogos e brincadeiras são planejadas, criadas, veiculadas e vendidas por adultos. As culturas infantis acabam por sofrer influências do adulto que prevê e decide muitas vezes, como, de que, e onde brincar. Soma-se a isso a diminuição dos espaços externos para o exercício das brincadeiras livres.

Bento (2015) aponta alguns elementos que podem estar por trás dessa diminuição do brincar nos espaços externos: aumento do tráfego do automóvel, crescimento urbano, aumento de espaços internos controlados para a práticas de atividades que geram movimento, como os *playgrounds*. Além disso, observa-se uma cultura do medo, mediante a existências de possíveis perigos que o espaço externo poderia provocar. A autora também alerta para a preocupação, cada vez mais presente entre os profissionais da educação, em manter as crianças intelectualmente ativas, como se mente e corpo estivessem separados e a escola fosse o espaço apenas para o trabalho intelectual.

Sobre esse ponto, Munarim e Girardello (2012) alertam para a existência da dicotomia corpo e mente refletida nas práticas educativas. É possível observar com frequência a sala de referência como local de limitação e controle dos corpos: “[...] onde são valorizadas as atividades sobre mesas e papéis, de concentração, de coordenação motora fina enquanto os movimentos amplos servem apenas como um auxílio, um extravasamento de energias acumuladas, facilitando a concentração e os momentos posteriores em que o corpo deve permanecer estático, engessado em cadeiras” (Munarim; Girardello, 2012, p. 326). Não há como separar corpo e mente, é através do corpo que os humanos percebem, sentem e dão sentido às situações e relações que estabelecem em seus cotidianos.

Verificamos, diante desse cenário, o quanto é importante que as instituições educativas garantam espaços e tempos para o brincar. Para muitas crianças, a instituição acaba sendo um dos poucos locais para prática da brincadeira, reunião e interação entre pares, visto que também observa-se na sociedade uma diminuição do número de integrantes das famílias. No próximo tópico, observamos como se dá a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem infantis.

A Teoria Histórico-Cultural: o brincar como atividade principal da criança

Lev Semionovitch Vygotski é representante da Teoria Histórico-Cultural. Ele nasceu em 1896 na cidade de Orsha, atual Bielorrússia. Junto a outros estudiosos da Psicologia Soviética como Alexandr Luria, Alexis Leontiev e Daniil Elkonin, Vygotski buscou compreender o psiquismo humano compondo o que denominou de Desenvolvimento Cultural.

O teórico tem um amplo material de análise acerca da gênese e desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, que nos diferenciam dos outros animais, a exemplo da memória lógica, atenção voluntária, pensamento, entre outras. Importante destacar que as Funções Psíquicas Superiores são em princípio sociais, o que se expressa na ideia de que nos tornamos humanos a partir das relações sociais que estabelecemos. Segundo Vygotski ([tradução nossa] 2014a, p. 150),

Toda função psíquica superior era externa porque era social antes de interna; A própria função psíquica era anteriormente uma relação social entre duas pessoas. Os meios de influência sobre si mesmo são inicialmente os meios de influência sobre os outros, ou os meios de influência dos outros sobre o indivíduo.²

Essas ideias demonstram o quanto é importante as interações sociais para o desenvolvimento infantil. Com essas considerações destacamos o importante papel da linguagem que gera mudanças essenciais no psiquismo, sendo um elemento mediador de excelência. No processo de internalização observamos que,

A ligação objetiva entre a palavra e o objeto deve ser utilizada funcionalmente pelo adulto como meio de comunicação com a criança. Só mais tarde a palavra terá significado para a própria criança. Portanto, o significado da palavra existe primeiro objetivamente para os outros e só então começa a existir para a própria criança. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal entre o adulto e a criança tornam-se mais tarde funções psíquicas. (Vygotski, [tradução nossa] 2014a, p. 150).³

O desenvolvimento psíquico é, portanto, um processo dialético, onde se entrelaçam fatores externos e internos, ocorrendo tanto mudanças quantitativas, quanto qualitativas na relação do sujeito com o mundo. Na periodização do desenvolvimento psíquico proposta por Vygotski observamos que em cada período/idade há a mudança da lógica de funcionamento do psiquismo. Pasqualini (2013) relata que nessa periodização histórico-dialética do desenvolvimento psíquico é importante salientar que, por se tratar de um processo histórico-cultural, não há caminhos pré-determinados e fases universais e naturais. A ideia que Vygotski traz acerca de períodos/idades é produzida a partir da história concreta do sujeito. Segundo Pasqualini (2013, p. 78),

2 “Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo.” (Vygotski, 2014a, p. 150).

3 El nexo objetivo entre la palabra y el objeto debe ser utilizado funcionalmente por el adulto como medio de comunicación con el niño. Tan sólo después la palabra tendrá sentido para el propio niño. Por lo tanto, el significado de la palabra existe antes objetivamente para otros y tan sólo después comienza a existir para el propio niño. Todas las formas fundamentales de comunicación verbal del adulto con el niño se convierten más tarde en funciones psíquicas. (Vygotski, 2014a, p. 150).

Não é, portanto, a idade cronológica da criança que determina o período de desenvolvimento psíquico em que ela se encontra, razão pela qual todas as referências que fazemos as idades ao discutir a periodização são relativas e historicamente condicionadas.

Como um sendo processo dialético, Vygotski (2014b) atenta que pode ser observado na periodização do desenvolvimento a existência de momentos de crises e períodos estáveis. Esses períodos se intercalam, sendo os períodos de crise momentos de mudanças críticas no desenvolvimento.

A criança que tratamos aqui nesta produção textual tem idade cronológica entre zero e três anos (creche) e quatro e cinco anos (pré-escola). Como cada período é marcado por uma atividade principal que segue como maior via de desenvolvimento e aprendizagem da criança, marcando como é a relação dela com o mundo, faremos aqui menção aos períodos estáveis do desenvolvimento cultural que compreendem essas idades, que são: Primeiro ano, Primeira Infância e a Idade pré-escolar.

O primeiro ano de vida tem a Comunicação emocional direta como atividade principal. Já no período da primeira infância é a atividade objetal manipulatória que é dominante. O brincar de faz-de-conta torna-se a atividade principal na idade pré-escolar. Isso não significa dizer que a criança não aprende por outras atividades (atividades secundárias), mas que nesse momento da vida, são essas atividades que impulsionam o maior movimento de aprendizagem. De acordo com Leontiev,

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2012, p. 122).

Intercalando-se com esses períodos/idades estáveis, temos os períodos de crise: a crise do primeiro ano (entre o período do primeiro ano e primeira infância); a crise de três anos (transição da primeira infância para a idade pré-escolar). É importante também mencionar a crise dos sete anos, que marca a transição entre idade pré-escolar e a idade escolar. Sobre os períodos de crise, vale destacar que as condições externas determinam as especificidades do transcorrer da crise. Exemplo, na crise dos sete anos, ocorre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental — período em que novas exigências sociais lhe são impostas. Ela já não é vista como criança pequena, mas tampouco se configura, de fato, como o aluno que dela se espera⁴.

4 No nosso contexto atual, a criança de sete anos de Vygotski passaria por essas exigências sociais aos seis anos, visto que é nessa idade cronológica que a criança brasileira atual passa por essa transição entre etapas educativas.

Apesar das condições externas determinarem concretamente como a crise se manifesta, Vygotski destaca que “[...] a lógica interna do próprio processo de desenvolvimento é o que provoca a necessidade destes períodos críticos, de viragem, na vida da criança e não a presença ou ausência de condições exteriores específicas”⁵ (2014b, [tradução nossa], p. 256 – 257). Assim, a criança brinca de faz-de-conta na idade pré-escolar porque ela quer fazer o que o adulto faz, e que no momento ela não pode fazer (ser mãe, dirigir, cozinhar, etc). Na idade escolar a criança quer saber o que o adulto sabe, muda-se a necessidade e o motivo da atividade. Dessa forma, a atividade principal na idade escolar torna-se o estudo.

Em cada período/idade há uma nova formação central que direciona o processo de desenvolvimento, reorganizando a personalidade da criança. Ainda de acordo com Vygotski (2014b, [tradução nossa], p. 263),

As idades constituem formações globais e dinâmicas, são as estruturas que determinam o papel e o peso específico de cada linha parcial de desenvolvimento. Em cada idade, não são aspectos isolados da personalidade que se modificam, mas sim, a personalidade que é reestruturada como um todo⁶.

Na idade estável do primeiro ano, a atividade principal da criança é a comunicação emocional direta com o adulto. Essa é a forma que o bebê se relaciona com o mundo a sua volta. Daí temos que a comunicação é condição para a humanização do sujeito. “[...] a base da consciência do bebê é centralmente perceptiva e emocional [...] o que fará avançar o desenvolvimento das funções psíquicas do bebê é justamente a atividade de comunicação com o adulto” (Pasqualini, 2013, p. 83). O adulto organiza o contato da criança com a realidade, utilizando objetos para a mediação. Nesse momento, surge de forma inicial as ações sensório-motoras, que serão na idade seguinte, da primeira infância, a atividade principal. Então, temos na idade de aproximadamente dois e três anos, a atividade objetual manipulatória. Assim, “[...] se anteriormente tinha centralidade a relação criança-adulto social, mediada pelos objetos, agora ganha destaque a relação criança-objeto social (mundo das coisas), mediada pelo adulto” (Pasqualini, 2013, p. 85). É nessa atividade que a criança se apropria da função social do objeto e ao longo da idade passa a interessar-se para o sentido social das ações. Essa mudança de foco que faz com que a criança se volte

5 “[...] la lógica interna del propio proceso del desarrollo es la que provoca la necesidad de dichos periodos críticos, de viraje, en la vida del niño y no la presencia o la ausencia de condiciones específicas exteriores.” (2014b, p. 256 – 257).

6 Las edades constituyen formaciones globales y dinámicas, son las estructuras que determinan el papel y el peso específico de cada línea parcial de desarrollo. En cada período de edad el desarrollo no modifica, en su transcurrir, aspectos aislados de la personalidad del niño reestructurando toda la personalidad en su conjunto” (2014b, p. 262).

para o mundo dos adultos é o que traz a necessidade de fazer o que o adulto faz, desejo que será realizado através do brincar de faz-de-conta.

Para Leontiev (2012, p.125) a brincadeira surge da necessidade da criança “[...] agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos.” Nessa perspectiva, agir da forma como ela vê os adultos agirem, não implica em considerar o brincar de faz-de-conta enquanto uma cópia, pois há uma autoria, um trabalho de interpretação ao representar os papéis no jogo.

Observamos nesse cenário que a mudança de período representa uma mudança dos motivos e impulsos da atividade. A criança realiza através da brincadeira desejos irrealizáveis. Segundo Vigotski (2008, p. 26),

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas [...].

A situação imaginária presente no brincar de faz-de-conta, portanto, carrega consigo regras implícitas que vem do mundo do adulto, já que, por exemplo, para ser mãe é preciso ter determinados comportamentos de uma mãe. O brincar, diferente do trabalho, não objetiva um produto final, mas o motivo do brincar está no próprio processo da brincadeira.

Elkonin (2009) atenta para a ideia de que é no jogo protagonizado que a criança compreende o significado dos objetos, sua função social e qual o direcionamento das ações a serem realizadas com eles. As premissas para instauração do jogo protagonizado se alicerça no final do primeiro período da infância. A partir daí, a organização do jogo torna-se mais complexa, objetos substitutivos são inseridos no lugar de objetos reais e a criança começa a se emancipar em relação ao adulto. Destaca-se que “o jogo aparece com ajuda dos adultos e não de maneira espontânea”. (Elkonin, 2009, p. 231).

É no brincar de faz-de-conta que os objetos perdem o caráter impulsionador. É no jogo simbólico que a criança dá outros significados ao objeto,

Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a idéia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da idéia e não do objeto. (Vigotski, 2008, p. 30).

O jogo protagonizado acaba por criar uma Zona de Desenvolvimento Iminente/ Proximal, visto que ao brincar a criança se coloca em situação acima do seu Nível de

Desenvolvimento Real, sendo livre para atuar entre o seu Nível de Desenvolvimento Potencial, com ajuda de seus pares e adultos. “A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum” (Vigotski, 2008, p. 35). No brincar, a criança internaliza as características do seu contexto social, como as regras para o jogo de papéis. É esse respeito às regras do jogo que Leontiev (2012) aponta que a criança começa assim a controlar seus impulsos. Para o teórico, como sendo uma atividade principal, do brincar de faz-de-conta se originam também outras atividades.

Nesse contexto, as interações adulto-criança assumem um papel fundamental. Como mediadora, a educadora não controla a brincadeira, mas atua observando, acolhendo e intervindo quando necessário, criando condições para que o brincar se desenvolva em sua plenitude. Na sequência, aprofundaremos a discussão acerca do papel da professora na prática do brincar em contextos educacionais.

Interações adulto-criança: o papel da professora frente ao brincar

Na prática do brincar de faz-de-conta é importante que a criança disponha de liberdade para agir, uma vez que é esse desejo e necessidade que a impulsionam a se empenhar na atividade, ativando, assim, múltiplas Funções Psíquicas Superiores — imaginação, criatividade, memória, atenção voluntária, entre outras. Assim, cabe à professora organizar o espaço, sugerir e buscar tornar as ações mais complexas e enriquecedoras.

Elkonin (2009) salienta que diferente do que muitos acreditam, o brincar não é algo “natural”, “biológico”, não é deixar a criança sozinha para que ela naturalmente brinque. O brincar tem origem social, sendo uma construção histórica, e o seu conteúdo são as atividades e relações humanas. Tal pensamento impacta na visão que temos do papel da professora frente a mediação das brincadeiras. No berçário, o adulto por meio da linguagem, apresenta os objetos do mundo real e seus significados. A criança na creche, tendo a atividade objetual manipulatória como impulsionadora de desenvolvimento, necessita de um ambiente rico e diverso de possibilidades de atuação. Nas salas referentes às crianças de dois e três anos, o adulto expande as possibilidades de atuação da criança sobre o fazer humano. Na pré-escola, o adulto abre novos caminhos para o brincar de faz-de-conta, organizando espaços, garantido o tempo, enriquecendo esse brincar com conteúdos importantes na nossa sociedade.

Como menciona Kishimoto (1994) é no faz-de-conta que as crianças expressam livremente as relações que observam no cotidiano. “A função pedagógica será garantida

pela organização do espaço, pela disponibilidade de materiais e, muitas vezes, pela própria parceria do professor nas brincadeiras” (p. 22). Quando um professor “obriga” a participação de todas as crianças em uma determinada atividade que ele chama de “brincadeira”, ignorando a recusa e desinteresse das crianças, ou quando cobra um produto dessa atividade, direcionando a forma como as crianças devem agir, não podemos chamar essa ação de brincadeira, pois já se perdeu o caráter lúdico do brincar. Dessa forma, temos muitas vezes, atividades ditas como brincadeiras sem assim serem.

O brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação. Isto é verdadeiro não apenas no caso das brincadeiras do período pré-escolar, mas também no de qualquer jogo em geral (Leontiev, 2012, p. 123).

Outro ponto a ser considerado é que, sendo o brincar uma construção histórica e social, vemos que preconceitos e desigualdades acabam por estar presentes no conteúdo dos jogos. Assim, cabe a professora combater ativamente a presença dessas ações, problematizando e trazendo novos elementos ao jogo. É importante que a professora se dedique a observar, refletir e buscar tornar mais complexo os elementos do brincar, enriquecendo assim, o ambiente onde a brincadeira acontece.

Quando a criança adentra no espaço educacional, ela já traz consigo muitos conhecimentos, expressa-se por diferentes linguagens, através do seu corpo em movimento. Não há como planejar o currículo sem conhecer a criança. Do mesmo modo, os brinquedos e brincadeiras precisam atender a diversidade cultural do contexto social da criança, sem induzir preconceitos de gênero, classe e etnia. (Kishimoto, 1994).

Considerando a importância do brincar para a criança pequena e sua defesa nos documentos curriculares, realizamos na última semana de julho de 2022, o segundo encontro formativo que recebeu o título “As crianças e o brincar na educação infantil”. A fundamentação teórica do encontro apoiou-se em duas referências principais: o texto “Brinquedos e brincadeiras na educação infantil”, de Tizuko Morchida Kishimoto (2010), e o manual “Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica”, elaborado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2012). A partir de situações reais vivenciadas pelas professoras, buscamos discutir: a relação da criança com a cultura lúdica da sociedade a que pertence; o brincar como um dos elementos constitutivos das culturas infantis; os espaços e tempos do brincar em creches e pré-escolas; e, por fim, como o brincar se insere no planejamento das professoras.

Para introduzir o tema, propusemos, no momento deleite, que as professoras

desenhassem as brincadeiras que faziam quando crianças. Em roda de conversa, discutimos as brincadeiras apresentadas, refletindo sobre o brincar e suas variações no tempo e no espaço. Com base na obra do artista Ivan Cruz, estabelecemos um diálogo entre as brincadeiras de outrora e as que as crianças realizam hoje. Assim, evidenciamos como o brincar está profundamente vinculado à cultura, sendo uma atividade Histórico-cultural.

Ao longo do encontro, discutimos o lugar do brincar nos documentos curriculares da Educação Infantil, a concepção de criança subjacente e a importância do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem. Refletimos também sobre alguns mitos ainda presentes, como a ideia de que bebês não brincam ou de que o brincar seria algo instintivo. Inspiradas pelo poema “As cem linguagens da criança”, de Loris Malaguzzi, exploramos a diversidade de formas de expressão infantil.

Concluímos reafirmando a necessidade de assegurar os seis direitos de aprendizagem previstos na BNCC (2018): conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Como atividade formativa para o próximo encontro, propusemos a elaboração de um catálogo com as brincadeiras desenvolvidas na prática pedagógica.

Considerações finais

Neste ensaio buscamos, a partir da Teoria Histórico-Cultural, trazer elementos teóricos que ressaltam a importância da garantia de espaços e tempos para o brincar nas creches e pré-escolas. Como menciona Mello (2018), não há fórmulas prontas para seguir pois, o cotidiano traz consigo uma imprevisibilidade que requer do professor reflexões e estudos constantes. Cada realidade traz desafios e características que precisam ser analisadas especificamente. Percebe-se assim, a importância de uma base teórica fortalecida. O professor investigador usa de elementos teóricos para orientar a sua prática.

Em relação a prática do brincar nas instituições, percebemos o quanto é importante a garantia do espaço para o brincar, visto o nosso contexto atual de diminuição do brincar livre em ambientes externos e internos e a grande importância que o brincar tem para o desenvolvimento integral e aprendizagem infantil. Em relação ao papel da professora nas brincadeiras, observamos que além da educadora planejar e buscar garantir esse espaço, assumindo a importância da brincadeira, a docente precisa estar atenta a sua prática refletindo sobre o conteúdo trazido pelas crianças, e intervindo caso seja necessário frente a existência de preconceitos de gênero, etnia, classe social etc.

Em relação às práticas escolarizantes na pré-escola, vemos que tais ações, além de não fazerem parte da proposta curricular para Educação Infantil, também acabam por diminuir ainda mais o tempo do brincar nessa etapa da educação. Assim, como menciona Mello

(2018), é preciso “descontaminar” a Educação de Infantil dos procedimentos escolarizantes e “contaminar” o Ensino Fundamental de atividades que considerem o desenvolvimento integral, visto que ao entrar no Ensino Fundamental, as crianças não deixam de ser crianças e precisam ter respeitadas as suas especificidades. Concluimos reafirmando a importância da temática nos espaços de formação continuada de professores, escutando a voz das educadoras, suas práticas e desafios, e pensando, coletivamente, na necessidade de atuar em busca do desenvolvimento integral da criança.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília; MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jul. 2022.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2009.

GARCIA, Karina Cristiane Belz. **Brinquedoteca na creche: que espaço é esse? Um estudo de múltiplos casos em creches públicas de Indaiatuba – SP**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In: Anais do I Seminário nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte: MEC, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LEONTIEV, A. N. 2012. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In: L. S. VIGOTSKII; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 12ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. p. 59-83.

MELLO, S. A. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 47–71, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p47. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33683>. Acesso em: 9 jun. 2024.

MUNARIM, Iracema.; GIRARDELLO, Gilka E. P. Crianças, mídias e cultura de movimento: (Des)caminhos para pensar o corpo na infância. *In: ARROYO, Miguel G., SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos* Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Angelica Paola Dos Santos Ferreira. **Guardar já? mas a gente ainda nem brincou! um estudo sobre tempos e espaços para brincar na Educação Infantil do município de Votorantim.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Carlos: Sorocaba, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: Teoria Histórico-Cultural no desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PEREIRA, Rogério Santos. Corpo, movimento e jogos eletrônicos: relações com a infância e juventude no contexto da educação. *In*: ARROYO, Miguel G., SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos** Petrópolis: Vozes, 2012.

VIGOTSKI, Lev. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** Nº 11: Junho, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – Tomo III.** Madrid: Antonio Machado Libros, 2014a.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – Tomo IV.** Madrid: Antonio Machado Libros, 2014b.

DOI: 10.70513/saberes-praticas-educacao-infantil.07

A rotina e a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil

*Renata da Costa Lima
Rayssa Maria Anselmo de Brito*

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou - eu não aceito.
Não agüento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.

(Manoel de Barros)

Considerações iniciais

No poema que convida a leitura deste capítulo, Manoel de Barros, utilizando de suas sutilezas e olhando para as coisas simples da vida, nos leva a pensar sobre como a rotina pode assumir uma perspectiva negativa - “Não aguento ser apenas um sujeito que

abre portas [...], que compra pão às 6 horas da tarde” -, ao mesmo tempo em que apresenta uma possibilidade de renovação - “Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas”.

Nas palavras do poeta, a rotina pode se apresentar como amarras rígidas ou como possibilidade de experienciar novos modos de ser e estar no mundo. A partir dessa perspectiva, o tema da rotina e da organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil será refletida neste texto.

Com o entendimento de que as interações e a brincadeira são os eixos estruturantes da Educação Infantil, que o cuidar e o educar são dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico (BRASIL, 2010, 2017), que essa etapa deve se organizar de modo a fortalecer o protagonismo e o desenvolvimento integral dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas por meio de princípios éticos, estéticos e políticos, objetivamos refletir sobre como a rotina e a organização do trabalho pedagógico podem contribuir e fortalecer esses preceitos elucidados.

Para tanto, partimos dos seguintes questionamentos: o que é rotina? Qual é o papel da rotina na organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil? De que modo os tempos e espaços são melhor organizados quando repensamos a rotina na EI?

Para responder às indagações feitas e atender ao objetivo proposto, organizamos este capítulo em três seções. Na primeira seção refletimos sobre a rotina a partir dos documentos que orientam as práticas na Educação Infantil e a rotina e sua relação com o conceito de cotidiano. No segundo momento, discutimos sobre a organização do trabalho pedagógico nessa etapa, de modo a refletir sobre a estruturação dos tempos e espaços nessa etapa da Educação Básica. E, por último, rememoramos e ponderamos sobre a rotina na EI a partir da experiência da formação continuada com professoras da rede municipal de ensino de João Pessoa - PB.

A rotina na Educação Infantil

Decerto um marco nas pesquisas sobre o tema da rotina na Educação Infantil no Brasil foi a tese intitulada “Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil” defendida pela professora Maria Carmem Silveira Barbosa nos anos 2000. Em seu texto, a autora anunciou a opção de pesquisar o nascimento e a consolidação de uma categoria pedagógica complexa que ainda não apresentava tradição de estudos no país, nem limites claros e definidos (BARBOSA, 2006).

Neste contexto, é preciso lembrar que apenas 04 anos antes a esse período a Educação Infantil passa a ser considerada, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

de nº 9.394/96, como parte integrante da Educação Básica. Isso revela, além de outras coisas, que o campo da Educação Infantil enquanto etapa é recente em termos históricos e que, por isso, muitos temas se tornaram objeto de estudos, inclusive o da rotina, após 1996.

Ainda no final da década de 1990, um outro marco importante foi a publicação, em 1998, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O RCNEI, embora sem caráter normativo, reuniu em 03 volumes um conjunto de orientações para as práticas pedagógicas nessa etapa. É nesse documento, mais precisamente no volume 1, que encontramos a rotina como um elemento estruturante da organização das práticas:

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas (Brasil, 1998, p. 54).

Ao mesmo tempo em que o RCNEI já apontava qual a importância da rotina nas instituições de Educação Infantil, uma vez que se constitui como facilitadora das aprendizagens das crianças, já mencionava que ela poderia se estabelecer como cerceadora do desenvolvimento caso servisse como estrutura rígida e inflexível, que coloca a criança no lugar de adaptação à rotina – e não o contrário –, e que desconsidera também o professor, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo (BRASIL, 1998).

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento de caráter mandatório, a rotina é mencionada quando se faz referência à proposta pedagógica, orientando a necessidade de se flexibilizar o calendário, rotinas e atividades (BRASIL, 2010).

Neste cenário, percebe-se que a rotina na Educação Infantil desempenha uma função de orientação e organização do tempo e do espaço, ou seja, do trabalho pedagógico desenvolvido com e para as crianças, contrapondo-se à lógica de padronização ou engessamento.

No dizer de Silva (2021), a rotina não é como uma amarra, mas um apoio construtivo ao grupo e um modo de estruturar as atividades diárias. Nessa direção, é importante considerar na organização da rotina, o contexto sociocultural em que a instituição está inserida, o projeto pedagógico da escola e as crianças atendidas (BARBOSA; HORN, 2001). Por esse motivo, as rotinas precisam ser pensadas e organizadas em cada instituição, levando em consideração às especificidades dos grupos atendidos - bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Uma questão que merece destaque na discussão sobre o conceito de rotina refere-se à sua relação com o conceito de cotidiano. Barbosa (2006) chama a atenção para o recorrente trato desses dois conceitos como sinônimos. Todavia, a autora destaca

que o cotidiano se refere aos acontecimentos diários que envolvem a vida das pessoas, podendo ser rotineiros mas também inéditos e inusitados. Já a rotina refere-se a um dos elementos que integra o cotidiano. Elas são como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, com a intenção de organização da cotidianidade (Barbosa, 2006). A seguir, refletimos sobre como a rotina se coloca como elemento estruturante da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

A rotina como elemento estruturante da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil

Na Educação Infantil a organização do trabalho pedagógico perpassa pela construção da própria rotina. Nessa etapa, os espaços da sala, assim como os tempos de cada vivência, demarcam a sucessão de experiências que a criança irá vivenciar no decorrer de seu tempo na instituição. Neste tópico refletimos sobre a rotina e a organização dos tempos e espaços, ou seja, como se explicita a intencionalidade educativa ao longo da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Para Barbosa (*apud* Carvalho, 2015, p. 135), o tempo é “uma variável que imprime movimento, ritmo e energia para que as crianças e professores possam viver a experiência da vida coletiva”.

Para além de perceber o tempo como algo a ser gasto ou controlado, Carvalho (2015) nos chama a atenção para a necessidade de respeitarmos os tempos das crianças, de modo a realizarmos escolhas educativas que potencializam a participação das crianças e que recriem as práticas pedagógicas diariamente.

Sobre a organização dos tempos na EI, Barbosa e Horn (2001, p. 67) afirmam que:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de **uma sequência básica de atividades diárias** é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. **É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados.** Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (Barbosa; Horn, 2001, p. 67, grifos nossos).

Logo, a partir das autoras citadas, vemos que a estruturação da rotina é perpassada

pela observação atenta das crianças, sobre o perfil da turma e sobre seus interesses e preferências, até chegar na proposição de uma sequência de atividades diárias.

Para Barbosa (2000, p. 94),

As denominações dadas às rotinas são diversas: o horário, o emprego do tempo, a sequência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada e outros. Poderíamos afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais.

Destacamos na compreensão da autora a direta relação estabelecida entre a rotina e o projeto pedagógico institucional, aspecto este que se reflete de igual forma na organização dos tempos de cada atividade e nos espaços em que elas acontecem. Para Barbosa e Horn (2001, p. 73), “é importante diversificar o lugar das atividades, organizando passeios, entrevistas, contato com diferentes elementos culturais, possibilitando que estes momentos sejam prazerosos e desafiadores”, o que evidencia a possibilidade do enriquecimento curricular de uma rotina que se constrói intencional e qualitativamente planejada.

No que tange à organização dos espaços, salientamos a necessidade de se promover ambientes estimulantes e acolhedores, com ricas possibilidades de estímulos sensoriais, motores e de construção e aquisição de novos conhecimentos, sendo também “recomendável, igualmente, que se construa e reconstrua espaços, com o auxílio das crianças, ao longo do ano” (Barbosa; Horn, 2001, p.73).

Ainda no tocante a organização dos espaços, as autoras destacam que

Ao pensar o espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por **gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida**. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos. (Barbosa, Horn, 2001, p. 73).

Nesta perspectiva as autoras sistematizam e categorizam os espaços em internos e externos. Podendo os espaços externos serem utilizados como: espaços de interligação para jogos tranquilos, espaço para brinquedos de manipulação e construção, espaço estruturado para jogos de movimento, espaço para jogos imitativos, espaço não estruturado para jogos de aventuras e imaginação etc. Em relação aos espaços internos, especificamente as salas de referência, as salas, “é fundamental partirmos do entendimento de que este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 76), de modo que por meio do uso destes espaços internos,

visamos: a promoção da identidade pessoal das crianças; a promoção do desenvolvimento da competência (saber-fazer com autonomia), promover a construção de diferentes aprendizagens e a promoção de oportunidades para o contato social e a privacidade (BARBOSA, HORN, 2001).

Por fim, ao olhar para os processos de construção das rotinas na Educação Infantil e refletir sobre essa relação espaço-tempo intencionalmente e pedagogicamente planejada, salientamos que “qualificar as creches e pré-escolas e incluir as crianças pequenas como cidadãos no espaço social requer que se criem novos sentidos para as relações adulto-criança, famílias-educadores, pais-filhos” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 78).

Reflexões e experiências com as professoras de bebês e das crianças bem pequenas

Para fundamentar e aprofundar o conhecimento sobre a temática da rotina e a organização do trabalho pedagógico, durante o planejamento das experiências para o encontro formativo com as professoras da creche, foram selecionados alguns conceitos e/ou subtemas essenciais a este debate: o cuidar e o educar na EI, o cotidiano e a rotina (características e diferenças), a rotina e o desenvolvimento do trabalho pedagógico na EI, a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e as propostas de atividades, a seleção e a oferta de materiais e o tempo na unidade de Educação Infantil/tempo da criança (rotinização da infância). É importante dizer que esses elementos foram refletidos tendo como base o texto de Barbosa (2010) intitulado “Especificidades da ação pedagógica com os bebês”, as DCNEI (2010), a BNCC (2018) e as Diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil no município de João Pessoa (2022).

Coerente com a temática discutida, para iniciar o encontro, apresentamos em slide para as professoras uma síntese da rotina daquele dia, contendo os seguintes momentos: 1-Retrospectiva, 2-Momento deleite; 3-Desenvolvimento do tema do encontro; 4-Nossas aprendizagens; 5-Encaminhamentos. A partir disso, seguindo a rotina apresentada, faremos um relato de como se desenvolveu cada um dos momentos acima listados.

Todos os encontros de formação com as professoras da creche eram iniciados com uma retrospectiva do encontro anterior. A intenção desse momento era rememorar questões, temas e conceitos estudados no mês antecedente. Para tanto, organizamos a sala em círculo e convidamos as docentes para brincarem de “batata quente”. Essa brincadeira consiste em deixar uma música tocando enquanto um objeto é passado de mão em mão. Na ocasião, quando a música parava, a professora que estivesse com o objeto teria que resgatar algo experienciado no encontro passado.

Após a retrospectiva, passamos ao momento deleite, que consistiu na exibição do curta metragem “*Alike*”¹. Nessa animação, composta de trilha sonora e imagem de vídeo sem diálogo entre os personagens, a trama se desenrola com o dia a dia de um pai no trabalho e o seu filho na escola submersos em uma rotina, revelada pelos efeitos visuais e sonoros do curta, como visivelmente adoecedora.

Após a exibição do curta, dividimos as professoras em 04 (quatro) grupos e lhes entregamos alguns textos do gênero tirinha que tratavam da temática da rotina, a fim de que debatessem a partir da seguinte questão: “Quais reflexões podem ser feitas sobre a rotina a partir do vídeo e da tirinha?”. Após esse momento, voltamos ao grande grupo e as professoras socializaram suas reflexões, construindo, desse modo, um debate coletivo.

É importante ressaltar que até este momento nós não havíamos feito menção conceitual sobre o tema deste encontro, visto que a intenção foi a de entender como as professoras compreendiam o tema da rotina com base em seus conhecimentos prévios para, em seguida, trazer as considerações teóricas a partir dos textos e documentos norteadores da Educação Infantil.

Falas como “a rotina pode adoecer” ou “a rotina requer uma reflexão para não ser engessada” foram algumas citadas pelas professoras durante o debate. Isso nos remete ao que Barbosa (2010) adverte sobre a rotina se tornar um meio de padronização do tempo e das crianças, em vez de ser uma trama que dá sustentação às práticas e percebe os indivíduos em suas singularidades.

Dando continuidade ao encontro, iniciamos à exposição dialogada, utilizando como recurso os slides construídos pelas formadoras da etapa da creche. Foi neste momento em que resgatamos as especificidades da Educação Infantil a partir do que afirmam os documentos supracitados, bem como refletimos sobre o que é (e não é) rotina, sua importância na organização do trabalho pedagógico e do currículo, aproximações e diferenciações do conceito de cotidiano.

É importante dizer que é nesse momento de exposição dialogada em que há um aprofundamento sobre o tema estudado, visto que as professoras cursistas questionam e expõem suas experiências e realidades.

Por fim, assim como em todos os encontros, fizemos uma síntese das aprendizagens do dia. Corroborando com o tema da formação, propomos que fossem destacados aspectos positivos e negativos de cada momento vivenciado na nossa rotina formativa.

1 Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=HYABT4EkXWI> >. Acesso em 26 jul. 2025.

Reflexões e experiências com as professoras das crianças pequenas

Com as professoras pequenas tivemos como fio condutor “o cotidiano e a rotina, características e diferenças”, relacionando as dimensões do cuidar, brincar e educar na EI, considerando a rotina e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a partir de elementos como: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta de materiais. E, por fim, diferenciando o tempo da unidade de Educação Infantil do tempo da criança (rotinização da infância).

Dessa forma iniciamos retomando os momentos das rotinas na sala de referência da Rede Municipal de ensino de João Pessoa/PB. Cada professora, foi representando por meio de desenho os momentos vivenciados por elas e suas crianças, seguida de uma explicação verbal sobre o que representaria aquele momento.

Assim, partilhamos o poema **Sou feita de retalhos** de Cris Pizziment, uma vez que todos os desenhos feitos em retalhos de tecido de algodão iriam compor uma colcha de retalhos coletiva de cada turma.

Rememoramos também o brincar das infâncias, vivenciadas por cada professora, refletindo sobre a infância como um conceito histórico e social que é experienciado pelos indivíduos a depender do contexto histórico e social no qual os sujeitos encontram-se inseridos. Encontrar elementos em comum ou descobrir um pouco sobre como as colegas haviam vivenciado suas infâncias, ia contribuindo não apenas para construir um maior vínculo entre os pares naquele contexto formativo, como também as levavam a refletir sobre o lugar das brincadeiras na Educação Infantil.

Desse modo, nosso objetivo naquele encontro seria compreender as características do cotidiano e da rotina na Educação Infantil, distinguindo os tempos e temporalidades da criança e da instituição.

Para subsidiar nossas discussões, nos utilizamos das pesquisas de Carvalho (2015), o qual analisou o cotidiano de 12 crianças de 04 anos em uma escola pública de Educação Infantil. Para este autor: “**existe um tempo institucional** predeterminado, cheio de regras, fixo; e **um tempo subjetivo das crianças**, o qual não funciona conforme a marcação dos relógios que define os horários de iniciar e de terminar as atividades propostas” (Grifos nossos).

Importa-nos destacar na pesquisa de Carvalho (2015) um importante diálogo sobre como as crianças significavam a rotina de forma que, numa roda de conversa, elas diziam:

Martina: A gente precisa de tempo para brincar, cantar e dançar.

Caetano: É mesmo!

Francisco: As atividades das folhinhas são muito chatas.

Gabriel: Não conseguimos nem pegar os brinquedos de tanta coisa que tem para fazer.

Martina: Eu posso pedir uma coisa?

Pesquisador: Claro!

Martina: Você pode mostrar as fotos para a professora e pedir para ela nos dar tempo para brincar e parar de fazer tantas atividades?

Joaquim: Dizer que estamos muito cansados com as folhinhas.

Caetano: Isso mesmo.

Frederico: Como você é grandão ela vai ouvir. Os pequenos ela não ouve.

Pesquisador: Vou atender o pedido de vocês e conversar com a professora. (Carvalho, 2015, p. 135).

Cabe salientar que este se trata de um diálogo maior e que para fins de discussão realizamos um recorte com as professoras, tendo grande repercussão entre elas o pedido de Martina de solicitar ao pesquisador que conversasse com a professora das crianças com o intuito de ampliar seus tempos de brincadeiras, reduzindo o tempo das atividades dirigidas, chamadas por eles de folhinhas.

Ressalta-nos ainda o argumento para tal pedido, quando Frederico afirma que como o pesquisador se tratava de uma pessoa “grande”, a professora então poderia ouvi-lo, uma vez que “os pequenos ela não ouve”. Tal afirmativa trouxe ao grupo de docentes no contexto formativo uma importante provocação: Temos ouvido nossas crianças, suas vozes e seus interesses, no processo de construção de nossas rotinas pedagógicas? Interessante rememorar nesse estudo o quão reflexivo se tornou este momento, o que nos permitiu relacionar com o protagonismo das crianças no que tange ao currículo na Educação Infantil, uma vez que é na escuta, no diálogo e na consideração dos interesses destas que tal protagonismo se materializa.

Para Barbosa (2000, p. 94) “raramente **uma sugestão de rotina** é acompanhada de uma possível explicação **sobre os objetivos da sua organização**” (grifos nossos). De modo que as crianças são levadas ao cumprimento de uma rotina que nem sempre faz sentido para elas. Desconsiderar a compreensão das crianças e o diálogo sobre os objetivos e a importância da rotina com as crianças pequenas, em nossa perspectiva, contribui para que elas se identifiquem e vivenciem a rotina de maneira mais significativa e prazerosa.

Nesta perspectiva, refletimos sobre o tempo na Educação Infantil e na diferença conceitual entre os termos rotina e cotidiano.

Para Barbosa (2000, p. 95, grifos nossos), as rotinas:

podem ser vistas como **produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia**, tendo como objetivo a organização da cotidianidade [...] **Fazem parte das rotinas certas ações** que, com o decorrer do tempo, **tomam-se automatizadas** na vida dos sujeitos, criando **modos de organizar a vida**.

Já o cotidiano, embora contenha “uma rotina, mas não se limita a ela” (Barbosa, 2000, p. 96), se apresenta como uma categoria mais abrangente, pois é nele que acontece as atividades rotineiras e triviais.

Ao remeter essa questão para a dimensão educativa, nos alinhamos com Barbosa (2000, p. 96, grifos nossos), quando esta afirma que as rotinas

devem ser vistas como **um dos elementos integrantes das práticas educativas e didáticas** que são previamente pensadas e planejadas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes.

Além de toda a discussão teórica proposta até aqui, utilizamos também como proposta formativa assistir e depois vivenciar a brincadeira do Pano Encantado do Grupo Palavra Cantada

Imagem 1. Brincadeira “Pano Encantado”



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=_S7OYCoWRA

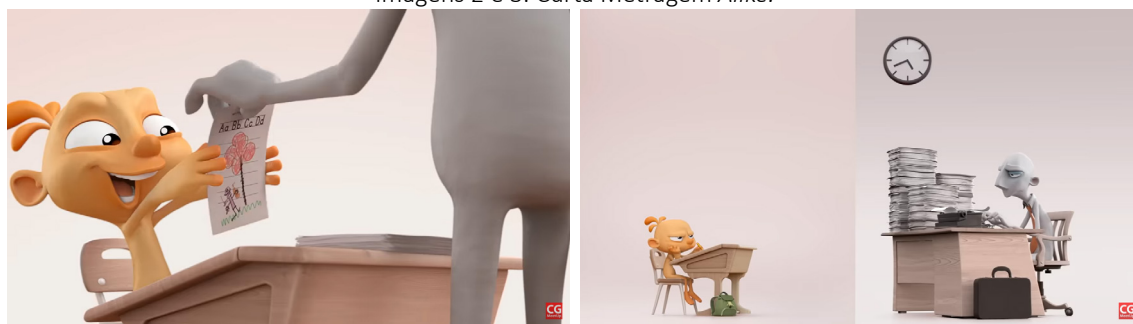
Nesta vivência exploramos, por meio da imaginação, as diversas possibilidades de representação de elementos com a utilização de um único pano. A vivência lúdica possibilitou um diálogo com as docentes sobre a utilização dos espaços de modo a explorar o ambiente por meio da brincadeira do faz de conta.

Outra vivência foi realizada com o curta metragem “*Alike*”². No vídeo vemos um pai e uma criança em seu cotidiano a caminho da escola e do trabalho. A rotina do pai é representada por um trabalho burocrático e repetitivo, já a criança indo à escola, onde a mesma precisa realizar atividades repetitivas e cansativas. A criatividade e a alegria são expressos no vídeo por meio das cores, e a monotonia e o tédio, pela ausência das cores,

² Retomamos aqui o curta metragem *Alike*, uma vez que esse vídeo nos serviu como estratégia formativa nos dois grupos de professores/as das creches e pré-escolas. Consideramos importante olhar novamente para este recurso, dessa vez trazendo o enfoque dado junto aos professores e professoras da etapa da pré-escola.

ficando os elementos de cena em tons de cinza. No caminho à escola, a criança se encanta com vários elementos que vão nutrindo suas cores e contagiando o pai, que também fica colorido. Com o passar do tempo, o peso na mochila da criança e as atividades repetitivas e sem espaço para a criatividade vão minando a alegria e a criatividade da criança, ao passo que a mesma vai perdendo sua cor. Ao perceber que seu filho já não possui mais a alegria (cores) de antes, o pai decide brincar de faz de conta com a criança e incentivar seu imaginário e criatividade ao passo que as cores vão retornando.

Imagens 2 e 3. Curta Metragem *Alike*.



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=_S7OYCoWRA

Refletindo sobre o curta metragem com as professoras da Educação Infantil, utilizamos este audiovisual como mote para retomar toda a discussão deste encontro, de modo a provocar-nos a pensar como nossas rotinas têm promovido a expressividade e criatividade das crianças e em que medida realizar atividades de escritas repetitivas e sem sentido, contribuem para tolher a criatividade e prejudicam o seu desenvolvimento.

Considerações finais

Ao longo desse estudo, vimos ser preciso considerar o cuidar e o educar na EI como indissociáveis e presentes em todos os momentos das rotinas com crianças pequenas e bem pequenas. Assim, torna-se necessário repensarmos o cotidiano e a rotina, percebendo-os enquanto categorias diferentes e que requerem aberturas a possibilidades de mudanças.

Para a construção de rotinas mais significativas, ressaltamos a necessidade de conhecermos as crianças, em suas características individuais e contextos sociais, ouvindo-as e as trazendo para esse movimento de construção das vivências, de modo que estas se tornem mais significativas às crianças.

Rodas de conversas, de leituras, brincadeiras (livres ou direcionadas), atividades dirigidas, vivências, alimentação, higienização, momento de relaxamento e conversa sobre as vivências do dia, são, portanto, distintos momentos que podem compor as rotinas da

Educação Infantil junto às crianças, sendo seus tempos e espaços pensados em conformidade com os tempos e espaços e com a concepção pedagógica de cada instituição.

Ressaltamos que ao (re)criar as rotinas na Educação Infantil fica evidenciada a necessidade de considerarmos as concepções e intencionalidades pedagógicas que permeiam todo o fazer educativo.

Por fim, destacamos a contribuição da formação continuada como espaço para promoção da reflexão sobre as práticas educativas vivenciadas no campo da Educação Infantil. Desse modo, fica evidenciada a importância do **Projeto de Extensão: Saberes e Práticas da/na Educação Infantil** como um lugar formativo de ricas trocas de experiências, assim como um espaço qualificado para repensar e potencializar as práticas vivenciadas na rede municipal de João Pessoa, na direção da construção de uma Educação Infantil de qualidade para todas as nossas crianças.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força** – Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre. Artmed. 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gladis Elise. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação e Realidade**, n. 25, jan-junho, 2000, p. 93-113.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream-/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 1.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, 2015.

SILVA. Thais Thalyta da. Reflexões sobre a rotina da Educação Infantil. In: SILVA. Thais Thalyta da; BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; LIMA, Renata da Costa. **Diálogos da Educação Infantil: entre relatos, reflexões e experiências**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 43-59.

DOI: 10.70513/saberes-praticas-educacao-infantil.08

Documentação pedagógica na Educação Infantil: da observação à qualificação das práticas com e para as crianças

*Thais Thalyta da Silva
Cláudia Maria de Lima*

Reflexões iniciais

Na epígrafe deste texto, Roseana Murray nos convida a fazer do olhar um meio de exploração do mundo. Enquanto caravela, nosso olhar pode se desfazer das certezas e aprender, ao observar de forma atenta e reflexiva para tudo. Ao pensar nisso, encontramos confluência com o objeto central deste texto - a documentação pedagógica - na medida em que ela se inaugura no olhar. O olhar para as crianças, suas interações, aprendizagens e desenvolvimento, tal como as práticas desenvolvidas com elas e para elas na Educação Infantil.

A Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica, é marcada por se constituir a partir de algumas especificidades. Essas particularidades se manifestam principalmente pelo público atendido - bebês e crianças menores de seis anos - e por sua função sociopolítica e pedagógica de cuidar e educar, garantindo, de modo geral, os direitos dos bebês e crianças ao seu desenvolvimento integral (Brasil, 2009). Esse ponto se fundamenta na compreensão desses sujeitos como históricos e produtores de cultura, com interesses, saberes e potencialidades.

Dessa forma, ao considerar essas características específicas da EI, compreendemos a necessidade de um olhar atento às culturas infantis, suas experiências e interações, de modo a respeitar tais especificidades. Podemos destacar a documentação pedagógica como um dos meios para estabelecer esse olhar, por isso, ela coloca-se como um elemento importante para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Temos compreendido a documentação pedagógica como processo vivo em que a estratégia de observação vai além do registro: ela integra o planejamento, a reflexão e a anunciação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Como afirma Fochi (2021, p.144)

O verbo documentar é o simples ato de produzir registros: fotografar, filmar, tomar notas, colecionar produções das crianças. O substantivo documentação refere-se ao documento físico, ao como é feita a comunicação, por exemplo, por meio de portfólios, painéis, mini-histórias. Tanto o verbo documentar como o substantivo documentação fazem parte do conceito de documentação pedagógica - mas não representam o todo -, pois também podem fazer parte de uma pedagogia qualquer. Compilar registros e construir um documento pode ser apenas um material com temática pedagógica, mas sem reflexão e, especialmente, sem mudar a relação entre adultos e crianças e o modo como se relacionam com o conhecimento.

Nesse caso, conforme destaca o autor, consideramos que a documentação na EI, ao registrar observações do cotidiano educativo, pode ser vivenciada de modo a favorecer tanto o acompanhamento do trabalho pedagógico quanto das aprendizagens infantis. Assim, ela pode evidenciar as crianças como centro da atividade pedagógica, respeitando suas potencialidades e particularidades e correspondendo às orientações e normativas da área.

É nessa perspectiva que o presente capítulo busca refletir sobre a importância do planejamento de práticas de observação e documentação para a organização do trabalho pedagógico na EI. Para isso, inicialmente trataremos das intencionalidades e instrumentos da documentação pedagógica nesta etapa educativa e, em seguida, refletiremos sobre as vivências formativas em torno do tema que foram experienciadas no ano de 2022/2023 com as professoras da EI da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), no projeto de formação continuada Saberes e práticas na/da Educação Infantil¹.

Considerações sobre as intencionalidades da documentação pedagógica na Educação infantil

Em conformidade com as reflexões iniciais deste texto, temos compreendido as crianças menores de seis anos como aquelas que mobilizam as especificidades da EI,

¹ A primeira versão do Projeto Saberes e Práticas na/da Educação Infantil foi realizada entre 2022 e 2023, como resultado de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Departamento de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de João Pessoa. A iniciativa envolveu docentes da universidade, estagiários do curso de pedagogia e profissionais da Educação Infantil da rede municipal de ensino, com o objetivo promover experiências de formação continuada voltadas ao desenvolvimento integral das crianças atendidas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

de modo que ao pensar no trabalho pedagógico na etapa, consideramos a necessidade de “planejar esse cotidiano levando em conta o ponto de vista das crianças, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo à sua volta, seu modo de se expressar por meio das mais diferentes linguagens, movimentos, produções.” (Kramer; Barbosa, 2016, p. 50). Neste ponto, cremos que um dos principais elementos que pode corresponder a essa demanda de planejamento é a documentação pedagógica.

Enquanto processo contínuo de produção de registros e reflexões sobre as experiências educativas a partir da observação, a documentação “[...] nos ajuda a ver, a refletir, a projetar e a narrar. E é por isso que este conceito é uma forte estratégia de transformação pedagógica e construção de significados” (Fochi, 2021, p. 141). Tal transformação mobiliza uma pedagogia participativa, onde a prática de registrar e analisar situações cotidianas com as crianças na EI, pode valorizar e potencializar as culturas infantis.

Esse aspecto da transformação pedagógica nos parece importante pela compreensão da trajetória histórica das instituições de EI e das compreensões sobre as crianças. Nesse processo, sabemos que durante muito tempo se produziram propostas para as crianças partindo da visão que os adultos tinham dela. Com isso, buscamos pontuar que ainda que muitas mudanças e avanços nas concepções e práticas venham acontecendo nesse campo ao longo dos anos, a partir dos estudos e mobilizações sociais, é possível considerar que as reflexões oriundas das observações e documentações, podem colaborar com esse processo contínuo de desenvolvimento e qualificação da EI.

Em concordância, documentos orientadores e normativos da etapa, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), tem evidenciado a relevância da observação sistemática e do registro intencional das interações e brincadeiras das crianças como práticas fundamentais para a compreensão de sua integralidade. Esses procedimentos são essenciais para subsidiar processos pedagógicos que respeitem e promovam o desenvolvimento integral e as múltiplas formas de aprendizagem das crianças menores de seis anos da EI. Assim, “[...] a documentação pedagógica, constituída de múltiplos registros, potencializa a apropriação de fazeres-saberes tecidos nas jornadas de experimentação-criação com as crianças, impulsiona um exercício de autoria e reflexão crítica” (Oliveira-Neto; Brito-Silva; Ostetto, 2023, p. 505).

Dessa forma, ao compreender a importância desse elemento nas práticas da EI, logo o entendemos como subsidiário da qualificação docente.

Essa qualificação se alinha com o respeito e a relevância das crianças, pois ao demandar uma escuta ativa e um olhar atento para tornar clara as suas aprendizagens, busca-se “[...] criar estratégias que contribuam para que os atores pedagógicos das escolas

estejam constantemente percebendo, refletindo, projetando e desenvolvendo o cotidiano pedagógico” (Fochi, 2021, p. 140). Tal fato requer, além da observação reflexiva por parte dos/as docentes, uma postura analítica da comunidade escolar sobre as práticas da EI, refletindo em uma pedagogia participativa, já que estas centram-se na “práxis diária de observar, escutar, documentar e responder às crianças, apoiando-se nos processos críticos da documentação de situações de aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 114).

Nessa práxis, cabe destacar que a documentação pedagógica produz registros para a própria professora ou professor, para as crianças, para as famílias e para a comunidade escolar. Ou seja, as documentações são mobilizadas pelos/as professores e professoras por meio de diferentes instrumentos e para diferentes públicos, tendo, portanto, diferentes finalidades.

Ao pensar nas intencionalidades da documentação voltadas aos/as docentes da EI, concordamos que “[...] é um exercício de bom senso, que procura nas marcas das interações cotidianas as pistas para uma prática pedagógica que considere os rastros deixados pelas crianças” (Kramer; Barbosa, 2016, p. 51). Assim, podemos destacar o seguinte processo:

Figura 01. Intencionalidades da documentação.



Fonte: autoras, com base em Kramer; Barbosa, 2016.

Ao visualizar a figura 01, é importante, a princípio, demarcar a dialogicidade das

ações de observar, documentar, comunicar, planejar e intervir, uma vez que elas acontecem simultaneamente e vão se retroalimentando. Ao observar, documentar e comunicar, uma das intenções mobilizadas pode ser o planejar. Nessa perspectiva, concordamos com a proposição de Kramer e Barbosa (2016, p. 58-59) de que “o planejamento seja resultado da observação e da documentação que a professora constrói a partir da relação cotidiana com as crianças”. Assim, recomenda-se um processo reflexivo em torno das observações e documentações de modo a considerar e valorizar as crianças, possibilitando o planejamento de intervenções adequadas ao grupo, com práticas mais significativas e respeitosas.

Esse processo reflexivo também decorre de uma outra intencionalidade da documentação pedagógica na EI que é o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a comunicação desta para as famílias. Ou seja,

[...] conhecer as crianças e seus percursos de aprendizagem e desenvolvimento, dá-se pelo movimento dialético de ação-reflexão-ação, balizado por princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas, que devem garantir as possibilidades de ampliar experiências sensíveis de meninas e de meninos, de enriquecer suas relações com o mundo e suas oportunidades de expressão (Oliveira-Neto; Brito-Silva; Ostetto, 2023, p. 505).

Nessa perspectiva, essa investigação sobre as crianças, que se configura como um dos modos de avaliar nessa etapa, é mobilizada pelo sentido de conhecê-la para enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, e não para medir conhecimento, classificar ou comparar. Com isso, destacamos que

[...] o processo de avaliação na Educação Infantil constitui-se por meio de situações e documentações pedagógicas que se aliam ao processo de aprendizagem das crianças, na medida em que esclarece para os docentes uma criança autêntica, que vive de maneira particular as experiências e que dá respostas diversas aos estímulos e vivências, nesse sentido, visibiliza com mais precisão suas necessidades, logo, o fazer pedagógico e avaliativo são selecionados a favor da criança (Silva *et al.*, 2023, p. 27).

Desse modo, a observação é destacada e é a partir dela que se constroem os registros, que podem ser tomados como mobilizadores e organizadores de práticas docentes relevantes (Silva *et al.*, 2023), que dão protagonismo para as crianças.

Considerando as diferentes e complementares intencionalidades da documentação pedagógica na EI, podemos destacar como instrumentos de registro da observação docente as narrativas das experiências vividas pelas crianças, como cadernos, diários ou portfólios que possam valorizar ações, gestos, falas e interações. Além disso, também os registros de

acompanhamento do desenvolvimento contínuo das crianças por meio da produção de relatórios com textos escritos e registros visuais como fotografias e produções infantis.

Ao longo da discussão, temos procurado evidenciar as possibilidades de ressignificar o cotidiano com as crianças da EI a partir da documentação pedagógica. Como parte da atividade docente, consideramos importante também pensar sobre a abordagem desse tema nos cursos de formação de professores/as. Nesse sentido, trataremos disso no tópico a seguir.

Reflexões sobre a documentação pedagógica na formação de professores/as com vistas a qualificação das práticas com e para as crianças

A formação continuada de professores/as enquanto desenvolvimento profissional configura-se como um processo dialógico, situado e coletivo, capaz de promover o aprimoramento das práticas pedagógicas a partir da articulação entre teoria e prática, que inclui momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício das crianças (Fochi, 2018). Nesse contexto, o Projeto Saberes e Práticas na/da Educação Infantil foi estruturado a partir de diferentes temáticas, entre as quais destacamos, mediante objeto de reflexão deste texto, a documentação pedagógica, compreendida como prática investigativa, ética e política no cotidiano da EI.

A abordagem desse eixo temático esteve integrada a outros fundamentos centrais, tais como as pedagogias participativas, o planejamento colaborativo, a avaliação formativa e as aprendizagens significativas. Esses elementos dialogavam com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil de João Pessoa (2022) e o Boletim Pedagógico “Orientações iniciais para o ano letivo de 2022”, constituindo-se como eixos articuladores das experiências formativas. Estes documentos norteadores definiam o documentar como registrar e construir histórias que apresentam percursos coletivos, preservando as singularidades dos sujeitos envolvidos, para monitorar e replanejar as intervenções pedagógicas a partir do que foi evidenciado nos registros das interações e desenvolvimento das/com crianças (João Pessoa, 2022).

Nesse contexto, a base metodológica do processo formativo ancorou-se na mobilização dos saberes da experiência (Charlot, 2018), compreendidos como os conhecimentos produzidos pelas professoras em suas práticas cotidianas, ressignificados nos espaços da formação. A partir desses saberes, construiu-se um processo formativo contínuo e sensível às singularidades dos contextos e sujeitos envolvidos a cada encontro. A figura a seguir ilustra a estrutura das formações e justifica as abordagens em torno do tema em discussão:

Figura 02. Ciclo Formativo.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Cada encontro era iniciado no acolhimento com uma vivência literária e/ou brincante, seguida pela retomada do encontro anterior, a partir de atividades² realizadas pelas professoras nos CMEIS ou escolas. Esse momento inicial possibilitava o compartilhamento de aprendizados, desafios e reflexões, o que favoreceu a conexão entre os conteúdos abordados e o cotidiano da prática pedagógica.

A partir desse ponto, iniciava-se a exploração da nova temática, sempre em diálogo com os saberes previamente mobilizados pelo grupo. Por meio dessa abordagem, foi possível construir um repertório de sentidos e significados sobre os temas tratados, promovendo uma ressignificação contínua da prática pedagógica.

No que se refere especificamente à documentação pedagógica, o trabalho formativo foi direcionado para aprofundar a compreensão das professoras sobre essa prática, não apenas como um instrumento de registro, mas como um recurso que sustenta

² As atividades desenvolvidas ao longo da formação configuraram-se como momentos formativos intencionais, orientados à promoção do desenvolvimento profissional crítico e engajamento ativo com os temas trabalhados. Ao final de cada encontro, era proposta uma atividade prática relacionada às temáticas discutidas, visando à construção de novos saberes, em diálogo com os desafios e especificidades do contexto institucional; esses saberes eram compartilhados na formação e contribuíram para consolidar reflexões teórico-práticas.

o planejamento, visibiliza os direitos de aprendizagens das crianças e potencializa o papel investigativo das professoras na observação e acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens infantis.

Assim, a formação demarcou a importância da observação, favorecendo a escuta ativa e sensível das crianças e a construção de propostas pedagógicas mais intencionais e significativas. Para ampliarmos o olhar sobre o trabalho com esse tema na formação, descreveremos, a seguir, o caminho formativo construídos com o grupo³ de professoras das creches e, na sequência, com o grupo das professoras da pré-escola.

O encontro de formação sobre documentação pedagógica com os grupos da creche e pré-escola

A temática da documentação, tão cara para o trabalho com a EI, atravessava, como dito anteriormente, a proposta do projeto de formação continuada. Contudo foi explorada de forma mais específica em um encontro de quatro horas, sobre o qual refletiremos a partir da descrição do planejamento formativo.

Os roteiros de planejamento se constituíram como guias importantes na realização das formações, demarcando as abordagens construídas em torno do tema. Tais roteiros foram orientados por uma concepção de formação continuada que buscava considerar as orientações e normativas da rede municipal e valorizar os saberes docentes, situando-se no apoio à organização do cotidiano das instituições, sempre demarcando o papel da criança. Aqui, nos debruçaremos sobre o roteiro do encontro sobre documentação pedagógica na creche e na pré-escola.

O roteiro foi desenvolvido a partir de momentos que buscaram fomentar processos reflexivos, integrando teoria e prática no contexto da formação. Tais momentos do roteiro foram concebidos a partir das demandas, experiências e saberes das professoras, organizando o encontro a partir da retomada e problematização da prática, aprofundamento teórico, planejamento colaborativo, sistematização e compartilhamento de experiências.

A seguir, apresentamos os principais momentos formativos vivenciados com os dois grupos, destacando suas especificidades e contribuições para a construção coletiva dos sentidos sobre a documentação pedagógica como prática educativa, em vista ao trabalho com as crianças.

3 A divisão das professoras entre grupos da creche e da pré-escola foi o modo de organização das professoras nas turmas da formação, buscando contemplar as especificidades da faixa etária atendida. Contudo, as discussões e práticas desenvolvidas nos dois grupos eram dialógicas e compunham um processo formativo integral e articulado.

O encontro formativo com o grupo da creche

Com o grupo da creche, o eixo da formação esteve centrado na construção da observação sensível e atenta sobre as vivências cotidianas e sua potência como recurso de registro, análise e planejamento. O trabalho formativo foi organizado a partir de três momentos articulados, conforme descrito abaixo:

Momento 1: Acolhimento (Retrospectiva e Momento Deleite)

Após a chegada do grupo na sala, iniciamos a escuta do registro de uma professora no Caderno de Memórias⁴, retomando as principais reflexões construídas pelo grupo no encontro anterior. O momento pautava-se na documentação da trajetória formativa do grupo, retomando os conceitos centrais da discussão realizada no encontro do mês anterior. Isso possibilitava o entrelaçamento da temática precedente com a atual.

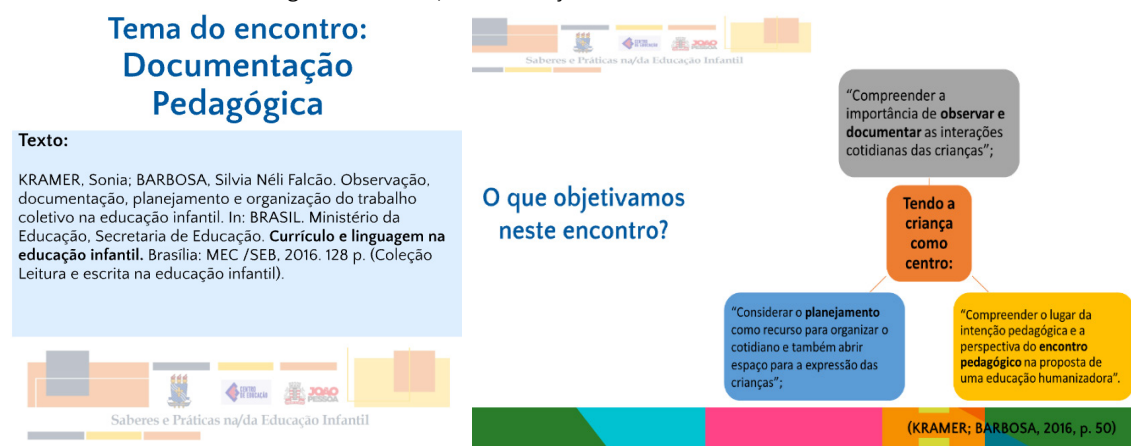
Depois disso, o encontro formativo seguiu com a retomada da atividade anterior, especialmente aquela relacionada ao levantamento de registros de observações avaliativas de cada docente. O momento prezou pela troca entre os pares, já que as professoras analisaram os registros das colegas, conversando sobre eles. Essa retomada serviu como ponto de partida para introduzir o tema da documentação pedagógica, estabelecendo conexões entre avaliação, escuta e planejamento. Após essa retrospectiva, assistimos o curta metragem *Querida Alice*, de Matt Cerini, que mobilizou as professoras a refletir sobre a atenção nas interações com as crianças.

Momento 2: Reflexões teórico-práticas

Esse momento foi fundamentado na discussão de Kramer e Barbosa (2016), mobilizando reflexões sobre a importância da observação e documentação para o planejamento do encontro pedagógico com as crianças, conforme imagem abaixo.

4 O Caderno de Memória foi adotado como instrumento de Documentação Formativa no processo de formação, com a finalidade de registrar não apenas o conteúdo dos encontros, mas também as reflexões, aprendizagens e sugestões das formadoras ao longo das atividades. A cada novo encontro, era escolhido um CMEI ou escola como foco da documentação, priorizando-se aspectos considerados relevantes pelas participantes. Os registros eram realizados por meio de textos escritos, fotografias e material compartilhado ou construído durante o encontro. As professoras se reuniam em suas respectivas unidades para sistematizar, no Caderno de Memórias, as observações realizadas, conferindo a esse instrumento um caráter reflexivo e colaborativo.

Figura 03. Tema, texto e objetivos do encontro na creche.



Fonte: slides da formação.

A discussão iniciou com uma leitura compartilhada das quatro partes do texto: 1-Observar, 2-Documentação Pedagógica, 3-Planejamento, 4-Agir. E depois a reflexão seguiu a partir de cada um desses pontos. Tivemos como questões provocadoras do ponto 1: “Você é observador?” e “O que envolve esse movimento de observação?”, promovendo uma reflexão sobre o papel da observação e da escuta na Educação Infantil. Discutiram-se os significados de ver e ouvir, ampliando o foco para a escuta atenta das crianças e a valorização de suas ações, saberes e invenções nas instituições educativas.

No ponto 2 as questões iniciais foram: “O que é a documentação? Como essa estratégia pode ajudar a professora na sua prática pedagógica? Que recursos temos para produzir uma documentação pedagógica?” Foram tratados os conceitos, refletindo sobre o papel da documentação pedagógica na visibilização dos processos de aprendizagem e sobre os elementos que a constituem: observação, registro e reflexão.

No ponto 3 iniciamos a partir das questões: “Como você faz seu planejamento? Quais são os principais desafios que você encontra para planejar a sua prática pedagógica? O que você leva em conta ao planejar? E qual planejamento faz sentido para as crianças? O seu planejamento está comprometido com a aprendizagem criativa das crianças em todos os momentos do cotidiano?” Assim, debatemos duas perspectivas de planejamento, a que parte das intenções do adulto e a que se ancora nas vivências das crianças, ou seja, na observação e documentação. Defendemos a centralidade destes aspectos como base para um planejamento significativo.

O último ponto, do agir, foi o arremate da discussão concluindo que observar (ver + ouvir) = documentar (registrar + refletir) = Planejar com foco na criança (encontro pedagógico), possibilitando vivências dialógicas e aprendizagens significativas. Nesse momento, apresentaram-se também instrumentos diferenciados de acompanhamento e

registro do cotidiano, distinguindo-os dos relatórios descritivos das aprendizagens mais convencionais. Também foi considerado o papel da comunicação que a documentação tem para a avaliação de contexto na Educação Infantil.

Momento 3: Atividade de sistematização

Para concluir o ciclo formativo, as professoras foram convidadas a construir um portfólio da turma de formação. A partir de registros imagéticos significativos de todos os encontros vivenciados até esse momento, as professoras puderam lembrar seus percursos formativos e registrar suas impressões sobre eles. Essa foi uma atividade muito significativa que exerceu a função da sistematização das experiências formativas e a prática da documentação em um contexto diferente da Educação Infantil, mas a serviço dela, com autoria e reflexão.

A vivência deste encontro de formação teve avaliação positiva das professoras, que puderam ampliar seus conhecimentos a partir das trocas construídas com seus pares e com as reflexões teóricas mediadas pelas formadoras.

Agora trataremos da experiência da formação sobre o tema com as professoras da pré-escola.

O encontro formativo com o grupo da pré-escola

Com o grupo da pré-escola, os momentos formativos foram organizados com base nos princípios das pedagogias participativas, na concepção de avaliação como prática democrática, dialógica e investigativa e na Documentação Pedagógica como práxis formativa (Oliveira-Formosinho, 2019; Dahlberg, 2016). A partir desses pilares, o encontro formativo foi organizado em torno dos três momentos integradores, tal como será apresentado a seguir:

Momento 1: Acolhida (Vivência brincante, retomada do caderno de memórias e compartilhamento de experiência)

A chegada das professoras à formação foi marcada por um ambiente de acolhimento afetivo e interativo, estruturado em três ações centrais: vivência inicial, retomada do Caderno de Memórias e o compartilhamento de experiências pedagógicas. Na vivência inicial foram ativadas disposições formativas fundamentais, como a concentração, a entrega ao processo e o diálogo coletivo. Em seguida, realizamos a leitura

colaborativa do Caderno de Memória, retomamos aspectos significativos do encontro anterior e promovemos interlocuções com a temática da Documentação Pedagógica.

Esse percurso favoreceu a escuta qualificada das experiências vividas pelas professoras a partir das provocações: De que maneira a documentação me permite avaliar a progressão da aprendizagem de cada criança? Como registrar as experiências das crianças de forma democrática? Os relatos compartilhados revelaram dimensões do cotidiano das instituições que foram tomadas como objeto de reflexão crítica, especialmente no que se refere às decisões pedagógicas envolvidas no ato de documentar.

As discussões enfatizaram o papel da documentação pedagógica como forma de comunicar as experiências das crianças nos CMEIS e escola, constituindo-se como um de seus pilares estruturantes (Fochi, 2021). Destacou-se ainda a importância dos processos de mediação entre adultos e crianças na interação e ressignificação das experiências infantis, fortalecendo o caráter comunicativo e formativo da documentação.

Momento 2: Reflexões teórico-práticas

A partir das experiências compartilhadas no grupo, desenvolveram-se reflexões sobre a práxis de documentação pedagógica, compreendida como prática central nas pedagogias participativas. Destacou-se seu caráter interpretativo, ético e político, conferindo visibilidade ao trabalho pedagógico ao disponibilizá-lo ao diálogo, à escuta e à transformação coletiva, em que tivemos como fios condutores da discussão: 1. Documentação Pedagógica: o que é? Para que serve? 2. A relação entre os registros, a avaliação e o planejamento; 3. A observação/escuta como instrumentos necessários para registrar os processos de aprendizagens das crianças; 4. O quê? Por quê? Com o que? Como? Quando? Aonde? Na figura abaixo visualizamos os referenciais teóricos estudados e os objetivos do encontro.

Figura 04. Tema, texto e objetivos do encontro na pré-escola.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
REFERENCIAL TEÓRICO

TEXTO BASE:
OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs.). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

Texto complementar:
DAHLBERG, Gunilla. *Documentação pedagógica: uma prática para navegação e a democracia*. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Por Alegre: Penso, 2016.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

Objetivo geral:
• Compreender a documentação pedagógica como um **processo de registro vivo, dinâmico, humano e democrático e relação com a avaliação**.

Objetivos específicos:
• Refletir sobre a documentação pedagógica na perspectiva das **pedagogias participativas**;
• Pensar a documentação pedagógica no âmbito da **avaliação, planejamento solidário e da aprendizagem solidária**.

Fonte: slides da formação.

A exposição dialogada dos fundamentos teóricos acerca da documentação concentrou-se em sua compreensão como prática pedagógica articulada à avaliação, ao planejamento e à aprendizagem solidária. Tais dimensões favoreceram a problematização dos processos de burocratização dos sistemas educacionais, bem como a urgência de comunicar de forma sensível e intencional os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A partir dessas discussões, emergiu um debate significativo sobre o lugar das crianças no centro do processo educativo. Algumas perguntas orientaram a reflexão: “Que vozes, direitos e respeito as crianças recebem nos nossos programas infantis?” e “De que maneira a documentação me permite avaliar as progressões das aprendizagens de exercícios reflexivos na formação?”. O diálogo coletivo consolidou a compreensão da documentação como ferramenta de avaliação reflexiva, capaz de tornar visíveis os processos de aprendizagem, respeitando os direitos das crianças e valorizando suas múltiplas formas de expressão.

Momento 3: Atividade de sistematização

Como estratégia para aprofundar as reflexões e consolidar os conhecimentos construídos, foram apresentados diversos instrumentos de Documentação Pedagógica, tais como portfólios, relatórios, caderno de registros, murais e registros digitais. Em seguida, foi realizada uma atividade prática em grupo, cujo objetivo foi sistematizar os principais aprendizados do encontro.

A proposta envolveu a construção de um *lapbook*⁵ coletivo, no qual as professoras organizaram conceitos, percepções e experiências relacionadas ao ato de documentar no cotidiano institucional. Esse momento permitiu visualizar a forma como cada grupo compreendia e mobilizava os fundamentos da documentação em suas práticas. A partilha das produções revelou-se uma etapa significativa, pois possibilitou tanto o reconhecimento das construções reflexivas quanto a identificação de equívocos interpretativos, que foram retomados e discutidos coletivamente.

Na sequência, como forma de documentar as “aprendizagens das professoras e o protagonismo das crianças sobre suas vivências e experiências na pré-escola à luz das teorias e atividades da formação continuada” (Lima; Brito, *et al*, 2022, p. 5), foi proposta

5 O *lapbook* é um recurso pedagógico que consiste em uma espécie de livro dobrável, feito de cartolina em formato de uma pasta dobrável, em que são organizadas informações, desenhos, imagens, pequenos textos sobre um determinado assunto. Na formação, foi usado como uma ferramenta lúdica e interativa de sistematização dos conhecimentos em torno do tema da Documentação Pedagógica.

a sistematização de um documento coletivo intitulado de “Colcha de Retalhos”⁶. A ideia mobilizada foi a produção de um texto coletivo da turma que sintetizasse o percurso vivenciado, destacando experiências significativas, aprendizagens e desdobramentos no contexto institucional.

Para orientar a produção, foram sugeridas perguntas mobilizadoras, tais como: “O que representa a colcha de retalhos para nós?”, “Como ela nos lembra as crianças, as rotinas e nosso cotidiano na Educação Infantil?”, “Como arrematamos a experiência?” e “O que aprendemos com ela?”. A partir dessas provocações, os grupos dialogaram e escreveram coletivamente suas impressões e reflexões, compondo o texto final da Colcha de Retalhos, como expressão da autoria e da escuta ativa das professoras.

A utilização dessas estratégias formativas contribuiu para enriquecer o percurso da formação, evidenciando-a como um espaço de escuta sensível, criação, trocas de experiências e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Nesse processo, a documentação foi consolidada como eixo estruturante do trabalho educativo na Educação Infantil.

Considerações finais

Refletir sobre a temática da documentação pedagógica na formação continuada de professoras da Educação Infantil foi importante, pois pudemos analisar as práticas de documentação já realizadas e demarcar a observação enquanto elemento constitutivo do trabalho nesta etapa educativa. Esse ponto se entrelaçou com a defesa constante do protagonismo das crianças e a necessidade de um olhar atento e respeitoso para elas em suas interações.

No contexto em que as professoras atuavam, já havia orientações claras sobre as documentações que deveriam ser construídas na Educação Infantil:

Registros das crianças: desenhos, áudio, vídeo, construções das crianças, tudo pode se transformar em **portfólio**; Registro do professor/professora: registro das atividades planejadas no caderno do professor(a), **relatório descritivo** de cada criança/bimestral no EDUCASIM, **registro das atividades pedagógicas** no EDUCASIM, **elaboração do plano anual** no EDUCASIM, **frequências das crianças** no EDUCASIM; **registro do trabalho institucional** (João Pessoa, 2023, p. 30, grifos nossos).

6 A colcha de retalhos é uma ferramenta (auto)formativa que busca discutir os processos de aprendizagens vivenciados pelos sujeitos, trazendo para o centro das análises a reflexão do cotidiano educacional e a importância das narrativas e da práxis pedagógica (Lima; Brito, 2022). Foi usada como estratégia formativa ao longo da formação, que iniciou no encontro sobre o tema “(Re)pensando a rotina na EI” e finalizou no encontro sobre “Documentação Pedagógica na EI”. O produto final do trabalho culminou na produção e publicação de um ebook, cujo tema é “Entre Retalhos: reflexões sobre o cotidiano da Educação Infantil no município de João Pessoa”.

Mesmo assim, percebemos que o encontro formativo mobilizou a práxis, ao ampliar os conhecimentos teóricos sobre o tema, potencializando a reflexão constante sobre cada ação profissional cotidiana.

Mediante tais aspectos, consideramos que o processo formativo com os grupos contribuiu para a qualificação das práticas para e com as crianças da rede municipal. Nesse ponto, destacamos a importância da atuação da universidade como instituição que, ao promover atividades de formação continuada, tem sua missão de contribuir com a educação pública fortalecida.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a navegação e a democracia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Por Alegre: Penso, 2016.

DEGEF. **Orientações iniciais para o ano letivo 2022**: Educação Infantil. v. 2. 1. ed. João Pessoa, 2022a.

DEGEF. **Diretrizes Pedagógicas**: Educação Infantil. João Pessoa, 2022b.

FOCHI, Paulo. Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. *In*: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida. (Org.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Paulo: Pedro e João, 2021.

PINAZZA, Mônica Appezato.; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil).

LIMA, Claudia Maria de; BRITO, Rayssa Maria Anselmo de. (org). **Entre Retalhos: reflexões sobre o cotidiano da Educação Infantil no município de João Pessoa/Paraíba**. - João Pessoa, UFPB, 2022.

MURRAY, Roseana. **Receita de olhar**. São Paulo, FTD, 1997.

OLIVEIRA-NETO, José Firmino. de, BRITO SILVA, Greice Duarte de, OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação, infâncias e práxis pedagógica: registrar e documentar movimentos de (re)existência na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 501-522, jul./dez., 2023. Universidade Federal de Santa Catarina.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs.). **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

SILVA, Thais Thalyta da; LIMA, Claudia Maria de; LIMA, Renata da Costa.; BRITO, Rayssa Maria Anselmo de. Avaliação na Educação Infantil: Reflexões Teórico-Práticas na EEBAS/UFPB. *In*: **Cenários de pesquisas e experiências na Educação Básica da UFPB**. João Pessoa, PB: Deck Gráfica, 2023.

Sobre as autoras

Nádia Jane de Sousa



Professora Associada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Realizou estudos pós-doutorais na Universidade Nova de Lisboa/PT, discutindo a relação da infância com as mídias (2020). Tem participado de projetos de Formação Continuada para profissionais que atuam na Educação Infantil em níveis estaduais e municipais; coordena o Projeto de Formação Continuada Saberes e Práticas da/na Educação Infantil, do município de João Pessoa/PB desde 2022-2023, até o presente momento. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES). Além dos temas que dizem respeito ao trabalho docente na Educação Infantil, também tem interesse por estudos e pesquisas acerca dos processos midiáticos que perpassam as práticas culturais infantis e juvenis.

Ana Luísa Nogueira de Amorim



Possui graduação em Pedagogia (2002), Especialização em Educação Infantil (2003), Mestrado em Educação (2005) e Doutorado em Educação (2011) pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Associada I do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, atuando nas áreas de Educação Infantil, Organização e Prática da Educação Infantil, Estágio Supervisionado II - Educação Infantil, Currículo e Política Educacional nos cursos de Pedagogia. Coordenou o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/SEB/UFPB). Foi Coordenadora do curso de Pedagogia - Modalidade a Distância e do curso de Pedagogia presencial. Membro do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI), vinculado ao MIEIB. Integrante da Frente Nordeste Criança. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI/UFPB), com interesse nas pesquisas sobre currículo, Educação Infantil, trabalho pedagógico no 0 a 3 anos e formação de professoras/es.

Maíra Lewtchuk Espindola



Atualmente é professora adjunta da área de Educação Infantil do Centro de Educação no Departamento de Habilitações Pedagógicas. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2010), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2017). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação e da infância, professores de primeiras letras, políticas educacionais, escolarização na Parahyba, intelectuais, educação infantil, hermenêutica, formação docente, juventude e reconhecimento social. Foi conselheira do CONSEPE/UFPB. foi coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil. Foi líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba - HISTEDBR/PB (2020-2024).

Maria Sonaly Machado de Lima



Doutora (2020) e mestra (2018) em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, Especialista em Orientação Educacional e Supervisão Escolar graduada em Pedagogia pela mesma Universidade. Tem experiência no ensino superior atuando prioritariamente em cursos de formação de professores (graduação). Desenvolve atividades permanentes de assessoria pedagógica e de formação continuada. Atualmente atua na Secretaria de Educação da Rede Municipal de João Pessoa, ocupando o cargo diretora do departamento de Educação Infantil, e coordenadora e formadora do programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - PROLEEI, é professora da rede municipal de João Pessoa, Atua no grupo de estudo e pesquisa

do Núcleo de Estudo de Alfabetização em Linguagem e Matemática NEALIM, e do Grupo de Estudo e Práticas na Educação Infantil. GEPEI com interesse nas pesquisas sobre currículo, Educação Infantil, trabalho pedagógico, é membro do Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.

Luciana Pereira Santos



Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade do Paraíso do Norte e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Atualmente é professora efetiva nas Redes Municipais de ensino de João Pessoa e Bayeux. Atuando no Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, na função de pedagoga. Em Bayeux, integra a Secretaria de Educação, compondo o setor pedagógico anos iniciais, atuando na função de formadora, assessoria técnica e orientação às práticas de leitura e escrita nos anos iniciais. Atua no grupo de estudo e pesquisa Infâncias, Educação Infantil e Contextos

Plurais - GRÃO/UFCG, e no grupo de estudo Formação em Cursos de Licenciatura em Pedagogia na Paraíba: Sinalizações Sobre Impactos para o Desenvolvimento Educacional do Estado. Área de interesse e atuação: Educação Infantil, formação de professores/as, alfabetização de Jovens e Adultos, literatura infantil e juvenil.

Simone de Fátima Alves Mendes



Possui graduação em Pedagogia (2010), especialização em supervisão e orientação escolar (2013) e em Educação Emocional pelo Espaço Arte Yoga (2017). Possui mestrado em Artes na área de concentração Ensino de Artes pela Universidade Federal da Paraíba (2020). Atualmente é pedagoga efetiva na Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, no Departamento de Educação Infantil-DEI. Doutoranda na linha de história da educação no PPGE/UFPB. Também é pedagoga efetiva em Cabedelo-PB, atuando na Educação Infantil. Faz parte da equipe de direção do Centro Cultural Piollin, do Fórum Paraibano de Circo e da Rede Paulo Freire. Tem experiência na área de Educação Infantil e de Arte Cênicas, especificamente nas artes circenses.

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina



Possui Doutorado (2015), Mestrado (2012) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Licenciatura em Pedagogia (2010) pela mesma instituição. Atualmente é Professora Adjunto C, nível IV, do Centro de Educação (CE), da UFPB e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE). Foi avaliadora ad doc de cursos superiores na área de Pedagogia (BASIs/INEP/MEC), coordenadora do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia (Campus IV, UFPB - 2016-2019) e exerceu a função de chefe do Departamento de Educação/Campus IV, UFPB na gestão 2017-2019. Atualmente coordena o projeto de extensão “Produção colaborativa de livros imagéticos infantis” e colabora, na condição de professora formadora, com o Projeto “Formação continuada na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: parceria entre CE/UFPB e SEDEC/PMJP”. Tem experiência na área de Educação, estuda e orienta os seguintes temas: Formação de professores, Educação Infantil, Cultura visual e Discurso numa perspectiva foucaultiana.

Amanda Sousa Galvínio



Formada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), possui mestrado e doutorado em Educação também pela UFPB. Atualmente é professora do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE/CE/UFPB). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação - GT Paraíba (HISTEDBR-PB), do Grupo de História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO/UFPB) e do Grupo de História das Infâncias e Estudos de Gênero (UFPB), desenvolvendo investigações nas áreas de História das Mulheres, Feminismos e Infâncias, articulando ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na análise dos processos históricos, sociais e culturais que constituem a educação e suas práticas. Também desenvolve estudos e orientação na área de comunicação, divulgação e alfabetização científica junto ao Grupo de Estudos sobre Segurança Energética (Gesene) e Laboratório de Diplomacia Digital, com destaque para o desenvolvimento do Game Enetrix, voltado a estudantes do ensino médio-técnico. Orcid: 0000-0002-6930-8607

Nathalia Fernandes Egito Rocha



Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - PPGE/UFPB, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais. Professora Adjunto A do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) da Universidade Federal da Paraíba.

Thaís Oliveira de Souza



Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus Assis. Realizou atividades de Doutorado Sanduíche no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal. Realizou estudos pós-doutorais Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Possui graduação em Psicologia (Formação em Psicólogo) pela UFPB e graduação em Psicologia (Licenciatura em Psicologia) pela UFPB. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Fundamentação da Educação - Área de Psicologia da Educação, do Centro de Educação - UFPB. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Griô: cultura, gênero e etnias. Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança - NUPEC.

Renata da Costa Lima



Doutora em Educação pela UFPE (2019) na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Mestre em Educação pela UFPE (2012). Graduada em Pedagogia também pela UFPE (2009). Professora do Departamento de Educação Básica (DEBAS/CE), atuando no Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Paraíba na área de Educação Infantil. Atualmente desenvolve projetos e estudos na área de formação continuada de professores da Educação Infantil.

Rayssa Maria Anselmo de Brito



Professora do Departamento de Educação Básica do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (DEBAS/CE/UFPB). Doutora em Educação na linha de Processos de Ensino- Aprendizagem junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPB. Mestra em Educação (PPGE-UFPB). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela UFERSA-RN e Graduada em Pedagogia (UFPB). Pesquisadora na área da educação, especificamente no campo dos processos de ensino-aprendizagem, em estudos que discutem a Didática, o Estágio Supervisionado, a Formação Docente e a Inclusão Educacional tanto na Educação Infantil como na Educação de Jovens e Adultos. De modo geral, buscando sempre contribuir para o avanço das Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas que potencializem os processos inclusivos social/educacional das pessoas com deficiência.

Thais Thalyta da Silva



Professora EBTTC na Universidade Federal da Paraíba. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2010), Mestrado em Educação do PPGE-UFPE (2013), na linha de Educação e Linguagem, e Doutorado em Educação pelo PPGE-UFPE (2018) na mesma linha. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL-UFPB) e líder do grupo Laboratório de Pesquisas e Práticas na Educação Infantil. Tem atuado como Coordenadora do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Curso de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) no estado da Paraíba. Interessa-se por Educação Infantil, Educação e linguagem, Ensino-aprendizagem, Avaliação da Aprendizagem e Formação de professores.

Cláudia Maria de Lima



Doutoranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE/UFPB. Mestre em Educação pelo PPGE/UFPB (2018). Especialista em Gestão Educacional e Pedagoga pela UFCG (2023). É professora EBTTC do Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Paraíba desde 2018. Foi Coordenadora Geral da Educação Infantil e professora nos Municípios de Gado Bravo/PB, Aroeiras/PB e Queimadas/PB. Atuou como Formadora Municipal do Pró-letramento; Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa PNAIC e como Professora-formadora no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (MEC/UFPB) e Formação Continuada de Gestores Educacionais para a atuação

numa perspectiva inclusiva (MEC/UFPB). Foi Preceptora do Programa Residência Pedagógica no subprojeto institucional de alfabetização ((MEC/UFPB 2018-2022). Atuou como Diretora (2023-2024) no Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPB. Pesquisa os seguintes temas: Formação de Professores, Gestão Educacional, Educação Infantil, Educação Inclusiva e Educação Emocional.

Índice Remissivo

Avaliação na Educação Infantil	31, 32, 110
Brincar	29, 84, 89
Campos de experiências	35, 74, 75
Concepções de infância	58, 59, 70
Cuidar e educar	61, 62, 104
Currículo da Educação Infantil	68, 69, 71
Desenvolvimento infantil	31, 85, 86
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento	34, 74, 91
Documentação pedagógica	107, 109, 110
Escuta das crianças	43, 102, 115
Espaços educativos: organização	30, 31, 98
Formação continuada	9, 12, 18
Mediação pedagógica	85, 89, 90
Organização do trabalho pedagógico	33, 97, 98
Planejamento pedagógico	33, 63, 115
Práticas pedagógicas	15, 63, 78
Protagonismo infantil	71, 78, 102
Rotina na Educação Infantil	96, 97, 98
Saberes docentes	10, 12, 111
Tempos e temporalidades infantis	30, 97, 101



Saberes e práticas na/da Educação Infantil: tecendo experiências formativas - Volume I

reúne reflexões e experiências de formação continuada realizadas em parceria entre a Universidade Federal da Paraíba e a Prefeitura de João Pessoa. Articulando teoria e prática, os capítulos discutem currículo, brincar, rotina e documentação pedagógica, valorizando os saberes de professoras e especialistas de creches e pré-escolas. Com atenção à diversidade das infâncias, a obra destaca a escuta, a memória e a construção coletiva como caminhos para repensar o cotidiano educativo e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com os direitos e as singularidades das crianças.

