

O TEMPO DA INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Ester Xavier Mendes ¹

RESUMO

Este estudo analisa a prática docente na Educação Infantil a partir de um estágio supervisionado em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em Caruaru-PE. Adota uma abordagem qualitativa, utilizando observação participante e registros em diário de campo para analisar as interações, a organização do espaço e do tempo escolar. O referencial teórico baseia-se em autores como Kohan (2014), que destaca a infância como um tempo vivido intensamente, Larrosa (2003), que a define como uma experiência única que escapa à objetivação e Ostetto (2000) que reforça a importância de um planejamento pedagógico que respeite a expressividade infantil. Inspirado no poema “Brasinhas do Espaço” de Sérgio Vaz, que retrata a infância como um reino de imaginação e liberdade, o estudo reflete sobre como as rotinas escolares podem limitar essa potência criativa. A intervenção pedagógica resgatou brincadeiras tradicionais de Ivan Cruz, permitindo que as crianças recriassem seus próprios modos de brincar, evidenciando a invencibilidade infantil, conforme Skliar (2012). Observou-se que, embora a escola reconheça a importância do brincar, há desafios na valorização da escuta ativa das crianças e na flexibilização da rotina. As experiências demonstraram que a infância resiste às estruturas rígidas, reinventando-se no cotidiano. Conclui-se que a Educação Infantil deve priorizar um ambiente que respeite o tempo da infância, equilibrando rotinas estruturadas e momentos espontâneos de descoberta, permitindo que as crianças, como nos versos de Sérgio Vaz, “dominassem o universo” com suas invenções e brincadeiras.

Palavras-chave: Educação Infantil, Infância, Brincadeiras, Prática Pedagógica, Expressividade Infantil.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado representa um momento decisivo na formação docente, constituindo-se como um espaço de articulação entre teoria e prática, de diálogo entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia na escola. Mais do que um requisito curricular, o estágio é um exercício de olhar, de escuta e de sensibilidade, no qual o futuro professor é desafiado a compreender o cotidiano escolar em sua complexidade. É

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, ester.mendes@ufpe.br;



Ao acompanhar o cotidiano da escola, foi possível perceber que a infância carrega uma temporalidade própria, diferente da pressa e da linearidade que caracterizam o universo adulto. O ritmo das crianças é o ritmo da curiosidade, da pausa e do encantamento — um tempo que se aproxima do que Kohan (2014) denomina de *aiónico*, o tempo da experiência e da intensidade, em contraste com o *chrónos*, tempo da produtividade e do controle. Essa diferença temporal se manifesta nas práticas pedagógicas, nas formas de planejar e até na organização dos espaços escolares.



Compreender o tempo das crianças é, portanto, um gesto ético e pedagógico: significa permitir que a escola se ajuste ao modo como elas vivem o mundo, e não o contrário.

O estágio também se configura como oportunidade de tensionar as contradições que atravessam o campo educacional. Observou-se, por exemplo, que a Educação Infantil, embora reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, ainda carrega marcas históricas de desvalorização e de compreensão assistencialista. Muitas vezes, as práticas se mantêm presas a uma lógica de escolarização precoce, priorizando atividades padronizadas e rotinas rígidas, em detrimento do brincar, da experimentação e da escuta ativa das crianças. Essa tensão evidencia a necessidade de uma docência que compreenda a infância como centro do processo educativo e o professor como mediador de experiências significativas.

De acordo com Ostetto (2008), o estágio é também um espaço de formação humana, um exercício de olhar sobre si e sobre o outro. Ao observar e interagir com as crianças, o estagiário aprende não apenas a planejar e intervir pedagogicamente, mas a se perceber como sujeito em formação, que aprende com as situações, com os imprevistos e com as sutilezas do cotidiano. A docência se revela, assim, como um processo inacabado e relacional, que se constrói na prática e na reflexão sobre ela.

Sob essa ótica, o estágio supervisionado ultrapassa o campo técnico e se transforma em experiência ética e estética. Ética, porque implica responsabilidade diante do outro, e estética, porque envolve a capacidade de ver beleza e sentido nas pequenas ações que compõem o cotidiano da escola. Como destaca Larrosa (2003), educar é um ato de criação e de sensibilidade, um gesto que requer presença e atenção ao que é singular. Ao se deixar afetar pelo cotidiano infantil, o futuro professor aprende que a docência não se reduz a métodos e planos, mas se constrói na delicadeza dos encontros, nas escutas atentas e nos olhares compartilhados.

Além disso, o estágio em Educação Infantil possibilita compreender a escola como um espaço de culturas e de significações, onde as crianças produzem saberes e reinventam as relações com o mundo. Essa perspectiva se aproxima do que Sarmiento e Pinto (1997) chamam de sociologia da infância, ao reconhecer as crianças como atores sociais que constroem culturas próprias, com valores, linguagens e modos de convivência singulares. Ao observar e interagir com essas múltiplas formas de expressão, o estagiário percebe que educar crianças é, ao mesmo tempo, ensinar e aprender — é viver a educação como troca, movimento e alteridade.



METODOLOGIA

A metodologia do estágio incluiu momentos de observação, participação e intervenção pedagógica, culminando na elaboração e aplicação de um projeto intitulado “As Brincadeiras de Ivan Cruz”, voltado à valorização das culturas infantis e ao resgate do brincar como eixo de aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender a infância como categoria central da Educação Infantil significa romper com concepções históricas que a reduziram a uma fase transitória ou a um processo de preparação para a vida adulta. Nessa perspectiva, a infância é entendida como uma forma de existência plena, marcada pela curiosidade, pela imaginação e pela intensidade das experiências. Essa mudança de paradigma implica reconhecer a criança



como sujeito ativo, produtor de cultura, e não como receptor passivo das práticas pedagógicas.

Kohan (2014) propõe pensar a infância como tempo filosófico, o tempo aiônico, caracterizado pela duração e pela potência de viver o presente. Em oposição ao tempo chrónos, linear e mensurável, o aión representa a intensidade do viver, a experiência que escapa à lógica produtivista do mundo adulto. Essa concepção ressoa nas ideias de Larrosa (2003), que entende a infância como o território da experiência e do acontecimento. Para o autor, educar é permitir que algo nos aconteça; é criar condições para que o sujeito viva experiências que o transformem, em vez de apenas acumular informações. Assim, infância e educação se encontram no espaço do sensível e do imprevisível, onde o conhecimento é construído na relação e no afeto.

A escola, nesse contexto, deve ser compreendida como lugar de produção de sentidos, não apenas de conteúdos. Sarmento e Pinto (1997) afirmam que as crianças são produtoras de cultura e que suas ações e brincadeiras constituem formas legítimas de interpretação do mundo. Essa visão se aproxima das reflexões de Skliar (2012), ao denunciar o modo como a escola tende a normalizar e silenciar a infância, impondo-lhe uma lógica de resultados e metas. Segundo o autor, a tentativa de domesticar a infância é uma forma de negação da diferença, pois impede que as crianças manifestem sua singularidade. Por isso, pensar uma pedagogia da infância é reconhecer que o conhecimento nasce também do corpo, do gesto, da brincadeira e da imaginação.

Nesse sentido, Ostetto (2008) propõe compreender a docência como um exercício de presença e de sensibilidade. Ser professora da Educação Infantil significa colocar-se em relação com o outro — um outro que é criança, com suas múltiplas linguagens, silêncios e movimentos. Essa relação, atravessada por afetos e descobertas, revela que educar é um ato de humanidade e de escuta. A autora ressalta que o estágio e a prática docente devem ser espaços de formação ética, estética e política, pois ensinar na infância é lidar com o imprevisível, com o que escapa aos planos e aos métodos.

Barbosa e Horn (2001) complementam essa discussão ao defender que o espaço e o tempo da escola são dimensões fundamentais da prática pedagógica. O espaço escolar é um “terceiro educador”: ele fala, propõe e educa. Um ambiente planejado para acolher, brincar e explorar favorece a autonomia e o protagonismo infantil. Quando o espaço é controlado, fechado e pouco estimulante, tende a restringir as possibilidades de criação. O mesmo ocorre com o tempo escolar: quando rigidamente dividido em tarefas, perde-se o ritmo próprio da infância, que é feito de pausas, descobertas e improvisos.



Assim, o professor precisa aprender a escutar o tempo da criança, ajustando o cotidiano à sua curiosidade e não ao cronômetro.

Essa concepção dialoga diretamente com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que reconhece o brincar e a interação como eixos estruturantes da Educação Infantil. O documento destaca que a criança é um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas relações com o outro e com o mundo. O brincar é visto não como pausa, mas como linguagem e forma de aprendizagem. Essa orientação reforça a importância de experiências que integrem emoção, corpo, pensamento e imaginação, rompendo com a lógica fragmentada do ensino tradicional.

As ideias de Kohan, Larrosa, Skliar, Ostetto, Barbosa e Horn convergem, portanto, para a defesa de uma pedagogia da infância que valoriza a experiência, o afeto e a escuta. A docência, nesse horizonte, é compreendida como prática reflexiva e criadora, que se constrói no encontro e na atenção às singularidades das crianças. A infância, longe de ser um “vir a ser”, é um “estar sendo”, um tempo de experimentação que desafia a previsibilidade e o controle. A escola, ao reconhecer e acolher essa potência, torna-se espaço de liberdade, imaginação e transformação — um espaço em que o educar se torna também um aprender com a vida que pulsa nas infâncias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As observações realizadas durante o estágio supervisionado na Educação Infantil revelaram a riqueza e a complexidade do cotidiano escolar, mostrando que a prática pedagógica é atravessada por múltiplas dimensões — afetivas, culturais, sociais e simbólicas. A experiência no Centro Municipal de Educação Infantil Ivanise Flora permitiu compreender que a escola não é apenas um espaço físico ou institucional, mas um território de encontros, onde as relações e os gestos cotidianos constroem significados sobre o que é educar e aprender.

A análise das rotinas e interações mostrou que a organização do tempo e do espaço na instituição desempenha papel determinante na construção das experiências das crianças. Embora o ambiente físico contasse com espaços amplos e adequados, observou-se que o uso desses espaços ainda estava fortemente condicionado pela rotina escolar, o que limitava a espontaneidade e a exploração livre. As atividades eram, em



sua maioria, dirigidas e estruturadas, priorizando exercícios de coordenação motora fina e tarefas impressas, o que revela uma tendência à escolarização precoce, criticada por autores como Ostetto (2008) e Skliar (2012).

Essa dinâmica expressa o que Kohan (2014) denomina de domínio do tempo crónos — o tempo da produtividade, da sequência linear e do controle — sobre o tempo aiónico da infância, marcado pela curiosidade, pela pausa e pela intensidade da experiência. As crianças, contudo, resistem a esse enquadramento com gestos simples: o brincar que se prolonga, o olhar curioso, o riso coletivo, a invenção espontânea. São nesses momentos que a escola se reencanta, revelando que o aprendizado não se limita ao que está planejado, mas acontece nas brechas do cotidiano.

Larrosa (2003) afirma que a experiência educativa acontece quando algo nos atravessa, quando somos afetados pelo que vivemos. Durante o estágio, percebeu-se que a afetividade e o vínculo entre professoras e crianças eram elementos estruturantes do processo pedagógico. O acolhimento, o toque, a escuta e o diálogo constante formavam uma teia de relações que dava sentido ao convívio. Essas pequenas ações — aparentemente simples — revelam a essência de uma pedagogia sensível e ética, que reconhece na criança um outro que interpela e transforma o educador.

A rotina observada também mostrou que, mesmo diante de limitações materiais, as professoras buscavam promover momentos de ludicidade e expressão. No entanto, o brincar livre ainda ocupava espaço reduzido no planejamento, muitas vezes sendo compreendido como pausa ou “tempo de descanso”. Essa compreensão, como apontam Barbosa e Horn (2001), precisa ser revista: o brincar é uma forma legítima de aprendizagem e de produção de cultura. Quando a escola organiza o espaço de modo a permitir que as crianças explorem, inventem e interajam, ela potencializa o desenvolvimento integral e favorece o protagonismo infantil.

Durante a intervenção pedagógica intitulada “As Brincadeiras de Ivan Cruz”, o brincar assumiu o centro das práticas. Inspirado nas obras do artista, o projeto propôs resgatar brincadeiras populares e coletivas — como pular corda, amarelinha, bola e esconde-esconde —, estimulando a socialização, o movimento e a imaginação. As crianças reagiram com entusiasmo e engajamento, revelando alegria e pertencimento. Essa vivência confirmou a importância do brincar como experiência cultural e educativa, que articula corpo, emoção e pensamento.

A experiência com o projeto evidenciou que as crianças aprendem por meio da ação e da interação, como defende a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).



O brincar, nesse sentido, é linguagem, forma de expressão e modo de compreender o mundo. A cada atividade, as crianças reinterpretavam as regras, reinventavam as brincadeiras e atribuíam novos significados aos objetos, demonstrando que a aprendizagem na infância não se dá pela repetição, mas pela criação.

Outro aspecto importante observado foi o papel do professor como mediador e observador sensível. Ao se afastar da postura de controle e aproximar-se do papel de parceiro de descobertas, o educador cria condições para que a criança se torne protagonista de suas experiências. Essa mudança de postura docente é o que Ostetto (2008) chama de “movimento de escuta”, um deslocamento que exige humildade epistemológica — reconhecer que a criança ensina e que o professor também está em constante processo de aprendizagem.

Além das dimensões afetivas e lúdicas, a análise também apontou para a necessidade de fortalecer a intencionalidade pedagógica nas práticas da Educação Infantil. A brincadeira, o cuidado e a convivência não são opostos à aprendizagem, mas suas bases. A função do educador é justamente mediar essas experiências de modo a garantir que cada criança possa explorar, expressar-se e construir significados. Como afirma Larrosa (2003), ensinar é “criar condições para que algo aconteça”, e não apenas transmitir saberes. Nesse sentido, a intencionalidade não deve ser confundida com rigidez, mas entendida como presença e atenção às experiências das crianças.

Durante o estágio, também se observou o quanto o espaço pode se tornar um aliado do processo educativo. As salas eram organizadas de forma funcional, mas pouco exploradas como ambiente estético e simbólico. As produções das crianças raramente eram expostas, o que reduzia o sentimento de pertencimento. Barbosa e Horn (2001) ressaltam que o espaço da Educação Infantil precisa refletir a cultura das crianças — suas criações, desenhos, escritas e construções. Quando o ambiente é apropriado por elas, torna-se extensão do corpo e da imaginação, estimulando o aprender de modo prazeroso.

A presença do lúdico e da arte nas práticas pedagógicas mostrou-se um elemento de transformação. Durante a leitura de histórias e as atividades plásticas, as crianças demonstravam grande envolvimento e capacidade de interpretação simbólica. A arte, nesse contexto, funcionou como meio de expressão de subjetividades e como ponte entre o imaginário e o real. Essa dimensão estética da experiência educativa, segundo Ostetto (2008), é fundamental para que a escola se torne um espaço de sensibilidade e de criação, e não apenas de instrução.



Assim, a análise e a discussão dos resultados reforçam que a infância é um tempo de experiência e de potência, e que o estágio supervisionado é o espaço privilegiado onde o futuro professor aprende a traduzir em prática o que autores como Kohan, Larrosa, Skliar e Ostetto expressam em teoria: a educação acontece nas relações, na escuta e na capacidade de o docente se deixar afetar. A escola que se abre para o brincar, para o sensível e para o inesperado é a mesma que se torna capaz de educar com humanidade, formando sujeitos curiosos, criativos e críticos — tanto as crianças quanto os educadores em formação.

A experiência do estágio supervisionado em Educação Infantil revelou-se um processo profundamente formativo, que ultrapassa o âmbito técnico e alcança dimensões éticas, estéticas e humanas da docência. Estar com as crianças, observá-las e aprender com elas possibilitou compreender que a prática educativa se constrói nas relações cotidianas, nas pequenas ações que revelam o modo como a escola acolhe — ou silencia — as infâncias. Mais do que uma obrigação curricular, o estágio mostrou-se como um espaço de escuta e de descoberta, no qual o futuro professor aprende a olhar o mundo a partir do olhar das crianças.

Ao longo da vivência, tornou-se evidente que a Educação Infantil é atravessada por tensões e contradições. Por um lado, existe o discurso de valorização da infância como tempo de brincar, imaginar e viver experiências significativas; por outro, persistem práticas que reproduzem a lógica da escolarização precoce e da homogeneização. Essa dualidade reflete o desafio da formação docente: construir uma pedagogia que resista às pressões do produtivismo e reafirme a importância do tempo da infância como tempo de vida, e não de preparação para o futuro.



Conclui-se, portanto, que o estágio supervisionado é mais do que um componente curricular: é uma experiência de formação integral, que convida o educador em formação a repensar o sentido de ensinar e aprender. Ao reconhecer a infância como tempo pleno e potente, a prática docente se transforma em ato de resistência diante das lógicas de padronização e controle. Educar passa a significar criar espaços de vida, de sensibilidade e de liberdade — espaços onde a infância possa existir em toda a sua força poética e criadora, e onde o professor, em constante formação, reencontre na escuta das crianças o verdadeiro sentido da educação.



REFERÊNCIAS

AERCHER, G. E. P. (org.). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: **Artmed**, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A infância e o tempo: sentidos e significados nas práticas de educação infantil. Porto Alegre: **Penso**, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: **MEC**, 2018.

KOHAN, W. O. Infância, educação e filosofia. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2014.

LARROSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2003.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais do que a atividade, a criança em foco. Campinas: **Papirus**, 2000.

OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. Campinas: **Papirus**, 2008.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SKLIAR, C. A infância, o outro e a educação. Petrópolis: **Vozes**, 2012.

VIEIRA, J. Leitura, corpo e infância. São Paulo: **Cortez**, 2022.

