

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 invencionice 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

























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



nesse espaço de encontro entre o real e o ideal, entre o planejado e o vivido, que se constrói a identidade profissional do educador.

Na Educação Infantil, essa experiência adquire um significado ainda mais profundo. O trabalho com criancas pequenas exige uma compreensão ampliada da educação, que não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve cuidado, escuta, afeto e acolhimento. Educar, nesse contexto, é participar da construção das experiências iniciais que marcam o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. O estágio, portanto, é também um tempo de aprendizagem sobre o que significa estar com a infância — um tempo de observação atenta, de reflexão e de autotransformação.

A vivência no Centro Municipal de Educação Infantil Ivanise Flora, em Caruaru-PE, revelou um cotidiano repleto de descobertas e desafios. O contato direto com as crianças e com a equipe docente proporcionou a compreensão de que a escola é, antes de tudo, um espaço de relações, atravessado por afetos, ritmos e múltiplas linguagens. Cada gesto, olhar e brincadeira carrega um potencial educativo, ainda que muitas vezes invisível aos olhos apressados do adulto. Como afirma Larrosa (2003), educar é permitir que algo nos aconteça, é viver a experiência como um acontecimento que transforma tanto quem ensina quanto quem aprende.

Nesse sentido, o estágio em Educação Infantil se apresenta como um território fértil para a reflexão sobre o papel da infância na educação. Kohan (2014) defende que a infância não é apenas uma etapa da vida, mas uma categoria filosófica e existencial, marcada pela abertura ao novo e pela potência de imaginar e criar. Essa visão convida a repensar as práticas pedagógicas que reduzem o tempo da infância à preparação para o futuro, deslocando o foco do "vir a ser" para o "estar sendo". A criança não é um projeto inacabado de adulto, mas um sujeito pleno, produtor de cultura, capaz de interagir, interpretar e reinventar o mundo.

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 Sarmento 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.



Dessa forma, o presente artigo busca analisar a experiência vivida no estágio supervisionado, discutindo como a infância, o espaço e o tempo escolar se entrelaçam na constituição da prática docente. A reflexão propõe compreender o estágio não como um momento isolado, mas como parte de um percurso formativo que ajuda a construir uma pedagogia sensível, ética e estética — uma pedagogia que reconhece nas crianças a potência da imaginação, da curiosidade e do encontro. A partir de observações, registros e leituras teóricas, o estudo pretende contribuir para a compreensão da Educação Infantil como espaço de vida, movimento e criação, reafirmando a importância de uma docência comprometida com o direito de ser criança.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, tendo como base a observação participante realizada durante o Estágio Supervisionado I em Educação Infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em Caruaru-PE. As observações foram registradas em diário de campo, complementadas por diálogos com a professora e as auxiliares da turma.

A turma acompanhada era composta por 25 crianças de 4 anos, sendo duas com necessidades específicas. O foco da análise foi compreender como o espaço, o tempo e as práticas pedagógicas se articulam no cotidiano, e como a criança se posiciona nesse processo. Além das observações, as reflexões foram fundamentadas em referenciais teóricos que tratam da infância, do brincar e da prática docente na Educação Infantil.

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 aiónico, 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 chrónos — 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.























Em síntese, os resultados do estágio apontam para a necessidade de repensar a Educação Infantil a partir da lógica da infância e não da lógica escolarizante. O professor, ao compreender o tempo e o espaço das crianças, passa a ver o cotidiano como campo de aprendizagem. As interações, as brincadeiras e os vínculos afetivos se revelam como verdadeiros atos pedagógicos. Educar, nesse contexto, é escutar, acolher e criar junto com as crianças — é reconhecer que o ensino nasce do encontro entre mundos distintos que se transformam mutuamente.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.



























O estágio evidenciou também que o papel do professor na Educação Infantil não é o de controlador, mas o de mediador de experiências. A docência se constrói na escuta e na presença — na capacidade de perceber o que acontece nas brechas do cotidiano, nas falas espontâneas, nos gestos e nas invenções das crianças. Como afirma Ostetto (2008), o educador é aquele que acolhe o inesperado e se deixa afetar por ele. Essa postura exige sensibilidade, empatia e disposição para o diálogo, elementos essenciais para uma prática pedagógica humanizada.

Além disso, as reflexões desenvolvidas durante o estágio reforçaram a importância do espaço escolar como ambiente educativo em si mesmo. As ideias de Barbosa e Horn (2001) mostraram-se evidentes: o espaço comunica, provoca e educa. Quando a escola se organiza de forma acolhedora, estética e aberta à exploração, ela estimula a autonomia e o protagonismo das crianças. O ambiente deixa de ser cenário para se tornar um território de criação, no qual o brincar é reconhecido como ato de aprender.

Do ponto de vista formativo, o estágio representou um exercício de alteridade. Conviver com as crianças é aprender a lidar com o imprevisível, com a diferença e com o inacabamento. A docência, nesse contexto, não se define por certezas, mas por um movimento constante de reflexão e reconstrução. Cada gesto e cada situação vivida se tornam oportunidades para pensar a educação como prática de liberdade, como um ato de escuta e de cuidado.

Assim, a experiência vivida reafirma que a Educação Infantil é o ponto de partida de uma educação transformadora, capaz de valorizar o sensível, o estético e o humano. A escola que se abre para a infância é aquela que aprende a desacelerar, a observar, a brincar e a criar junto com as crianças. Nela, o professor não é o detentor do saber, mas um companheiro de caminhada, um mediador que aprende ao ensinar.

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.





















