



**FORMAÇÃO DOCENTE E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS  
TEÓRICOS E IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**TEACHER EDUCATION AND PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:  
THEORETICAL FOUNDATIONS AND IMPACTS ON PEDAGOGICAL PRACTICES**

**Gisele Adriane Simão Calixto**  
**Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva**

**RESUMO**

Este artigo analisa a relação entre formação docente e brincar na Educação Infantil, destacando fundamentos teóricos que sustentam o lúdico como eixo do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças e discutindo impactos desse entendimento no cotidiano pedagógico. Trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa, com leitura e interpretação de produções acadêmicas e documentos orientadores da área, buscando compreender como a mediação do professor, a organização dos tempos e espaços e a intencionalidade educativa influenciam a qualidade das experiências de brincadeira na escola. Os resultados indicam que o brincar ganha potência quando é planejado como direito e linguagem da infância, com ambientes ricos, materiais abertos, escuta das crianças e intervenções pontuais do professor, evitando práticas escolarizantes e dirigidas que esvaziam a autoria infantil. Evidencia-se, ainda, que processos formativos que valorizam observação, registro e reflexão coletiva contribuem para práticas mais coerentes com a identidade da Educação Infantil e com a construção de aprendizagens significativas. Conclui-se que investir na formação docente para o brincar fortalece um currículo mais humano, inclusivo e alinhado às necessidades reais das crianças.

**Palavras-chave:** Formação docente. Brincar. Educação Infantil.

**ABSTRACT:** This article analyzes the relationship between teacher education and play in Early Childhood Education, highlighting theoretical foundations that support playfulness as a key axis for children's development and learning and discussing the impacts of this understanding on everyday pedagogical practices. It is a narrative bibliographic review based on the reading and interpretation of academic studies and guiding documents in the field, aiming to understand how teacher mediation, the organization of time and space, and educational intentionality influence the quality of play experiences at school. The findings



indicate that play becomes more meaningful when it is planned as a right and as a language of childhood, supported by rich environments, open-ended materials, attentive listening to children, and timely teacher interventions, avoiding overly directed and school-like practices that reduce children's agency. It also highlights that training processes focused on observation, documentation, and collective reflection contribute to practices that better match the identity of Early Childhood Education and promote meaningful learning. The study concludes that investing in teacher education for play strengthens a more humane and inclusive curriculum.

**Keywords:** Teacher education. Play. Early Childhood Education.

## **INTRODUÇÃO**

Falar de formação docente e de brincar na Educação Infantil é, no fundo, falar de como a escola reconhece a criança como sujeito de direitos, de cultura e de linguagem própria, colocando as experiências infantis no centro do currículo vivido. No Brasil, documentos orientadores reforçam que a proposta pedagógica dessa etapa precisa se sustentar nas interações e nas brincadeiras, entendendo o cotidiano como espaço de aprendizagens amplas e significativas, e não como antecipação do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018; BRASIL, 2009). Nessa perspectiva, brincar deixa de ser “tempo livre” e passa a ser parte constitutiva do processo educativo, porque é no brincar que a criança experimenta papéis sociais, elabora emoções, negocia regras, constrói sentidos e se apropria do mundo com autonomia (KISHIMOTO, 2010).

Mesmo com esse reconhecimento, ainda existe uma tensão bem recorrente nas escolas: o brincar é valorizado no discurso, mas muitas vezes aparece como algo secundário, apertado na rotina ou substituído por práticas mais dirigidas e escolarizantes. Essa contradição costuma estar ligada a fragilidades na formação inicial e continuada, que nem sempre aprofunda a ludicidade como fundamento pedagógico, nem oferece instrumentos para planejar tempos e espaços, selecionar materiais, observar as crianças e registrar aprendizagens que emergem das brincadeiras (BRASIL, 2018; KISHIMOTO, 2010). Na prática, isso pode gerar um cenário em que o professor até “permite” brincar, mas não consegue sustentar intencionalidade educativa, mediação adequada e replanejamento a partir do que as crianças mostram no cotidiano (BRANCO; CORSINO, 2020).

Diante disso, o problema que orienta este artigo pode ser sintetizado assim: de que maneira os fundamentos teóricos sobre o brincar têm sido apropriados na formação docente e quais



impactos essa compreensão produz nas práticas pedagógicas da Educação Infantil? A relevância do tema está em mostrar que brincar com qualidade não depende apenas de ter brinquedos ou propor atividades, mas de construir condições pedagógicas consistentes tempo, espaço, materiais abertos, escuta sensível e participação mediadora do professor para que o brincar se mantenha como direito e como eixo de aprendizagem (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018; KISHIMOTO, 2010).

Como lacuna, observa-se que parte da literatura e das práticas ainda oscila entre dois extremos: ou trata o brincar de forma romantizada, como se fosse algo “natural” que dispensa planejamento, ou o reduz a estratégia para ensinar conteúdos de maneira utilitarista, esvaziando sua potência cultural e formativa. Além disso, nem sempre há uma articulação direta entre teoria e cotidiano, mostrando, com clareza, como a formação pode apoiar o professor a traduzir princípios em escolhas concretas sem descaracterizar a Educação Infantil (BRANCO; CORSINO, 2020). Assim, este estudo tem como objetivo analisar fundamentos teóricos sobre o brincar na Educação Infantil e discutir impactos desses referenciais nas práticas pedagógicas, destacando a formação docente como condição para rotinas menos escolarizantes e mais coerentes com os direitos das crianças (BRASIL, 2018).

## **MÉTODOS**

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica narrativa, com abordagem qualitativa, por ser um caminho adequado quando a intenção é compreender fundamentos teóricos, mapear convergências e identificar lacunas em um campo de debate educacional (GIL, 2019; MINAYO, 2001). Assim, o foco não foi medir variáveis, mas interpretar sentidos e contribuições que a literatura vem construindo sobre formação docente e brincar na Educação Infantil, articulando teoria e implicações para a prática pedagógica (MINAYO, 2012).

As fontes de dados foram produções acadêmicas e documentos normativos disponíveis em meio digital, incluindo artigos científicos, livros, capítulos e textos institucionais. A busca foi realizada em bases e repositórios amplamente utilizados na área, como SciELO, Google Scholar e portais de editoras e instituições, priorizando materiais em língua portuguesa e alinhados ao contexto educacional brasileiro (GIL, 2019). A população estudada, portanto, corresponde ao conjunto de publicações sobre ludicidade/brincar, cultura infantil, mediação pedagógica e formação docente na Educação Infantil; não houve participação de seres humanos, animais, nem coleta direta em campo.



Os critérios de seleção consideraram: (a) aderência explícita ao tema (brincar na Educação Infantil e/ou formação docente vinculada às práticas pedagógicas); (b) pertinência teórica (autores e produções reconhecidas no debate, além de documentos orientadores); (c) clareza metodológica e consistência argumentativa; e (d) atualidade, quando possível, sem excluir obras clássicas indispensáveis à compreensão do campo. Foram excluídos textos repetidos, materiais sem autoria identificável e produções que tratavam do brincar apenas como “recurso” para conteúdos, sem discussão pedagógica mais ampla (GIL, 2019).

Para os procedimentos analíticos, realizou-se leitura exploratória, seguida de leitura seletiva e leitura interpretativa, organizando os achados por eixos temáticos (por exemplo: concepções de brincar, papel do professor/mediador, organização de tempos e espaços, intencionalidade e avaliação/registro). A interpretação do material foi orientada por princípios de análise de conteúdo, especialmente na etapa de categorização temática, buscando identificar recorrências, tensões e sentidos atribuídos ao brincar e à formação docente nas produções analisadas (BARDIN, 2016; MINAYO, 2012).

No que se refere às questões éticas, por se tratar de estudo exclusivamente bibliográfico e documental de acesso público, sem envolvimento direto de participantes e sem utilização de dados identificáveis, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa. Ainda assim, foram observados cuidados de integridade acadêmica, com rigor na atribuição de autoria, citações e referências, em consonância com as diretrizes éticas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil (BRASIL, 2016).

## **RESULTADOS**

A literatura analisada converge em um primeiro achado consistente: o brincar se sustenta como eixo da Educação Infantil quando é compreendido como direito e como linguagem constitutiva da infância, e não como “premiação” ou preenchimento de tempo. Esse entendimento está em consonância com os marcos normativos brasileiros, que colocam interações e brincadeiras no centro da organização curricular dessa etapa, preservando sua identidade e evitando a antecipação de práticas do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

O segundo achado mostra que os impactos do brincar nas práticas pedagógicas dependem diretamente da intencionalidade docente e da qualidade da mediação. Quando o professor planeja o ambiente, organiza tempos e espaços e acompanha as brincadeiras com observação e intervenções pontuais, o brincar ganha densidade pedagógica sem perder sua autoria infantil (KISHIMOTO, 2010).



Um terceiro resultado evidencia uma tensão recorrente: apesar do reconhecimento oficial do brincar, ainda há contradições no cotidiano escolar, especialmente quando a BNCC é traduzida em rotinas mais dirigidas e escolarizantes. Nesse ponto, as análises conceituais sobre a BNCC da Educação Infantil alertam para riscos de dispersão ou esvaziamento de conceitos, quando se perde de vista a infância como categoria central e o brincar como experiência formativa (BORTOLANZA; CUNHA; COSTA, 2023).

Por fim, aparece com força o papel dos registros e da documentação pedagógica como ponte entre teoria e prática. A literatura indica que registrar o cotidiano (inclusive as brincadeiras) ajuda a tornar visíveis processos de aprendizagem e favorece replanejamento e reflexão docente, qualificando a prática pedagógica na Educação Infantil (OSTETTO, 2017).

### **DISCUSSÃO**

Os resultados reforçam uma ideia que, na Educação Infantil, faz toda diferença: o brincar não é só uma atividade entre outras, mas uma forma de a criança existir, aprender e produzir cultura dentro do espaço escolar. Quando os documentos orientadores colocam interações e brincadeiras como eixos estruturantes, eles não estão apenas “sugerindo” uma metodologia, mas afirmando uma concepção de infância e de currículo que precisa ser vivida no cotidiano, com coerência entre o que se escreve no planejamento e o que realmente acontece na sala e nos espaços de convivência (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Nesse sentido, o brincar aparece como um direito que sustenta a identidade da etapa, protegendo a Educação Infantil de virar uma antecipação do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Ao comparar esses achados com a literatura, fica evidente que a maior tensão não está em “aceitar” o brincar como importante (isso, em geral, já está relativamente consolidado), mas em sustentar condições reais para que ele aconteça com qualidade. A obra de Kishimoto mostra que brincar envolve escolhas pedagógicas: materiais, tempo, espaço, propostas abertas e, principalmente, a compreensão de que o professor tem papel ativo como mediador, sem transformar a brincadeira em tarefa escolarizada (KISHIMOTO, 2010). Quando a mediação é sensível e intencional, o brincar não perde sua natureza; ao contrário, ganha densidade e se torna mais potente para ampliar repertórios, favorecer linguagem, promover convivência e dar lugar à autoria infantil (KISHIMOTO, 2010).

É nesse ponto que a formação docente aparece como “chave” para transformar o discurso em prática. A discussão sobre a BNCC na Educação Infantil ajuda a entender por que, às



vezes, mesmo com documentos bem escritos, a rotina escolar pode cair em práticas dirigidas: quando há leituras simplificadas, pressões por resultados ou interpretações que deslocam a centralidade da infância, o brincar tende a ser instrumentalizado usado apenas como meio para ensinar conteúdos ou reduzido a um tempo curto e pouco valorizado (BORTOLANZA; CUNHA; COSTA, 2023; BRASIL, 2018). Isso confirma a lacuna apontada na Introdução: falta, muitas vezes, uma formação que ajude o professor a compreender o brincar como experiência formativa em si, e não como “estratégia” para cumprir metas.

Outro ponto forte desta análise é o lugar dos registros e da documentação pedagógica. Quando o professor registra, ele não está apenas “guardando evidências”; ele está criando condições para refletir, replanejar e tornar visíveis processos que, no brincar, são muitas vezes sutis, mas extremamente significativos. Esse tipo de prática fortalece a intencionalidade pedagógica e evita que o brincar seja visto como algo sem valor educativo, porque ajuda a mostrar o que as crianças estão construindo em termos de linguagem, interação, imaginação, negociação e autonomia (OSTETTO, 2017). Ou seja, a documentação funciona como ponte entre teoria e cotidiano, dando sustentação àquilo que os documentos oficiais defendem como núcleo da Educação Infantil (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

Quanto às limitações do estudo, é importante dizer com transparência: por ser uma revisão bibliográfica narrativa, os resultados dependem do recorte de materiais selecionados e não permitem generalizações sobre realidades específicas de escolas, redes ou regiões. Além disso, como não houve coleta de dados em campo, não foi possível observar diretamente como professores e crianças vivenciam (ou deixam de vivenciar) o brincar em diferentes contextos, o que é uma dimensão fundamental quando se fala de prática pedagógica (BRASIL, 2009; KISHIMOTO, 2010). Ainda assim, o estudo contribui ao organizar fundamentos e tensionar sentidos, especialmente em relação ao risco de escolarização precoce e ao papel formativo do professor (BRASIL, 2018; BORTOLANZA; CUNHA; COSTA, 2023).

Como caminhos para novas pesquisas, aparecem algumas direções bem relevantes: investigações empíricas que acompanhem processos de formação continuada centrados no brincar; estudos de observação do cotidiano com foco na mediação docente; análises sobre como a BNCC vem sendo interpretada por redes e instituições; e pesquisas que aprofundem a documentação pedagógica como dispositivo formativo dentro das escolas (BRASIL, 2018; OSTETTO, 2017). No conjunto, isso pode ajudar a responder melhor a



questão central que motivou este artigo: como fazer o brincar sair do “lugar do discurso” e se tornar, de fato, a base viva da Educação Infantil com intencionalidade, respeito à infância e coerência pedagógica (BRASIL, 2009; KISHIMOTO, 2010).

### **CONCLUSÃO ou CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo evidenciou que o brincar ocupa um lugar central na Educação Infantil quando é compreendido como direito e como linguagem constitutiva da infância, e não como um momento acessório da rotina escolar. Os documentos orientadores brasileiros reforçam essa compreensão ao situarem interações e brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, o que exige coerência entre o que se propõe no currículo e o que se vive no cotidiano com as crianças (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

Ao longo da discussão, ficou claro que os impactos do brincar nas práticas pedagógicas não acontecem “automaticamente”. Eles dependem de intencionalidade educativa, organização de tempos e espaços, escolha de materiais e, principalmente, de uma mediação docente sensível, capaz de sustentar a autoria infantil sem transformar a brincadeira em tarefa escolarizante (KISHIMOTO, 2010). Nesse sentido, a formação docente aparece como condição decisiva: quando a formação aprofunda fundamentos teóricos e apoia o professor a observar, registrar e replanejar, o brincar tende a ganhar qualidade e sentido pedagógico, preservando a identidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Os achados também apontam para um alerta importante: mesmo com marcos normativos claros, há riscos de reduções e leituras simplificadas, especialmente quando a BNCC é traduzida em rotinas dirigidas que enfraquecem a centralidade da infância. Esse movimento pode esvaziar o brincar de sua dimensão cultural e formativa, aproximando a Educação Infantil de práticas de antecipação escolar, o que contraria os princípios que orientam a etapa (BRASIL, 2018; BORTOLANZA; CUNHA; COSTA, 2023).

Por fim, destaca-se a documentação pedagógica como um recurso que fortalece a prática e a formação, pois torna visíveis aprendizagens que emergem no brincar e sustenta processos reflexivos no planejamento. Registrar não é burocratizar: é qualificar o olhar docente e oferecer base para decisões pedagógicas mais coerentes com os direitos das crianças e com a proposta curricular da Educação Infantil (OSTETTO, 2017).

Diante disso, conclui-se que investir em formação docente para o brincar significa fortalecer uma Educação Infantil mais humana, menos escolarizante e mais comprometida com experiências significativas. Quando o professor compreende o brincar como eixo



pedagógico e tem suporte para traduzir essa compreensão em escolhas concretas, o cotidiano escolar se transforma: a criança passa a ser mais escutada, o currículo se torna mais vivo e a aprendizagem acontece com mais sentido, participação e autonomia (BRASIL, 2009; KISHIMOTO, 2010).

#### REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CUNHA, Neire Márcia da; COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. **A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: algumas questões conceituais em análise**. Educação em Foco, Belo Horizonte, v. 26, n. 48, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 24 maio 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: BRASIL. **Ministério da Educação**. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.



**Redeemer**

JOURNAL

Revista Interdisciplinar Redeemer de Ciências e  
Educação — RIRCE

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.



**Redeemer**  
JOURNAL

Revista Interdisciplinar Redeemer de Ciências e Educação — RIRCE