



PROGRAMA FORMATIVO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO DO  
BRINCAR COMO PRÁTICA EDUCATIVA

A TRAINING PROGRAM FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS: DESIGN,  
IMPLEMENTATION, AND CONTRIBUTIONS TO ENHANCING PLAY AS AN  
EDUCATIONAL PRACTICE

**Gisele Adriane Simão Calixto**

**Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva**

**RESUMO**

Este artigo apresenta e discute um programa formativo direcionado a professores da Educação Infantil, com foco na qualificação do brincar como prática educativa. O objetivo foi descrever a construção e a implementação do programa e identificar, a partir dos registros produzidos no percurso, contribuições para o planejamento, a organização do ambiente e a mediação docente nas brincadeiras. O estudo foi desenvolvido por meio de abordagem qualitativa, articulando revisão bibliográfica narrativa e análise documental de materiais do processo formativo, como planejamentos, roteiros de encontros, sínteses coletivas e registros pedagógicos. Os resultados evidenciaram maior presença do brincar e das interações nos planejamentos, com linguagem mais alinhada aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiência, além de registros de reorganização de espaços, detalhamento de materiais e ajustes no tempo destinado às brincadeiras. Observou-se também aumento de registros de observação e maior uso da documentação pedagógica como base para retomadas e replanejamento. Conclui-se que o programa formativo contribuiu para qualificar o brincar no cotidiano escolar, fortalecendo práticas menos escolarizantes e mais coerentes com a identidade da Educação Infantil.

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

**ABSTRACT:** This article presents and discusses a training program aimed at Early Childhood Education teachers, focusing on enhancing play as an educational practice. The objective was to describe the program's design and implementation and to identify, based on records produced throughout the process, contributions to planning, learning environment organization, and teacher mediation during play. The study adopted a qualitative approach, combining a narrative bibliographic review with documentary analysis



of training materials such as lesson plans, meeting scripts, collective syntheses, and pedagogical records. The results showed a greater presence of play and interactions in planning, with language more aligned with children's learning rights and experience fields, as well as records of space reorganization, detailed materials, and adjustments in the time allocated for play. An increase in observation notes and greater use of pedagogical documentation to support review and replanning were also observed. The study concludes that the training program contributed to improving play in everyday school life, strengthening less school-like practices that better match the identity of Early Childhood Education.

**Keywords:** Continuing teacher education. Early Childhood Education. Play.

**Resumen:** Este artículo presenta y discute un programa formativo dirigido a docentes de Educación Infantil, con foco en cualificar el juego como práctica educativa. El objetivo fue describir la construcción y la implementación del programa e identificar, a partir de los registros producidos durante el proceso, aportes para la planificación, la organización del ambiente y la mediación docente en las actividades lúdicas. El estudio se desarrolló con enfoque cualitativo, articulando revisión bibliográfica narrativa y análisis documental de materiales del proceso formativo, como planificaciones, guiones de encuentros, síntesis colectivas y registros pedagógicos. Los resultados evidenciaron mayor presencia del juego y de las interacciones en las planificaciones, con lenguaje más alineado con los derechos de aprendizaje y los campos de experiencia, además de registros de reorganización de espacios, detalle de materiales y ajustes en el tiempo destinado al juego. También se observó incremento de registros de observación y mayor uso de la documentación pedagógica como base para retomadas y replanteamiento. Se concluye que el programa formativo contribuyó a cualificar el juego en el cotidiano escolar, fortaleciendo prácticas menos escolarizantes y más coherentes con la identidad de la Educación Infantil.

**Palabras clave:** Formación continua. Educación Infantil. Juego.

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre o brincar na Educação Infantil ganha densidade quando se compreende que ele não é um “momento de recreação” separado do currículo, mas uma linguagem própria da infância e um direito que estrutura experiências de aprendizagem e desenvolvimento. No contexto brasileiro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a BNCC reafirmam as brincadeiras e interações como eixos do trabalho pedagógico, o que exige coerência entre intencionalidade docente, organização do cotidiano e respeito à identidade da etapa (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

Apesar desse marco, a prática cotidiana ainda revela desafios: o brincar, muitas vezes, é comprimido por rotinas excessivamente dirigidas, por pressões de escolarização precoce e



por concepções que associam “qualidade” a produto pronto e tarefa preenchida. Nessa tensão, a formação docente se torna decisiva, porque é nela que o professor amplia repertórios, ressignifica o papel da mediação e aprende a sustentar o brincar com planejamento, observação, registro e replanejamento (KISHIMOTO, 2010).

A literatura sobre formação de professores aponta, há décadas, que não basta pensar a formação como acúmulo de técnicas; é preciso colocá-la no terreno profissional, vinculada a problemas reais do cotidiano, favorecendo reflexão e construção de saberes da prática (NÓVOA, 1992). Nessa mesma direção, a formação continuada aparece como espaço de transformação quando promove estudo, colaboração e investigação do próprio trabalho, e não apenas repasse de orientações (IMBERNÓN, 2010).

Diante disso, o problema que orienta este artigo é: como um programa formativo, planejado e implementado com foco no brincar, pode contribuir para qualificar práticas pedagógicas na Educação Infantil? O objetivo é apresentar a construção e a implementação do programa e discutir suas contribuições para a intencionalidade do brincar, para a mediação docente e para a reorganização do cotidiano pedagógico, considerando o brincar como prática educativa e culturalmente significativa (BRASIL, 2018; KISHIMOTO, 2010)

## **MÉTODOS**

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, organizado em dois movimentos complementares: (a) revisão bibliográfica narrativa para sustentar conceitualmente o brincar e a formação docente; e (b) análise reflexiva de registros produzidos ao longo do processo formativo (por exemplo: planejamentos, roteiros de encontros, sínteses coletivas e registros pedagógicos), buscando identificar mudanças de compreensão e de encaminhamentos didático-pedagógicos relacionados ao brincar (BARDIN, 2016; TARDIF, 2014).

Os procedimentos analíticos seguiram a lógica de organização por categorias temáticas, identificando recorrências e sentidos atribuídos ao brincar (como direito, como linguagem e como eixo do cotidiano), bem como aspectos ligados à mediação docente (tempo, espaço, materiais, intervenção e documentação). A análise foi inspirada na análise de conteúdo, especialmente na etapa de categorização e interpretação de unidades de sentido presentes nos registros e textos selecionados (BARDIN, 2016).

Quanto aos aspectos éticos, por envolver processo formativo com profissionais, o estudo observa os princípios previstos para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, com preservação de anonimato, uso responsável de registros e, quando houver coleta de informações identificáveis, adoção de termo de consentimento e autorização institucional, conforme diretrizes aplicáveis (BRASIL, 2016).

## **RESULTADOS**



A leitura dos roteiros de encontros, planejamentos elaborados ao longo do programa, sínteses coletivas e registros pedagógicos permitiu sistematizar os resultados por recorrências presentes nos documentos analisados, a partir de organização temática do conteúdo (BARDIN, 2016).

Nos materiais produzidos, observou-se maior presença do brincar e das interações como elementos centrais do planejamento pedagógico, com descrições mais frequentes de propostas e experiências alinhadas à identidade da Educação Infantil, especialmente no que se refere aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiência (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Também foram encontrados registros indicando reorganizações do ambiente e maior detalhamento de materiais destinados às brincadeiras, incluindo referências a recursos de uso aberto e à disposição desses materiais em espaços que favorecem a autonomia das crianças (BRASIL, 2018; KISHIMOTO, 2010)

Além disso, os documentos passaram a registrar com mais regularidade ajustes na rotina, com menções ao tempo destinado ao brincar e ao uso de diferentes ambientes, internos e externos, vinculados às propostas de brincadeira (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Nos registros pedagógicos, verificou-se aumento de anotações descritivas sobre o cotidiano das brincadeiras, com menções a falas das crianças, interações entre pares, combinados e situações de conflito observadas durante as experiências (KISHIMOTO, 2010).

Por fim, foi possível identificar o registro aparecendo com maior frequência como parte do ciclo de planejamento, sendo citado como base para retomadas e ajustes em propostas posteriores, e uma diminuição de menções a tarefas centradas em produtos padronizados, com crescimento de descrições voltadas a experiências e organização de contextos de brincadeira coerentes com a etapa (BARDIN, 2016; OSTETTO, 2017; BRASIL, 2018).

## **DISCUSSÃO**

Os resultados apontam que o programa formativo contribuiu para reposicionar o brincar como centro do planejamento e do cotidiano na Educação Infantil, não como “atividade a mais”, mas como prática educativa com intencionalidade. Isso dialoga diretamente com o que as Diretrizes Curriculares e a BNCC defendem ao colocarem interações e brincadeiras como eixos estruturantes da etapa, reforçando que a identidade da Educação Infantil se sustenta em experiências vividas, e não na antecipação de lógicas escolarizantes (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Quando os registros mostram mais presença do brincar no planejamento, o principal efeito implicado aí é a construção de coerência entre documento oficial, formação e prática que é justamente onde muitas escolas costumam “travar”.



Outro ponto forte é a mudança nos registros sobre ambiente, materiais e organização do cotidiano. A literatura sobre brincar na Educação Infantil enfatiza que a qualidade da brincadeira depende das condições concretas que o adulto cria: tempo, espaço, materiais e um modo de presença docente que não controla tudo, mas também não se omite (KISHIMOTO, 2010). Quando os dados mostram mais detalhamento de materiais e reorganização de espaços, isso indica uma virada prática: o professor deixa de tratar o brincar como “intervalo” e passa a criar contextos de brincadeira que sustentam exploração, imaginação e interação, alinhando-se ao que a etapa pede (BRASIL, 2018; KISHIMOTO, 2010).

A recorrência de registros de observação e a entrada mais consistente da documentação pedagógica como parte do ciclo de planejamento também têm implicações importantes. Na Educação Infantil, registrar não deveria ser sinônimo de burocracia, mas um modo de tornar visíveis processos (falas, hipóteses, conflitos, invenções) que, sem registro, ficam “invisíveis” e acabam sendo subvalorizados. A documentação, quando usada como base de reflexão e replanejamento, fortalece a intencionalidade e dá sustentação para decisões pedagógicas mais coerentes com as crianças e com o currículo vivido (OSTETTO, 2017). Nesse sentido, o que aparece nos resultados confirma um movimento formativo de profissionalização do olhar docente: observar, interpretar e agir com base no que as crianças revelam no brincar, e não apenas aplicar atividades (TARDIF, 2014; OSTETTO, 2017).

Ao comparar os achados com a literatura de formação, também fica evidente que o programa se aproxima de perspectivas que defendem formação continuada conectada à prática real e ao trabalho coletivo. A mudança de planejamento, a ampliação dos registros e a reorganização do ambiente tendem a acontecer com mais consistência quando a formação promove estudo, análise do cotidiano e construção compartilhada de sentidos, em vez de apenas repassar orientações prontas (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2010). Isso ajuda a entender por que os resultados encontrados não parecem “pontuais”: eles apontam para transformações no modo de pensar o trabalho, o que costuma ser mais duradouro do que mudanças só de repertório de atividades.

Apesar disso, é importante reconhecer as limitações do estudo. Como a análise se baseia em registros e materiais produzidos no processo formativo, os resultados descrevem o que aparece documentado e não permitem afirmar, com o mesmo grau de segurança, como cada mudança se sustentou no cotidiano com as crianças em diferentes contextos. Além



disso, não se trata de um estudo com controle de variáveis nem com intenção de generalização, pois o recorte é qualitativo e documental, organizado por categorização temática (BARDIN, 2016). Outro limite é que, sem observação direta e acompanhamento longitudinal, não é possível mensurar a permanência das mudanças ao longo do tempo, ainda que os registros indiquem direção consistente.

Quanto aos caminhos para novas pesquisas, aparecem possibilidades bem objetivas: (a) estudos de acompanhamento em campo que observem a mediação docente durante as brincadeiras antes, durante e após programas formativos; (b) pesquisas que analisem como a documentação pedagógica impacta o replanejamento e a qualidade das experiências; (c) investigações comparativas entre diferentes modelos de formação continuada e seus efeitos na redução de práticas escolarizantes; e (d) estudos que articulem formação, currículo e gestão do tempo escolar, porque muitas barreiras ao brincar são institucionais e não apenas individuais (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018; OSTETTO, 2017). Em todos esses caminhos, quando houver coleta com participantes, permanece essencial observar os cuidados éticos previstos para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, garantindo consentimento, anonimato e autorização institucional quando necessário (BRASIL, 2016).

## **CONCLUSÃO ou CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados apresentados indicam que o programa formativo contribuiu para fortalecer o brincar como prática educativa no cotidiano da Educação Infantil, especialmente ao ampliar sua presença nos planejamentos, nos registros e na organização dos contextos pedagógicos. Esse movimento se mostra pertinente ao que os documentos orientadores estabelecem para a etapa, ao reafirmarem as interações e brincadeiras como eixos estruturantes e como base para a construção de experiências coerentes com a infância (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

Ao longo do material analisado, ficou evidente um deslocamento de foco: em vez de propostas centradas em produtos padronizados e tarefas repetitivas, os registros passaram a evidenciar maior valorização de contextos de brincadeira, com descrição de materiais, organização de espaços e ajustes de tempo destinados ao brincar. Esses elementos, quando aparecem documentados, sinalizam que a formação alcançou dimensões concretas do trabalho docente, relacionadas à criação de condições para o brincar acontecer de forma mais contínua e significativa (KISHIMOTO, 2010; BRASIL, 2018).



Outro ponto que se destacou foi a ampliação de registros de observação e a presença mais frequente da documentação pedagógica como base para retomadas e replanejamentos. Esse resultado é relevante porque evidencia o registro como parte do ciclo de planejamento e como suporte para decisões pedagógicas no cotidiano, permitindo acompanhar processos das crianças durante as brincadeiras e reorganizar propostas a partir do que foi observado (OSTETTO, 2017; TARDIF, 2014). Dessa forma, o programa formativo se mostrou alinhado a uma concepção de formação que valoriza reflexão sobre a prática e construção de saberes profissionais, em vez de apenas repertório de atividades (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2010).

Por fim, considerando os limites de um estudo baseado em análise documental de materiais produzidos no percurso formativo, conclui-se que os resultados indicam tendências consistentes, mas não permitem generalizações nem afirmações sobre permanência das mudanças sem acompanhamento em campo. Ainda assim, o conjunto de evidências analisadas sustenta que programas formativos orientados por referenciais sólidos e por reflexão coletiva favorecem a qualificação do brincar como prática educativa, aproximando planejamento, registro e organização do cotidiano dos princípios que orientam a Educação Infantil (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018; OSTETTO, 2017).

#### REFERÊNCIAS

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

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 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.

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



IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.