

## PROTAGONISMO INFANTIL: RESSOOS DA PRÁTICA FORMATIVA DOCENTE

Elisandra Aparecida Czekalski<sup>1</sup>  
 Marylia Gabriela Ortis da Fonseca<sup>2</sup>  
 Elisabete Cristina Szumilo dos Santos<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho trata-se de um texto pedagógico e tem como objetivo compartilhar a experiência do trabalho prático de docentes que atuam na Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Irati – PR. Este estudo parte do princípio da práxis pedagógica, presente na condução formativa em equipe e da autoformação, elementos que ressoam diretamente e evidenciam o protagonismo infantil, presente na cotidianidade do CMEI por meio das práticas propostas às crianças. Os resultados obtidos nesse processo demonstram e reforçam a importância do processo formativo continuado dos professores com vistas a garantir às crianças o direito da aprendizagem com foco no protagonismo, consolidado pela presença de processos investigativos ricos e potentes que dão espaço a voz e a escuta das crianças.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Práxis Pedagógica, Educação Infantil, Pedagogia Participativa, Protagonismo Infantil.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho trata-se de um texto pedagógico que tem como objetivo compartilhar a experiência do trabalho prático de docentes que atuam na Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Irati – PR. Este estudo parte do princípio da práxis pedagógica, presente na condução formativa em equipe e da autoformação, elementos que ressoam diretamente e evidenciam o protagonismo infantil, presente na cotidianidade do CMEI por meio das práticas propostas às crianças. Fundamentado em autores como Freire (1996), Gandini (2012), Saballa (2016) dentre outros, ressalta-se que a formação contínua, além de instrumento de produção de conhecimento, potencializa e evidencia a autonomia e o protagonismo discente e docente.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação da Universidade Pontifícia do Paraná – PUC-PR, eliczekalski74@gmail.com;

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, e-mail: maryliaortis18@gmail.com;

<sup>3</sup>Especialista em Educação. Coordenadora Pedagógica do CMEI Professor José Maria Orreda elisabeteszumilo@gmail.com;

Nossa intenção aqui é reforçar a máxima de que teoria e prática caminham juntas, parece clichê, repetitivo, mas é necessário reforçar esse pensamento, pois, não existe construção do conhecimento sem uma base teórica coerente e forte que considere os sujeitos do processo. A ausência de uma teoria consistente direciona o trabalho prático pedagógico centrado em exercícios padronizados, na transmissão passiva do conhecimento, reproduções e em avaliações homogêneas. Ao propor um diálogo entre teoria e prática nos processos formativos contínuos para docentes, há a desvinculação da pedagogia passiva, tem-se professores reflexivos, crianças construindo hipóteses, curiosas, a participação e o protagonismo de professores e alunos ganham espaço, e as avaliações são vistas como um processo contínuo dentro do que concerne o desenvolvimento integral da criança.

Nessa mesma esteira, é importante compreender que a formação continuada é um dos pilares para a melhoria da qualidade da educação e muito fala-se dela, no entanto, tomemos como exemplo a Base Nacional Comum de Formação para Professores – BNC Formação, essa legislatura é o que se tem de mais recente nas proposituras orientadoras para as formações docentes. No entanto trata-se de uma política frágil, há um conjunto significativo de críticas à sua concepção, estrutura, implementação e aos efeitos sobre a autonomia docente e a qualidade da formação, especialmente no que se refere às fragilidades legais, epistemológicas e político pedagógicas. Apesar de suas intenções normativas, estudos evidenciam que a BNC-Formação enfrenta severas dificuldades em se traduzir em práticas formativas sensíveis aos contextos regionais, com destaque para realidades periféricas ou rurais. Quando a normatividade não considera tais dimensões, a formação docente torna-se desconectada da realidade em que os professores vão atuar (Carvalho, Montoya, 2024).

Neste sentido, levantamos aqui a problemática, como as gestões municipais e escolares, têm organizado essas formações em seu contexto, olha-se para os diagnósticos de suas reais necessidades, ou somente cumpre-se a lei, sem olhar para as necessidades dos educandos e dos professores? Quem forma esses professores?

Frente a esse cenário, propõe-se um modelo de formação baseado na pesquisa como princípio educativo (Freire, 1996), em que os professores não apenas recebem conteúdos, mas produzem conhecimento a partir de suas realidades. A ideia de que o professor é também pesquisador de sua prática é defendida por diversos autores da área educacional. Freire (1996) afirma que ensinar exige pesquisa, pois o ato de educar envolve escuta, reflexão e diálogo com o mundo. Para Demo (2000), a pesquisa deve

ser incorporada à prática docente como forma de exercício crítico e criativo do conhecimento. Já Pimenta (2005) propõe que o professor pesquisador construa saberes a partir da reflexão sistemática sobre sua ação pedagógica, ressignificando a teoria à luz da prática.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA: UM CAMINHO DE DESCOBERTAS AO PROTAGONISMO INFANTIL**

A formação continuada de professores tem se configurado como um eixo essencial para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a consolidação de concepções que reconhecem a criança como sujeito de direitos, potente, criativo e protagonista de suas aprendizagens. O projeto de formação continuada aqui apresentado nasce da necessidade de alinhar as teorias que embasam as pedagogias participativas, especialmente as inspiradas nas experiências de Loris Malaguzzi, na abordagem de Reggio Emilia, nas concepções sociointeracionistas de Vygotsky e nas contribuições freireanas sobre o diálogo e a prática reflexiva, às ações cotidianas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil.

Como já posto, a formação teve como ponto de partida o reconhecimento de que a teoria e a prática precisam caminhar de forma integrada, numa relação de permanente construção. Conforme afirma Paulo Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e disposição para o constante aprender. Nessa perspectiva, a formação continuada foi concebida como um espaço coletivo de escuta, estudo e reflexão, no qual os professores pudessem revisitar suas concepções de infância, de ensino e de aprendizagem, ressignificando-as a partir de suas próprias experiências e das interações vividas com as crianças.

Em tempos de ampliação das tecnologias e do acesso à informação, as possibilidades formativas se diversificaram, permitindo que educadores estabelecessem conexões com diferentes saberes e contextos, inclusive de caráter internacional. Nesse cenário, o projeto articulou encontros presenciais e momentos online, ampliando os espaços de diálogo e de construção coletiva do conhecimento docente. Os encontros presenciais possibilitaram o fortalecimento das relações entre os educadores, a partilha de experiências e a construção de um repertório comum de práticas e reflexões. Já as formações online expandiram as fronteiras da aprendizagem, ao permitir o acesso a instituições que promovem cursos e palestras gratuitas, muitas delas com a participação

de autores internacionais como Alejandra Dubovik e Alejandra Cipitelli da escola Fabulinos da Argentina, Monserrat Pedreira da Universidade de Barcelona, autoras/professoras pesquisadoras que têm contribuído significativamente para o debate sobre as pedagogias participativas e o protagonismo das crianças. Essa combinação entre o presencial e o digital favoreceu uma aprendizagem contínua, dinâmica e colaborativa, possibilitando aos docentes dialogar com diferentes perspectivas teóricas e culturais.

Ao longo do percurso formativo, tornou-se evidente que muitos desafios pedagógicos emergiram da distância entre as intenções teóricas que sustentam uma pedagogia da escuta (Rinaldi, 2012) e as ações efetivamente realizadas no cotidiano escolar. Assim, o projeto buscou criar oportunidades para que os educadores se reconhecessem como pesquisadores de suas práticas (Oliveira-Formosinho, 2007), compreendendo a importância de observar, documentar e interpretar as manifestações das crianças não como meros registros, mas como instrumentos de reflexão e transformação.

Nesse movimento, a escuta ativa assumiu papel central. Inspirados nas ideias de Malaguzzi (1999), que concebe a criança como sujeito de “cem linguagens”, os professores passaram a compreender que escutar implica reconhecer e valorizar as múltiplas formas de expressão e comunicação infantil. Escutar a criança, como lembra Carla Rinaldi (2012), é um ato ético e político, pois significa atribuir-lhe voz e legitimidade no processo educativo.

As formações reverberaram diretamente na reflexividade dos docentes, fortalecendo a compreensão de que a prática pedagógica é um campo de investigação permanente. Essa postura investigativa permitiu aos professores revisitar suas crenças, compreender os contextos de aprendizagem e valorizar as curiosidades e hipóteses que emergem das interações cotidianas. Assim, a formação continuada passou a ser vivenciada como um processo de redescoberta, no qual educadores e crianças se constroem mutuamente como sujeitos de aprendizagem.

Como consequência desse processo, o protagonismo infantil ganhou força e visibilidade no cotidiano das instituições. Os projetos de pesquisa das crianças passaram a ser desenvolvidos a partir da escuta sensível e da observação atenta dos professores, que reconhecem nas falas, brincadeiras e interesses infantis os germes de verdadeiros processos investigativos. Essa transformação se manifesta em práticas que privilegiam a

autonomia, a curiosidade e a participação ativa das crianças na construção coletiva do conhecimento, conforme defendem Oliveira-Formosinho (2007) e Kramer (2003).

Dessa forma, as formações configuraram-se não apenas como um espaço de atualização profissional, mas como um território de redescobertas, no qual teoria e prática se entrelaçam, e a escuta se consolida como princípio formativo e pedagógico. O fortalecimento da prática reflexiva e da escuta atenta consolidou um novo modo de ser e estar na educação, um modo em que o protagonismo infantil deixa de ser uma idealização distante e passa a constituir uma realidade vivida, compartilhada e continuamente reconstruída no cotidiano educativo.

Os projetos de pesquisa emergiram como importantes dispositivos de escuta, observação e valorização das múltiplas linguagens das crianças. Inspirados nas concepções de Loris Malaguzzi (1999) e Carla Rinaldi (2012), comprehende-se que a criança é um sujeito ativo, investigador e produtor de cultura, capaz de formular hipóteses, experimentar e construir conhecimento em interação com o mundo e com os outros. Nesse sentido, os projetos desenvolvidos nas turmas do Infantil 1, 2 e 3 destacaram-se como experiências significativas que evidenciam o protagonismo infantil e a intencionalidade docente no acompanhamento e na mediação desses processos.

Com as turmas do Infantil 2, o projeto de pesquisa teve como tema *A Gralha Azul*, ave símbolo do Paraná e elemento representativo da fauna local. A partir da contação da lenda da Gralha Azul, a curiosidade das crianças despertou sobre esta ave e suas características. O grupo iniciou uma investigação que envolveu observações, registros gráficos, leituras, produções artísticas e conversas sobre o papel ecológico da Gralha Azul na natureza. Esse projeto permitiu que as crianças ampliassem seu repertório cultural e científico, ao mesmo tempo em que desenvolveram a sensibilidade estética e o senso de pertencimento ao território. Como destaca Vygotsky (1991), a aprendizagem se constrói por meio da mediação social, e nesse contexto, o diálogo entre curiosidade, imaginação e conhecimento científico promoveu aprendizagens significativas e contextualizadas.

Por sua vez, o Infantil 1 desenvolveu um projeto de pesquisa voltado às materialidades, sensações e descobertas dos materiais. Partindo das explorações sensoriais e perceptivas, as crianças investigaram texturas, temperaturas, densidades e sons, manipulando elementos como água, argila, areia, tecidos e papéis, elementos da natureza como pente de macaco, flores como a lavanda e o girassol, e de frutas como o kiwi. Esse percurso de pesquisa emergiu da necessidade de superar dificuldades

apresentadas pelas crianças principalmente no toque de determinados materiais e/ou objetos, nesse sentido, o desejo de compreender o mundo por meio do corpo e das experiências sensoriais, revelou-se, como propõe Gandini (2012), que o conhecimento na infância nasce da interação entre pensamento, emoção e ação.

As investigações com os materiais possibilitaram uma aprendizagem estética e científica, na medida em que as crianças elaboraram hipóteses sobre as transformações da matéria, suas resistências e possibilidades de combinação. A experiência foi atravessada por momentos de observação, comparação e expressão criativa, reafirmando o papel do educador como mediador e pesquisador da experiência infantil (Oliveira-Formosinho, 2007). Ainda, por mais que muitas dessas crianças não tenham a fala desenvolvida, foi possível observar o encanto das descobertas presentes em seus semblantes.

Já com o Infantil 3, o foco do projeto voltou-se para a investigação das identidades e dos processos de figuração humana, a partir da temática maior *Minhas Memórias*, as docentes ouvindo as crianças direcionaram as investigações para as proposições *Quando eu era um bebê*. As crianças foram convidadas a revisitar suas histórias, memórias e transformações corporais, explorando as noções de crescimento, semelhança e diferença. Esse percurso investigativo conduziu as crianças a uma imersão nas linguagens gráficas, especialmente no desenho da figura humana, entendido aqui não como uma representação padronizada, mas como uma expressão singular de pensamento e emoção. Conforme afirma Catarina Madeira-Coelho (2014), o desenho infantil é um modo de narrar o mundo, um campo de experimentação simbólica que revela as teorias e hipóteses das crianças sobre si mesmas e sobre o outro.

Nesse contexto, o trabalho evoluiu para a construção de figuras tridimensionais, processo que exigiu novas relações com o espaço, o corpo e os materiais, ampliando a compreensão das crianças sobre forma, estrutura e volume. Tal experiência dialoga com a concepção de Malaguzzi (1999) sobre as “cem linguagens” da criança, ao reconhecer no fazer artístico e no uso de diferentes materiais uma forma potente de pensar e se expressar.

Já com os bebês não houve projetos desenvolvidos mas a organização de espaços contextos ensejando a exploração direta do corpo dos sentidos, pois estes, constituem a base da aprendizagem nos primeiros meses de vida. Nesse período da vida, o conhecimento do mundo acontece por meio das ações, das percepções e das emoções que emergem nas interações com o ambiente e com as pessoas. Por isso, foram

organizados contextos que incentivassem o desenvolvimento sensório-motor, promovendo experiências que articulassem movimento, curiosidade e descoberta. Entre esses contextos, destacaram-se as explorações de luzes e sombras. Em um ambiente com pouca luminosidade, o brilho das lanternas, os reflexos e as projeções nas paredes tornaram-se convites à investigação. Os olhares atentos, os gestos curiosos e as expressões de surpresa diante das formas que se moviam. As mãos tentavam tocar o que parecia distante, e, nesse movimento, percebe-se como a ação e a percepção se articulam, revelando um pensamento em construção.

Essas experiências estimulam a coordenação visual e motora promovem a construção de vínculos afetivos e cognitivos com o ambiente. Paralelamente, foram criados ainda espaços com elementos naturais, como folhas, pedras, galhos e água, possibilitando aos bebês explorar diferentes texturas, temperaturas e sons, e assim ampliar suas percepções e hipóteses sobre o mundo material. Esses materiais despertaram outras formas de exploração: o toque cuidadoso, o som produzido ao bater as pedras, a sensação da água escorrendo entre os dedos. Foram momentos de intensa concentração e encantamento, em que cada bebê parecia dialogar com a natureza, descobrindo o peso, a textura e a temperatura dos materiais. Essas vivências reafirmaram para mim que o bebê é um sujeito ativo e potente, que aprende e se comunica por meio de múltiplas linguagens.

Conforme aponta Loris Malaguzzi (1999), a criança, desde muito pequena, é um sujeito de “cem linguagens”, capaz de se expressar por meio do corpo, do olhar e da ação. Nesse mesmo sentido, Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento ocorre na relação entre o sujeito e o meio, sendo o brincar e a exploração experiências fundamentais para a construção das primeiras aprendizagens. Assim, oferecer contextos sensoriais ricos, seguros e intencionais é reconhecer os bebês como protagonistas e pesquisadores do mundo, promovendo uma pedagogia da escuta e da experiência desde os primeiros anos de vida.

As experiências compartilhadas ao longo das formações e dos projetos evidenciaram que o protagonismo infantil e a reflexividade docente não se constroem de forma linear, mas em movimento, em uma tessitura de experimentações, escutas e ressignificações que alimentam permanentemente o fazer pedagógico. Como aponta Paulo Freire (1996), ensinar e aprender são atos que se fundem na prática reflexiva e na abertura ao novo; por isso, cada encerramento traz em si o convite a recomeçar com mais consciência e sensibilidade.

Nesse mesmo sentido, Oliveira-Formosinho (2007) ressalta que a formação continuada é um processo inacabado, sustentado por uma postura investigativa do professor e pela capacidade de refletir sobre as próprias ações. Assim, as aprendizagens vividas durante o percurso formativo reverberam nas práticas cotidianas, fortalecendo a escuta, a observação e a intencionalidade pedagógica como pilares de uma educação participativa e humanizadora.

Do ponto de vista das crianças, os projetos desenvolvidos tornaram-se territórios de descoberta e expressão, nos quais o brincar, a curiosidade e a investigação emergem como modos legítimos de produzir conhecimento. Inspirados nas ideias de Loris Malaguzzi (1999) e Carla Rinaldi (2012), comprehende-se que cada experiência vivida pelas crianças é uma forma de pensar o mundo, e que cada projeto concluído inaugura novas perguntas, hipóteses e encantamentos.

## ENCERRAMENTOS QUE SÃO TAMBÉM RECOMEÇOS

Encerrar um percurso formativo ou um ciclo de práticas pedagógicas na Educação Infantil não significa concluir um processo, mas abrir novas possibilidades de olhar, escutar e agir. Cada experiência vivida, cada projeto desenvolvido e cada diálogo estabelecido entre professores e crianças configuram-se como pontos de partida para novas aprendizagens, reafirmando o caráter contínuo e transformador da prática educativa. Os impactos da formação foram visíveis não apenas na postura dos professores, mas principalmente nas performances investigativas das crianças. As professoras passaram a desenvolver projetos de pesquisa a partir da observação e da escuta atenta das curiosidades e hipóteses infantis, transformando os interesses das crianças em percursos de investigação compartilhada. Essa abordagem fortaleceu a compreensão de que as crianças são pesquisadoras natas, capazes de construir teorias sobre o mundo, de formular perguntas e de buscar respostas por meio da experimentação, da linguagem e da interação.

As experiências vividas nos espaços educativos mostraram que o protagonismo infantil se manifesta em múltiplas dimensões, no modo como as crianças se expressam, se organizam, elaboram perguntas e criam interpretações sobre o cotidiano. A partir do processo formativo, as professoras desenvolveram uma escuta mais sensível e investigativa, documentando as aprendizagens e refletindo sobre elas coletivamente. Esse movimento reforça o caráter político e ético da Educação Infantil, na medida em

que reconhece as crianças como sujeitos de cultura e de direitos.

Em síntese, a formação continuada híbrida consolidou-se como um espaço de redescobertas, um percurso no qual teoria e prática se entrelaçam e se ressignificam constantemente. Ao integrar experiências presenciais e online, ampliou-se o acesso a diferentes saberes e perspectivas, fortalecendo a autonomia docente e o compromisso com uma pedagogia que valoriza o protagonismo das crianças. As performances investigativas infantis emergiram, assim, como expressão concreta de uma prática pedagógica que escuta, acolhe e se transforma continuamente, reafirmando que o aprender é um processo compartilhado entre adultos e crianças, ambos sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Portanto, encerrar este percurso não é colocar um ponto final, mas reconhecer que a educação se renova no cotidiano, nas pequenas experiências que inspiram novas práticas e novos sentidos. Cada formação, cada escuta e cada olhar sensível constituem recomeços possíveis, movimentos de continuidade que reafirmam a potência da infância e o compromisso ético e estético do educar.

Assim, este encerramento é, antes de tudo, um recomeço de caminhos e de aprendizagens, um convite à permanência da curiosidade, à construção coletiva e à crença de que a escola é, sempre, um espaço em transformação, feito de escutas, descobertas e novas possibilidades de ser e estar com as crianças.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO NETO, Odorico F.; SOUZA, Warley Carlos de; NEZ, Egeslaine de. Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação): entre os documentos oficiais e a realidade escolar. *LinguaSAGEM*, v. 14, n. 2, 2024. Acesso em:< <https://www.linguaSAGEM.ufscar.br/index.php/linguaSAGEM/article/view/1513>.> Acesso em 06 fev. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. INTERESSE DAS CRIANÇAS, PEDAGOGIA DE PROJETOS E METACOGNIÇÃO: artes de governar a docência na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 23, p. 212–226, 26 Jan 2017 Disponível em:  
<<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6215>.> Acesso em: 26 mar 2025.

CARVALHO, Samantha de Cássia Dias; MONTOYA, Claudia Patricia Cadena. Da norma à realidade: a BNCC e a necessidade de uma educação contextualizada na Amazônia brasileira. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, [S. l.], v. 14, n. 6, p. e7814649053, 2025. Acesso em:< <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/49053> >. Acesso em: 26 fev. 2025.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

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

GANDINI, Lella. “O papel do ateliê e do atelierista”. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2012.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**: desafios para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2003.

MADEIRA COELHO, Catarina. **O desenho infantil e suas linguagens simbólicas**: uma abordagem cultural e estética. Lisboa: Fim de Século, 2014.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 1999.

OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia. **A pedagogia-em-participação**: a escuta da criança como base da ação educativa. Porto: Porto Editora, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, 2021. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42813>. Acesso em: 26 mar.. 2025.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O infraordinário na docência com crianças na Educação Infantil. In: SANTIAGO, F.; MOURA, T. A. (org.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João, 2021.

SILVA, Wagner Mendes da; DIAS, Amanda Ingrid Leandro; et al. Critical analysis of the BNCC: positive and negative aspects. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 5, n. 1, 2022. Disponível em <<https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/3635>>. Acesso em 14 mar.. 2025.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 97-117, 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgjCzj336WkgYgSzq/?lang=pt>>. Acesso em 14 mar. 2025.

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