

## **“NEM ESPAÇO, NEM BRINQUEDO, NEM NADA”: DESAFIOS DO BRINCAR COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA ESCOLA**

***"Without Space, without Toy, without Anything Else":  
Challenges in playing with babies and young children at  
school.***

***“Ni espacio, ni juguete, ni nada”:  
desafíos de jugar con bebés y  
niños pequeños en la escuela***

Kezia Rodrigues Nunes<sup>i</sup> 

Verônica Belfi Roncetti Paulino<sup>ii</sup> 

Kelen Antunes Lyrio<sup>iii</sup> 

### **RESUMO**

Analisa as demandas da infância, considerando as práticas curriculares e as condições de trabalho docente. Objetiva compreender as concepções e os desafios do brincar com bebês e crianças muito pequenas. Por meio de um curso de extensão, realiza pesquisa com os cotidianos e toma como procedimento para a produção de dados as narrativas de docentes que atuam com esse público. Os dados evidenciam que a efetivação do brincar como direito é tensionada pela precariedade dos materiais, pela ausência de condições estruturais adequadas e pelas limitações nas condições objetivas de trabalho, impactando diretamente as práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, revelam a relevância do brincar na ampliação das experiências, do pensamento e das aprendizagens das crianças, bem como a potência de ações interinstitucionais entre escola, família, secretaria e universidade. Como contribuições, registra a necessidade de políticas públicas e processos formativos que garantam condições concretas.

**Palavras-chave:** Políticas de infância; Educação Infantil; Bebês; Brincar; Currículos.

## ABSTRACT

*This study examines curricular aspects and the working conditions of teachers. It aims to understand the conceptions and challenges of playing with babies and very young children. Through an extension course, it conducts research into everyday school life and uses narratives from teachers working with this population as a data collection procedure. The data show that the realization of play as a right is strained by the scarcity of materials, the absence of adequate structural conditions, and limitations in objective working conditions, directly impacting pedagogical practices. At the same time, it reveals the relevance of play in expanding children's experiences, thinking, and learning, as well as the potential of interinstitutional actions between school, family, education department, and university. As contributions, the study highlights the need for public policies and teacher education processes that ensure concrete conditions for practice.*

**Keywords:** *Child policies; Early childhood education; Babies; Playing; Curriculum.*

## RESUMEN

*Este estudio examina aspectos curriculares y las condiciones laborales del profesorado. Su objetivo es comprender las concepciones y los retos del juego con bebés y niños pequeños. Mediante un curso de extensión, se lleva a cabo una investigación sobre la vida cotidiana y se utilizan relatos de docentes que trabajan con esta población como método de recopilación de datos. Los datos muestran que la realización del juego como derecho se ve obstaculizada por la escasez de materiales, la ausencia de condiciones estructurales adecuadas y las limitaciones en las condiciones laborales objetivas, lo que repercute directamente en las prácticas pedagógicas. Asimismo, se revela la relevancia del juego para ampliar las experiencias, el pensamiento y el aprendizaje de los niños, así como el potencial de las acciones interinstitucionales entre la escuela, la familia, el departamento de educación y la universidad. Como aportaciones, se destaca la necesidad de políticas públicas y procesos de formación que garanticen condiciones concretas.*

**Palabras clave:** *Políticas de infancia; Educación infantil; Bebés; Jugar; Currículos.*

---

## Problematizações iniciais

— *Todas as crianças têm direito à brincadeira, porém aqui na creche não tem espaço, nem brinquedos, nem nada (Professora Orquídea).*

*Quais sentidos emergem das narrativas docentes ao considerarmos o direito das crianças à educação básica com qualidade?* O incômodo das docentes, ao destacar as condições objetivas de trabalho e a singularidade dos bebês e das crianças bem pequenas, nos convoca a conhecer as demandas do cenário atual. Em um só bebê, temos muitos! Como não estar atento ao choro, à apatia, ao adoecimento, à rispidez, à falta de conexão, na busca de garantir um ambiente seguro, estimulante e propício para as suas especificidades no tempo atual? Como não se incomodar com a ausência de condições objetivas para um trabalho que vá ao encontro de suas dimensões física, emocional, cognitiva, relacional, social, étnica e estética? Se não temos nem espaço, nem brinquedo, nem nada, afinal, o que temos?

Acreditamos na importância de ouvir os professores para avaliar *na* educação infantil e, desse modo, conhecer as instituições, as ações profissionais e ir ao encontro do enfrentamento das demandas. Essas questões estão vinculadas ao Programa de extensão “Ciclos, Currículos em interações colaborativas na educação básica e no ensino superior” (Ufes, Proex 3949, 2023) e ao projeto de pesquisa homônimo (Ufes, PRPPG 12610, 2023)”.

Neste artigo, mantemos conexão com políticas de infância, docência e formação profissional. Ou seja, atravessadas pela tensão entre a legalidade instituída e a materialidade efetivada nas práticas cotidianas, interessa trazer ao debate o brincar com bebês nos cotidianos escolares. Fazendo o uso das narrativas docentes, o texto compõe uma rede de sentidos a respeito das políticas de infância (Bauer; Horta Neto, 2018; Bhering; Abuchaim, 2014; Nunes; Neira, 2021) na docência com bebês e crianças (Rocha, 1999; Tebet, 2018), nos espaços e tempos da creche.

Neste caso, com a professora Orquídea<sup>1</sup> e outras docentes, fios destas narrativas foram tecendo conversas a respeito da indissociabilidade das ações que envolvem cuidar, educar e brincar, tal como registram alguns documentos que circulam nas escolas, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais da

---

<sup>1</sup> Optamos por homenagear as professoras com nomes de flores, preservando sua identificação e garantindo o anonimato das docentes participantes da pesquisa.

Educação Infantil (Brasil, DCNEI, 2010); o Brinquedos e Brincadeiras de Creche (Brasil, BBC, 2012); o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, MLPI, 2016) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, BNCC, 2018). Ou seja, documentos oficiais que tratam o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas e, também, como direito de aprendizagem.

A tríade políticas de infância, docência e formação profissional também nos convoca a mapear as demandas da creche para planejar sua expansão ediscutir as condições de trabalho e a qualificação profissional, como registram as Metas do PNE 2024-2034. De modo específico, daremos maior atenção à Meta 1, que trata do direito à educação infantil de qualidade, e às Metas 15, 16, 17 e 18, que tratam da valorização dos profissionais da educação.

O relatório do monitoramento do Plano Nacional da Educação (2014-2024) (Brasil, RPNE, 2024) também nos ajuda a compreender as demandas atuais. Quanto aos bebês e crianças com idade entre zero e três anos, a expectativa era garantir matrícula a 50% dessa população. Contudo, temos 37% na escola. Já as crianças com idade a partir dos 4 anos, considerada obrigatória para estar na escola, também registram parte ausente, que representa em torno de 800 mil crianças.

Desse modo, compreendemos que a presença dos bebês e das crianças na creche se expandiu significativamente nas últimas décadas (Brasil, 2006, 2008; 2009, 2016), muito embora ainda não tenha sido cumprida a Meta 1 do PNE (2014-2024), que permanece no PNE (2024-2034). De acordo com os dados do Censo Escolar, no ano de 2010, havia um total de 1,34 milhão de crianças matriculadas em creches e 4.866.268 na pré-escola. No ano de 2024, o Censo Escolar apresentou o registro de 4,187 milhões de matrículas em creches e 5,304 milhões de matrículas na pré-escola. Esses registros de matrículas das crianças na primeira etapa da educação básica produzem novos entornos às redes de ensino, aos Cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas bem como às ações de pesquisa e extensão com colaboração interinstitucional.

Esse movimento revela que houve uma ampliação do direito ao acesso à educação infantil, contudo, ainda registramos desafios para a permanência dos

bebês e das crianças e para o trabalho de qualidade na educação infantil (Nunes et al., 2025). Certamente, é uma questão para a qual as respostas já dadas, mesmo relevantes, ainda se mostram insuficientes. Apesar do reconhecimento do brincar como direito na educação infantil, ainda são pouco exploradas, no campo acadêmico, as condições concretas de sua realização com bebês e crianças pequenas (Nunes, Neira, 2021).

Desta forma, problematizamos: *como as professoras de bebês e crianças pequenas narram os desafios do brincar em seus cotidianos de trabalho?* O campo problemático deste artigo faz conexão com o objetivo de *conhecer concepções e desafios do brincar com bebês e crianças muito pequenas na escola*. A pesquisa articula-se aos estudos com os cotidianos (Certeau, 1994; Ferraço, 2007; Alves, 2008; Nunes, 2023) na intenção de valorizar e ampliar contribuições para o trabalho.

Com essa aposta metodológica, que também é política, ética e epistemológica, pelo modo como afirma os limites e as contribuições da pesquisa e das pesquisadoras em campo, este artigo mantém a seguinte organização: na primeira seção, apresentamos a abordagem teórica e metodológica adotada, considerando a organização de um curso de formação continuada com docentes da educação infantil. Na segunda sessão, tratamos das narrativas e problematizações a respeito dos desafios na garantia do direito de brincar, que emergem cotidianamente. Por fim, as considerações finais sistematizam as contribuições deste trabalho e das ações de colaboração interinstitucional e intersetorial.

## **Abordagem teórica e metodológica**

— *As crianças têm direito às brincadeiras no CMEI?*  
(Pesquisadora).

— *Depende! À brincadeira, sim. A brinquedos, não* (Professora Rosa).

O cenário da pesquisa se dá em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI, vinculado a Secretaria de Educação (SEMED) da Prefeitura Municipal de Afonso Cláudio (PMAC, ES), com 15 docentes que atuam com bebês e crianças

muito pequenas. O Curso *Os direitos fundamentais das crianças na creche: organização e funcionamento interno das creches, práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças* foi desenvolvido em colaboração interinstitucional gratuita entre secretaria, escola e universidade, no ano letivo de 2023, com uma carga horária de 30h, considerando 5 momentos presenciais e atividades remotas. O curso foi gratuito e não contou com apoio financeiro para os proponentes.

A metodologia do curso baseia-se no Ciclo (Nunes, 2023; Nunes et al., 2025a; 2025b) que envolve três movimentos: planejamento, desenvolvimento e finalização.

a) *Planejamento*, realizado com os sujeitos escolares, a fim de compreender suas demandas, tempo possível, disponibilidade para estudo para ampliação de práticas curriculares e avaliativas e, ainda, para escrita do projeto interinstitucional. Ou seja, realizar um diagnóstico do cenário e pensar ações possíveis. Neste tempo, as temáticas mantinham atenção às prescrições curriculares e estavam relacionadas às seguintes tensões: a) *Nossas crianças têm direito à brincadeira*; b) *Nossas crianças têm direito à atenção individual*; c) *Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante*; e d) *Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza*.

b) *Desenvolvimento*, momento de composição formativa entre escola, secretaria e universidade. Articula os saberes, experiências e afetos tanto para os momentos de encontros (quanto aos estudos e reflexões), quanto para os efeitos da ampliação nas práticas curriculares e avaliativas em desenvolvimento. Como nos ensina Alves (2008), é preciso *virar de ponta cabeça*, assumindo as teorias como limite e não como apoio para a produção científica no campo da Educação, valorizando os modos de uso (Certeau, 1994) deste coletivo.

Nessa perspectiva, os professores foram convidados a estudar, ler, pesquisar e realizar registros com base nas prescrições curriculares e na produção acadêmica. Ainda destacamos a importância de *beber em todas as fontes*, com conexão com diversas referências, para além das literaturas, com destaque para as imagens e narrativas das crianças.

c) *Finalização*, tempo de registro, análise e avaliação da contribuição do projeto de extensão para os cursistas e a escola. Compreende a relevância das escolhas, os efeitos produzidos e os ajustes que podem potencializar outros movimentos formativos.

O Ciclo, como metodologia, é uma pesquisa-intervenção, pautada na pesquisa com os cotidianos (Certeau, 1994; Alves, 2008; Ferraço, 2007). Com esse investimento, o projeto não consistiu em descrever metas e caminhos fixos, mas em manter atenção às diferentes rotas imprevistas no movimento com os sujeitos, os espaços, as experiências, os encontros, as redes de sentidos, os modos de fazer (Certeau, 1994). O Curso teve como estratégia central a socialização, troca de experiências, ampliação e sistematização das práticas curriculares em creches.

Antes de nossa entrada no CMEI, solicitamos a autorização para o desenvolvimento do projeto de pesquisa e extensão à Secretaria Municipal de Educação, coordenadoras da Educação Infantil da Semed e equipe gestora do CMEI, que prontamente nos deram sua anuência. Em seguida, uma reunião foi realizada com as docentes para apresentação da proposta, consultar o desejo de participação e apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que suas participações e respostas estivessem resguardadas quanto ao anonimato.

Após a anuência das professoras, apresentamos a temática da formação e a metodologia do trabalho. Com o intuito de preservar a identidade das professoras participantes, adotamos nomes fictícios neste estudo. Os dados consideram as narrativas dos encontros formativos, registradas em diário de campo, gravadas em áudio, transcritas após os encontros e alocadas no drive do projeto.

Nos espaços e tempos da formação continuada, buscamos ampliar os currículos como redes de conhecimento, experiência e afetos (Ferraço, 2007; Nunes; Neira, 2021), problematizando as complexidades e especificidades do trabalho na creche. Problematizamos tanto a indissociabilidade entre cuidar, educar e brincar quanto a escuta e a participação dos bebês e das crianças bem

pequenas como princípios inegociáveis (Rocha, 1999; Tebet, 2018).

Os dados foram produzidos num clima interativo com os sujeitos participantes da formação. As temáticas desenvolvidas permitiram um aprofundamento das questões relacionadas aos direitos fundamentais das crianças muito pequenas na creche. As análises mantêm atenção às demandas da infância e tomam como referência as prescrições curriculares, as práticas pedagógicas e a produção acadêmica para pensar a formação docente.

### **Narrativas de professoras de bebês e crianças pequenas**

As prescrições que circulam nas escolas sinalizam a importância de considerar as necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas. Também apontam o brincar como movimento potente da infância, atividade vital para a criança e estratégia de promoção do desenvolvimento integral, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos (Tabela 1).

**Tabela 1** – Prescrições curriculares da educação infantil

| <b>Dimensões de análise:</b>                                 | <b>BBC (2008)</b>   | <b>CACRDFC (2009)</b>   | <b>DCNEI (2010)</b>   | <b>MLPI (2016)</b>  | <b>BNCC (2018)</b>   |
|--|---|---|---|---|--|
| Brinquedos e Brincadeiras                                    | Destaca que a brincadeira é uma atividade vital para as crianças pela qual elas aprendem a dar e receber. | Aborda a brincadeira como direito fundamental e inerente ao desenvolvimento individual e a expressão de identidade cultural da criança. | Explicita o brincar como eixo do trabalho pedagógico na EI.                   | Destaca o brincar vinculado a diferentes espaços formativos, para além da escola. | Assume o brincar como direito fundamental de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo considerado um elemento essencial do desenvolvimento integral, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. |
| Concepção de formação docente para bebês e crianças pequenas | Enfatiza o brincar como um componente e mediador, destacando a natureza complexa                          | Evidencia a formação como um espaço de reconhecimento sobre a importância da brincadeira e para o                                       | Trata da garantia do brincar como experiência criativa, lúdica e de liberdade | Focaliza o bem-estar, a criatividade e o exercício da imaginação                  | Enfatiza que o brincar deve ser um componente constante na prática pedagógica, proporcionando oportunidades  |

|  |  |  |               |               |   |
|--|--|--|---------------|---------------|---|
|  | das interações entre adultos e crianças. | desenvolvimento da criança, tendo como escopo a criação, arrumação, conservação e os usos do ambiente aconchegante, seguro e estimulante para as crianças. | de expressão. | das crianças. | para a criança explorar, expressar-se, interagir e construir conhecimentos de forma lúdica. |
|--|--|--|---------------|---------------|---|

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Realizamos um registro sintético dos seguintes documentos: Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica (Brasil, BBC, 2008), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Brasil, CACRDFC, 2009), Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (Brasil, DCNEI, 2010), Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, MLPI, 2016) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, BNCC, 2018).

Esse movimento nos ajuda a compreender o sutil aperfeiçoamento nas concepções aqui destacadas, registradas nas políticas para a infância. Contudo, os dados da pesquisa evidenciam que esse registro não representa uma imediata ampliação de condições estruturais de trabalho e de formação em serviço nas redes municipais e na colaboração com o governo federal.

Ao considerar a etapa de *Desenvolvimento* do curso (Nunes, 2023; Nunes et al., 2025a; 2025b), bem como as temáticas desenvolvidas na composição entre prescrições, narrativas docentes e produção acadêmica, destacamos três dentre elas que mais ganharam força no debate com as participantes, a saber: *especificidade do trabalho com bebês, as concepções de brincar e os desafios para brincar na escola.*

*— Direito elas têm, dentro das possibilidades, as crianças recebem atenção. Não tem possibilidade de ficarmos individualmente com cada criança. Tem dia que está difícil. As crianças precisam de ter autonomia para resolver seus problemas. Quando uma criança está chorando, precisamos de entender o motivo do choro, percebemos isso. Tem criança que está bem em uma semana, já na outra está chorosa. Temos observado o bebê (Nome). Sempre foi uma criança calma, não batia nas outras crianças, chegava e brincava. De um tempo pra*

*cá, ele está batendo nas outras crianças de forma escondida nos cantinhos e está chorando demais. Paramos e observamos que essa criança precisa de uma atenção individual. Há outros casos em que estamos percebendo a sensibilidade de outras crianças (Professora Rosa).*

Quanto à *especificidade do trabalho com bebês e crianças pequenas*, destacamos os estudos de Rocha (1999), Barbosa (2010), Tebet (2018), Bottega (2021) e Pereira (2024) a respeito da relevância dos estudos da pequena infância. Suas análises ampliam a concepção tradicional centrada em um modelo de escolarização, para valorizar as especificidades, peculiaridades e completudes dos pequenos. Em diálogo com as prescrições e estudos atuais, os tomam como sujeitos de direitos, valorizando suas curiosidades e potencialidades para o trabalho na escola.

Os bebês e as crianças pequenas demandam um cuidado específico envolvendo um fazer no trabalho docente, do cuidar e do educar, atravessado pela sensibilidade da escuta atenta e do olhar sensível para o choro, para as necessidades fisiológicas de sono, de fome e de higienização que muitas vezes são invisibilizadas nas discussões cotidianas de formação e planejamento dos professores. É como se essas necessidades não pertencessem às crianças, não fizessem parte das práticas pedagógicas.

Quando as professoras sinalizam a necessidade de entender o choro das crianças “[...] *quando uma criança está chorando muito, precisamos de entender o motivo*”, *entender comportamentos de agressividade “De um tempo pra cá, ele está batendo nas outras crianças [...]* elas dizem de situações corriqueiras que atravessam o fazer pedagógico e que muitas vezes são desconsideradas nas relações cotidianas.

Nas narrativas com as docentes, vamos aprendendo diferentes sutilezas que contornam os processos pedagógicos nas relações entre adultos e crianças (Guimarães, 2008). Para as professoras, bebês e crianças são o centro de suas práticas curriculares, com atenção individual, acolhimento, proteção, afeto, amizade, que se constituem como direitos fundamentais desses cidadãos em suas potencialidades, necessidades e especificidades (Brasil, 2009, 2018).

Os estudos de Tebet (2018) registram diferentes imagens de infância, que influenciam as políticas e práticas curriculares. A atenção às concepções nos ajuda a compreender se estamos em composição com práticas de conformação ou ampliação de pensamentos e corpos infantis. A ampliação das concepções é tão importante quanto a ampliação das condições objetivas de trabalho. São demandas complementares.

— *É frustrante! Bonecas, até que tem, pelo nosso cuidado. Quando chegam, guardamos com cuidado após as brincadeiras. Carrinhos, não temos nenhum! (Professora Margarida)*

— *No berçário, as crianças estão brigando por causa de dois pedaços de carrinhos, disputando os brinquedos! (Professora Rosa do Deserto).*

— *Quando mostramos a caixa de brinquedos, eles não se animam mais igual a antes: “êh!!! brinquedo!” (Professora Rosa).*

— *Coitadinhos, eles saem catando os melhores brinquedos (Professora Margarida).*

Quanto às concepções de brincar, aprendemos a importância de realizar algumas diferenciações, considerando o brinquedo como objeto que dá suporte ao brincar e a brincadeira como uma conduta estruturada de regras (Kishmoto, 2002). Ou seja, brincar é uma ação, brinquedo é um objeto e brincadeira é uma atividade.

A brincadeira é o movimento próprio da infância. É por meio dela que as crianças conhecem e exploram o mundo. O brinquedo tem algo fascinante para a criança, através dele e com ele as crianças podem criar, inventar o brinquedo e a brincadeira. Com Benjamin (2004, p. 93), entendemos que o brinquedo é um instrumento para justificar a brincadeira, mas ele não determina a brincadeira. Além disso, afirmamos o direito e a necessidade de espaços e brinquedos de qualidade para que a brincadeira aconteça na mediação adulto-criança e na interação criança-criança. O autor nos convoca a pensar na importância tanto do brinquedo, para ação e mediação pedagógica com as crianças, quanto dos atos criativos da criança durante a ação de brincar.

Se fizermos uma reflexão sobre a criança que brinca, poderemos falar então de uma relação antinômica. De um lado, o fato

apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos, — pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil (Benjamin, 2004, p. 92).

No cotidiano da creche e no trabalho com os bebês e as crianças pequenas os professores potencializam os espaços, os tempos, os materiais e os encontros, para que as diferentes linguagens entrem em movimento de corpo e pensamento, corpo e cognição. O corpo produz sentidos outros nas crianças e as aproxima com uma aprendizagem pelos cinco sentidos. A brincadeira, como centro dessa relação, é essencial para que as crianças produzam outros modos de ser e estar no mundo. Com isso, chamamos a atenção para a importância de espaços adequados e brinquedos específicos para essa faixa etária que possam potencializar as aprendizagens, os saberes e os fazeres dos professores.

Em conexão com as narrativas docentes, compreendendo que, embora haja registro nas prescrições curriculares nacionais (Brasil, 2006; 2010; 2012; 2016; 2018) sobre a relevância do brincar como direito, sobre especificações para a compra de brinquedos, sobre brincadeiras possíveis para diferentes idades, sobre a colaboração entre os entes federados para a aquisição de materiais, as narrativas docentes revelam a distância entre a legalidade e a efetividade das ações para políticas de infância que valorizam os direitos dos bebês e das crianças na creche.

Está faltando porque quebram? Por que as crianças brincam muito? Por que a qualidade é ruim? Por que não são prioridade para a compra? A falta de brinquedos de qualidade, como registram as professoras, também denuncia a pequena atenção do poder público para um dos aspectos mais importantes da educação institucionalizada da primeiríssima infância.

Nas narrativas das docentes, registradas a partir da rede de conversas formativas no curso, compreendemos que os bebês e as crianças pequenas são

sujeitos políticos. Evidenciam a sua capacidade de se posicionar, tomar decisões, disputar, demonstrar preferências pelos brinquedos na interação com seus pares e adultos, expressar linguagens nas brincadeiras, conectar-se aos retratos sociais que vivem (Nascimento, 2018; Nascimento; Nunes, 2026), produzir conhecimentos e culturas (Tomás, 2013).

Sendo assim, percebemos que os relatos das professoras trazem os sentidos que podem ser vinculados ao gosto das crianças pelo brincar espontâneo, à participação ativa dos pequenos e à interação entre os pares, como na inventividade diante dos brinquedos ofertados. Nessas brincadeiras, as linguagens e habilidades específicas das crianças as movem para o mundo imaginário, ou seja, o sistema simbólico, que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento das capacidades inerentes às crianças em relação aos aspectos físico, motor, psicológico ou social (Kishimoto, 2002).

— *É legal. Interessante. Eles têm essa criatividade; com qualquer brinquedo, brincam com encaixe. Mas a questão toda envolve o direito da criança ter material de qualidade. Por que vão ficar com os cacos do jeito que estão? Coitados! Vão ficar assim para o resto da vida, contando apenas com a criatividade? Vão crescer na vida já acostumados a serem criativos mesmo! A realidade da vida só vai [risos] (Professora Rosa).*

— *Crescem, pegam um negócio ali e montam aqui e vira uma sucata de um monte de pedacinhos[risos] (Professora Orquídea).*

— *Eu gosto de ver as crianças brincando principalmente de ir ao médico, vão fazer isso, vão fazer aquilo. Agora as crianças estão formando casal, junta o marido e vai. Eles imitam bastante o que eles vivem. Coitadinhos, os meninos estão na desvantagem, ficam à mercê das meninas. Não têm carrinho, têm que brincar de marido. Ficam a mando das meninas. Sabemos que brinquedos são caros, mas como vai ficar essa situação? Os pais precisam saber disso (Professora Rosa).*

— *Agora estou encapando algumas caixas e decorando com durex para eles brincarem. Pelo menos hoje, foi uma maravilha! (Professora Orquídea).*

— *É como no dia em que fizemos um boi de uma caixa! (Professora Rosa do Deserto).*

— *É diferente! (Professora Rosa).*

— *Eles são criativos, pegam um pedacinho de madeira e brincam de telefone. É tão bonitinho. Hoje a bebê Hortência pegou aquele pedacinho e ligou para a mãe dela e disse: 'Ei,*

*mãe, falou... falou... então tchau, fica com Deus. Tenho que desligar para descer com a tia'. Com aquele pedacinho de madeira. Vejam a criatividade da criança! (Professora Buganvília).*

Quanto aos desafios para brincar na escola, as narrativas das professoras que emergiram na formação imprimem uma variedade de tensões da profissão docente na educação infantil. Os dados evidenciam que a limitação material não apenas restringe o brincar, mas reorganiza as escolhas pedagógicas, produzindo um currículo empobrecido em experiências estéticas.

Em relação aos brinquedos disponíveis, as professoras demonstram reconhecimento e preocupação em diversos aspectos: quantidade, qualidade, conservação, durabilidade, organização, disponibilidade de espaços internos e externos e a importância das famílias terem conhecimento sobre a situação apresentada.

Sendo assim, compreendemos que a atuação docente se vincula à dimensão formadora dada no “cuidado qualificado<sup>2</sup>” (Brasil, 2009) aos bebês e às crianças pequenas no cotidiano do CMEI, isto é, ao indissociável educar, cuidar e brincar (Brasil, 2009). Desse modo, percebemos que as professoras, em suas narrativas, carregam uma concepção pedagógica ligada à “[...] atenção ao outro, de integração entre a dimensão cotidiana e existencial do ser humano” (Guimarães, 2008, p. 54). Além disso, o desejo das docentes de potencializar com crianças “uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia” (Barbosa, 2010, p. 3).

É inegável que as crianças fabulam, criam, imitam; que as professoras transformam materiais não estruturados em artefatos para subsidiar as conexões com as crianças. O que não desejamos é ver os bebês, as crianças e as professoras reféns de um sistema que diz dar condições de acesso aos

---

<sup>2</sup>O cuidado qualificado na educação infantil vai além da simples garantia das necessidades básicas, como higiene e alimentação. Ele envolve a promoção do desenvolvimento integral da criança, considerando suas dimensões física, emocional, social e intelectual. Abrange a atenção individualizada, o respeito ao ritmo de cada criança, o estabelecimento de vínculos afetivos e a criação de um ambiente seguro e estimulante (Brasil, 2009).

materiais, aos jogos e aos brinquedos próprios para as crianças, mas na prática o que acontece é a escola e os professores terem que se reinventar todos os dias com aquilo que não têm e contar somente com a criatividade para as ações cotidianas. Como ilustram as narrativas, a criação coletiva e individual é parte do processo vivido na educação infantil, mas não o único elemento.

Contudo, o que temos visto nos documentos e nos discursos colocados pelos órgãos centrais de educação é: de um lado uma concepção de educação e de infância que afirma a valorização e a ampliação das experiências (afetivas; cognitivas; motoras; culturais e estéticas), e de outro lado, a defesa de uma preparação da criança para o futuro, caracterizado em situações educativas, como: organização; estruturas implícitas e práticas neste tempo (Rocha, 1999).

Tal como registram as prescrições (Brasil, CAC, 2009), entendemos que esses direitos são garantidos por meio de práticas pedagógicas, do cuidado de si e do outro e do entendimento de que a participação de todos os envolvidos no ato pedagógico, principalmente a criança, constitui-se como uma estratégia necessária para a construção da especificidade da área de educação infantil (Rocha, 1999).

*— O espaço é limitado. Não temos um espaço adequado para realmente despertar outros horizontes para o trabalho com as crianças, não temos possibilidade de expandir, a coisa fica limitada. A falta de brinquedos também desestimula. A gente sabe, às vezes não percebemos, mas imagine quando a gente trabalha com a falta de materiais adequados, nos sentimos desestimulados. Imaginem as crianças, é a mesma coisa. Começa a ficar entediado, brincando sempre com os mesmos caquinhos. Eles precisam de ter algo estimulante de maneira ampla (Professora Orquídea).*

*— Espera, não é tanto assim. Tem um contato razoável porque não estamos falando do meio ambiente. Natureza é ter contato com terra, grama, árvores, plantas, animais. Isso é natureza. Eles não têm tanto contato assim, somente quando passeamos na fazenda (Professora Orquídea).*

Os desafios sinalizados pelas professoras dizem respeito ao espaço, à falta de materiais e à falta de brinquedos, que estimulem as interações e brincadeiras, eixos norteadores da educação infantil (DCNEI, 2010). Nas narrativas, apontam que as crianças brincam sempre com os mesmos

brinquedos e que dessa forma não são estimuladas de maneira ampla. Entendemos que estão falando de brinquedos e espaços adequados para bebês e crianças pequenas, que requerem um olhar para a qualidade dos materiais envolvendo elementos, como tamanho, textura e forma, que não apresentem riscos de acidentes (Kishimoto, 2002). O mesmo se dá em relação aos bebês. Há necessidade de espaços adequados para que eles possam engatinhar, correr, cair e levantar sem perigo, com a mediação do adulto.

Imaginação, experimentação, criação. Esses elementos também são despertados em espaços e tempos diferenciados. Nem sempre possíveis, como destaca a professora Orquídea. Podemos destacar, ainda, que os bebês e as crianças pequenas têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante. Demonstrar o respeito a esse direito potencializa suas experiências e aprendizagens por meio do toque, da experimentação, da observação, do diálogo, da indagação, entre outras formas que permitem (re)construir sentidos nas interações e brincadeiras na educação infantil e produção das culturas infantis.

As narrativas explicitam a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas, conforme já destacado por Tiriba (2018), atentas às manifestações infantis, aos desejos e aos interesses que os bebês e as crianças demonstram quando brincam livremente entre si. Desse modo, o contato dos bebês e das crianças com a natureza atende aos princípios estéticos de valorização da sensibilidade, da criatividade e da liberdade de expressão (Brasil, 2009).

Nunes e Neira (2021), Sales (2024) Santos et al.(2024) registram experiências em composição com a natureza, no uso de diferentes materiais, tais como carretéis de linha vazios, CDs, pedras, sementes de árvore, rolinhos de papel e embalagens de ovos. Também registram estratégias de articulação com as famílias para uma mediação com sensibilidade às dimensões do educar, brincar, cuidar e experimentar.

Estamos de acordo com esses professores e pesquisadores que nos mostram que o brincar está para além do uso de materiais estruturados. Contudo, reconhecemos a importância da concretude de materiais que

contribuam para a ampliação da mediação pedagógica de qualidade, por meio de literatura infantil, arte, música, brinquedos, brincadeira, natureza, disponibilidade para o encontro, atenção às linguagens e expressões, ambiente desafiador e acolhedor. Não podemos contar apenas com a criação pedagógica como resposta à precariedade da Educação.

As narrativas docentes, mais do que descreverem situações pontuais, revelam um campo de tensões que atravessa o trabalho com bebês e crianças pequenas, no qual o direito de brincar se confronta com condições materiais precárias, limitações institucionais e fragilidades na formação. Também evidenciam outros investimentos: as professoras, mesmo em contextos de escassez, produzem deslocamentos significativos ao inventarem modos de fazer com o que têm, transformando materiais não estruturados, reorganizando tempos e criando possibilidades de encontro com as crianças. A secretaria, por meio deste curso e de outras formações, tem mantido atenção às demandas docentes.

Desse modo, ao tratar dos desafios problematizados nas narrativas a respeito das demandas da docência nesta rede municipal, reiteramos a relevância das ações interinstitucionais, como modo de enfrentamento. Assim como prevê a Meta 1 (PNE 2024-2034), a reconstrução e reestruturação das escolas deve buscar tanto a ampliação do acesso quanto a qualificação dos espaços físicos das escolas, por meio do mapeamento das demandas e da verificação do seu atendimento, tal como buscamos conduzir nos espaços de discussão promovidos pelo curso de extensão.

Estudos a respeito de avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros toma como referência três aspectos: avaliação dos estudantes, avaliação institucional e avaliação dos profissionais. Dentre as instituições pesquisadas que declaram realizar alguma avaliação na educação infantil, maior ênfase é dada às crianças. Assim, “os processos de gestão administrativa e pedagógica e a infraestrutura dos estabelecimentos de educação infantil, ainda que apareçam dentre os aspectos avaliados, constituem preocupação de pouco mais de 10% dos municípios” (Bauer; Horta Neto, 2018, p. 97).

Contudo, concordamos que a qualidade do atendimento deve ser estimulada por uma avaliação dos sistemas e instituições (Bauer; Horta Neto, 2018; Bhering; Abuchaim, 2014; Nunes; Neira, 2021). Além disso, ao tratar dos bebês, ainda precisamos estreitar a relação com as famílias, especialmente as mais pobres, tal como prevê a Estratégia 1.12 do PNE atual, que destaca a relevância de “implementar [...] programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade.”

Outros mapeamentos registram que, especialmente pós-pandemia, cresce o impacto do uso excessivo de telas em bebês e crianças pequenas, com impacto na saúde física, emocional e social. Os estudos de Nunes e Becalli (2023; 2025) registram que cada vez mais cedo a conexão é maior com os aparelhos do que com as pessoas.

As reflexões empreendidas pelas docentes acerca do contexto da docência apontam caminhos que intentam o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e social com as crianças e famílias na educação infantil (Brasil, 2009). Desse modo, compreendemos que a atuação docente com bebês e crianças pequenas é perpassada por diversas dimensões que se pautam em ações políticas orçamentárias que garantam a compra, manutenção e reposição de brinquedos, quantidade e qualidade de materiais didáticos, brinquedos e livros satisfatórios para o número de crianças e as faixas etárias; espaço interno e externo compatíveis com os anseios das crianças, ou seja, que chamem a atenção das crianças (Brasil, 2009).

Além disso, formações e ações de desenvolvimento que garantam espaços e tempos de partilha, de narrativas de experiências, de mapeamento e análise de demandas e propostas, promovidas por ações de colaboração interinstitucional entre escolas, famílias, secretarias, universidades, a fim de ampliar e fortalecer o direito a uma educação de qualidade.

## Outras problematizações

— Nesse diálogo, notei que todas as professoras vivem os mesmos desafios, dificuldades e desvalorização. Refletir sobre esses aspectos possibilita o entendimento e também o esforço na busca de soluções. Quero destacar também que não existem fronteiras do nosso trabalho com as crianças e com o trabalho das demais profissionais da creche, como a auxiliar de creche e as de apoio (Diário de Campo, 19-08-2023).

Como profissionais da educação, reconhecemo-nos nas redes de conversas, nas narrativas das demandas, nos sentidos que emergiram e circulam nessas rodas: suas angústias, frustrações, alegrias e realizações. Em meio a essa proposição, as docentes traziam em suas vozes o sentido de felicidade ao descrever suas experiências profissionais. A narrativa da professora Rosa indica que o espaço formativo do curso de extensão proporcionou um mapeamento das concepções e desafios do trabalho, bem como a busca por soluções.

Assim, considerando a terceira fase do curso (Nunes, 2023; Nunes et al., 2025a; 2025b), que é a *Finalização*, compreendemos que as análises e a avaliação das temáticas, articuladas às demandas da prática pedagógica e da infância atuais, consistiram em uma profícua composição para conhecer concepções e desafios do brincar com bebês e crianças muito pequenas na escola.

De fato, esse estudo não busca realizar apenas uma denúncia, mas um mapeamento que pode se conectar com outros contextos escolares, indicando a relevância da atenção a uma questão importante, como o direito ao brincar. O acesso de bebês e crianças pequenas nas escolas ampliou-se e isso exige condições para a sua permanência e para um trabalho de qualidade. As professoras não podem contar apenas com a imaginação, uma vez que a concretude do trabalho é importantíssima para esse público.

Tal como registram as prescrições curriculares nacionais aqui mencionadas, as narrativas docentes também evidenciam demandas de materiais e de condições objetivas de trabalho. Ainda destacam a relevância do

brincar na ampliação do movimento de pensamento, de aprendizagem, de experiência e de condição de vida.

Ao adotar as narrativas docentes como um procedimento da pesquisa com os cotidianos (Certeau, 1994; Alves, 2008; Ferraço, 2007), nos colocamos não apenas em conexão, mas em escuta e em desejo de transformação. Auscultar as narrativas docentes sobre os desafios do cotidiano do CMEI permitiu-nos aproximar das professoras, instando as narrativas em reflexões (trans)formativas, destacando as novas possibilidades éticas, estéticas e políticas de valorização das crianças, sujeitos de direitos (Nascimento, 2018), sujeitos políticos.

Mas como superar um cenário como o problematizado no título: nem espaço, nem brinquedo, nem nada? Essa ação de colaboração entre escola, universidade e secretaria permitiu refletir sobre os enredos da formação docente com a pequena infância: a necessidade de formações em serviço que acolham professoras e as demandas mapeadas com elas, que atualizam o cenário atual da infância. Também, a importância de ampliar condições objetivas do trabalho docente com ações estruturais.

Quanto ao brincar, essa dimensão interinstitucional de políticas de infância ainda nos convoca a pensar: as escolas e secretarias podem investir em um espaço educador mais potente, com brinquedos adequados, literatura infantil, instrumentos musicais, pátios desafiadores, materiais não estruturados e mediação com a natureza? As professoras podem ampliar a organização pedagógica para potencializar a curiosidade, a investigação e as diferentes linguagens dos bebês e das crianças? As famílias podem promover relações mais brincantes, especialmente em espaços externos e em convívio com a natureza, numa rotina longe de telas, que valorize a brincadeira e a imaginação?

Essas questões demarcam a relevância do brincar como direito de aprendizagem, como eixo do trabalho pedagógico e como comunicação com os espaços, com as pessoas, com as coisas e com o mundo. Desse modo, tão importante quanto ampliar o registro de novos saberes e fazeres docentes a partir do entendimento das especificidades e complexidades dos bebês e das

crianças pequenas é garantir condições de trabalho e ambientes escolares que valorizem a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar na educação infantil.

Assim, as análises registram que a metodologia do Ciclo na formação continuada em serviço contribuiu com o diagnóstico do cenário (Planejamento), elegeu importantes temáticas, mapeou demandas (Desenvolvimento) e registrou análises e indicações (Finalização). A composição entre prescrições, experiências e produção acadêmica ampliou debates e reflexões a partir dos saberes e fazeres (Alves, 2008) praticados no cotidiano (Certeau, 1994), entre profissionais docentes, bebês e crianças na educação infantil.

Também contribui para a sistematização de proposições que podem orientar a gestão municipal na qualificação do brincar como direito, tais como: a garantia de condições materiais adequadas (espaços, tempos e materiais para o brincar); a institucionalização de tempos regulares de formação continuada em serviço, ancorados nas experiências do cotidiano; o investimento na documentação pedagógica como estratégia de acompanhamento das práticas e aprendizagens; e o reconhecimento da docência com bebês e crianças pequenas como campo que demanda formação específica, condições de trabalho dignas e políticas públicas articuladas.

Tais proposições indicam que a efetivação do brincar na educação infantil não depende apenas do compromisso docente, mas de decisões estruturais da gestão pública. Destacamos, ainda, que os desafios ora mapeados são complexos e, além de colaboração interinstitucional, exigem composição intersetorial: escola, família, universidade, comunidade e secretarias (educação, cultura, assistência, saúde, segurança, meio ambiente, cidadania).

Em 2019, o Ministério da Educação reuniu outros 11 órgãos para assinar o Pacto Nacional pela Primeira Infância e reforçar a legislação anterior (MLPI, 2016): Conselho Nacional de Justiça (CNJ); Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP); Câmara dos Deputados; Controladoria Geral da União; Ministério da Cidadania; Ministério da Justiça e Segurança Pública; Ministério da Saúde; Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos; Tribunal de Contas da União (TCU); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Colégio dos Defensores

Públicos Gerais.

Dentre as diferentes demandas, destaca-se a intenção de garantir: o direito de brincar; a qualificação profissional; o atendimento domiciliar para superar a vulnerabilidade; as crianças de até 6 anos na formulação de políticas públicas. Contudo, não temos conhecimento do impacto dessa ação de colaboração.

No que concerne ao nosso âmbito de atuação, como professoras pesquisadoras, na composição que realizamos com universidade, secretaria e escola, temos buscado investir na garantia do direito ao brincar e nas possibilidades de ampliar a formação docente com qualidade, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão gratuitas, certificadas e com registros de parte dos seus efeitos. Seguimos firmes juntos!

---

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BARBOSA, M.C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Belo Horizonte, BH. **Anais [...]**: Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010, p.1-15.

BAUER, A.; HORTA NETO, J. L. **Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros**: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso. Relatório final: resultados do survey. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. v. 1.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança**, o brincar e a educação. São Paulo: Duas Cidades Editora, 2009.

BHERING, E.; ABUCHAIM, B. O. **Monitoramento da educação infantil pública**: possibilidades e conteúdos. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 74-99, maio/ago. 2014.

BOTTEGA, K. T. S. **Pedagogia para pequena infância**: diálogos sobre docência com professoras de bebês e crianças bem pequenas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 2.614/2024, institui o Plano Nacional de Educação (2024-2034)**.— Brasília, DF: MEC, 2024.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. – Brasília, DF: Inep, 2024.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar**, 2010. Brasília, DF: Inep, 2011.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar**, 2024. Brasília, DF: Inep, 2025.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância**. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creche**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRAÇO, C.E. **Currículos em redes e pesquisas com os cotidianos e...** Movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida. Curitiba: Editora CRV, 2021.

GUIMARÃES, D. O. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica PUC, Rio de Janeiro, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, M. L. B. P. **(In)visibilidade das crianças e (n)as cidades**: há crianças? Onde estão? Revista Educação Em Foco, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 737–754. 2018.

NASCIMENTO, P. N. P.; NUNES, K. R. **Baú das infâncias**: artistagens, práticas e políticas interinstitucionais. Encontrografia, Rio de Janeiro: 2026.

NUNES, K. R. **Curso Conexão com o Projeto Político-Pedagógico**. Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Ufes, 2023. Disponível em: [https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/kezia\\_nunes\\_-\\_ebook\\_-\\_curso\\_conexao\\_com\\_o\\_projeto\\_politico\\_pedagogico.pptx.pdf](https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/kezia_nunes_-_ebook_-_curso_conexao_com_o_projeto_politico_pedagogico.pptx.pdf)

NUNES, K. R.; BECALLI, F. Z. **Organização e método 2**: orientações para os pais com base bíblica e científica. Vila Velha: Igreja Cristã Maranata, 2025. Volume 3.

NUNES, K. R.; BECALLI, F. Z. **Organização e método 3**: orientações para os pais com base bíblica e científica. Vila Velha: Igreja Cristã Maranata, 2023.

NUNES, K. R; et al., **Curso Pocando o Projeto Político-Pedagógico**. Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Ufes, 2025a. Disponível em: [https://ciclos.ufes.br/sites/ciclos.ufes.br/files/field/anexo/2024-ptt-kezia-renan1.pptx\\_2.pdf](https://ciclos.ufes.br/sites/ciclos.ufes.br/files/field/anexo/2024-ptt-kezia-renan1.pptx_2.pdf)

NUNES, K. R.; AMORIM, K. S. L.; LIMA, C. T. Professoras, suas experiências são valiosas! Infâncias em abordagem sistêmica na composição do Projeto Político-Pedagógico. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 14, p. 1-19, set./dez. 2025b. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/78545/42567>

NUNES, K. R.; FERRAÇO, C.E. Formação em redes de composições curriculares com crianças: encontros filosóficos. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 145-159, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/4972/3179>

NUNES, K. R; NEIRA, M.G. **Currículo e avaliação discente na educação infantil**: prática cartográfica dos registros cotidianos. Revista currículo sem fronteiras, v. 21, n. 1, jan./abr 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss2articles/nunes-neira.pdf>

PEREIRA, E. F. W. **O que pode um currículo crianceiro no município de Rio Novo do Sul/ES?** Conversas e experiências na formação com professores de bebês e crianças bem pequenas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

ROCHA. E. A. C. **A pesquisa em educação infantil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: NUP/ CED/UFSC, 1999.

SALES, J. R. **Brincar com materiais não estruturados**: usos na educação infantil. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

SANTOS, B. H. F et al. Criança, natureza e o lugar do sonho: desemparedamento da infância nas aulas de educação física. **Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 3, p. 267-289, 2024.

TEBET, G. G. de C. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Educação em Foco**, v. 23, n. 3, p. 1007-1030, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20114/10698>

TIRIBA, L. **Educação Infantil como Direito e Alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TOMÁS, C. **Participação não tem Idade**: Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Amp Educação*, v. 22, n. 78, p. 45–68. 2013.

---

Submissão em: 05 de mai. 2025

Aceite em: 24 de abr. 2026

---

---

<sup>i</sup> **Kezia Rodrigues Nunes**- Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Líder do Ciclos, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior.

E-mail: [kezia.nunes@ufes.br](mailto:kezia.nunes@ufes.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6197-1546>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0171463367458285> ;

Researchgate: [https://www.researchgate.net/profile/Kezia-Nunes-2?ev=hdr\\_xprf](https://www.researchgate.net/profile/Kezia-Nunes-2?ev=hdr_xprf)

<sup>ii</sup> **Verônica Belfi Roncetti Paulino** - Prefeitura Municipal de Afonso Cláudio (ES)

Doutora em Educação. Pedagoga na Prefeitura Municipal de Afonso Cláudio (PMAC-ES). Professora Bolsista Ufes. Membro do Ciclos, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior.

E-mail: [veronicabrpaulino@gmail.com](mailto:veronicabrpaulino@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3218-0189>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3684872539234174>

<sup>iii</sup> **Kelen Antunes Lyrio**- Prefeitura Municipal de Vitória (PMV-ES).

Doutora em Educação. Pedagoga na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV-ES). Membro do CICLOS, Grupo de Pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior.

E-mail: [kelenantunes@gmail.com](mailto:kelenantunes@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4108-4250>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9422833821172769>