

ENTRE MEMÓRIAS E REPERTÓRIOS CULTURAIS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO ProLEEI

*BETWEEN MEMORIES AND CULTURAL REPERTOIRES:
THE CONSTITUTION OF TEACHING IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION IN THE CONTEXT OF ProLEEI*

Larissa Monique de Souza Almeida

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5247443889941134>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6646-9405>

E-mail: larissa.almeida@uesb.edu.br

Silvanne Ribeiro-Velázquez

Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de Barcelona

(Espanha) e pós-doutora em Estudos de Letramentos na Primeira Infância

pela Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8059250229407445>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9778-7721>

E-mail: silvanne Ribeiro@gmail.com

Resumo: Este ensaio analítico-reflexivo analisa eixos de processos formativos desenvolvidos com formadoras municipais do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) em um dos 27 polos formativos da Bahia. Objetiva discutir como a articulação entre fundamentos científicos, formação cultural, memória, infância e experiências estéticas contribui para a constituição da docência na Educação Infantil. A análise, de abordagem qualitativa e reflexiva, fundamenta-se nos registros do diário de bordo de uma formadora estadual. As discussões evidenciam que a formação de professoras demanda a integração entre teoria e prática, valorizando a arte, a literatura, as brincadeiras, a memória e a escuta como experiências constitutivas da docência. Conclui-se que processos formativos dessa natureza ampliam repertórios culturais, fortalecem práticas pedagógicas éticas, sensíveis e culturalmente comprometidas e reafirmam a importância de políticas públicas de formação continuada para a garantia dos direitos das crianças e das suas professoras na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação docente. Formação cultural. ProLEEI. Políticas públicas.

Abstract: This analytical-reflective essay examines key dimensions of teacher education processes developed with municipal teacher educators participating in the Reading and Writing in Early Childhood Education Program (ProLEEI) at one of the 27 teacher education hubs in the state of Bahia, Brazil. It aims to discuss how the articulation of scientific knowledge, cultural repertoires, memory, childhood, and aesthetic experiences contributes to the constitution of teaching practice in Early Childhood Education. Adopting a qualitative and reflective approach, the analysis draws on the reflective journal of a state teacher educator. The findings indicate that teacher education requires the integration of theory and practice while valuing art, children's literature, play, memory, and attentive listening as constitutive dimensions of teaching. The study concludes that teacher education processes of this nature broaden teachers' cultural repertoires, strengthen ethical, sensitive, and culturally responsive pedagogical practices, and reaffirm the importance of public policies for continuing professional development in ensuring the rights of both children and their teachers in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher Professional Development. Cultural Education. ProLEEI. Public Policies.

Introdução

Este ensaio, de caráter analítico-reflexivo, é resultado de considerações tecidas sobre percursos formativos voltados à docência na Educação Infantil, relacionados ao Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, uma iniciativa de formação continuada de professoras¹ promovida pelo Governo Federal, mais especificamente pelo Ministério da Educação, em parceria com as universidades públicas.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) foi instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, com o objetivo de garantir o direito de todas as crianças à alfabetização. Efetivado a partir de uma política de colaboração entre os entes federativos - União, estados e municípios -, o CNCA foi transformado em política de Estado por meio da promulgação da Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025.

Conforme asseveram Gatti, Barreto e André (2011), a criação e a efetivação de políticas públicas de formação continuada apresentam-se como elementos estruturantes para a garantia do direito à educação e para o fortalecimento da formação docente. No campo da Educação Infantil, tais políticas assumem especial relevância ao reconhecerem a especificidade da docência com bebês e crianças pequenas e a necessidade de processos formativos permanentes e situados nas demandas da prática institucional (Gatti; Barreto; André, 2011). Em consonância com os princípios do ProLEEI, considera-se a formação de professoras como um espaço privilegiado de produção de conhecimento, de deslocamento de concepções e de ampliação de repertórios culturais (Richter, 2016). Nesse sentido, parte-se do entendimento de que formar docentes para atuar com crianças pequenas implica favorecer processos que articulem fundamentos científicos, experiências estéticas e uma postura ética, crítica e sensível diante das infâncias.

Este trabalho parte de uma experiência formativa desenvolvida em um dos polos do ProLEEI na Bahia. Em nosso estado, o programa é coordenado por uma equipe de professoras vinculadas à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e conta com 27 núcleos formativos distribuídos pelo vasto território baiano. Tal organização atende à Lei Estadual nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014, que preconiza a preservação das identidades culturais nos diversos Núcleos Territoriais de Identidade (NTI), que neste trabalho designaremos como Núcleos Territoriais de Educação (NTE). Esses núcleos são organizados segundo afinidades geográficas, econômicas e socioculturais, que devem orientar a formulação e a implementação das políticas públicas. Na atual edição do ProLEEI (2025-2026), o programa obteve a adesão de 407 municípios baianos nos 27 territórios de identidade.

O Núcleo Territorial de Educação (NTE) em questão está inserido no Território de Identidade Médio Rio de Contas, localizado na faixa de transição entre as regiões Centro-Sul e Sul do estado da Bahia, caracterizando-se por uma expressiva diversidade socioambiental decorrente da coexistência dos biomas Caatinga e Mata Atlântica. No âmbito do ProLEEI, nesse território específico, além da formadora estadual responsável pela condução do grupo, participam 16 municípios, representados por 19 formadoras municipais, todas professoras da Educação Infantil, algumas das quais exercem funções de gestão, coordenação pedagógica e formação continuada em seus respectivos municípios. Essas formadoras desempenham um papel estratégico ao estabelecerem a mediação entre as proposições formativas do ProLEEI e as especificidades de seus territórios, favorecendo processos de contextualização, diálogo e apropriação crítica das ações desenvolvidas pelo programa. Desse modo, constituem-se protagonistas da formação continuada ao mobilizarem processos colaborativos de estudo, reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas junto às professoras da Educação Infantil. Essa dinâmica fortalece uma rede formativa em movimento, na qual os conhecimentos construídos no âmbito do programa reverberam nas práticas docentes e, conseqüentemente, alcançam as crianças, qualificando as experiências de oralidade, leitura e escrita desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

Compreendendo que a formação docente ultrapassa a apropriação de conhecimentos científicos e pedagógicos, este percurso formativo assumiu também a formação cultural das

1 Neste texto, optou-se pelo uso do feminino para designar as professoras, considerando que a docência na Educação Infantil é exercida predominantemente por mulheres. Essa opção também reflete a composição do grupo de formadoras municipais que participa da experiência aqui analisada.

professoras como um eixo estruturante do desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, foram promovidas experiências estéticas e culturais por meio de diálogos com diferentes linguagens artísticas, como a música, a poesia, o cinema, a pintura e a dança, reconhecendo a potência da arte na ampliação dos modos de sentir, pensar e interpretar o mundo. Tal compreensão corrobora as ideias de López (2018, p. 57), quando afirma que *a arte, assim o como jogo, é a “ruptura com o habitual, com o sabido. Toda percepção estética deixa rastros em nós. O fato de a arte ser um lugar de experiência significa que as crianças e nós, os adultos, aprendemos mais acerca de nós mesmos e do mundo [...]”*. Após as vivências de imersão com/sobre a arte, seguimos dialogando com a autora quando defende que: “Ninguém volta do encontro com a arte sem algum ganho emocional, estético, subjetivo ou cognitivo (ou todos eles juntos)” (López, 2018, p. 57). Assim, ao conferir centralidade à dimensão estética no processo formativo, buscou-se favorecer o acesso às diferentes dimensões culturais próprias do território em questão e a constituição de profissionais da Educação Infantil sensíveis, reflexivos e abertos ao reconhecimento de que a experiência estética é um elemento constitutivo tanto da docência quanto das infâncias.

É nesse horizonte que este ensaio se inscreve, enfatizando os princípios do programa e defendendo que uma formação docente comprometida com a qualidade da Educação Infantil necessita articular ciência e cultura, conhecimento e sensibilidade, reflexão e experiência estética. Longe de constituírem dimensões antagônicas, esses elementos se entrelaçam na construção de práticas pedagógicas mais conscientes, éticas e potentes para a educação das crianças de 4 e 5 anos que frequentam a pré-escola, público-alvo desta edição do ProLEEI (2025-2026). Destaca-se, ademais, a importância de uma política de formação consistente, que vem mobilizando os saberes docentes ao considerar as especificidades dos territórios e impactar o fazer pedagógico das professoras da Educação Infantil. Dessa forma, o presente trabalho objetiva discutir como a articulação entre fundamentos científicos, formação cultural, memória, infância e experiências estéticas contribui para a constituição da docência na Educação Infantil.

Partimos do pressuposto de que essa docência com, sobre e para as crianças pequenas é um compromisso singular com as infâncias e com a garantia de suas experiências culturais, também no âmbito da oralidade, da leitura e da escrita. Como assevera Cruz (2008, p. 41), “é preciso considerar que as crianças pobres atendidas em creches ou pré-escolas precárias estão também privadas do contato com as formas ricas da cultura popular brasileira”. Nesse sentido, ampliar os repertórios culturais das professoras constitui-se em um ponto basilar dessa docência, uma vez que são essas profissionais as principais mediadoras das experiências estéticas, artísticas e linguageiras vividas pelas crianças pequenas nos cotidianos da Educação Infantil. Apostou-se, portanto, em uma proposição formativa alicerçada na ampliação de repertórios culturais, uma vez que, quanto mais vastos, diversos e sensíveis forem esses repertórios, maiores serão as possibilidades de criar currículos narrativos que favoreçam o encontro das crianças com diferentes linguagens, manifestações artísticas e patrimônios culturais (Barbosa, 2009), assegurando-lhes o direito de acessar e produzir cultura desde a primeira infância.

Para este ensaio, utilizou-se, como instrumento metodológico, a análise do diário de bordo da formadora estadual responsável pelo Território de Identidade Médio Rio de Contas, descrito anteriormente, durante o primeiro encontro formativo presencial, realizado em abril de 2026, que teve como foco os estudos e as reflexões sobre a docência na Educação Infantil e a formação cultural, antes de adentrarmos, de modo mais específico, nas discussões sobre oralidade, leitura e escrita. Seguindo os preceitos de Zabalza (2009), os diários de bordo podem se converter em ricos instrumentos analíticos, uma vez que se tornam potentes registros que evidenciam o pensamento do(a) professor(a), propiciando significativas reflexões sobre sua prática e seus processos formativos.

Nesse sentido, os registros presentes no diário de bordo, bem como as fotografias, possibilitaram acompanhar as vivências pedagógicas ocorridas durante os encontros formativos presenciais, constituindo-se em instrumentos de reflexão para compreender os sentidos dos percursos produzidos na formação das participantes. Desse modo, essas anotações constituíram o fio condutor para a reconstrução e a análise do percurso formativo, permitindo articular as experiências vivenciadas pelas participantes às reflexões teóricas que fundamentam as discussões apresentadas neste texto.

O percurso formativo em movimento

A formação desenvolvida no Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) organiza-se por meio de encontros formativos híbridos conduzidos pela formadora estadual, a partir da formação proporcionada pela universidade parceira, neste caso, a Universidade Federal da Bahia. Nessa estrutura formativa, a formadora estadual é responsável por mobilizar saberes, conhecimentos e processos de reflexão coletiva junto às formadoras municipais. No polo formativo em questão, atua com um grupo de 19 formadoras municipais, representantes de 16 municípios do Território de Identidade Médio Rio de Contas. Fundamentada em uma perspectiva dialógica e colaborativa, alicerçada nos princípios do programa, essa dinâmica formativa busca constituir espaços de estudo, problematização e produção compartilhada de conhecimentos, considerando as especificidades dos diferentes contextos educativos.

Nesse percurso, o primeiro encontro presencial da segunda edição do programa, realizado em abril de 2026, teve como objetivo central compreender as singularidades da docência na Educação Infantil, reconhecendo-a como uma prática que exige conhecimentos próprios, além de uma identidade profissional específica. Para tanto, o processo formativo tomou como eixo de discussão a relação entre docência e formação cultural, articulando-a às concepções de criança, infância e cultura que sustentam o trabalho pedagógico nessa primeira etapa da Educação Básica. Em consonância com a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016), material que subsidia a formação nos territórios que aderiram ao programa, tais discussões foram orientadas pelo eixo estruturante “Ciência, Arte e Vida”, compreendido como a articulação entre dimensões indissociáveis na constituição de práticas pedagógicas sensíveis, críticas e comprometidas com os direitos das crianças pequenas e com a qualidade da Educação Infantil.

Nesse ínterim, saberes, sentidos e sensibilidades foram mobilizados intencionalmente por meio da organização do espaço e da seleção de materialidades que articulavam os eixos da ciência, da arte e da vida. A arte foi representada e materializada em artefatos culturais vinculados à cultura local, como imagens que remetiam ao território e às diferentes expressões da regionalidade. A ciência, por sua vez, fez-se presente por meio de livros acadêmicos e científicos que retomavam as questões centrais do encontro e subsidiavam teoricamente as reflexões propostas. Já a dimensão da vida foi mobilizada pelas memórias das formadoras municipais, registradas em cartas nas quais narraram os motivos que as levaram à escolha da docência na Educação Infantil, suas relações com a infância e as experiências que marcaram seus percursos formativos. Dessa forma, o espaço constituiu-se como um ambiente formativo sensível, no qual ciência, arte e vida se entrelaçaram na produção de saberes e sentidos sobre a docência, conforme ilustram as figuras a seguir.

Figura 1. A dimensão da ciência



Figura 2. A dimensão da arte



Fonte: Banco de dados das autoras, 2026

Figura 3. A dimensão da vida: “baú de memórias”



Fonte: Banco de dados das autoras (2026)

Outro ponto a ser destacado é que as experiências estéticas com brincadeiras cantadas e mediações literárias, realizadas na abertura, nas transições e no encerramento dos encontros, foram **intencionalmente planejadas** com a finalidade de constituir um espaço formativo no qual as professoras pudessem refletir, de forma sensível, sobre seus percursos e sobre as especificidades da docência na Educação Infantil.

Reverberações de um percurso formativo: entre ciência, arte, vida e a constituição da docência

A partir desses pressupostos e da análise do diário de bordo da formadora estadual, as reflexões foram organizadas em dois eixos analíticos que orientaram a discussão e contribuíram para o alcance do objetivo deste ensaio, quais sejam: 1) Memórias, infâncias e experiências na constituição da docência; e 2) Formação cultural e ampliação dos repertórios docentes. Reitera-se que este trabalho teve como objetivo refletir sobre uma experiência de formação continuada, tomando a formação cultural como eixo estruturante e sua contribuição para a constituição da docência na Educação Infantil. Nessa perspectiva, os eixos analíticos emergiram das experiências registradas no diário de bordo, e não apenas dos temas previstos para a formação. A seguir, apresentam-se as reflexões organizadas a partir desses eixos, articulando a análise das experiências vividas às discussões teóricas que fundamentam este ensaio.

Memórias, infâncias e experiências na constituição da docência

“Há um rio que atravessa a casa. Esse rio, dizem, é o tempo. E as lembranças são peixes nadando ao invés da corrente.” Mia Couto, O fio das missangas

No encontro remoto que antecedeu a formação presencial, foram mobilizadas questões orientadoras acerca das especificidades da docência na Educação Infantil: O que significa ser professora dessa etapa? Por que é necessário enfatizar que essa docência se diferencia daquela exercida nas demais etapas da Educação Básica? Quais desafios atravessam cotidianamente esse trabalho? Esses questionamentos orientaram os estudos e as reflexões das formadoras, convidando-as a problematizar suas concepções e experiências profissionais. Como desdobramento, foi proposta a escrita de uma carta destinada a uma pessoa ou a um grupo de sua escolha, na qual narrassem os motivos que as levaram a optar pela docência na Educação Infantil. As cartas foram levadas ao

encontro presencial e constituíram importantes dispositivos de memória, diálogo e reflexão sobre os percursos formativos e a constituição da identidade docente.

A leitura das cartas narradas pelas professoras sobre sua constituição docente nessa etapa e sobre as principais memórias oriundas dessa escolha, assim como as conversas que emergiram desse processo, possibilitaram identificar alguns eixos centrais de reflexão acerca de como a articulação entre fundamentos científicos, formação cultural, memória, infância e experiências estéticas contribui para a constituição da identidade docente. Nesse movimento, as vivências centradas na arte, na literatura, nas brincadeiras, na memória e na escuta favoreceram a compreensão das marcas deixadas pelas experiências de infância nos modos de ser professora, reafirmando, ainda, o papel delas como agentes culturais.

A memória não é um arquivo neutro do passado, mas uma construção contínua, marcada por escolhas, silêncios e ressignificações. Perguntar “o que escolho lembrar?” sobre a relação entre a professora, a infância e a docência implicam reconhecer que, muitas vezes, afastamos determinadas experiências como forma de evitar o sofrimento. No entanto, no campo da educação, especialmente na Educação Infantil, revisitar essas memórias torna-se um exercício formativo essencial, pois é por meio da ressignificação do vivido que ampliamos a compreensão sobre nós mesmos, sobre o outro e sobre a docência que construímos. Nessa direção, Bosi (1994) afirma que rememorar não se reduz à mera reprodução de um tempo passado, mas constitui um processo de reconstrução do presente do indivíduo a partir de suas memórias.

Assim, em um processo formativo, mergulhar nessas memórias é um convite ao reconhecimento de que a docência é tecida por inúmeros fios que nos compõem, começando por nossa própria infância, atravessada por vivências passíveis de serem transformadas em experiências ao longo de nosso percurso e pelos sentidos que atribuímos à nossa própria condição humana (Larrosa, 2014). Nesse sentido, a família configura-se como o primeiro espaço de influência na constituição da subjetividade, uma vez que é no início da vida que as crianças vivenciam experiências fundantes, mediadas por vínculos, afetos, presenças, ausências e diferentes formas de cuidado. Tais experiências deixam marcas e também constituem a construção dos modos de sentir, pensar, agir e estabelecer relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Essa questão foi amplamente discutida pelas professoras ao longo da formação, especialmente a partir da rememoração de suas próprias infâncias e da reflexão sobre as marcas produzidas pelas relações familiares e educativas em seus percursos de vida. As narrativas compartilhadas evidenciaram que muitas dessas experiências permanecem presentes na constituição da identidade docente, influenciando concepções, escolhas e modos de se relacionar com bebês e crianças. Ao ingressarem nas instituições de Educação Infantil, **eles** passam a conviver com um novo contexto, no qual professoras e demais educadores assumem um papel central na construção de sentidos, referências e vínculos. Desse modo, as discussões formativas mobilizaram as professoras a refletirem sobre as marcas que produzem cotidianamente na vida das crianças e sobre a responsabilidade ética, estética, afetiva e pedagógica implicada na docência, compreendendo que suas formas de acolher, escutar, cuidar e organizar as experiências podem contribuir significativamente para a constituição subjetiva e para a formação humana das crianças.

Diante dessas reflexões, emergiu uma questão ética e pedagógica, amplamente discutida pelas professoras: que marcas estamos deixando nas crianças com as quais trabalhamos? Seremos lembradas por elas? E, mais do que isso, como seremos lembradas? Esses questionamentos mobilizaram narrativas, memórias e análises sobre a responsabilidade das professoras na produção das experiências vividas cotidianamente por bebês e crianças nos contextos de educação e cuidado coletivos.

As discussões explicitaram que a Educação Infantil não se limita à transmissão de conteúdos formais, mas se constitui como um espaço de relações, produção cultural e formação humana, no qual as experiências atravessam dimensões afetivas, emocionais, sociais, éticas e estéticas. Nesse processo, as professoras refletiram sobre a necessidade de reconhecer que, desde o nascimento, os bebês e as crianças pequenas estão imersos em um universo de relações, linguagens e representações sociais, por meio das quais constroem formas próprias de sentir, comunicar, interpretar e significar o mundo. Assim, cada gesto de acolhimento, escuta, cuidado e mediação pedagógica participa da constituição de suas subjetividades, o que exige uma docência sensível,

responsiva e comprometida com o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos, sociais e produtores de cultura.

As reflexões desenvolvidas ao longo da formação reafirmaram que as infâncias são múltiplas, singulares e profundamente constituídas pelas relações sociais, culturais e afetivas. São atravessadas pelas amizades, pelas presenças e ausências, pelas condições concretas de existência e pelas diferentes oportunidades de participação na vida cultural. Há infâncias marcadas por perdas, silenciamentos, desigualdades e privações, assim como existem experiências nutridas pelo acolhimento, pela escuta, pelo cuidado e pelo contato com a tradição oral, os contos, as brincadeiras, as narrativas e as histórias. Essas vivências constituem repertórios simbólicos fundamentais e evidenciam que as crianças recebem a cultura produzida pelos adultos, mas também a interpretam, recriam e produzem entre seus pares.

Nesse sentido, as professoras evidenciaram que, no cotidiano da Educação Infantil, convivem com crianças cujas trajetórias familiares, sociais e culturais são diversas. Por essa razão, analisaram que as diferenças observadas não devem ser compreendidas a partir de uma perspectiva de déficit ou atribuídas exclusivamente às famílias, mas consideradas tendo em conta as desigualdades sociais e as distintas condições de acesso a experiências culturais, educativas e afetivas. Defenderam que essa compreensão exige uma docência sensível e responsiva, capaz de articular limites e acolhimento, frustração e apoio, reconhecendo as emoções, os conflitos, os vínculos e as interações como dimensões constitutivas da formação humana. Nessa perspectiva, auxiliar as crianças a compreenderem as relações entre suas ações, emoções e formas de convivência também integra o trabalho pedagógico, pois a vida cotidiana, em toda a sua complexidade, constitui matéria do currículo da Educação Infantil.

Inspiradas nas contribuições de Walter Kohan (2004), as reflexões realizadas pelas professoras permitiram compreender que a infância não se restringe a uma etapa cronológica que se encerra com o passar do tempo. Ela permanece em nós como potência, abertura ao novo, sensibilidade e possibilidade de interrogar o mundo, mas também pode permanecer como ausência ou como marca de experiências que precisam ser revisitadas e ressignificadas. Pensar as infâncias das crianças, portanto, mobilizou as professoras a retomarem suas próprias memórias e a reconhecerem como essas experiências atravessam suas concepções, seus modos de olhar e suas escolhas pedagógicas.

Reafirmou-se que a relação entre educação, infância e cultura se fundamenta na escuta. Escutar as crianças em suas palavras, gestos, brincadeiras, movimentos, silêncios e diferentes formas de participação significa reconhecê-las como sujeitos de direitos e produtoras de sentidos e culturas. É por meio dessa escuta sensível, ética e pedagogicamente intencional que se torna possível construir práticas respeitadas às singularidades e à pluralidade das infâncias, promovendo experiências significativas nas quais a vida, com toda a sua potência, diversidade e complexidade, possa efetivamente pulsar.

Ao aprofundarmos a reflexão sobre memória, infância e docência na Educação Infantil, torna-se evidente que narrar e problematizar as materialidades da infância das professoras, brinquedos, espaços, cheiros, gestos, histórias, é também visitar os caminhos que as conduziram à escolha pela docência. Essas memórias são expressões de experiências culturalmente situadas, que revelam modos de viver, sentir e significar a infância. Ao dialogarmos sobre elas, acessamos camadas profundas de nossa formação, compreendendo que ser professora de crianças pequenas implica, inevitavelmente, reencontrar-se com a própria infância.

Nesse movimento, emergem infâncias marcadas pela vivência livre, pelo brincar com a natureza, pela exploração de espaços abertos, pela criatividade e pelo faz de conta como forma de interpretação do mundo. Essas experiências contribuem para uma formação estética sensível, na qual o corpo, os sentidos e a imaginação ocupam lugar central. O contato com elementos naturais, as brincadeiras inventadas, as narrativas orais compartilhadas entre gerações constituem repertórios fundamentais que atravessam a prática pedagógica, ainda que muitas vezes de maneira inconsciente.

Entretanto, esse mesmo exercício de memória também revela infâncias marcadas por ausências: abandono, falta de acolhimento, relações fragilizadas no contexto escolar, experiências de rejeição. Tais marcas não desaparecem; ao contrário, permanecem como traços que influenciam

a forma como as professoras se posicionam diante das crianças. Ao reconhecê-las, abre-se a possibilidade de ressignificação, transformando experiências de dor em potência ética e pedagógica para a construção de práticas mais sensíveis e inclusivas. A família, nesse cenário, reafirma sua função social estruturante na constituição da subjetividade. As figuras materna e paterna, ou aqueles que ocupam esses lugares simbólicos, deixam marcas profundas relacionadas ao apego, à segurança emocional e às formas de se vincular ao outro. Essas experiências iniciais influenciam a infância vivida, mas também as escolhas profissionais e os modos de cuidar e educar. Ao mesmo tempo, a convivência com outras professoras ao longo da trajetória formativa também se configura como espaço de aprendizagem, onde saberes são compartilhados, reconstruídos e ressignificados coletivamente.

As professoras destacaram que, mesmo em contextos adversos, a infância se manifesta como espaço de imaginação e criação. Apontaram, ademais, que crianças que vivenciam situações de rejeição ou ausência de cuidado frequentemente elaboram essas experiências por meio do brincar, especialmente do faz de conta, no qual reelaboram desejos, medos e expectativas. Nesse sentido, as considerações emergidas no grupo concordam com López (2025) ao enfatizar que a cultura oral, as histórias, as cantigas e as narrativas formam parte do patrimônio cultural que também desempenham papel central nesse processo, funcionando como mediadoras entre o vivido e o imaginado, entre o real e o simbólico.

Ao acessarmos essas memórias e experiências, compreendemos que estamos lidando com produções culturais da infância. As crianças recebem cultura, mas a produzem ativamente, reinterpretando o mundo a partir de suas vivências. Nessa direção, a infância não pode ser compreendida como uma etapa que se encerra, mas como uma condição permanente de abertura ao mundo. Trata-se de uma disposição para surpreender-se, experimentar, brincar, atribuir sentidos e criar novas possibilidades de existência. Assim, a infância permanece em nós como potência. Ela nos convoca à sensibilidade, à curiosidade e à disponibilidade para o encontro com o novo. Na docência com crianças pequenas, essa dimensão é fundamental: educar exige conhecimento técnico, mas também a capacidade de acessar essa infância que nos habita, reconhecendo nas crianças sujeitos de cultura, capazes de produzir significados, reinventar o cotidiano e ampliar horizontes.

Dessa forma, pensar a Educação Infantil é, também, afirmar o compromisso com práticas que valorizem o brincar, a imaginação, a escuta e as relações. É reconhecer que cada criança traz consigo uma história, marcada por contextos diversos, e que o papel do adulto é criar condições para que essas histórias possam ser acolhidas, ressignificadas e transformadas em experiências de aprendizagem que ampliem as possibilidades de ser e estar no mundo.

Formação cultural e ampliação dos repertórios docentes

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.” Manoel de Barros, *Livro sobre nada*.

Ao longo do percurso formativo, a dimensão cultural da formação docente foi aprofundada por meio de diálogos sobre as concepções das professoras acerca da arte e de suas diferentes linguagens, como a música, a poesia, o cinema, a pintura e a dança. As narrativas e reflexões compartilhadas revelaram compreensões em construção, expressas em conceituações breves. Evidenciou-se, de modo mais acentuado, certo distanciamento em relação à pintura, indicando lacunas nos percursos formativos, o que revela a escassez de oportunidades de acesso, apreciação, fruição e produção que possibilitassem uma aproximação mais sensível, crítica e autoral com essa linguagem artística.

Esse cenário suscitou reflexões sobre a necessidade de espaços formativos que reconheçam e valorizem as dimensões cultural, estética, sensível e brincante da docência (Richter, 2016). Nessa perspectiva, a arte não pode ser reduzida a um conteúdo a ser transmitido, a uma técnica a ser reproduzida ou a uma instrumentalização utilizada para ilustrar temas previamente definidos. Como linguagem, ela precisa ser vivenciada como experiência capaz de mobilizar emoções, sentidos, memórias, percepções e diferentes maneiras de compreender a si mesmo, o outro e

o mundo. A formação cultural constitui, portanto, uma dimensão fundamental da docência na Educação Infantil, pois é por meio dela que as professoras ampliam seus repertórios simbólicos, estéticos e expressivos e, consequentemente, suas possibilidades de organizar contextos educativos culturalmente ricos e significativos.

Nas discussões, fortaleceu-se a compreensão de que as professoras são agentes culturais na formação das crianças. Suas escolhas, seus repertórios e seus modos de se relacionar com as diferentes linguagens influenciam diretamente as experiências propostas no cotidiano educativo. Aquilo que selecionam, apresentam, silenciam ou deixam de oferecer participa da constituição do repertório cultural das crianças. Desse modo, investir na formação cultural docente significa também ampliar a qualidade e a diversidade das experiências estéticas vivenciadas por bebês e crianças pequenas, assegurando-lhes o direito de acessar, apreciar, interpretar, recriar e produzir cultura desde a primeira infância.

Nesse contexto, a brincadeira foi reafirmada como uma linguagem privilegiada das crianças e como uma das principais formas pelas quais elas participam da cultura, expressam sentimentos e produzem conhecimentos, tal como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/Brasil, 2009). As professoras problematizaram a histórica separação entre brincar e aprender, ainda presente em práticas que valorizam atividades consideradas formais em detrimento das experiências lúdicas. Em contraposição a essa perspectiva, compreendeu-se que brincar é, em si, uma forma de conhecer, imaginar, criar, comunicar e elaborar as experiências vividas. A observação atenta das brincadeiras permite perceber desejos, conflitos, hipóteses, referências familiares e sociais, assim como buscas por pertencimento, proteção e construção de vínculos afetivos (Kishimoto, 2017). Reconhecer essas manifestações exige uma docência sensível e investigativa, capaz de escutar as múltiplas linguagens infantis sem controlar ou instrumentalizar a brincadeira, acolhendo-a como produção cultural e dimensão constitutiva da formação humana.

Nesse percurso formativo, a reflexão não se apresentou dissociada da vivência; ao contrário, foi sendo produzida no entrelaçamento entre teoria, prática e experiência. As brincadeiras cantadas ocuparam lugar central nas propostas, compreendidas como expressões culturais vivas que mobilizam o corpo, a oralidade, a memória, a afetividade e a participação coletiva. Ao brincar, cantar, movimentar-se e rememorar cantigas, as professoras acessaram repertórios de suas próprias infâncias, compartilharam experiências e reconheceram a potência formativa dessas manifestações no cotidiano da Educação Infantil. Essa vivência possibilitou compreender que as brincadeiras cantadas não se restringem ao entretenimento ou ao preenchimento do tempo, mas constituem experiências estéticas, culturais e relacionais, por meio das quais crianças e adultos produzem sentidos, constroem vínculos e participam de um patrimônio cultural continuamente transmitido, resignificado e recriado entre gerações.

A valorização da regionalidade também atravessou significativamente esse processo, especialmente pela presença de elementos culturais vinculados ao Território de Identidade Médio Rio de Contas. Foram compartilhadas cantigas tradicionais, expressões linguísticas, modos de brincar e outras práticas culturais próprias dos municípios representados na formação, evidenciando a riqueza, a diversidade e as singularidades dos contextos locais. Esse movimento contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento das professoras e reafirmou a importância de uma prática pedagógica situada, que reconheça os saberes, as memórias e as manifestações culturais dos territórios como dimensões constitutivas do currículo da Educação Infantil. Nessa perspectiva, valorizar a cultura local não significa restringir o acesso das crianças ao que lhes é familiar, mas tomar suas referências culturais como ponto de partida para ampliar repertórios, estabelecer conexões e promover diálogos com diferentes produções culturais.

Considerações finais

As reflexões das professoras evidenciaram a potência das experiências vivenciadas, especialmente quanto à valorização da diversidade cultural, à ampliação dos repertórios e à dimensão coletiva da formação. O encontro entre profissionais dos diferentes municípios que integram o Território de Identidade Médio Rio de Contas, no estado da Bahia, possibilitou conhecer cantigas, brincadeiras, narrativas, expressões e práticas culturais próprias de cada contexto. Esse

intercâmbio favoreceu tanto o reconhecimento das singularidades locais quanto a compreensão da diversidade que constitui o território, fortalecendo sentimentos de pertencimento, vínculos profissionais e disposições para a colaboração, o diálogo e a escuta.

O compartilhamento de memórias, mediado pela escrita e pela leitura das cartas, assim como pela demarcação de materialidades carregadas de significados afetivos e culturais, foi destacado como uma experiência relevante para a construção de vínculos e o aprofundamento das reflexões. Ao narrarem suas trajetórias, as professoras puderam revisitar experiências de infância, reconhecer marcas de seus percursos formativos e estabelecer relações entre suas histórias de vida e seus modos de compreender e exercer a docência na Educação Infantil. As memórias, desse modo, foram tomadas como material formativo capaz de produzir interpretações, ressignificações e conhecimentos sobre a constituição da identidade docente.

As professoras também ressaltaram a relevância das experiências estéticas desenvolvidas ao longo da formação, reconhecendo seu caráter mobilizador e sua contribuição para o envolvimento e a participação ativa do grupo. As brincadeiras cantadas, as mediações literárias, as rodas de conversa e as demais experiências propostas foram compreendidas como dispositivos formativos que articularam dimensões sociais, cognitivas, corporais, afetivas, culturais e estéticas. Essa análise reafirma que tais estratégias não constituíram momentos acessórios ou meramente recreativos, mas integraram a intencionalidade pedagógica do encontro, favorecendo aprendizagens construídas por meio da experiência, da interação e da reflexão coletiva.

Outro aspecto evidenciado foi a importância do espaço de escuta e partilha constituído durante o processo formativo. As professoras valorizaram a possibilidade de socializar experiências de vida e estabelecer conexões entre suas trajetórias, os temas abordados e os desafios vivenciados no cotidiano profissional. Esse movimento reafirmou a centralidade de práticas formativas que reconheçam os sujeitos em sua integralidade, legitimem seus saberes e percursos e os convoquem a participar ativamente da produção do conhecimento. Assim, compreendemos que a formação se consolidou como um espaço coletivo de encontro, pertencimento e produção de sentidos, no qual ciência, arte e vida se articularam para ampliar as compreensões sobre as infâncias, a docência e as linguagens presentes no mundo e na Educação Infantil.

O processo formativo foi permeado por momentos de leveza, risos, afetividade e envolvimento corporal, sem que isso diminuísse a densidade das reflexões produzidas. Ao contrário, essa ambiência sensível favoreceu a construção de vínculos, a disponibilidade para a escuta e o reconhecimento do outro como parceiro na produção de saberes. As trocas entre as professoras permitiram que experiências individuais fossem compartilhadas, interpretadas e ressignificadas coletivamente, consolidando um espaço de formação humano, culturalmente situado e potencialmente transformador.

O itinerário possibilitou reafirmar algumas considerações fundamentais acerca da docência na Educação Infantil. Compreendeu-se que se trata de um campo profissional específico, que exige sólida fundamentação teórico-científica e conhecimentos próprios sobre as infâncias, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, as culturas infantis e as relações sociais estabelecidas nos contextos coletivos de educação e cuidado. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico na Educação Infantil não pode ser reduzido a práticas espontaneístas, intuitivas ou fundamentadas exclusivamente na experiência, mas requer intencionalidade, planejamento, observação, escuta e reflexão permanentes sobre o cotidiano.

Reafirmou-se, ainda, a necessidade de uma docência crítica, contextual, autoral, ética e sensível, comprometida com o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, a formação docente deve promover uma relação dialógica entre teoria e prática, possibilitando às professoras compreender as especificidades desse campo e atribuir novos sentidos às suas ações pedagógicas. Assim, enraizar a docência na ciência não significa afastá-la da arte, da vida, da sensibilidade ou da escuta; significa, ao contrário, ampliar as condições para interpretar as experiências infantis e construir práticas mais conscientes, responsivas e comprometidas com a formação humana e o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, reafirmamos a necessidade de continuidade de políticas públicas que assegurem às professoras oportunidades permanentes de ampliação de seus repertórios culturais, estéticos e

científicos, reconhecendo que a qualidade das experiências oferecidas às crianças está intimamente entrelaçada às experiências formativas que também são direitos de suas professoras.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025**. Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Compromisso). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 3 nov. 2025. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2026.

COUTO, Mia. **O fio das missangas: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Porto Alegre: Penso, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LÓPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Selo Emília, 2018.

LÓPEZ, María Emilia. **Um pássaro de ar: a formação dos mediadores de leitura para a primeira infância**. Tradução de Cícero Oliveira. Lauro de Freitas, BA: Solisluna Editora; Selo Emília, 2025.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Docência e formação cultural. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: caderno 1 – Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2016. p. 13-31.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em 20 maio 2026

Aceito em 10 julho 2026