

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES

CAROLINA ANGÉLICA SANTOS DE ALMEIDA

CURRÍCULO BRINCANTE: APRENDENDO COM GENTE MIÚDA

SÃO PAULO
2025

CAROLINA ANGÉLICA SANTOS DE ALMEIDA

CURRÍCULO BRINCANTE: APRENDENDO COM GENTE MIÚDA

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de Mestra Profissional em **Educação: Formação de Formadores**, sob a orientação da **Profa. Dra. Ana Maria Saul**.

SÃO PAULO

2025

Aprovado em:_____/_____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Saul (orientadora)

Profa. Dra. Emília M. B. Cipriano C. Sanches

Profº Dr. Jason Ferreira Mafra

Dedico esta pesquisa a Deus e a minha ancestralidade.

A Lucca Cruz do Araújo por segurar as minhas mãos em tempos difíceis. Às crianças, gente miúda, educandas da simplicidade, que me ensinaram que brincar é a forma mais bonita de conhecer o mundo. Suas vozes, risadas e inquietações são as raízes desta pesquisa.

Às educadoras das escolas EMEF João Ribeiro de Barros e E.E Maria Regina Machado de Castro Guimarães, localizadas na periferia da cidade de São Paulo, e à Sra. Rosemeire Moreno, minha primeira professora, com quem, aos quatro anos de idade, aprendi muito sobre o luto — que me tornou forte o suficiente para enfrentar uma infância distinta da vivida pela maioria.

A Paulo Freire, Madalena Freire e Alexandre Saul, cuja amorosidade segue acendendo caminhos, e a todas as vozes que resistem, que sonham e que ousam reinventar a educação.

Agradeço à Fundação São Paulo pela concessão da bolsa de estudos e pela possibilidade de ser e estar em permanente formação acadêmica e humana, ampliando meus horizontes pessoais e profissionais.

AGRADECIMENTO

A pesquisa é um ato coletivo. Se aprender é sempre um encontro, essa dissertação se fez das trocas, dos afetos e das mãos que me acompanharam nesse caminhar. Aos meus filhos Enzo, Heitor e Heloísa, sou privilegiada por entender que a maternidade também é reaprender a viver.

À minha família; ao meu esposo, Alexandre; aos meus pais Telma e Everton; e aos queridos Luciene e José Aparecido, pela acolhida generosa, pelo cuidado e pela presença constante, que tornaram essa caminhada mais leve e possível.

Às pessoas queridas, com quem compartilhei angústias, descobertas e esperanças: Beatriz, Cássia, Gláucia, Flávio, Priscilla, Suzy e Tássia. Que as nossas rodas de conversa sigam vivas, porque é na coletividade que a aprendizagem floresce.

A quem já não caminha ao meu lado fisicamente, mas segue em cada palavra escrita, em cada sonho cultivado: a memória também educa. Esta pesquisa é, de muitas maneiras, um abraço que atravessa o tempo. Agradeço à minha querida mamãe-vovó Teca e a todas as mulheres da minha ancestralidade, estar aqui também é um ato de amor e resistência.

À turma XIII do curso de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores – Formep, que caminhou ao meu lado; em especial a Gabriel Ribeiro, companheiro pedagógico ao longo dessa jornada, e ao Humberto que não mediu esforços para caminhar ao meu lado, acreditando na minha escrita e me incentivando a trilhar outros rumos pedagógicos. Agradeço também às pessoas que compõem o 4º andar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, espaço de estudo, afeto e pertencimento. Em especial, aos assistentes dos Programas de Mestrado e Doutorado, pelo cuidado cotidiano, pela atenção generosa e pelo suporte constante que tornaram mais leve o caminho acadêmico.

Estendo meu reconhecimento ao grupo de orientandas e orientandos da professora Ana Maria Saul e aos educandos da disciplina da Cátedra Paulo Freire do ano de 2025, pelas trocas sensíveis e pela construção coletiva que fortaleceram essa pesquisa. Cada encontro foi um exercício de escuta e esperança, reafirmando que a formação se faz em roda e com afeto.

À minha orientadora, a professora Ana Maria Saul, por ser presença e escuta. Por acreditar neste percurso com a amorosidade e a rigurosidade que sustentam

um verdadeiro ato educativo. Sua generosidade intelectual e humana fez desta caminhada um espaço de crescimento e reinvenção.

À professora Emília Cipriano e ao professor Jason Mafra, membros da banca examinadora, pelas valiosas contribuições, pelo olhar crítico e generoso e pelas reflexões que enriqueceram e ampliaram as possibilidades teóricas e práticas deste estudo.

À Larissa Raimundo, minha terapeuta, pelo apoio e pelas orientações que me ajudaram a enfrentar os desafios deste percurso com serenidade e maturidade.

Esta dissertação não se encerra aqui. Representa um passo de um movimento contínuo de aprendizagem e transformação, parte de um sonho coletivo e de um mundo ainda por ser brincado.

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que se aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece.

(Freire, 2025)

RESUMO

ALMEIDA, Carolina Angélica Santos. Currículo Brincante: aprendendo com gente miúda. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2025.

Esta pesquisa tem como inquietação central compreender o conceito e as práticas do Currículo Brincante em uma Escola de Educação infantil da rede municipal da cidade de São Paulo. Teve como objetivo geral investigar como se configuram práticas curriculares que valorizam o brincar, a escuta e o diálogo, tomando educadoras e crianças como coautoras desse processo. Especificamente, buscou-se analisar como as educadoras significam o brincar em suas práticas pedagógicas e formativas; compreender como as crianças, por meio de gestos, falas e interações, participam da construção curricular; identificar as formas pelas quais a escuta sensível e o diálogo atravessam o planejamento e o cotidiano escolar e tensionar essas práticas com as diretrizes oficiais, discutindo seus limites e possibilidades para a construção de um currículo emancipador. A investigação inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa de caráter crítico-interpretativo, fundamentada nas perspectivas freireanas e em diálogo com autoras e autores dessa tradição, como Saul (2013, 2015, 2016, 2022) Freire (2021, 1997, 2008 e 2023), Arroyo, (2004), Kishimoto (1997), Paraíso (2023), Friedmann (2020) e Silva e Mafrá (2020). Metodologicamente, adota-se a abordagem qualitativa Lüdke e André (1986) de caráter crítico-interpretativo, a investigação se ancora na trama conceitual freireana Saul e Saul (2013; 2022) como eixo teórico-metodológico, articulando entrevistas semiestruturadas com educadoras, roda de conversa com crianças e análise documental do Projeto Político-Pedagógico da escola. As categorias da trama: diálogo, aprendizagem, formação das professoras, participação, escuta sensível e alegria na escola, orientaram tanto a produção quanto a análise dos dados. Os resultados evidenciam que o brincar, longe de ser mero entretenimento, constitui linguagem de autoria, pertencimento e reinvenção cotidiana; que a escuta e a participação das crianças são dimensões estruturantes do currículo, e não periféricas; e que a prática docente se configura como tessitura coletiva, atravessada por vínculos, afetos e esperanças. O Currículo Brincante emerge, assim, como horizonte ético-político que resiste às padronizações e afirma a infância como potência transformadora do presente. Ao entrelaçar empiria e teoria, esta pesquisa contribui para o debate curricular na Educação Infantil e oferece subsídios para práticas pedagógicas e políticas públicas que reconheçam a beleza da infância, o compromisso com a democracia e a urgência de sonhar e reinventar mundos possíveis.

Palavras-chave: Brincadeira; Currículo Crítico; Escuta; Trama Conceitual Freireana; Paulo Freire.

ABSTRACT

ALMEIDA, Carolina Angélica Santos. *Playful Curriculum: learning with little people*. Final Project (Professional Master's in Education: Teacher Education) – Pontifical Catholic University of São Paulo, 2025.

This research has as its central concern the understanding of the concept and practices of the Playful Curriculum (*Currículo Brincante*) in a public early childhood education center of São Paulo's municipal network. The general objective was to investigate how curricular practices that value play, listening, and dialogue are configured, taking teachers and children as co-authors of this process. Specifically, it aimed to analyze how teachers give meaning to play in their pedagogical and formative practices; to understand how children, through gestures, speech, and interactions, participate in curriculum construction; to identify how sensitive listening and dialogue permeate planning and everyday school life; and to discuss these practices in light of official guidelines, examining their limits and possibilities for the construction of an emancipatory curriculum. The investigation is situated within the field of qualitative research of a critical-interpretive nature, grounded in Freirean perspectives and in dialogue with authors of this tradition, such as Saul (2013, 2015, 2016, 2022) Freire (2021, 1997, 2008 e 2023), Arroyo, (2004), Kishimoto (1997), Paraíso (2023), Friedmann (2020) e Silva e Mafra (2020). Methodologically, it adopts the Freirean conceptual framework (*trama conceitual freireana*) proposed by Saul and Saul (2013; 2022) as its theoretical and methodological axis, combining interviews with teachers, a discussion circle with children, and documentary analysis of the school's Political-Pedagogical Project (PPP). The categories of the framework—dialogue, learning, teacher education, participation, sensitive listening, and joy in school—guided both data production and analysis. The results reveal that play, far from being mere entertainment, constitutes a language of authorship, belonging, and everyday reinvention; that children's listening and participation are structuring, rather than peripheral, dimensions of the curriculum; and that teaching practice is configured as a collective weave sustained by bonds, affections, and hope. The Playful Curriculum thus emerges as an ethical-political horizon that resists standardization and affirms childhood as a transformative power of the present. By intertwining theory and lived experience, this research contributes to the curricular debate in Early Childhood Education and offers insights for pedagogical practices and public policies that recognize the beauty (*boniteza*) of childhood, the commitment to democracy, and the urgency of dreaming and reinventing possible worlds.

Keywords: Joke; Critical Curriculum; Listening; Freirean Conceptual Framework; Paulo Freire.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas correlatas.

Quadro 2: Relações entre o PPP (Projeto Alimentação: momento de encontro) e a trama conceitual do Currículo Brincante

Quadro 3: Roteiro das entrevistas semiestruturadas

LISTA DE SIGLAS

BDBTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COVID-19 – Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FORMEP – Educação: Formação de Formadores

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

PEA - Projeto Especial de Ação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Foi assim que me reinventei	14
1.2 A boniteza do Currículo Brincante: problematização e justificativa.....	16
1.3 O que buscamos anunciar: objetivos da pesquisa.....	24
2 – TECENDO OS FIOS DO CURRÍCULO BRINCANTE.....	27
2.1 O que é um Currículo Brincante?.....	27
2.2 Uma trama conceitual centrada no Currículo Brincante.....	32
2.3 Currículo Brincante como resistência à padronização.....	37
3 – METODOLOGIA: CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO BRINCANTE	42
3.1 Caminhos e escolhas metodológicas: um estudo com os pés no chão...44	
3.2 Quem são as Educadoras que constroem o currículo brincando?.....	49
3.3 Entre escutas e encontros: tessituras formativas.....	52
4 – VOZES BRINCANTES: QUANDO EDUCADORAS E CRIANÇAS CONSTROEM O CURRÍCULO	62
4.1 Escuta e diálogo: a relação como ponto de partida.....	67
4.2 Alegria, aprendizagem e participação: a trama viva do cotidiano.....	70
4.3 Formação permanente: sustentar a brincadeira com estudo e afeto.....	76
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: SONHAR E REINVENTAR O MUNDO.....	81
5.1 Reflexões sobre a experiência vivida.....	81
5.2 Anúncio: Propostas para um currículo brincante mais afetivo.....	82
5.3 Convite à continuidade da pesquisa e da prática.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
APÊNDICE A: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E RODA DE CONVERSA COM AS CRIANÇAS.....	99
APÊNDICE B: PLANO DE FORMAÇÃO BRINCANTE.....	118

1 - Introdução¹

1.1 Foi assim que me reinventei

Como se fora brincadeira de roda (memória)
Jogo do trabalho, na dança das mãos
(macias)
No suor dos corpos, na canção da vida
(história)
O suor da vida no calor de irmãos (magia)

(Gonzaguinha, 1980)

Sou Carolina, mulher preta, mãe de três filhos, educadora e pesquisadora das infâncias e dos currículos brincantes. Filha única de Telma e Everton, um casal interracial cuja trajetória me ensinou, desde a infância, a importância da luta, do afeto e da escuta. Cresci na periferia de São Miguel Paulista, Zona Leste da cidade de São Paulo, em um lar politizado, onde as conversas sobre justiça social faziam parte do cotidiano. As memórias das campanhas populares e das músicas de resistência, como *Redescobrir*, de Gonzaguinha, cantada por minha mãe e minha avó, formaram o pano de fundo da minha formação como sujeito.

Minha infância foi marcada por afetos e contradições. Faltou, no entanto, o tempo do brincar. Ainda que cercada de pessoas amorosas, minha infância não teve o espaço pleno do brincar livre, da curiosidade aberta e do direito à brincadeira como linguagem própria da criança. Essa ausência atravessou minha trajetória e, mais tarde, tornou-se motivação para minha escolha profissional.

Desde cedo, a escola habitava minhas primeiras memórias. Minha tia Selma, professora, foi a primeira referência de educadora em minha vida. O cheiro do mimeógrafo, o som do giz na lousa, a organização do material pedagógico encantavam meu olhar. Mas as queixas que ouvia sobre a solidão e a sobrecarga docente fizeram com que, por muito tempo, a escola me parecesse um espaço árido, distante de cuidado e escuta.

¹ Nesse processo de escrita sigo escrevendo em primeira pessoa do singular, respeitando a minha trajetória pessoal e profissional - indissociável.

Minha formação em Pedagogia foi concluída em 2011, ano em que também nasceu meu primeiro filho, Enzo. O nascimento de Enzo despertou em mim o desejo de oferecer a outras crianças aquilo que me faltou: tempo, presença e liberdade para viver a infância em sua inteireza. A maternidade, para mim, não se dissociou da docência. Pelo contrário, constituiu-se como experiência fundante da minha prática pedagógica e da minha formação ética e política como educadora.

No mesmo período, tive contato com os estudos de Emmi Pikler, por meio de formações oferecidas pela Diretoria Regional de Educação (DRE) São Miguel. Conceitos como escuta, movimento livre e diálogo passaram a mobilizar minha prática e minha pesquisa. Trabalhei em um Centro de Educação Infantil (CEI) conveniado, onde, mesmo diante das adversidades estruturais, busquei articular teoria e prática, criando espaços de diálogo e respeito às infâncias.

Em 2013 nasceu meu segundo filho, Heitor, aprofundando minha vivência do cuidado e meu compromisso com a escuta das crianças. Já em 2017, com a chegada de Heloísa, minha terceira filha, intensifiquei meu envolvimento com os debates sobre a Educação Infantil e as pedagogias participativas. No ano seguinte, assumi a coordenação pedagógica de uma nova unidade de Educação Infantil, experiência que me possibilitou ressignificar a função formadora da coordenação, especialmente ao articular práticas intersetoriais, promover escuta qualificada às professoras e construir uma cultura de formação continuada e dialógica.

Durante a pandemia de COVID-19, experienciei um tempo de reconstrução. O distanciamento social exigiu novas formas de presença e colaboração. Fortalecemos laços comunitários e criamos estratégias coletivas de escuta e cuidado. A formação das educadoras, os vínculos com as famílias e a escuta das crianças tornaram-se ainda mais urgentes e transformadoras. A escola, mesmo à distância, permaneceu viva.

Foi nesse contexto que amadureceu o desejo de ingressar no mestrado em Educação, com o intuito de aprofundar teoricamente os conceitos que já vinham sendo experimentados no chão da escola. Minha pesquisa se propõe a investigar os currículos brincantes como possibilidade de construção de práticas pedagógicas que valorizem a brincadeira, a escuta e o diálogo como fundamentos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Diálogo com autoras e autores que problematizam a educação bancária e apontam caminhos para uma pedagogia emancipadora, como Paulo Freire e Ana Maria Saul.

Este trabalho é também um gesto de reparação e de esperança. A menina, que não pôde brincar como gostaria, tornou-se educadora comprometida com o direito das crianças ao brincar, à participação e à escuta sensível. A ausência de uma infância plena transformou-se em potência de criação, em desejo de construir, junto com outras mulheres e crianças, um currículo que acolha, respeite e emancipe.

Assim, sigo sendo Carolina: educadora das infâncias, mulher periférica, pesquisadora do brincar, apaixonada pelas potências do coletivo. Esta pesquisa é um manifesto por uma escola mais viva, sensível e justa, onde seja possível redescobrir a alegria de aprender no compasso do brincar e do afeto. Reinventar-me, então, foi reaprender com as crianças o que o tempo me negou: o direito de brincar.

1.2 A boniteza do Currículo Brincante: problematização e justificativa

Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
A gente vai contra a corrente
(Buarque, 1967).

No decorrer desta pesquisa, fazemos um convite ao inédito, pois investigar a brincadeira, o currículo, a Educação Infantil, Paulo Freire e o reaprender a aprender com as crianças, com o crivo dos referenciais freireanos, ainda pode parecer inusitado para os tempos atuais. A epígrafe escolhida, interpretada por Chico Buarque, denuncia as marcas da ditadura civil-militar e anuncia resistência — tal qual esta pesquisa se propõe a fazer.

A canção expressa o equilíbrio entre dor e esperança, entre o choro e a risada — elementos que também atravessam a escola, as educadoras e as infâncias. Assim como no passado, ainda vivemos tempos de censura, retrocessos e tentativas de silenciar a potência de uma educação que liberta. Como aponta Freire (2000, p. 103): “As elites dominantes não desejam uma educação problematizadora, porque esta questiona, interroga, desafia, desperta. Preferem a domesticação do saber, a neutralização da curiosidade e a negação do conflito.”

A brincadeira, que deveria ser um direito assegurado às crianças, é frequentemente tratada como algo secundário nas políticas públicas e nas práticas escolares. Em tempos de controle e vigilância sobre o que pode ou não ser ensinado — marcados por movimentos que buscam interditar o pensamento crítico e censurar discussões sobre gênero, raça e desigualdade — brincar e aprender de maneira crítica tornam-se formas de resistência. Conforme lembra Freire (1997, p. 78): “Se a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.”

Reivindicar um currículo que escute as crianças, que dialogue com seus mundos e as reconheça como sujeitos políticos é um ato profundamente transformador. A curiosidade, “como inquietação indagadora [...] faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo” (Freire, 1997, p. 35).

Ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) traga em seus direitos de aprendizagem termos como **brincar, participar e explorar**, é necessário problematizar de que maneira esse documento tem sido apropriado pelas redes de ensino. Muitas vezes, o que poderia ser uma carta de direitos transforma-se em um currículo tecnicista, voltado à mensuração de resultados e à escolarização precoce. Sob o discurso da universalização, impõem-se metas e avaliações padronizadas que desconsideram a singularidade de cada criança e de cada território. Como nos alerta Freire (1997, p. 78): “Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença, que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos.”

Essa reflexão se intensifica ao considerarmos as crianças nascidas durante a pandemia da COVID-19 — período marcado por distanciamento físico, máscaras, telas e relações fragilizadas. Muitas dessas infâncias foram vividas entre ausências: de encontros, de convívio e de afeto. A pandemia escancarou desigualdades e impôs silenciamentos que ainda reverberam nas práticas pedagógicas. Por isso, é preciso reivindicar o currículo como território de disputa, Arroyo (2022, p. 66) afirma que: “Currículos que mostrem suas autorias como sujeitos políticos, éticos, culturais. Até como sujeitos pedagógicos autores de novos conhecimentos, de novos valores e significados.”

Diante desse cenário, a brincadeira, a escuta atenta e o afeto tornam-se ainda mais essenciais. Aprender com as crianças é reconhecer sua potência criativa

e sua capacidade de ressignificar o mundo. Mais do que nunca, faz-se necessário um currículo vivo, que valorize o brincar como linguagem da infância, o diálogo como prática política e o tempo como possibilidade de presença. Freire (1997, p. 162) pontua: “Não importa com que faixa etária trabalhe a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca.”

Se a ditadura tentou silenciar vozes e a pandemia impôs o distanciamento físico, é na escola que buscamos o reencontro e a reconstrução coletiva. Silva e Mafra (2020, p. 12) destacam:

No caso da educação das crianças, em um país em que elas foram reconhecidas legalmente como sujeitos de direitos apenas com a Constituição Federal de 1988, muitos são ainda os desafios para pensar uma educação que as considere participantes ativas da e na sociedade.

Inspirada por Freire e Mafra, reafirmo a importância de uma educação que aprende com as crianças, que as reconhece como protagonistas e que, acima de tudo, preserva sua liberdade de imaginar, questionar e transformar.

Com o retorno às aulas presenciais, o brincar, o afeto e a escuta tornaram-se ainda mais necessários para reconstruir a experiência da infância em comunidade. Entretanto, a pressão por “recuperar conteúdos” e a tendência à escolarização precoce ameaçam ocupar o lugar da brincadeira e da experimentação. Freire (2001, p. 15) alerta: “Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade, se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento [...] A busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora.”

Nesse movimento de reconstrução, para essa pesquisa optei por adotar o feminino genérico, referindo-nos às profissionais da educação como educadoras. Como propõe Paraíso (2023, p. 19):

Na educação, é importante encontrarmos estratégias para mudar a linguagem sexista que faz parte de todo um sistema de exclusão e silenciamento do feminino. O currículo, sendo parte deste sistema, é generificado também pela linguagem que ele autoriza e divulga.

A esse respeito, Arroyo (2004, p.44), assim se manifesta: “Afirmar e reconhecer igualdade moral dos sexos, das raças, dos grupos sociais ainda é uma empreitada a ser conquistada, inclusive na instituição escolar”.

A propósito da recriação da linguagem, diz Freire (2008, p.68):

A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais coloquial eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes (...) Escrevi o livro como tarefa política.

Reafirmamos, assim, uma educação permeada pela amorosidade², escuta e liberdade. As educadoras, que estiveram na linha de frente durante a pandemia e seguem enfrentando os desafios cotidianos, criam espaços de boniteza, acolhimento e resistência. E, como nos versos de Caetano, seguimos respeitando as lágrimas, mas também celebrando a risada. Pois brincar, aprender e sonhar são atos políticos e necessários. Cabe a nós, educadoras, resistir e seguir na construção de um currículo brincante que acolha, emancipe e dignifique a infância.

Nesse contexto de resistências e reinvenções, torna-se fundamental compreender como outras pesquisas recentes vêm abordando as relações entre brincar, currículo e formação docente na Educação Infantil. O levantamento de estudos correlatos (2006–2024), apresentado a seguir, foi realizado considerando sua relevância metodológica e afinidade ético-política com esta investigação, contribuindo para o debate sobre a construção de um currículo sensível à escuta, ao diálogo e à boniteza da infância.

Quadro 1 - Pesquisas correlatas.

Autor(a)	Pesquisa	Origem	Ano	Metodologia
TAVARES, Simone Reis de Souza Lemes.	Os sujeitos brincantes e a pertinência do brincar para o individual e o coletivo	Trabalho de conclusão de curso - Licenciatura em Pedagogia - Universidade de Brasília	2024	Pesquisa qualitativa, revisão bibliográfica
XAVIER, Antonete Araújo Silva.	Ciberatêlie Brinc@nte: ambiências lúdicas e formação na	Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de	2020	Epistemologia multirreferencial, abordagem qualitativa

² Amorosidade na visão freireana é vida, vida com pessoas, é qualidade que se torna substanciada ao longo de sua obra e de sua vida. Condição assentada na centralidade da possibilidade dialógica, que exige o amor e a confiança, em que o diálogo nunca está aprontado, é sempre um caminho. (Fernandes, 2015, p.54).

	cibercultura	Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA)		
CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da.	Reinvenção e Itinerância de uma Educadora da infância e constituição narrativa: compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante	Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA	2009	Narrativa autobiográfica, abordagem qualitativa
NEVES, Cintia Cristina Maciel.	Práticas educativas para o desenvolvimento da autonomia: relatos docentes da educação infantil	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE Canoas	2023	Estudo de caso, abordagem qualitativa
SOARES, Selma	A roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na educação infantil: a prática pedagógica de uma professora	Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove)	2020	Abordagem qualitativa, diálogo com Círculo de Cultura
RÊGO, José Carlos Ferreira.	Brincante: culturas infantis tecendo	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da	2006	Leitura crítica com base em autores e culturas

	lugares de aprendizagem	Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia		infantis.
--	-------------------------	---	--	-----------

Fonte: criado pela autora em 03/2025

No levantamento realizado, observamos que as pesquisas dialogam com esta investigação em intensidades distintas, compondo um movimento que vai do reconhecimento do brincar como experiência educativa até sua compreensão como eixo estruturante de um currículo emancipador. Esse percurso cria um fio que nos aproxima, progressivamente, do Currículo Brincante.

Tavares (2024) aborda o brincar como prática essencial ao desenvolvimento integral das crianças, destacando sua dimensão social, cognitiva, emocional e cultural. Ao analisar uma atividade de simulação de feira realizada durante o estágio, evidencia como o brincar entre pares promove negociação, resolução de conflitos e cooperação, em consonância com Vygotsky. A autora reforça a relevância do brincar para a aprendizagem, porém ainda o compreende como um recurso pedagógico ou uma estratégia que favorece o desenvolvimento. Em nossa pesquisa, vamos além dessa perspectiva instrumental, entendendo o brincar como linguagem e matriz de mundo, que organiza o currículo e sustenta as relações pedagógicas.

Neves (2023), ao investigar práticas educativas que favorecem a autonomia na Educação Infantil, destaca que a autonomia se constrói na convivência, no diálogo e no reconhecimento da criança como sujeito capaz de agir, opinar e decidir em coletivo. Embora sua discussão se ancore em Freire e Dewey, enfatizando o papel do professor e a socialização, compreende a autonomia a partir de relatos docentes. O Currículo Brincante, por sua vez, reconhece que a autonomia emerge especialmente no **tempo do brincar**, na coautoria das experiências e na escuta que legitima a voz das crianças como produtora de cultura.

Rêgo (2006) tensiona a necessidade de incorporar as culturas infantis ao currículo, afirmando que a escola só se torna significativa quando se enraíza nos gestos, cantos, narrativas e brincadeiras das crianças. Seu estudo de caso, realizado em uma escola pública de Salvador-BA, mostra que a brincadeira não é

acessório, mas matriz cultural e epistemológica. O autor evidencia que planejar, avaliar e ensinar são atos que se transformam quando se reconhece o brincar como modo de produzir conhecimento. Essa perspectiva converge intensamente com o Currículo Brincante, que compreende a cultura infantil como fonte legítima de aprendizagem, criação e resistência.

Conceição (2009) contribui ao afirmar que a formação docente é processo existencial, narrativo e político, tecido na experiência, na memória e no encontro com as infâncias. Ao narrar sua própria trajetória, a autora evidencia que o currículo não é um documento, mas uma prática viva, que se faz na relação entre educadora e criança. Essa ideia ressoa diretamente com esta pesquisa, enquanto compreendemos as educadoras como pesquisadoras de si e de suas práticas, implicadas ética e afetivamente nos processos que constroem com as crianças.

Xavier (2020), ao propor o Ciberateliê Brinc@nte como ambiência formativa, demonstra que o brincar pode se expandir para espaços digitais sem perder sua potência de criação, desde que sustentado por relações sensíveis, mediações éticas e escuta atenta. A autora reafirma que a formação docente é processo de sensibilização, coautoria e presença — dimensão constitutiva do Currículo Brincante, que se sustenta na formação permanente das educadoras como prática coletiva, crítica e reflexiva.

Entre as pesquisas destaca-se Soares (2020), cuja análise da **roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura** na Educação Infantil, realizada em uma EMEI da rede municipal de São Paulo, apresenta profunda convergência com esta investigação. Fundamentada nas obras de Paulo Freire (2002; 2003; 2005; 2007; 2011; 2015), em diálogo com Friedmann (2014), Mafra (2020), Lüdke e André (1986), Mello e Freire (1986) e Saul (2017), a autora evidencia que a roda, quando sustentada pela escuta sensível e pela valorização dos saberes das crianças, transforma-se em um espaço de produção de conhecimento, convivência e emancipação. Assim como Soares, compreendemos o diálogo como fundamento ético e político da prática educativa e a escuta como gesto inaugural de coautoria e presença.

Contudo, esta pesquisa avança ao integrar **o brincar como linguagem epistemológica e política**, articulando roda, diálogo, escuta e brincadeira como **categorias entrelaçadas** que sustentam um modo de existir e pesquisar com as crianças. O Currículo Brincante, assim, se constitui como prática viva, situada e

coletiva, na qual educadoras e crianças criam juntas o conhecimento, afirmando a boniteza da infância como horizonte de liberdade e transformação.

A minha investigação avança no sentido de integrar o brincar como linguagem epistemológica e política, compreendendo-o como eixo articulador entre o sensível e o rigoroso, entre o aprender e o viver. Nesse sentido, a roda, o diálogo, a escuta e o brincar configuram, nesta pesquisa, categorias entrelaçadas que sustentam um modo de pesquisar e de existir em que educadoras e crianças constroem juntas o currículo, afirmando a boniteza e a potência da infância.

A interlocução com Soares (2020) reafirma o compromisso desta pesquisa com uma epistemologia do cotidiano, em que o **conhecimento emerge da experiência vivida e partilhada**. Assim, o Currículo Brincante se inscreve como prática formativa e investigativa, comprometida com a escuta da gente miúda e com a valorização das professoras como intelectuais do cotidiano.

É nesse horizonte de autoria, diálogo e esperança que se apresentam, a seguir, as educadoras que constroem o Currículo Brincante no chão da escola — mulheres que transformam o trabalho pedagógico em gesto de criação, estudo e afeto.

Antes de adentrar as perguntas que movem esta investigação, é preciso nomear o que nos move.

Compreendo o Currículo Brincante como uma tessitura viva de encontros, afetos e aprendizagens que se fazem no território da infância. É currículo porque organiza sentidos e experiências; é brincante porque se move, se reinventa e reconhece nas crianças autoras e produtoras de cultura. Fundamenta-se em Paulo Freire, ao entender o brincar como ato político e epistemológico — lugar de curiosidade, diálogo e criação. O Currículo Brincante rompe com a lógica da escolarização precoce e das metas padronizadas, afirmando o brincar como linguagem do conhecimento, a escuta como metodologia e o afeto como princípio ético. Assim, propõe uma educação que aprende com as crianças, que valoriza a boniteza dos gestos cotidianos e que aposta na alegria como potência de transformação.

Encerrar esta caminhada sem escutar as perguntas que ela mesma convoca seria negar o que nos move. Inspiradas por uma abordagem ativa, dialógica e sensível, lançamos nosso olhar investigativo para duas questões centrais que costumam esta pesquisa:

- Como as crianças constroem sentidos sobre a brincadeira no espaço escolar?
- De que maneira a escuta e a participação das crianças podem transformar o currículo na Educação Infantil?

É a partir dessas inquietações que seguimos — entre vozes pequenas, mas potentes — construindo caminhos para um currículo que brinca, escuta e se reinventa no compasso da infância.

1.3 O que buscamos anunciar³: objetivos da pesquisa

Quem me chamou
Quem vai querer voltar pro ninho
E redescobrir seu lugar
Pra retornar e enfrentar o dia-a-dia
Reaprender a sonhar
(Arantes; Lucien, 1983).

Historicamente, as crianças tiveram pouco espaço no campo da Pedagogia. A educação, concebida e estruturada por adultos, muitas vezes seguiu uma lógica produtivista, destinada a formar indivíduos para o trabalho fabril. Dessa maneira, a canção interpretada por Maria Bethânia, denominada “Brincar de viver”, se torna um convite para pensar na infância como esse espaço de (re)descoberta e de valorização do brincar — um gesto de retorno à essência da vida e da aprendizagem.

Nesse contexto, a figura da criança foi frequentemente invisibilizada, submetida a regras e normas criadas pelos adultos, sem considerar suas vozes e experiências. Como afirmam Vicente e Silva (2021, p. 13):

Durante muito tempo, a criança foi vista pela sociedade como sujeito da falta: o menor, dependente, imaturo, tábua rasa, sem direito à voz e à participação. Essa compreensão foi sendo ressignificada ao longo da história em função dos contextos político, social, econômico e cultural. No século XX, meninas começaram a ser reconhecidas como sujeitos históricos, racionais, sociais e culturais, que não apenas reproduzem a cultura adulta, mas que a interpretam de um jeito muito singular, com base nas relações e nas interações que estabelecem nos contextos em que são inseridas, por meio do brincar e das múltiplas linguagens.

³ Considerando que essa pesquisa tem uma abordagem dialógica e qualitativa, utilizaremos a primeira pessoa do plural, enfatizando o caráter coletivo da investigação e do conhecimento construído junto às educadoras e crianças.

Ainda que tenhamos avançado na compreensão da infância como categoria social, persistem expressões que minimizam seu valor, como: "parece criança", "está agindo como um bebê" e "está fazendo as coisas feito criança". Essas frases revelam uma visão que desqualifica a infância e reforça a ideia de que a brincadeira é algo secundário. Ainda hoje, muitos adultos sustentam a crença de que "brincadeira é coisa de criança", ignorando seu potencial formativo e seu papel na construção da vida.

Nesta pesquisa, buscamos reafirmar a criança como sujeito de direitos, a quem Paulo Freire (1997) denomina Gente Miúda, reconhecendo nelas a potência de quem, mesmo pequeno, é sujeito da história. A partir dessa perspectiva, defendemos a brincadeira não apenas como um direito fundamental, mas como uma prática pedagógica potente, essencial para a construção de um currículo emancipador e dialógico. Diante dessas compreensões, delineamos os propósitos que orientam esta investigação.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como se configuram, em uma EMEI da rede municipal de São Paulo, práticas curriculares que valorizam o brincar, a escuta e o diálogo, tomando educadoras e crianças como coautoras deste processo. Com base nesse horizonte, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar como educadoras significam o brincar em suas práticas pedagógicas e de formação.
- Compreender como as crianças, por meio de gestos, falas e interações, participam da construção curricular.
- Identificar as formas pelas quais a escuta sensível e o diálogo atravessam o planejamento, o cotidiano e a avaliação das práticas.
- Tensionar essas práticas com as diretrizes oficiais, discutindo seus limites e possibilidades para a construção de um currículo emancipador.

A investigação inscreve-se em uma abordagem qualitativa de inspiração freireana, orientada pelos princípios da amorosidade, da escuta e da dialogicidade. Mais do que observar práticas, busca compreender processos vivos de construção curricular, em que o brincar e o diálogo se afirmam como fundamentos epistemológicos.

A pesquisa busca dar visibilidade à escuta das crianças e à prática das educadoras, reafirmando o brincar como um direito e um ato de transformação

social. Trata-se de um convite à construção de uma Educação Infantil dialógica e emancipadora, sustentada pelos princípios freireanos e pela ética da escuta sensível. Como destaca Freire (1997), é no diálogo autêntico que nos tornamos sujeitos de nossa história, aprendendo e ensinando no mesmo gesto.

A escolha da EMEI Monteiro Lobato como campo de investigação se sustenta também no caráter coletivo e democrático de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento em permanente construção que traduz a escola como espaço vivo, pulsante e em movimento. Esse PPP, elaborado com ampla participação da comunidade escolar, respalda práticas que valorizam a escuta, a diversidade e a intersectorialidade, alinhando-se diretamente à perspectiva do Currículo Brincante.

É nesse espaço de vida, afeto e diálogo que a pesquisa se inscreve, buscando compreender como o **Currículo Brincante** se manifesta e se reinventa nas práticas cotidianas da Educação Infantil.

2 – Tecendo os fios do Currículo Brincante

2.1 O que é um Currículo Brincante?

De todo o amor que eu tenho
Metade foi tu que me deu
Salvando minh'alma da vida
Sorrindo e fazendo o meu eu...
(Gadú, 2010)

A canção que abre esta seção embala um convite ao cuidado e à presença. Fala de afetos que salvam, vínculos que formam, encontros que refazem o “eu”. Como o Currículo Brincante, nasce da relação amorosa entre quem educa e quem aprende. Educar, aqui, é gesto de escuta, de partilha e de reinvenção cotidiana.

Entre retalhos de memórias e fios de esperança⁴, nasce um currículo que brinca, escuta e transforma. Trata-se de reconhecer a potência do corpo que dança, da voz que pergunta, da mão que desenha o mundo com o que tem — e com o que sonha. Este é um convite para olhar o currículo com outros olhos: olhos que reconhecem nas crianças não um projeto futuro, mas presenças inteiras e insubstituíveis — sujeitos de direitos, invenções e narrativas que não cabem em molduras ou prescrições.

O **Currículo Brincante** é compreendido, nesta pesquisa, como uma proposta pedagógica que se constrói na escuta ativa das crianças, na valorização da brincadeira como linguagem e no diálogo como prática cotidiana. Inspirado nos princípios freireanos, trata-se de um projeto ético e político que reconhece a infância como potência criadora e as educadoras como pesquisadoras de um cotidiano vivo, relacional e sensível. Mais do que uma metodologia, é uma opção epistemológica e afetiva — um modo de estar com a infância e aprender com ela. Esse currículo se reinventa a cada encontro, no tempo das crianças e no ritmo dos vínculos, como uma renda tecida com escuta, diálogo e afeto.

Conforme apontam Rios, Almeida, Silva e Silva (2023, p. 3). “*O currículo para a Educação Infantil precisa problematizar qual o papel das brincadeiras na*

⁴ Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca [...] Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. (Freire, 2023, p.113-114)

construção identitária das crianças, bem como quais os espaços atribuídos ao brincar nos processos de ensino e aprendizagem”.

A afirmação reforça que o brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas um eixo estruturante na constituição da identidade e das relações das crianças com o mundo. Assim, compreender o currículo a partir do brincar é reconhecer sua dimensão cultural, social e política.

O brincar, segundo o INSTITUTO BRINCANTE (2023), é tão antigo quanto a própria história do ser humano. Há registros de bolas de lama do período neolítico, bonecos de pedra e marionetes do império romano — vestígios que revelam que o jogo e a ludicidade sempre acompanharam o processo civilizatório. No entanto, quando olhamos para as narrativas históricas, muitas vezes nos detemos apenas às arquiteturas monumentais e às guerras épicas, esquecendo-nos das criações do brincar — os artefatos, dinâmicas e cantos que sustentaram modos de vida e de imaginação coletiva.

E continua:

O brincar não é uma “flor sem talo”: ele nasce das práticas culturais de cada comunidade — dos rituais, das celebrações, das representações da natureza, da vida e da morte. É uma forma de interpretar o mundo pela ótica do lúdico, um gesto de reinvenção da realidade. (Instituto Brincante, 2023, p.1)

Nessa direção, compreendemos o brincar como ato de conhecimento, de criação e de resistência, que articula corpo, afeto e pensamento. Inspirado na pedagogia freireana, o brincar é prática da liberdade — um gesto que, ao mesmo tempo em que revela a curiosidade do ser humano, anuncia sua potência transformadora. Como assevera Freire (1997), a curiosidade é “inquietação indagadora”, condição fundamental para a criatividade e para o aprender. Assim, o brincar é o modo pelo qual as crianças elaboram e reinventam o mundo, transformando o cotidiano em experiência estética, ética e política.

Nessa perspectiva, a brincadeira não é mera atividade recreativa, mas linguagem fundante do currículo, pois permite às crianças dialogar com a realidade, experimentar possibilidades e afirmar sua autoria. Tal como pesquisam Saul e Saul (2013, p.109), *“o currículo, entendido este como uma prática social, exercendo assim o direito de pensar, fazer e experienciar currículo”*; e é no brincar — como no diálogo — que se abrem caminhos para a emancipação e para a invenção coletiva de novos mundos.

Brincar é, portanto, um modo de existir e de estar no mundo: ato que nos devolve à presença, que humaniza e que nos lembra da importância da liberdade, da alegria e da espontaneidade. Tal como afirma o Instituto Brincante, é por meio do brincar que construímos nossa afetividade, nossa subjetividade e nossos modos de ser — processos que nunca se encerram, mas se transformam continuamente.

Essa compreensão dialoga profundamente com o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), que coloca as vozes das crianças no centro das interrogações curriculares: “Onde é o parque? Que hora vamos poder brincar? Aqui não tem brinquedos?”

Essas perguntas desvelam o lugar da infância nos espaços educativos e convidam a refletir sobre que concepções de criança e de currículo se concretizam nas práticas cotidianas das escolas. O documento alerta que muitas vezes as crianças são transformadas precocemente em alunos, enquanto suas infâncias reais — vivas, resistentes e provocativas — são silenciadas nos tempos e espaços institucionais.

Ao reconhecer o brincar como linguagem da infância e direito fundante, o Currículo Integrador propõe um olhar que articula cuidado e educação, vida e conhecimento, e convida as educadoras a se tornarem “caçadoras de achadinhos de infâncias”, nas palavras de Manoel de Barros (2003). Assim, o brincar se torna uma chave de leitura e de invenção do mundo, uma forma de religar o currículo à experiência, ao território e à humanidade das crianças.

Nessa mesma direção, o Currículo Integrador (2015) reafirma que “educamos quando cuidamos”. Cuidar e educar são dimensões inseparáveis, presentes desde a Educação Infantil e que se estendem a todas as etapas da vida. O cuidado não se restringe às ações ligadas à higiene, à alimentação ou à saúde, mas se traduz em gestos de escuta, acolhimento e presença ética. Cuidar é colocar-se no lugar da criança, compreender seu ponto de vista, reconhecer suas linguagens, gestos e silêncios como expressões legítimas de pensamento e de desejo.

Educar, nessa perspectiva, é um ato de cuidado profundo — com o outro, com a escola, com a natureza e com o planeta. Esse cuidado se manifesta nas atitudes democráticas e respeitadas dos adultos, nos vínculos construídos cotidianamente e nas práticas que convidam à cooperação e à sensibilidade. Assim como o brincar, o cuidar é transversal e permanente: atravessa gerações, corpos e

tempos, sustentando a formação integral de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Ambos — o brincar e o cuidar — são movimentos de humanização que se entrelaçam no currículo e no cotidiano, constituindo a base ética e estética de uma educação comprometida com a vida. Retomar essa concepção no contexto da escola pública é reafirmar que o Currículo Brincante é também um currículo do cuidado, onde brincar, escutar e educar se fazem um só gesto: o gesto de acolher o outro e de esperar o mundo.

Assim, ao reafirmar o brincar e o cuidar como dimensões inseparáveis, a escola se reconhece como território de humanidade e esperança — um espaço onde o Currículo Brincante se faz gesto de vida e anúncio de futuro.

Para compreender esse currículo que se move com a vida, é necessário compreender também o que entendemos por **currículo**. Ele não é neutro: é uma construção política, cultural e histórica. Como destacou Saul (2015, p. 8), ao se referir à reorientação curricular na gestão de Freire: “reorientar o currículo sob a ótica da racionalidade crítico-emancipatória implicou considerar a relação dialética entre o contexto histórico, social, político e cultural e o currículo.” Implica, portanto, pensar o currículo em relação viva com o Projeto Político-Pedagógico da escola e com as trajetórias humanas que o constituem.

Nessa perspectiva, Arroyo (2004, p. 111) adverte: *“Estou sugerindo que não podemos esquecer de olhar para as trajetórias humanas escolares dos educandos, entender como vão tecendo seus direitos à escola, ao estudo, ao conhecimento, à cultura”*.

O *Currículo Brincante* nasce, então, como ruptura — desfaz a lógica do currículo prescritivo, estruturado em metas imutáveis e objetivos técnicos. Opõe-se às grades fechadas, à antecipação de conteúdos e às práticas que se impõem sobre a infância.

O Currículo Brincante nasce como ruptura — rompe com a lógica do currículo prescritivo, estruturado em objetivos imutáveis e metas engessadas. Opõe-se às grades horárias fechadas, ao planejamento antecipado e às práticas que se impõem sobre a infância.

Paraíso (2023, p. 13) alerta que o currículo formal é frequentemente definido antes mesmo do encontro com as crianças, negando a potência da relação viva entre quem ensina e quem aprende. Dias (1997, p. 54) acrescenta que

“infelizmente, nossas crianças, na maioria das escolas, recebem regras prontas, não significações”, denunciando a ausência de sentido nos currículos que oferecem respostas antes das perguntas.

Frente a esse cenário, a escuta, a brincadeira e o diálogo surgem como fundamentos do Currículo Brincante. Trata-se de valorizar o balbuciar das palavras, o giro da saia da menina que inventa sua dança, o jogo de olhares entre quem ensina e quem aprende. É nesse gesto de presença e de escuta que o currículo se reinventa como experiência.

Como denuncia Freire (2023, p.80), *“a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.”* Ao criticar a educação bancária, é preciso desafiar os modelos que apenas depositam saberes nas crianças. É preciso propor um currículo que valoriza a autoria, o afeto e o encantamento.

O brincar, nesse sentido, é mais do que metodologia — é experiência de mundo. Bomtempo (1997, p.70) afirma que, *“no sonho, na fantasia, na brincadeira de faz-de-conta desejos que pareciam irrealizáveis podem ser realizados.”*, pois as crianças vivenciam possibilidades de transformação. O brincar é liberdade, é forma de conhecer, imaginar e pertencer.

Freire (2021, p.122) complementa ao lembrar que educar é também maravilhar-se. A escuta, nessa perspectiva, é um posicionamento ético e político. Saul (2015, p. 2013) *“saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática.”* Propõe que escutar é reconhecer o outro como sujeito epistêmico, alguém que tem o que dizer e ensinar.

Dizer de um Currículo Brincante é, portanto, mais do que apresentar conceitos — é entrelaçar experiências, afetos e sentidos que se fazem no chão da escola.

Tecemos, então, um fio que liga pensamento e afeto, política e poética, brincadeira e luta. Um fio que pulsa com a infância e com as educadoras que ousam reaprender a brincar. É por entre esses fios que vamos costurando a pergunta: o que é, afinal, um Currículo Brincante?

2.2 Uma trama conceitual⁵ centrada no Currículo Brincante

Você me pergunta pela minha paixão
Digo que estou encantada
Como uma nova invenção
(Belchior, 1976)

Os versos de Belchior anunciam o espírito desta seção: compreender o Currículo Brincante como um campo de encantamento e invenção. Há conceitos que não apenas unem, mas despertam e geram fios que lembram que educar é um gesto de costura entre pessoas, histórias, ideias e afetos. O Currículo Brincante se tece como uma trama sensível — feita de experiências e aprendizagens que se entrelaçam com a leveza e a densidade dos encontros cotidianos. Articula seis categorias fundamentais: alegria na escola, diálogo, aprendizagem, participação, formação permanente e escuta sensível (Saul e Saul, 2022). Sustenta uma prática pedagógica que se opõe à lógica prescritiva e funcionalista dos currículos tradicionais, orientando-se por uma ética da escuta, da coautoria e da pesquisa. A criança é reconhecida como sujeito de direitos e de cultura, enquanto as educadoras são vistas como pesquisadoras comprometidas do tempo presente.

Como nos provoca Freire e Shor (2021, p. 90). “O professor libertador não é só um crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos”.

E seguem com firmeza poética:

O professor, portanto, não é só o ponto final do desenvolvimento que os estudantes devem alcançar. Os estudantes não são uma frota de barcos tentando alcançar o professor que já terminou a os espera na praia. O professor também é um dos barcos da frota.

Em diálogo com Saul e Saul (2022, p. 19), compreendemos que “cabe ao ser humano “puxar os fios” dessas tramas para compreendê-las e agir em uma direção contra-hegemônica, possibilitando um caminhar no sentido da libertação”. Os conceitos freireanos nos desafiam a não olhar as palavras isoladamente, mas como relações em movimento, a partir da prática, pela escuta e pela transformação social.

Essa lógica não se organiza de forma hierárquica, mas em fluxo, em espiral,

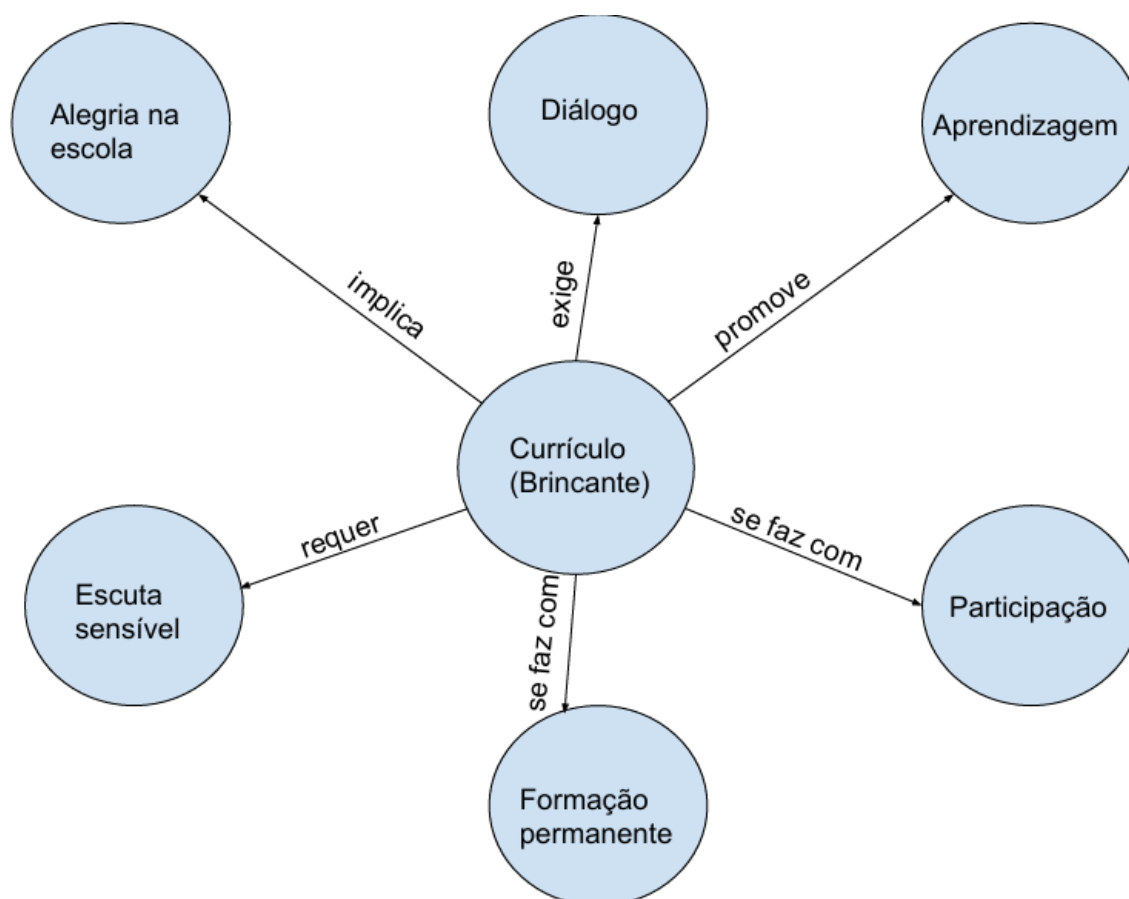
⁵ Trata-se de uma reflexão teórica que visa oferecer contribuições para o ensino e a pesquisa, na subárea do Currículo [...]. A construção da trama conceitual freireana, um recurso teórico-metodológico para o ensino e a pesquisa, insere-se nos campos da teoria e do desenvolvimento curricular e pode subsidiar discussões e práticas curriculares em todas as modalidades e níveis de ensino. (Saul e Saul, 2018, p.4).

como o próprio movimento da vida na escola. É um currículo que se enraíza na experiência e floresce no encontro. Podemos, então, enunciar as categorias dessa trama com a delicadeza e a potência que lhes são próprias:

- A escuta se entrelaça ao diálogo, instaurando relações de reconhecimento e presença.
- O diálogo se faz na escuta, e nela se renova.
- A alegria nasce do encontro.
- A aprendizagem é consequência do processo planejado e vivido.
- A participação é prática.
- A formação das educadoras é o que sustenta essa vivência.

Figura: trama conceitual

A tessitura teórico-prática do Currículo Brincante



Fonte: Organizada coletivamente (Carolina Almeida, Ana Maria Saul, Gabriel Ribeiro e Priscila Perugini /2025).

A seguir, cada fio que compõe esta trama será explorado em sua densidade e significado, como elemento estruturante da prática brincante.

O Currículo Brincante requer escuta sensível

A escuta sensível atravessa e sustenta todos os outros fios. Escutar a criança é mais do que ouvi-la — é reconhecê-la como sujeito epistêmico, como alguém que tem o que dizer e ensinar. Escutar é deixar-se afetar. No Currículo Brincante, escutar implica observar gestos, silêncios, olhares e movimentos.

Como nos faz refletir Saul (2010, p.13):

Saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática. Na medida em que aprendemos a escutar, paciente e criticamente, o educando, afirma Freire, podemos passar a falar com ele e não falar para ele, como se fôssemos detentores da verdade a ser transmitida. Nessa perspectiva, saber escutar requer que se aprenda a escutar o diferente.

É a partir da escuta que o planejamento se reconfigura, que os tempos se flexibilizam, que as experiências se tornam significativas. Escutar, portanto, é um posicionamento ético e político que exige abertura, presença e sensibilidade.

O Currículo Brincante exige diálogo

Este é o fio que costura relações horizontalizadas entre adultos e crianças, entre teoria e prática, entre o que já sabemos e o que ainda vamos descobrir. Freire (2023, p.111) afirma, “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. Compreendemos o diálogo como um encontro amoroso e crítico entre sujeitos que se reconhecem como inacabados e abertos à transformação.

Freire (2021, p. 141) destaca:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

No Currículo Brincante, o diálogo se concretiza nas rodas de conversa, nas perguntas investigativas, nas decisões construídas coletivamente, momentos em que todas, crianças e educadoras, são escutadas e consideradas. O diálogo é, assim, presença ativa e construção compartilhada.

O Currículo Brincante implica alegria na escola

A alegria não é um adorno na Educação Infantil — é um direito e uma condição de existência. Freire (1996) nos provoca, “ensinar exige alegria e esperança”. No Currículo Brincante, a alegria é compreendida como um modo de habitar o cotidiano, como presença afetiva que potencializa o encontro, a

curiosidade e o desejo de aprender. Quando a escola se abre ao riso, à festa, ao corpo em movimento, ela se torna um lugar onde a infância pode ser vivida em sua inteireza.

Como afirma Snyders (1988, p.136):

Alegria de não ter mais medo das diferenças — ultrapassar um medo fundamental diante daqueles que não são como nós, que nos inquietam porque testemunham que se pode não ser, nem fazer como nós. (...) Assim, uma cultura elaborada para atingir a alegria de descobrir seres que diferem bastante de mim para me ajudar, para me obrigar a sair de mim, mas que reconheço muito próximos de mim para que a afinidade entre nós seja real. A alegria de me conhecer melhor conhecendo os outros, sua originalidade, suas razões de viver — e a recíproca.

Como nos lembra Georges Snyders, a alegria é inseparável de uma prática educativa que valoriza a vida, o encontro e o prazer de aprender. Essa compreensão dialoga com o trecho da entrevista de Freire (2023, 03s), em que ele afirma: “Uma escola séria, uma escola rigorosa, mas, ao ser rigorosa e séria, uma escola que criasse e sugerisse aos alunos a felicidade, a alegria — uma escola alegre e saltitante.” São essas as dimensões essenciais do Currículo Brincante..

O Currículo Brincante promove Aprendizagem

Aprender, nesse contexto, é uma experiência viva e situada. Não se trata de cumprir metas externas, mas de construir sentidos com e a partir das crianças. A aprendizagem se dá na brincadeira, na escuta, na observação, na experimentação. É o que Larrosa (2002) chama de **experiência** — aquilo que nos atravessa e nos transforma.

Dialogando com Freire (2008, p.81):

Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender.

O Currículo Brincante se faz com participação

A participação das crianças não é um favor concedido, mas um direito conquistado e garantido pela escuta sensível e pelo reconhecimento de suas múltiplas linguagens como formas legítimas de expressão e seu conhecimento. Participar é poder opinar, decidir, criar e transformar, estendendo esse conceito às famílias que fazem a diferença, conforme afirma Saul e Saul (2015, p.13) “A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de

toda a sociedade”. A participação é, portanto, dimensão política e afetiva da escola que se quer democrática e libertadora.

O Currículo Brincante se faz com formação permanente

A formação das educadoras é parte constitutiva dessa trama. Não há Currículo Brincante sem as educadoras que também se permitem brincar, escutar, refletir, aprender. A formação permanente, inspirada nos Círculos de Cultura freireanos, se dá no diálogo entre prática e teoria, na construção coletiva do conhecimento pedagógico. Saul e Saul (2022) reforçam que a formação ética, crítica e política das educadoras é condição para a concretização de currículos que resistem à homogeneização e se abrem à potência da infância.

Em tempos de padronização curricular e valorização excessiva de métricas de desempenho, como as promovidas pela BNCC, reafirmar a escuta, o diálogo e a brincadeira como fundamentos de um Currículo Brincante é um ato de resistência. É preciso olhar criticamente para o modo como esses conceitos são operados no interior do documento. Muitas vezes, são capturados por uma lógica funcionalista e reguladora, que transforma o brincar em ferramenta de aprendizagem, a escuta em técnica pedagógica e o diálogo em estratégia de mediação. Nessa chave, a infância corre o risco de ser instrumentalizada em nome de resultados mensuráveis.

O Currículo Brincante, ao contrário, aposta na infância como potência criadora e na educação como campo de invenção coletiva, afetiva e situada. Trata-se de afirmar a escola como espaço de vida — e não de preparação para algo que está fora dela.

Essa trama conceitual não é um modelo fixo, mas um tecido em constante movimento, feito das experiências e afetos que atravessam a prática cotidiana. O Currículo Brincante nasce da escuta das crianças, se alimenta da alegria dos encontros e se sustenta no diálogo amoroso e crítico entre todos os sujeitos da Educação Infantil. É um currículo que, como diria Freire (1996), “se faz com os sujeitos e não para os sujeitos”. Um currículo que brinca, que se comove e que resiste.

2.3 Currículo Brincante como resistência à padronização

Quando absurdos tomarem voz
Não tenha medo de nada
Seremos gritos e cantos tantos, labareda alvoreada
[...]Nossa força em convergência
Alma aflora resistência
Contra fúria, coerência
(Anitelli, 2022)⁶

Os versos de Anitelli anunciam o tom desta seção: uma convocação à coragem e à coerência em tempos de silenciamento. Em *Almaflor*, a resistência é cantada não como enfrentamento árido, mas como gesto coletivo e sensível — feito de força, beleza e esperança. Essa mesma força poética que inspira o Currículo Brincante: resistir sem perder a ternura, criar mundos possíveis em meio às padronizações e reafirmar o brincar como linguagem de liberdade.

Resistir é também brincar. Em tempos marcados por políticas de padronização, por currículos baseados na lógica da eficiência, do controle e da mensuração, afirmar o brincar, a escuta e o diálogo como fundamentos do currículo é um gesto político e poético. O Currículo Brincante se constitui como contracorrente — uma prática que desafia as estruturas que reduzem a infância a um estágio preparatório, como se ser criança não constituísse, em si, experiência plena e suficiente.

Resistir, aqui, é afirmar a liberdade de imaginar, de criar e de viver o tempo da infância em sua inteireza. É devolver ao cotidiano escolar sua dimensão humana, ética e estética, lembrar que brincar também é forma de pensar, de sentir e de existir no mundo.

Essa resistência poética, que o Currículo Brincante assume como modo de existir, adquire ainda mais sentido quando colocada em contraste com o cenário das políticas curriculares contemporâneas. No contexto da Educação Infantil brasileira, especialmente após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, observam-se movimentos de padronização que, sob o discurso da equidade e da qualidade, tendem a reduzir a complexidade do ato educativo.

⁶ A música *Almaflor*, composta por Danilo Souza e Fernando Anitelli, integra o álbum *Luzente* (2022), do grupo O Teatro Mágico. Os versos citados na epígrafe pertencem à canção, que tematiza resistência e esperança, dialogando com o espírito crítico desta seção.

A BNCC, aprovada em 2017, é apresentada como diretriz unificadora para toda a Educação Básica. Embora mencione conceitos como escuta, participação e brincadeira, frequentemente o faz sob uma perspectiva funcionalista: a criança deve brincar para aprender algo previsto, escutar para responder, participar para cumprir metas. Nessa chave, a infância deixa de ser potência criadora e passa a ser objeto de controle pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 39):

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

O documento reforça a intencionalidade pedagógica como eixo estruturante, colocando a educadora como aquela que “planeja, organiza, monitora e avalia” os processos. Ainda que não seja errado pensar em intencionalidade, é preciso perguntar: qual intencionalidade? A serviço de quê? A quem interessa um currículo que estrutura a escuta como técnica e o brincar como ferramenta para fins utilitários?

Essa lógica técnica não se dissocia de um projeto político. Como alerta Giovedi (2012, p. 276):

O investimento na formação das professoras é, talvez, a prioridade das prioridades no momento atual [...] A violência curricular, que impede que os profissionais da educação estudem, produz consequências perversas para inúmeras pessoas e não só para os educadores.

A violência curricular não recai apenas sobre as crianças, mas também sobre as professoras — que, privadas de tempo e espaço para a reflexão crítica, são reduzidas a executoras de prescrições.

Ao afirmar que a criança “faz julgamentos, conclui, assimila valores” (BNCC, p. 39), o texto institucionaliza um modelo de infância que precisa ser conduzida e moldada para atingir determinados padrões. Ora, como pensar em julgamentos na Educação Infantil sem considerar o tempo da infância, sua complexidade e diversidade? Como provocar “resolução de problemas” sem compreender os contextos socioculturais, históricos e afetivos nos quais essas crianças estão inseridas?

No documento (BRASIL, 2017, p.39-40):

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos [...] impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Como nos provoca Paulo Freire (2023, p. 93), qualquer prática pedagógica que se ancora na desconfiança do educando — que o vê como recipiente a ser preenchido — está ameaçada pelo “espectro da reação”. A educação bancária não apenas desumaniza; ela também inviabiliza a construção de sujeitos críticos e históricos.

Freire denuncia com veemência a lógica que “mecanicamente compartimenta” os saberes, que transforma a prática educativa em uma sequência de tarefas pré-definidas, estéreis de vida e de vínculo. Ao contrário, o Currículo Brincante é movimento, é criação, é experiência encarnada. Nele, escutar não é técnica, é gesto ético e amoroso. Brincar não é instrumento, é forma de existir. Dialogar não é método, é encontro entre sujeitos inacabados e dispostos à transformação.

Essa compreensão dialoga com o que nos lembra Cipriano (2021, p. 109), ao enfatizar que o direito ao brincar na Educação Infantil precisa ser fundamentado em uma perspectiva sólida, que vá além da menção formal nos documentos oficiais:

A criança precisa ter aprendizagens a partir desses campos de experiências. Só que o direito à aprendizagem de brincar precisa ter uma fundamentação sólida. O que ocorre quando a criança brinca? Que aspectos ela desenvolve? Que compreensões do mundo ela passa a ter?

Reconhecer a complexidade do brincar exige também repensar o lugar das educadoras, pois nas palavras da autora, “nós mudamos muito como educadores da infância a partir da relação com a criança. Começamos a perceber que não dá para ser a mesma profissional com todas.”

Assim, a crítica à padronização não se limita ao conteúdo curricular, mas alcança a própria relação educativa: não há brincar verdadeiro quando as práticas são uniformizadas, nem há escuta autêntica quando se nega a singularidade das crianças e das professoras.

Currículos prescritivos, como a BNCC, embora tenham sido criados com o discurso de garantir equidade e acesso ao conhecimento, acabam por sufocar a singularidade das infâncias e a potência inventiva dos territórios educativos. Ao normatizar o que deve ser ensinado, como e quando, desconsidera-se o inusitado, o

cotidiano vivido, os saberes locais e as diversidades que habitam cada comunidade escolar.

O Currículo Brincante, ao contrário, aposta na radicalidade da escuta, na legitimidade do tempo da criança, na construção coletiva do conhecimento e na amorosidade como método. Ele não cabe em planilhas, nem se mede em gráficos. É tecido por gestos, encontros, sentidos. Como afirma Freire (1997), trata-se de um currículo “feito com os sujeitos, não para os sujeitos”.

Em Pedagogia da Esperança, Freire (2008, p. 91-92), assim se manifesta:

[...] venho insistindo, desde a Pedagogia do Oprimido, que não há utopia verdadeira fora de tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens [...] da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente.

Resistir à padronização, portanto, é afirmar a educação como espaço de vida, não como mera preparação para a vida. É recolocar a infância no centro — não como projeto distante de futuro, mas como presença transformadora do agora. Ao afirmar o brincar, a escuta e o diálogo como fundamentos, o Currículo Brincante aposta nos inéditos-viáveis que brotam no cotidiano escolar: pequenas rupturas que anunciam mundos possíveis e convidam à reinvenção.

Nessa aposta, a escola deixa de ser espaço de adestramento e passa a ser território de criação, onde educadoras e crianças constroem juntas caminhos de autoria, esperança e liberdade. Mesmo diante das ausências e dos silêncios, é na força do encontro e no afeto cotidiano que seguimos firmes — porque, como canta Maria Gadú, é no afeto e na memória dos encontros que resistimos e anunciamos futuros. O Currículo Brincante, assim, se faz anúncio de vida.

Como anuncia Freire (2025, p.141),

Na esperança com que luta por seus direitos, na persistência com que briga contra o arbítrio, as educadoras e os educadores deste país têm muito o que ensinar [...] pelo exemplo de combate em favor das mudanças fundamentais de que precisamos, de combate contra o autoritarismo e em favor da democracia.

Assim, resistir à padronização não é apenas um gesto pedagógico, mas também um ato político e ético: afirmar a docência como prática da liberdade.

Ao afirmarmos o Currículo Brincante como prática da liberdade, reafirmamos também que pesquisar é um ato político e ético. Investigar com a infância implica reconhecer o saber que emerge dos encontros cotidianos — um saber que se faz no

diálogo, na escuta e no brincar. É nesse horizonte que se delineiam os caminhos metodológicos desta pesquisa, apresentados a seguir.

3 - Metodologia: caminhos de investigação brincante

Escolhemos nomear esta seção como “caminhos de investigação brincante” porque compreendemos que pesquisar com a infância não é apenas aplicar técnicas de coleta de dados, mas tecer percursos de escuta, diálogo e presença.

A palavra **caminhos** remete ao caráter processual e aberto da pesquisa — um percurso que se constrói no encontro e na travessia, sempre em movimento. Como ensina Freire (1997), todo ato de investigar é também ato de inacabamento e esperança — “Ensinar exige consciência do inacabamento e Ensinar exige alegria e esperança”.

Já o termo **brincante** não é adorno poético, mas categoria epistemológica e política desta dissertação: traduz a centralidade do brincar como linguagem da infância e como eixo estruturante de um currículo que resiste às padronizações. Assim, este título procura equilibrar rigor e afeto, método e invenção, reafirmando que a metodologia aqui apresentada nasce do cotidiano e se alimenta da boniteza de educar e pesquisar com gente miúda.

Pesquisar com a infância exige mais do que rigor técnico: requer sensibilidade, tempo e coragem para escutar o que não cabe nos formulários. Inspiradas pela abordagem qualitativa de caráter crítico-interpretativo, a investigação se ancora na trama conceitual freireana (SAUL, 2013; 2022), em diálogo com Paulo Freire.

Esse caminho metodológico articulou **entrevistas semiestruturadas com educadoras**, uma **roda de conversa com crianças** e a **análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP)** da unidade escolar. Essa combinação de procedimentos se sustenta, no marco do Currículo Brincante, na compreensão de que a infância é sujeito de direitos e de cultura, exigindo uma escuta sensível que reconheça tanto as crianças quanto às educadoras como coautoras do processo investigativo.

O brincar constitui-se como a linguagem própria da infância, maneira de expressão, comunicação e aprendizagem que ultrapassa a dimensão do entretenimento. Para Kishimoto (1997), brincar é cultura, pois integra os modos como as crianças interpretam e recriam o mundo ao seu redor.

Friedmann (2020, p. 77) reforça que o ato de brincar é também direito: “O brincar é uma linguagem essencial das crianças, um meio pelo qual os seres

humanos se comunicam e se expressam, que nos convida a olhar através dela, além dela”.

Previsto em documentos nacionais e internacionais, o brincar é condição fundamental para o desenvolvimento humano integral. Nesse sentido, não é apenas uma atividade espontânea, mas uma prática social, educativa e política, que precisa ser reconhecida e valorizada pela escola.

Em diálogo com Paulo Freire (1996), compreendemos o brincar como espaço de diálogo, encontro e produção de sentidos: é nele que a criança se afirma como sujeito histórico, capaz de aprender, ensinar e transformar o mundo a partir de sua experiência.

Essa perspectiva freireana se amplia quando reconhecemos, como destaca Mafra (2020, p. 44), que “em suas obras a recorrência à infância para tratar de variados temas é uma constante, aparecendo tanto em experiências pessoais quanto na metáfora do menino.”

Essa leitura reforça que, para investigar práticas educativas, é preciso assumir a infância não como incompletude, mas como horizonte ético e político.

Assim, pesquisar com gente miúda implica reconhecer que cada gesto, cada fala e cada silêncio carregam pistas de transformação — os **inéditos-viáveis** que anunciam mundos possíveis e nos convocam à ação.

Por coerência ética e metodológica, buscamos dar transparência ao processo investigativo. Os documentos produzidos e utilizados ao longo da pesquisa estão organizados nos apêndices, que integram a tessitura metodológica deste estudo:

- Apêndice A - reúne o quadro 3 - roteiro das entrevistas semiestruturadas e a roda de conversa com as crianças, as entrevistas realizadas com as educadoras e os registros da roda de conversa com as crianças, preservando sua inteireza narrativa e o contexto das falas;
- O Apêndice B - apresenta o Plano de Formação Brincante: escutar, cuidar e reinventar o cotidiano, elaborado como desdobramento desta investigação, reunindo princípios, vivências e proposições que emergem da análise e da devolutiva às educadoras e à instituição.

Esses materiais não figuram como anexos meramente ilustrativos, mas como partes integrantes do percurso metodológico, sustentando a escuta, a análise e a devolutiva que estruturam esta investigação.

3.1 Caminhos e escolhas metodológicas: um estudo com os pés no chão

Irmão, você não percebeu
Que você é o único representante
Do seu sonho na face da terra
Se isso não fizer você correr, chapa
Eu não sei o que vai
(Emicida, 2014)

É com a força dessa poesia que abrimos esta seção. A letra de Emicida, marcada pela urgência da autoria e pela potência dos sonhos, inspira a construção desta caminhada investigativa. Assim como o rap ecoa a resistência da periferia de São Paulo, esta pesquisa nasce do chão da escola e da escuta dos territórios da infância. Aqui, pesquisar é também um ato de afirmação: afirmar a infância como sujeito, afirmar a educação como vínculo, afirmar o brincar como linguagem legítima de conhecimento.

Segundo Lüdke e André (1986, p.12), os estudos qualitativos buscam captar a perspectiva dos participantes, iluminando dinâmicas internas das situações educativas que escapam, muitas vezes, ao olhar externo. A partir dessa abordagem, a investigação se inscreve no campo da pesquisa qualitativa de caráter crítico-interpretativo, tendo como eixo metodológico a trama conceitual freireana, proposta por Saul e Saul em diálogo com Freire.

A trama conceitual freireana compromete-se com a radicalidade do pensamento de Paulo Freire e se apresenta como uma tela crítica que desafia o seu autor a construir um conhecimento que contribua para a explicitação da natureza, das condições de viabilização, dos limites e da intencionalidade do conceito central a ser melhor compreendido. (Saul e Saul, 2022, p. 10. *IN*: Saul e Saul, 2013).

A trama conceitual, composta pelas categorias diálogo, aprendizagem, formação das professoras, participação, escuta sensível e alegria na escola, não é apenas referencial teórico, mas também metodologia de investigação. Funciona como um tecido vivo, que orienta tanto a produção quanto a análise dos dados. Como lembra Saul (2013; 2022), inspirada em Freire, a trama busca identificar os “fios comuns” que atravessam experiências distintas, tecendo conhecimento a partir da realidade vivida.

Diálogo – fundamento ético-político da pesquisa, presente nas entrevistas, nas rodas de conversa e nos momentos de devolutiva, concebidos como espaços de construção coletiva de sentidos.

Aprendizagem – entendida como processo vivo e partilhado, acompanhada por observações e registros que valorizam as múltiplas maneiras de aprender de crianças e educadoras.

Formação das professoras – reconhecida como dimensão formativa da investigação, articulando encontros de HTPC, reflexões coletivas e experiências no FORMEP. Soma-se a esse percurso a participação da pesquisadora na disciplina da Cátedra Paulo Freire, espaço de estudo e diálogo que aprofunda os fundamentos epistemológicos e políticos do pensamento freireano. Essa vivência fortaleceu o compromisso ético e estético da pesquisa, reafirmando a formação como prática permanente de esperança, de amorosidade e de transformação.

Participação – assegurada desde o desenho da pesquisa, ao incluir educadoras como coautoras e valorizar a presença das crianças como sujeitos de direitos.

Escuta sensível – adotada como atitude em todas as etapas, recusando neutralidade e reconhecendo o registro como gesto afetivo e ético.

Alegria na escola – categoria política e pedagógica, inspirando uma metodologia que une rigor e esperança.

Essas categorias não são apenas ferramentas analíticas, mas fios que atravessam todo o percurso investigativo.

Os processos envolveram três principais caminhos metodológicos:

a) Roda de conversa com educadoras/entrevistas semiestruturadas – realizadas com três educadoras da rede municipal de São Paulo, guiadas pelas categorias da trama. As narrativas foram acolhidas como tessituras únicas de sentidos, gestos e memórias, registradas integralmente no Apêndice A.

b) Roda de conversa com crianças – organizada em momento separado, com participantes de 4 a 5 anos (turma multietária). As perguntas, simples e abertas, foram traduzidas em linguagem lúdica, reconhecendo o brincar como forma legítima de expressão e evitando constrangimentos.

Conforme as orientações éticas da **Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde**, que assegura o direito à participação infantil em pesquisas.

Aqui, “lúdico” não se refere ao entretenimento, mas à linguagem simbólica e criadora com que as crianças pensam e comunicam o mundo. Como ensinam Kishimoto (1997) e Friedmann (2020), o brincar é também forma de pesquisa: um modo de conhecer, narrar e ressignificar a realidade.

c) Análise documental – com foco no PPP da unidade escolar. Mais do que registro burocrático, o documento se configura como instrumento político, ideológico e pedagógico que expressa o cotidiano vivido e as escolhas coletivas da escola. Sua leitura permitiu compreender como participação, diversidade e escuta sensível aparecem no discurso institucional e nas práticas, bem como as tensões entre planejamento e cotidiano.

A escola investigada adota oficialmente os documentos orientadores da Rede Municipal de Educação de São Paulo, entre eles o Currículo da Cidade – Educação Infantil (2022), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Integrador da Infância, a Orientação Normativa sobre Registros na Educação Infantil 01/19, o Currículo de Educação Integral – Política São Paulo Educadora, bem como diretrizes específicas, como o Currículo de Educação Antirracista e o Currículo dos Povos Migrantes.

Esses documentos defendem que as aprendizagens ocorram por meio da participação conjunta das crianças, alicerçadas em metodologias diversificadas e em práticas que rompam com modelos transmissivos de ensino.

[...] as aprendizagens aconteçam por meio da participação conjunta dos bebês e das crianças, alicerçada na diversificação metodológica de acesso ao conhecimento, no qual a escolha e o estudo da pedagogia orientadora influem e revelam o modo como a infância é vista pelo adulto, atuando no planejamento, na proposta e na avaliação do processo educativo. A escolha pela pedagogia participativa exige, portanto, a desconstrução do modo tradicional e transmissivo de fazer pedagogia. (SÃO PAULO, 2019, p. 35)

A proposta do Currículo Brincante dialoga com essas diretrizes ao mesmo tempo em que as tensiona a partir do cotidiano, abrindo espaço para autoria, escuta e reinvenção dentro das margens institucionais possíveis. A pesquisa respeitou princípios éticos fundamentais:

- **Consentimento:** todas as participantes adultas assinaram TCLE; os responsáveis legais das crianças também autorizaram sua participação.
- **Anonimato:** as educadoras foram nomeadas com pseudônimos minerais.
- **Cuidado com as crianças:** suas falas foram registradas em roda de conversa lúdica, respeitando sua faixa etária e preservando singularidades.

Optou-se pela análise narrativa, que reconhece a palavra como lugar de memória e criação. Narrar não é apenas relatar, mas organizar experiências em trama coletiva de sentidos. Essa postura se ancora na perspectiva crítico-interpretativa freireana, que busca compreender falas, gestos e silêncios em sua complexidade, sem neutralidade, mas com compromisso ético e político.

A pesquisadora não ocupou lugar neutro: ao mesmo tempo, em que escutava, era escutada; ao registrar, era registrada na memória da comunidade escolar. Essa autoimplicação reafirma a perspectiva freireana de que investigar é sempre ato político, que denuncia o presente e anuncia inéditos-viáveis⁷.

O rigor foi garantido pela triangulação entre entrevistas/rodas de conversa, análise documental e observações, além de devolutivas às educadoras, que puderam confirmar ou tensionar interpretações.

Reconhecem-se como limites o recorte temporal (dois meses de observação intensiva), a não realização de entrevistas individuais com crianças pequenas e a influência da presença da pesquisadora no campo. Ainda assim, emergiram potências: intensidade da escuta, densidade dos registros e reconhecimento das educadoras como intelectuais do cotidiano (ARROYO, 2004).

As vozes das crianças e das educadoras foram analisadas a partir das categorias da pesquisa, em diálogo com autoras e autores como Ana Maria Saul (2015, 2016, 2022) Freire (2021, 1997, 2008 e 2023), Arroyo, (2004), Kishimoto (1997), Paraíso (2023), Friedmann (2020) e Silva e Mafra (2020). O intuito não foi “encaixar” falas em teorias, mas tensionar prática e conceito, numa costura viva entre chão da escola e pensamento crítico.

Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira desde o ano de 2012, pela Lei nº 12.612, nos acompanha como farol. Seu legado nos convida a olhar a “gente miúda” não como incompletude, mas como potência histórica. Escutar, para Freire,

⁷ O inédito-viável nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos sonhos possíveis. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois devenir, pois alcançado o inédito-viável pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho possível realizando-se, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos inéditos viáveis quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas. Isso diante da dinâmica que eles implicam porque sendo palavra/práxis eles estão radical e essencialmente ligados ao que há de mais ontologicamente humano em nós: a esperança do e nos movimentos de aperfeiçoamento de nós mesmos e de nosso construir social-histórico para a paz, a justiça e a democracia. (Freire, 2015, p. 281).

é gesto político e poético — é reconhecer o outro como sujeito que transforma e se transforma no mundo.

Ainda antes do início do trabalho de campo, foi realizada uma pesquisa exploratória na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), com o objetivo de mapear produções acadêmicas sobre currículo na Educação Infantil no período de 2020 a 2024 — recorte marcado por desafios como o isolamento social, as transformações digitais e as reconfigurações do espaço escolar. Nesse levantamento, foram localizados 347 trabalhos sobre currículo na Educação Infantil; ao incluir a palavra-chave “brincadeira”, o número reduziu-se a 40 produções. Esse panorama inicial orientou a seleção das pesquisas correlatas, que dialogam metodológica e eticamente com os fundamentos desta investigação.

Seis produções foram selecionadas pela relevância metodológica e afinidade com os eixos desta pesquisa Xavier (2020); Neves (2023); Tavares (2024); entre outras. Algumas obras fora do recorte temporal, como Rêgo (2006) e Conceição (2009), também foram incorporadas pela potência conceitual e consonância ético-política.

Saul, 2015, p. 203, afirma:

Freire buscava encontrar os eixos centrais e os “fios comuns” entre as diferentes experiências ou projetos. De modo dialógico aprofundava conteúdos fundamentais que pudessem subsidiar a construção do conhecimento.

Inspirada por essa perspectiva, a seleção das pesquisas não se deu apenas por critérios técnicos de recorte temporal ou de palavras-chave, mas pela busca de afinidades metodológicas e ético-políticas. Assim como propõe Saul ao comentar o legado freireano, o desafio foi identificar os fios comuns que dialogassem com a experiência investigada, iluminando tanto as práticas quanto as reflexões construídas no chão da escola.

A escuta da gente miúda não se deu apenas nos momentos formais realizados a partir da roda de conversa, nem se restringiu à análise do PPP. Ela habitou o chão da escola, reverberou nos corredores, ecoou nas pausas do café e nas entrelinhas das conversas entre crianças e educadoras. Freire (1996), ressalta que não há neutralidade no ato de pesquisar: há escolhas, há ética, há compromisso com a vida que pulsa.

As educadoras que participaram deste estudo foram convidadas não apenas por sua disponibilidade, mas pela forma como organizam a prática do Currículo

Brincante. Suas vozes representam um coletivo maior — de mulheres que educam com o corpo inteiro, que estudam no intervalo do cuidado, que planejam entre a roda e a vida cotidiana.

Essa pesquisa nasce também da vivência formativa no FORMEP, território fértil de diálogo e reconstrução do saber docente. É nele que os fios se entrelaçam: universidade e escola, teoria e chão, pesquisa e vida. Não há linha que separe quem pesquisa de quem é pesquisada — aprendemos e reaprendemos no processo da formação permanente.

Pensar as relações intergeracionais a partir da perspectiva freireana, implica reconhecer cada geração como autora de sua história, em diálogo com as demais. Quando articulados, consciência crítica e respeito à diversidade possibilitam construir interações que são construtivas e emancipadoras.

Por isso, afirmamos: esta pesquisa não buscou apenas compreender práticas, mas alimentar esperanças. Porque brincar, escutar e dialogar não cabem em protocolos rígidos — são gestos vivos que inauguram futuros. E, como canta Emicida, “somos os únicos representantes dos nossos sonhos”. Nesta investigação, escolhemos honrar esses sonhos, tornando-os também método e horizonte.

Essas escolhas metodológicas nos levaram ao encontro com as educadoras participantes desta pesquisa. Suas trajetórias e práticas, que se entrelaçam com a trama conceitual do Currículo Brincante, são apresentadas a seguir como expressões vivas de um currículo que se escreve no cotidiano.

3.2 Quem são as educadoras que constroem o currículo brincando?

O que importa é ser aqui e agora
Toda hora é hora
Enquanto eu posso estar.
Sou feliz, alegre e forte
Tenho amor e sorte
Aonde quer que eu vá
(Monte; Luz; Serrinha, 2022)

A epígrafe de Marisa Monte, Rachell Luz e Pretinho da Serrinha (2022) nos convida a pensar a docência como presença: ser *aqui e agora*, com força, alegria e amor. Essa imagem sintetiza o espírito das educadoras que constroem o Currículo

Brincante no cotidiano — mulheres que, em meio a desafios e bonitezas, reinventam o tempo, o espaço e o sentido do educar.

Dando continuidade ao percurso metodológico descrito na seção anterior, apresentamos as três professoras que participaram desta pesquisa. Mais do que “participantes”, são coautoras de um fazer pedagógico que se constrói brincando, estudando e resistindo. Suas narrativas revelam o entrelaçamento entre biografia, formação e prática — a matéria viva de que é feito o currículo.

As educadoras foram nomeadas com pseudônimos minerais — Ametista, Azul Mineral e Kunzite — símbolos da força, da delicadeza e da resistência que suas trajetórias expressam. Todas atuam em uma escola da rede municipal de São Paulo, localizada na região central da cidade, em um território marcado pela diversidade cultural, social e econômica. Nesse contexto, a escola se torna mais que espaço de ensino: é lugar de convivência, de cuidado e de afirmação de direitos.

Ametista tem 51 anos e carrega na trajetória de educadora o brilho de quem aprendeu com o chão da vida. Pernambucana, cresceu entre quintais, colheitas e histórias contadas à luz de lamparina — uma infância sem televisão, mas repleta de mundo. Vinda de uma família numerosa, aprendeu cedo o valor do trabalho e da solidariedade. Quando decidiu estudar “direitinho”, já adolescente, percorria a pé os caminhos do interior até a pequena escola rural. Mais tarde, o desejo de aprender a trouxe para São Paulo, aos 15 anos, num ônibus que cruzou o país em três dias. “Vim para São Paulo para estudar”, recorda.

Entre empregos domésticos e estudos noturnos, construiu sua trajetória de modo autônomo: concluiu o supletivo, cursou pedagogia, enfrentou as dificuldades da escrita e, com persistência, ingressou na rede municipal de São Paulo em 2007. Desde então, atua com paixão e criticidade, tendo passado por creches, CCAs e EMEIs — sempre com o olhar voltado à cultura, ao brincar e às relações humanas.

Hoje, com 18 anos de rede, Ametista atua em readaptação funcional após o diagnóstico de lúpus, mas mantém o vigor de quem acredita na potência do brincar. “Sou professora”, afirma com firmeza. Organiza materiais, espaços e tempos, preservando a memória da unidade e colaborando na formação das colegas — “dizem que sou o arquivo-vivo da escola”, sorri.

Sua história materializa o que Freire (1997) chama de *educação como prática da liberdade*: formação como travessia, saber que se reinventa na dor e na beleza

do cotidiano. Em Ametista, vida e currículo se confundem — ambos feitos de resistência, escuta e amorosidade.

Azul Mineral é professora da Educação Infantil na rede municipal de São Paulo desde 2024. Antes de ingressar na rede pública, atuou por mais de uma década em escolas particulares de diferentes perfis — de bairro, de médio porte e de grandes instituições —, transitando entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Essa vivência plural lhe proporcionou repertório amplo sobre práticas pedagógicas e organização escolar, mas também o desejo de reencontrar o sentido público e coletivo da docência. Formada em Pedagogia desde 2018, Azul Mineral segue tecendo sua trajetória acadêmica em diálogo estreito com a prática: concluiu o mestrado em 2022 e cursa atualmente o doutorado, ambos voltados às relações de gênero e à formação de professores/as, a partir do Currículo Cultural da Educação Física. Seu olhar investigativo compreende o corpo e o brincar como linguagens de cultura, e não como reprodução de técnicas — uma perspectiva que aproxima diretamente o seu percurso dos fundamentos do Currículo Brincante.

Recém-chegada à rede pública, vive o tempo presente como travessia e recomeço. “Mudar de escola muda o trabalho, as parcerias e o modo como a gente se organiza”, afirma. Entre o estudo e a escuta, Azul Mineral se (re)descobre no diálogo com as colegas e nas redes de apoio que se tecem no cotidiano escolar. Sua trajetória revela uma docência que pesquisa e se pesquisa, sustentada pela reflexão crítica e pela afetividade como modos de formação.

Kunzite — ou simplesmente *Kunzi*, como gosta de ser chamada — tem 31 anos e integra a rede municipal de São Paulo desde 2024. Recém-formada em Pedagogia pela USP, assumiu sua primeira turma logo após o período de greve docente, momento que a introduziu à escola pela via da luta coletiva. “Os primeiros dias não foram exatamente dentro da escola”, conta. “Acompanhei o movimento dos professores.” O ingresso pela greve é simbólico: a docência, para ela, nasce do encontro entre compromisso e transformação social.

Antes da pedagogia, Kunzite trilhou outro caminho: graduou-se em Relações Internacionais, ainda muito jovem, e chegou a trabalhar na área. Mas logo percebeu que o mundo que realmente a mobilizava era o da educação. A iniciação científica durante a primeira graduação despertou seu interesse pela pesquisa e pelo ensino, e, em 2018, iniciou a transição profissional.

Ingressou na Pedagogia e, paralelamente, começou a atuar como auxiliar de primeira infância em São Caetano, experiência que confirmou sua escolha. Desde então, mergulhou no cotidiano das escolas com um olhar atento, estudioso e curioso. Para ela, o sentido da docência se constrói “no dia a dia, quando teoria e prática deixam de ser opostos e passam a se significar mutuamente”.

Como professora iniciante, Kunzite se reconhece em processo de formação permanente. Cada planejamento, cada brincadeira e cada diálogo com as crianças é também um exercício de pesquisa. Sua fala traduz o espírito freireano do aprender ensinando e ensinar aprendendo — uma docência em devir, que se constitui no encontro com o outro e na reinvenção cotidiana do fazer pedagógico.

Essas três histórias se entrelaçam como fios de um mesmo tecido: diferentes gerações, percursos e experiências que, juntas, compõem o que aqui chamamos de tessituras formativas — o modo como o Currículo Brincante ganha corpo no cotidiano escolar. Em comum, elas afirmam o estudo, o afeto e o brincar como caminhos de resistência e reinvenção. Não se trata de trajetórias lineares, mas de processos vivos, sustentados pela escuta, pela partilha e pela esperança que move quem educa.

Como nos lembra Madalena Freire Weffort (1996), a aprendizagem exige um olhar curioso, criterioso e sensível — capaz de selecionar, comparar e interpretar significados. Esse olhar, nas mãos das educadoras, transforma o cotidiano em campo de estudo e criação, revelando que pesquisar e brincar são gestos de mesma natureza: ambos nascem do desejo de compreender e reinventar o mundo.

Descrever suas trajetórias, portanto, não significa reduzir experiências a histórias pessoais, mas reconhecer a pluralidade de vozes que, em conjunto, revelam o caráter formativo do currículo. É na coletividade, mais do que no gesto isolado, que se desenha a força da docência brincante. Essas narrativas, entrelaçadas à leitura crítica do PPP, abrem caminho para compreender o que chamamos aqui de tessituras formativas — tema aprofundado na próxima seção.

3.3 Entre escutas e encontros: tessituras formativas

Quando eu mudo o mundo muda
cai na minha dança
Se eu mexo no meu mundo, o resto se balança
Muda tudo o tempo todo feito uma criança
O que não muda nesse mundo é somente a mudança

(Flávio Leandro; Oliveira, 2019).

A epígrafe anuncia o movimento permanente de transformação que atravessa o cotidiano escolar e inspira esta análise. Tal como na canção, onde o mundo se balança ao menor gesto, também na escola cada mudança — por menor que pareça — reverbera em aprendizagens, vínculos e sentidos coletivos.

Em diálogo com Freire (2025), Saul (2018) e Arroyo (2004), compreendemos os episódios cotidianos como tessituras formativas: acontecimentos que desestabilizam certezas, ampliam olhares e convocam novas perguntas. Como afirma Saul (2018, p. 1154), “transformar a realidade, a prática, exige alterar a teoria ou os fragmentos de teoria que sustentam essa prática”. Nesse diálogo, teoria e prática continuam a constituir um tecido em movimento, atravessado por escuta, brincadeira, formação e presença.

Um desses territórios se materializa no projeto “Alimentação: momentos de encontro”, registrado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Sua elaboração nasceu da escuta das famílias — durante os **Indicadores da Qualidade**⁸ (dimensão 7, 2022) — e das reflexões no Conselho de Escola, revelando a participação como princípio organizador da prática educativa.

Ao colocar a alimentação como experiência coletiva e pedagógica, o documento afirma que se alimentar não se resume à nutrição, mas constitui oportunidade de encontros, vínculos e memórias afetivas.

O PPP propõe reorganizar tempos e espaços de refeição para respeitar ritmos individuais, reduzir esperas e ampliar a autonomia das crianças. O refeitório, antes lugar apenas funcional, transforma-se em espaço de convivência e estética, onde a apresentação cuidadosa dos alimentos convida ao experimentar, respeitando recusas e singularidades.

A nova organização permitiu que as crianças almoçassem com irmãos, irmãs e colegas de outros agrupamentos, fortalecendo vínculos e tornando a refeição uma experiência social significativa. Possibilitando escolha, autonomia e interação entre

⁸ Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana têm como objetivos auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças. (BRASIL, 2016, p.7)

pares. Nesse gesto, ecoam as categorias da trama conceitual neste texto apresentada: aprendizagem, participação, escuta sensível e alegria na escola.

O documento também destaca o autosserviço, retomado em fevereiro de 2024 após a pandemia, como gesto pedagógico que devolve à criança o direito de escolher e de se reconhecer como sujeito de suas aprendizagens. Essa prática traduz a ética da autonomia e a dimensão cidadã do cotidiano, pois convida as crianças a exercerem decisões sobre o que e quando comer, dentro de tempos socialmente compartilhados.

No mesmo horizonte, o PPP propõe a “cozinha experimental” como espaço de ampliação do repertório sensorial e alimentar — lugar onde as crianças conhecem frutas, legumes, cereais, receitas e modos de preparo, vivenciando a comensalidade.

Esse espaço que dialoga com a prática na voz de Ametista (2025) que traz à tona as ações da coletividade no momento do processo de aprendizagem,

Boff (2012, n.p) nos lembra que:

Etnobiólogos e arqueólogos nos acenam para um fato singular. Quando nossos antepassados antropóides saíam a recoletar frutos, sementes, caças e peixes não comiam individualmente. Tomavam os alimentos e os levavam ao grupo. E aí praticavam a comensalidade, o que significa: distribuíam os alimentos entre si e comiam-nos comunitariamente.

Ao legitimar essas experiências, o documento reconhece que a infância aprende pelo corpo, pela estética e pelo prazer de descobrir e, que comer é também um ato de criação e partilha, uma passagem simbólica do instinto à convivência solidária, um gesto que humaniza, pois comer junto transforma o ato biológico em encontro cultural e ético.

Essa perspectiva dialoga com o que Friedmann (2020) chama de brincar como campo de pesquisa e de invenção: as experiências da cozinha, tal como as do quintal, tornam-se espaços onde o conhecimento nasce do encontro entre curiosidade e afeto. Assim, a alimentação na escola deixa de ser rotina e se converte em tempo de brincar e de aprender com sentido.

Como afirma Boff (2010), o ser humano não tem apenas fome de pão, mas também de beleza, de justiça e de sentido. Essa visão amplia a compreensão do momento da alimentação escolar: não se trata apenas de oferecer nutrientes, mas de criar experiências que alimentem corpo e mente.

Ao organizar o refeitório como espaço de convivência e estética, a escola pratica o cuidado como ética radical: cuidar do alimento, do tempo de comer, das relações que se constroem em torno da mesa. Para Boff (2002, p. 33), “cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Representa uma ocupação, uma preocupação, uma responsabilização e um envolvimento afetivo com o outro.”

O **Projeto Alimentação: momentos de encontro** materializa essa atitude — articulando dimensão nutricional, pedagógica e simbólica, e mostrando que o cuidado deve ser vivido como processo pedagógico central.

As educadoras, em suas narrativas, reconhecem que o projeto se converteu em formação cotidiana. Ametista, por exemplo, associa o momento das refeições à escuta dos gestos e ritmos infantis, interpretando-o como campo de observação e aprendizagem.

Kunzite reforça que a docência se constrói “no dia a dia, quando teoria e prática deixam de ser opostos e passam a se significar mutuamente”. Azul Mineral, por sua vez, destaca que “o trabalho com o corpo e com os sentidos reconfigura o modo como planejamos — é preciso sentir o que se aprende”.

Em outro momento, ao refletir sobre o planejamento e a ampliação das experiências das crianças, Azul Mineral (2025) acrescenta:

A gente sempre oferece esses contextos brincantes para que elas consigam ter essa condição de leitura da realidade em que estão inseridas, ampliem as fontes de significação delas e consigam produzir outras possibilidades daquilo que a gente está investigando, daquilo que a gente está brincando.

Essa fala aproxima-se profundamente do que Freire (1989) denomina leitura da realidade — um movimento que antecede a leitura da palavra e que possibilita compreender o contexto para transformá-lo.

Quando a educadora propõe situações de investigação e de brincadeira — como no projeto sobre *breaking*, citado em outro momento de sua entrevista —, ela convida as crianças a ler o mundo com o corpo, com o gesto e com o olhar.

Essa leitura não é apenas cognitiva, mas estética, política e afetiva: um modo de interpretar a experiência vivida e ampliar os significados sobre si e sobre o outro.

Como nos lembra Freire (1996), ensinar exige leitura do contexto; e, nesse gesto, Azul Mineral mostra que ler o mundo é também dançá-lo, senti-lo e reinventá-lo com as crianças.

Sua prática revela, assim, que o brincar é linguagem de leitura e de escrita da realidade, fundamento de um currículo que nasce do chão da escola e se reconstrói cotidianamente. Nessa perspectiva, a leitura da realidade se concretiza na prática cotidiana — na escuta, no corpo e nas escolhas partilhadas entre educadoras e crianças.

Essas falas revelam que a formação não se separa da prática: ela é a própria prática em movimento, sustentada por estudo, escuta e sensibilidade. Assim, o cotidiano torna-se espaço de pesquisa — uma tessitura formativa em que o currículo se escreve entre a educação e sua integralidade⁹.

Em sintonia com essas vozes docentes, a escuta das crianças amplia o campo de compreensão sobre o cotidiano e o currículo vivido.

Durante uma roda de conversa realizada com o grupo da turma Valente, em uma manhã chuvosa, na própria sala repleta de materiais e materialidades, dez crianças, de uma turma multietária, compartilharam suas percepções sobre a escola, as brincadeiras e os afetos que marcam o dia a dia.

Entre risadas e lembranças, afirmaram gostar de brincar e destacaram as vivências na cozinha experimental — “fizemos geladinho, chupe-čuje” — entre suas experiências de travessia: “fomos ao SESC e à FAAP, assistimos filme e brincamos muito”.

Essa conversa evidencia que o Currículo Brincante se escreve também pelas vozes infantis. As crianças reconhecem o brincar como eixo da vida escolar, compreendem os combinados como parte das relações coletivas e afirmam o valor do afeto como forma de cuidado. Sua escuta confirma que o currículo é texto vivo, tecido por escolhas, risadas e saudades, e que a escola é, antes de tudo, território de vínculos.

Quadro 2 – Relações entre o PPP (Projeto Alimentação: momento de encontro) e a trama conceitual do Currículo Brincante

Leitura analítica das tessituras formativas	
Categoria	Expressões no PPP e na roda de conversa
Diálogo	O PPP nasce da escuta das famílias; na roda, o diálogo é contínuo - entre

⁹ A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2010, p.19)

	crianças e professoras, entre brincar e refletir.
Aprendizagem	A cozinha experimental e as travessias ampliam repertórios; as crianças aprendem ao experimentar e narrar suas descobertas.
Formação permanente	A prática reflexiva em HTPC e o “a professora sempre pergunta” mostram o aprender com, não o ensinar para.
Participação	O autosserviço e as decisões coletivas nas brincadeiras reafirmam a infância como sujeito de escolhas.
Escuta sensível	No respeito aos ritmos e nas cartinhas da saudade, a escuta se torna vínculo.
Alegria na escola	O refeitório, o parque e a roda se transformam em espaços de prazer e pertencimento.

Fonte: a autora.

A leitura analítica das categorias do PPP mostra que as dimensões da trama conceitual do Currículo Brincante não se apresentam de forma abstrata, mas se materializam em práticas concretas e no próprio texto do documento.

Diálogo: reorganização do tempo de refeição foi provocada pela escuta das famílias, registrada nos Indicadores de Qualidade e acolhida no Conselho de Escola. Esse movimento evidencia que o currículo se escreve na relação entre diferentes sujeitos, instaurando a participação coletiva como condição de mudança.

Aprendizagem: Ao propor a cozinha experimental e a apresentação variada dos alimentos, o documento reconhece a alimentação como experiência estética, cultural e cognitiva. Trata-se de ampliar repertórios e favorecer aprendizagens que ultrapassam o plano biológico, colocando sabor, textura e forma como linguagens educativas.

Essas vivências também mobilizam os saberes e repertórios das crianças, compreendida como o conjunto de saberes, gestos, narrativas e brincadeiras que as crianças produzem e compartilham entre si. É nesse entrelaçamento entre o comer, o brincar e o narrar que elas constroem sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas, afirmando suas vozes e modos próprios de significar a experiência.

Formação permanente: como parte de uma coletividade que pensa e faz a escola, refletindo em HTPC sobre tempos e espaços da alimentação. Essa articulação confirma a formação permanente como prática do cotidiano, em que teoria e experiência se encontram na análise crítica do vivido e na escuta das culturas infantis.

Participação: O autosserviço é descrito como prática que garante às crianças o direito de escolha, fortalecendo a autonomia e a responsabilidade. Ao se servir, cada criança se reconhece como sujeito capaz de decidir sobre suas necessidades e desejos, exercitando cidadania desde a infância.

Escuta sensível: O PPP ressalta a atenção aos ritmos individuais, ao respeito pelas recusas e à redução do tempo de espera. Essa postura traduz a escuta sensível como prática concreta, em que o cuidado se manifesta no cotidiano e assegura que cada criança seja reconhecida em sua singularidade.

Alegria na escola: Ao enfatizar a refeição como momento de vínculo, socialização e prazer, o documento desloca a alimentação do campo meramente nutricional para o campo da convivência afetiva. O refeitório se torna espaço de alegria compartilhada, lugar de memória e de pertencimento.

A análise mostra que o PPP não apenas organiza a rotina, mas anuncia inéditos-viáveis para o cotidiano escolar (FREIRE, 2015). Ao reunir vozes de educadoras e crianças, a seção evidencia que a formação se dá na convivência: entre colher e escrever, entre rir e escutar, entre planejar e brincar.

Essas tessituras formativas revelam que metodologia e cotidiano não são dimensões apartadas: a metodologia brincante emerge do próprio viver da escola. É nesse entrelaçamento — entre o vivido e o pensado — que se sustenta o modo de pesquisar com a infância.

O Projeto Alimentação: momentos de encontro e a roda da Turma Valente revelam uma escola que aprende consigo mesma — um território onde cuidar é pesquisar, brincar é formar e escutar é reinventar o mundo.

Ao transformar o refeitório em território de escuta, a cozinha em laboratório de descobertas e o cotidiano em espaço de formação permanente, a escola anuncia, com Freire, que “educar é um ato de amor, por isso um ato de coragem”.

Encerrar um percurso metodológico é também reabrir caminhos. Os passos trilhados — entre escutas, entrevistas, documentos e projetos — revelam que

pesquisar com a infância ultrapassa o campo técnico: é ato de presença, de afeto e de compromisso político.

As educadoras e as crianças que habitam esta investigação não foram apenas participantes, mas fontes de vida; suas vozes, gestos e silêncios configuraram uma metodologia tecida no corpo da escola.

A formação permanente, como vimos, não se restringe ao estudo sistematizado: ela pulsa no cotidiano — nas pausas, nas conversas de corredor, nas rodas e nas refeições compartilhadas.

Entretanto, como observa Kunzite, ainda persistem desafios para que essa formação seja, de fato, coletiva e democrática. Em sua fala, há uma denúncia importante: as educadoras contratadas não participam dos momentos oficiais de formação, ficando à margem de discussões que poderiam fortalecer a prática pedagógica e a construção do currículo.

Ela também expressa o desejo de que a escola amplie os tempos e espaços destinados ao estudo, para que as reflexões não ocorram apenas no intervalo das urgências, mas como parte estruturante da rotina.

Esse chamado ecoa o que afirma Freire (2025, p.35):

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras, iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gesto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta, são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos.

Para Freire e Kunzite, a formação não é um apêndice da prática; sua força é política e emancipatória. O estudo, o diálogo e o desejo de saber mais constituem gestos de resistência e de esperança — modos de existir que fortalecem a docência como prática transformadora e coletiva.

A formação, nesse sentido, é também um ato de coragem: aprender com o outro, reconstruir-se na escuta e sustentar o compromisso ético com a vida e com a escola.

Como afirma Arroyo (2004, p.222):

Quando as propostas pedagógicas optam por reordenar os tempos de aprendizagem levando em conta as temporalidades dos educandos, têm consciência de que o ordenamento temporal da escola pode ser muito mais determinante das aprendizagens” — mulheres que pensam, escrevem e transformam o que vivem.

Essas palavras reafirmam que repensar o tempo — o tempo da escuta, da leitura, da partilha — é também reordenar o mundo. É nesse gesto, entre saber e

sensibilidade, que as educadoras constroem um currículo vivo, onde a formação se faz no ritmo das relações e na boniteza dos encontros cotidianos.

O Projeto Alimentação: momentos de encontro, analisado como expressão de tessitura formativa, mostrou que o currículo se faz nas dobras do tempo — quando o refeitório vira sala de aula, a cozinha torna-se laboratório de pesquisa e o ato de comer se transforma em experiência estética, ética e política.

Esses movimentos cotidianos afirmam que o Currículo Brincante é também uma metodologia de pesquisa: aprende-se brincando, investiga-se cuidando, transforma-se escutando.

Em diálogo com Paulo Freire, Saul, Arroyo, Boff e Friedmann, compreendemos que educar é pesquisar o mundo com esperança, e que toda investigação que se faz com a infância exige uma ética do cuidado e da alegria.

Nessa perspectiva, brincar, escutar e estudar são modos de existir que se entrelaçam — movimentos de um mesmo tecido que sustenta a docência, o currículo e a própria vida.

A análise também permitiu compreender por que a escola ainda atribui pouca importância à brincadeira. A permanência de uma lógica curricular prescritiva e adultocêntrica, que separa o brincar do aprender e o trata como adereço, continua a atravessar as práticas cotidianas e os documentos oficiais. Essa visão é reforçada por políticas de padronização e pela valorização de resultados mensuráveis, que reduzem a complexidade da infância a metas e indicadores. No entanto, o vivido na pesquisa revela que, quando a escuta sensível e o diálogo se tornam fundamentos, o brincar se reconfigura como linguagem fundante do currículo — uma forma de conhecer, resistir e reinventar o mundo. É nesse movimento de escuta e de invenção que o Currículo Brincante se afirma como horizonte ético-político e poético, sustentado pela potência da infância e pela coragem das educadoras em transformar o cotidiano escolar.

Assim, encerramos esta seção com a certeza de que a proposta de um Currículo Brincante não é apenas um modo de pesquisar, mas um modo de estar no mundo. Ela se faz nas travessias entre o sensível e o rigoroso, o coletivo e o singular, o pensado e o vivido. É neste chão — de afeto, escuta e invenção — que se constroem os caminhos de análise apresentados na próxima seção.

Brincar é também pesquisar.

Pesquisar é também cuidar.

E cuidar é, sempre, acreditar na boniteza do que ainda pode vir a ser.

Encerrado o percurso metodológico, abrimos agora o espaço das vozes — das educadoras e das crianças que habitam esta pesquisa. A escuta sensível, que sustentou todo o processo investigativo, ganha aqui centralidade: é pelas falas, gestos e narrativas do cotidiano que o Currículo Brincante se concretiza como prática viva e coletiva. Assim, passamos a apresentar as vozes brincantes que, entrelaçadas na trama conceitual freireana, constroem o currículo em movimento — um currículo tecido no encontro, na alegria e na esperança.

4 – Vozes Brincantes: quando educadoras e crianças constroem o currículo

E a pergunta roda
E a cabeça gira
Fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita
(Gonzaguinha, 1982)

Nesta seção, seguimos o convite poético da canção O que é, o que é?, de Gonzaguinha, para pensar a infância como potência viva — ‘gente miúda’, como dizia Paulo Freire (1997), mas carregada de grandeza.

A roda de conversa, inspirada em Madalena Freire (1986) e nas contribuições de Mello e Freire (1986), constitui aqui um dispositivo metodológico de escuta e, ao mesmo tempo, um espaço político de encontro.

Como explicam as autoras:

O objetivo da roda é o encontro. Para cada grupo é uma. As atividades possibilitam o encontro. Roda não é só conversar ou mostrar novidade. A troca surge do encontro [...] O encontro gera conhecimento de criança com criança, da criança com ela mesma, da professora com as crianças, da professora com cada criança e dela(professora) com ela mesma. (MELLO; FREIRE, 1986, p.103)

Assim, a roda é gestada no cotidiano, na ligação afetiva entre crianças e professora, tornando-se um território de conhecimento e de cuidado compartilhado.

Como lembra Freire (1996, p. 72), “é no diálogo que os seres humanos se encontram para ser mais”. A roda, portanto, não é apenas um método: é um modo de pesquisar e de existir com as crianças, sustentado pela ética da escuta sensível e pela boniteza das relações.

Nesse movimento, a roda também se torna espaço de leitura da realidade, como propõe Freire (2025). Antes de ler a palavra, as crianças leem o mundo — interpretam o espaço da escola, os afetos, os combinados e as ausências. Essa leitura sensível, feita de corpo e linguagem, revela a escola como território de significações e não apenas de conteúdos. Ao nomearem o que gostam, o que incomoda e o que lhes desperta saudade, as crianças constroem uma leitura crítica de seu cotidiano — gesto de conhecimento e de transformação do mundo que habitam.

Em diálogo com Freire (1997), podemos compreender que o ato educativo é sempre uma responsabilidade ética e política:

[...] Lidamos com gente, com crianças [...] estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento [...] podemos, também, com a nossa responsabilidade, com nosso preparo científico e o nosso gosto do ensino, com nossa seriedade e o nosso testemunho de luta contra as injustiças contribuir para que vão se tornando presenças marcantes no mundo.

A cena, aparentemente simples, marca a potência dos encontros cotidianos: um momento de escuta e presença que faz parte da rotina — um currículo que nasce do vínculo, do corpo presente e da escuta atenta.

Figura: Roda de conversa - Aprendendo com gente miúda



Fonte: Autora - EMEI Monteiro Lobato (2025)

A roda de conversa registrada na imagem, ainda antes do início do dia, já revela a centralidade da escuta, do vínculo e da presença como fundamentos do Currículo Brincante.

Em um dia chuvoso do segundo semestre de 2025, na sala da turma Valente — nome escolhido coletivamente — uma nova roda se formou. O som da garoa se

misturava às vozes curiosas, e o espaço, repleto de materiais e materialidades¹⁰, acolhia risadas, memórias e invenções.

A conversa começou com uma pergunta simples:

“O que vocês mais gostam na escola?”

As respostas vieram em coro:

“Brincar! Brincar muito de motoca, parede de escalada, balanço, regar a horta, tirolesa!”

Entre risos e gestos, as crianças nomearam os espaços que fazem parte de sua experiência de mundo — traduzindo em palavras o que o corpo já sabia.

Quando questionadas sobre o que não gostavam, surgiram pausas e olhares: “Da árvore número um... porque às vezes machuca.” Logo alguém completou: “Mas é bonita”. O diálogo infantil expressava o exercício de elaborar o cotidiano: reconhecer o incômodo e transformá-lo em reflexão coletiva.

Em outro momento, falaram da saudade — “não gosto quando fico muito tempo sem ver o meu pai” — e das formas de cuidado que emergem da convivência: “a gente brinca, a gente dá risada e quando a saudade aumenta tem cartinha”. Essa fala, que nasce de uma dor pequena e imensa, anuncia o que bell hooks (2019) chama de educar com amor — um amor que é escuta, presença e liberdade.

Jussara Santos (2020) também nos ajuda a compreender que, ao democratizar o colo, a escola amplia a possibilidade de cuidar e ser cuidada, tornando o afeto uma maneira de ensinar.

Quando perguntadas sobre as atividades preferidas, as crianças citaram com entusiasmo a cozinha experimental — “fizemos geladinho, chupe-čuje” — e as travessias: “fomos ao Sesc e à FAAP, assistimos filme e brincamos muito”. Também contaram que “a professora sempre pergunta e nós ajudamos a pensar nas brincadeiras da semana, escrever os combinados, fazer o calendário”.

Nessa dinâmica compartilhada, se concretiza o que Freire nos lembra: ensinar e aprender são atos de comunhão — ninguém educa ninguém

¹⁰ O termo “materialidade” procura expandir o significado de materiais, que podem ser compreendidos por alguns como aqueles de uso escolar. No campo das materialidades, podemos ter um balão e um filme, galhos ou areias e um varal de poesia, fitas e tambores. Elementos naturais, culturais, tecnológicos: todos são materialidades. (SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2019. p. 34).

isoladamente; educamo-nos juntos, no diálogo e nas práticas que tecem o cotidiano escolar, mediadas pelo mundo.

Ao final da conversa, depois das risadas e lembranças, as crianças anunciaram: “Agora vem dar um abraço, vem aqui.” Essa despedida, gesto simples e simbólico, sintetiza o que o Currículo Brincante propõe: a escuta como prática pedagógica, o diálogo como modo de viver a escola e o afeto como categoria do aprender.

Nos últimos anos, a Educação Infantil foi atravessada por transformações profundas, decorrentes de crises sociais e sanitárias que impactaram diretamente a vida escolar. O período da pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2022, marcou uma ruptura significativa na organização do tempo, dos espaços e das interações educativas. A suspensão das atividades presenciais e a adoção emergencial de recursos digitais alteraram a forma como crianças, famílias e educadoras se relacionaram com o conhecimento e com a escola.

Essa experiência trouxe à tona tanto limites quanto possibilidades: de um lado, evidenciou as desigualdades sociais e de acesso às tecnologias, que acentuaram vulnerabilidades já existentes; de outro, provocou reflexões sobre a centralidade da convivência, da corporeidade e da brincadeira na formação da infância.

Como expõe Friedmann (2013, p. 58): “quando brinca, a criança está falando. No seu tempo, que é só dela, a criança escreve com o seu corpo uma melodia”. Essa compreensão reforça o brincar como linguagem e como direito, dimensão que se mostrou ainda mais urgente diante das restrições vividas durante a pandemia. Valério e Silva (2021) ampliam esse olhar ao afirmar que o brincar é uma linguagem universal que legitima a infância, possibilitando que meninos e meninas não apenas reproduzam o mundo adulto, mas criem novas significações e culturas próprias.

Mesmo após a reabertura das instituições, o legado desse período se fez sentir. Muitas escolas precisaram reorganizar suas práticas: repensar os espaços coletivos, recuperar vínculos fragilizados e enfrentar a ampliação do uso de telas no cotidiano infantil. Nesse contexto, emergiu com força o debate sobre o desemparedamento da infância, valorizando quintais, praças e territórios abertos como ambientes de liberdade, alegria e aprendizagens significativas (Valério; Silva, 2021).

Contudo, em paralelo, observamos o aumento preocupante da exposição das crianças às mídias digitais. Pesquisas recentes (Santos; Boaro; Lobo; Bleicher, 2022) apontam que o excesso de telas pode comprometer experiências de socialização e diversidade de estímulos (Wernet, 2020), além de interferir na qualidade do sono, gerando repercussões em memória e concentração (Paiva; Costa, 2015). A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019, apud Santos et al., 2022) reforça que tais condições fragilizam vínculos entre crianças e cuidadores, trazendo implicações para o desenvolvimento integral.

Esses estudos dialogam diretamente com a defesa de um currículo vivo e brincante. Se, por um lado, as telas conectaram muitas crianças durante o isolamento, por outro, não substituem a experiência sensível, estética e coletiva que a infância demanda. Como defende Friedmann (2020, p. 82), oferecer oportunidades de contato com a natureza, com materiais diversos e com experiências de brincar e criar é uma maneira de preservar a saúde integral e de alimentar a criatividade — processos vitais para a formação humana.

Na prática escolar, esse tensionamento se revela em episódios cotidianos: crianças que retornaram mais agitadas ou retraídas, trazendo narrativas digitais para as rodas de conversa, ao lado de gestos de reencontro no refeitório, da alegria de correr descalço ou a brincadeira que proporciona que as materialidades estejam presentes. Esses momentos mostraram o quanto a coletividade inspira e transforma, reescrevendo o corpo infantil no espaço da escola e recolocando o brincar como linguagem central do aprender.

A crítica às telas, portanto, não significa rejeitar a tecnologia em si, mas reafirmar que o essencial da infância se constrói na relação com o outro, no vínculo afetivo e no contato com o mundo concreto. Esse posicionamento é também político. Como destaca Boff (2008, p. 7, in FREIRE, 2008), o saber se constrói no encontro fecundo entre diferentes formas de conhecimento, mediado pela ética do cuidado e pelo compromisso com a vida.

Assim, a escuta das educadoras torna-se também escuta da infância. São elas que partilham o cotidiano com as crianças e transformam seus gestos em currículo vivo. Freire (2008) nos lembra que ninguém educa ninguém: todas e todos se educam em comunhão, mediadas pelo mundo. Aqui, esse mundo é o chão da escola — feito de rodas, brincadeiras e vínculos — “onde a prática docente e teoria tornam-se cada vez mais interligadas.” (Arroyo, 2004, p.181).

As marcas recentes da vida social (e da escola) reposicionaram tempos, espaços e relações. Se a conectividade ganhou centralidade em certos momentos, reafirmou-se, por contraste, que a formação na infância se tece no encontro sensível, na corporeidade e na brincadeira — linguagem e direito (Friedmann, 2020). Não se trata de demonizar tecnologias, mas de recusar um currículo padronizado e performativo, reafirmando uma ética do cuidado e do comum (Freire, 1997; Saul, 2015 ; Arroyo, 2011; Friedmann, 2022; Mafra, 2020).

Assim, escutar as educadoras **não significa tomar suas vozes como equivalentes à infância**, mas reconhecer que **elas são mediadoras do cotidiano vivido pelas crianças**, partilhando gestos, ritmos, afetos e aprendizagens que constituem o espaço da Educação Infantil. **Foi a partir do diálogo e da escuta sensível realizadas na pesquisa** com Ametista, Kunzite e Azul Mineral (todas em 2025) que **emergiram**, no movimento reflexivo entre prática e palavra, seis categorias que sustentam o Currículo Brincante: **escuta, diálogo, alegria, aprendizagem, participação e formação permanente**.

Como afirma Mafra (2020, p. 53): “Outro mundo é possível. Será diferente, uma certeza; será pior, uma dúvida; será melhor; uma esperança”. Essa esperança se materializa justamente nas práticas que escolhem, contra a lógica mercantil das telas, reafirmar o brincar, a escuta e o diálogo como fundamentos do Currículo Brincante. É com essa lente que adentramos, agora, nas vozes das educadoras que participaram desta pesquisa, buscando compreender como elas percebem, vivem e transformam o currículo em diálogo com as crianças.

4.1 Escuta e Diálogo: a relação como ponto de partida

Respeito muito minhas lágrimas
Mas ainda mais minha risada
Inscrevo assim minhas palavras
Na voz de uma mulher sagrada
(Veloso, 1984).

A canção de Caetano Veloso, interpretada por Gal Costa, inaugura esta reflexão com a força da escuta feminina — uma escuta que acolhe lágrimas e risadas, corpo e pensamento, razão e afeto. O Currículo Brincante nasce dessa escuta que é corpo presente, gesto ético e compromisso político. Escutar, aqui, é

resistir à lógica da pressa, é fazer silêncio ativo, aquele que abre espaço para o outro existir.

Como expõe Freire (2023, p. 183-184): “O diálogo, como encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização.” A escuta, nesse sentido, não é técnica, mas modo de estar com o outro — uma ética da presença.

Nas vozes das educadoras, essa ética aparece com vigor. Azul Mineral (2025), expressa essa postura ao dizer: “a abertura da escuta fortalece a parceria”. Sua fala ecoa Saul e Saul (2022), quando afirmam que um currículo emancipador só se constrói na medida em que escutamos o cotidiano e reconhecemos o inédito-viável que emerge das práticas. A escuta, portanto, antecede o diálogo e o torna possível — não como sequência linear, mas como espiral de sentidos.

Kunzite (2025), por sua vez, traduz essa escuta em ato cotidiano:

Tento ler o que a criança me traz e agir a partir disso.” e depois: “sobretudo com o quintal, que é muito potente: “quero ir ao quintal”, “quero ver os amigos”. No retorno do recesso, falavam de saudade — da comida, do balanço. Gostam de conversar com professoras, funcionárias e entre si.

Essa postura evidencia o que Freire (2021) chama de “método dialógico” — uma maneira de amor político que reconhece o outro em sua inteireza. Escutar, assim, é também deixar-se afetar, abrindo-se ao encontro e à transformação mútua, caminho para nos tornamos seres humanos.

Em outro momento, Azul Mineral (2025) complementa: “Na presença das crianças, com o corpo em movimento, é preciso ler a temperatura da turma e as pistas que oferecem, ajustando o contexto investigativo. Nossas propostas nascem dessas pistas.”

E Ametista (2025), acrescenta: “Pensamos a estética do comer junto: mesa com tecido ankara (estampa africana)”.

Aqui, a escuta ganha materialidade no corpo, nas expressões e na dialogicidade. Como assevera Freire (1997, p.26) “A boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” — princípio que se concretiza nas aprendizagens respeitosamente planejadas e partilhadas. Essa dimensão estética do cotidiano é o que Tizuko Kishimoto (1997) descreve como a linguagem do corpo que comunica desejos e sentidos antes da palavra.

O diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também orienta esse movimento. As propostas pedagógicas devem respeitar os princípios Éticos, Políticos e Estéticos:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16)

Essa tríade — ética, política e estética — se faz presente quando a escuta se torna ação educativa e o diálogo, princípio formativo. Como ensina Freire (2019, p. 135-136): “A curiosidade estética é o que nos move a admirar o pôr do sol, a contemplar o belo, a perceber o mundo em sua boniteza”. Refletir teoricamente sobre a prática, para ele, é um exercício de curiosidade epistemológica, que se realiza no espaço escolar enquanto contexto de afeto, beleza e investigação.

Esse modo de compreender o diálogo inspira-se na concepção freireana de educação como prática dialógica, em que educadoras e crianças se encontram para problematizar o mundo e reconstruir sentidos. O diálogo, nesse horizonte, não é instrumento de transmissão, mas território de coautoria e de reconhecimento mútuo.

Como nos lembra Paraíso (2023, p. 9), o currículo é vida — “acúmulo de vivências e experiências profissionais” — e, por isso, exige escuta atenta aos dilemas do nosso tempo. O diálogo, assim, é mais que uma metodologia: é um modo de viver a educação como encontro ético e estético, um espaço de reinvenção cotidiana.

Freire (1997, p. 92) destaca que ensinar exige escutar o outro “em sua fala, em seu silêncio, em sua inquietação”. Escutar, portanto, é também um ato político — um gesto de recusa à hierarquia e de afirmação da igualdade epistemológica entre quem ensina e quem aprende.

Arroyo (2004) amplia esse olhar ao reconhecer as professoras como “intelectuais do cotidiano”, produtoras de conhecimento e de narrativas. Na escola, são elas que transformam o vivido em saber pedagógico, que escutam o choro, o riso, a dúvida, e, com isso, constroem o currículo como texto coletivo.

No Currículo Brincante, o diálogo não é ferramenta, mas fundamento. Ele atravessa o planejamento, a observação, o replanejar — é movimento circular,

tecido de encontros. Escutar é aprender com o outro; dialogar é construir o mundo junto.

Como afirma Saul (2013), “a formação emancipadora se realiza na comunhão entre sujeitos que se reconhecem inacabados”. É justamente nesse inacabamento que o brincar se torna linguagem e a escuta, caminho de humanização. Assim, o currículo se faz vivo: entre o silêncio que acolhe e a palavra que convoca, entre o gesto da educadora e a imaginação da criança.

Como aponta Arroyo (2004), é preciso ver as crianças como sujeitos de direitos e potências, não como objetos de planejamento. Quando o currículo se constrói a partir da escuta, ele descola das amarras da normatividade e se transforma em encontro vivo.

Um currículo que escuta não cabe em planilhas — ele dança no compasso da roda, no som das vozes múltiplas, no improviso sensível do cotidiano. Como escreve Freire (2008, p. 92), não se trata de aplicar fórmulas, mas de anunciar o novo a partir da denúncia do presente. Um currículo feito com, e não para. “Trata-se de uma aventura aberta que toda docente deve fazer [...] uma atuação atenta e comprometida com os dilemas do nosso tempo.” (Paraíso, 2023, p. 12)

O Currículo Brincante, portanto, se inicia onde a escuta acontece. Não em manuais, nem em normativas, mas no olhar atento de quem se dispõe a aprender com o outro. É ali, na roda feita de afetos, que o diálogo se planta — e com ele, o desejo de transformar.

A escuta, no Currículo Brincante, é uma forma de amor.

Assim se inaugura o Currículo Brincante: na escuta que humaniza, no diálogo que transforma e na relação que sustenta a aprendizagem.

Não como técnica, mas como ética. Não como método, mas como compromisso.

É nesse intervalo entre o silêncio que acolhe e a palavra que convoca que o currículo se reinventa — a cada roda, a cada dia, a cada encontro.

4.2 Alegria, aprendizagem e participação: a trama viva do cotidiano

Gente feliz não se incomoda com pouco
Eu acho que a felicidade não vem só

Os meus amigos eu escolho
São sócios da alegria que eu gosto de levar [...]
Cada um tem sua maneira de existir [...]
Se existe vida
Vamos celebrar...
(Mata, Pacheco e Passapusso).

Se, na seção anterior, a escuta se revelou como ponto de partida ético e político, aqui ela floresce em alegria, aprendizagem e participação — expressões vivas da relação que sustentam o Currículo Brincante.

Brincar, aprender e participar não são eventos isolados no cotidiano da Educação Infantil. No Currículo Brincante, esses gestos se entrelaçam como fios de uma mesma trama — viva, sensível e relacional.

A alegria não é adorno, é linguagem;

A aprendizagem não é produto, é processo;

A participação não é concessão, é direito.

Iniciamos essa reflexão a partir das categorias centrais da pesquisa, acompanhadas da canção *Gente Feliz*, de Vanessa da Mata e outros artistas, que nos convida à celebração da vida e à alegria compartilhada como potência educativa.

Snyders (1988, p.277), esclarece “a escola, a minha escola tem como objetivo extrair alegria do obrigatório [...] é que ela suscita uma alegria específica: a alegria da cultura elaborada, o confronto com o mais bem-sucedido”.

Essa alegria é política — nasce do encontro entre o saber popular e o saber escolar, entre o desejo e a criação. E, como acrescenta o autor (p. 136), trata-se da “*alegria de não ter medo das diferenças*”.

Saul (2022) reforça que a construção de currículos mais humanos exige atenção às vozes, aos gestos e aos vínculos que emergem no dia a dia da escola. É nesse chão, onde o corpo dança, canta, questiona e escreve, que o currículo se faz vivo e coletivo.

E, como nos lembra Kishimoto (1997, p. 21), brincar é o espaço em que desejos aparentemente impossíveis se realizam: “Hoje, a imagem da infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil”.

É no brincar que alegria, aprendizagem e participação encontram corpo e sentido. O brincar, longe de ser apenas passatempo, é uma linguagem que sustenta o currículo, atravessando o cotidiano da escola como experiência estética, cognitiva e política. Nele, as crianças elaboram hipóteses, constroem vínculos e exercitam sua participação ativa, experimentando diferentes modos de estar no mundo.

Como assevera Kishimoto (1997), brincar é cultura; e, para Freire (1996), cultura é sempre criação coletiva. Assim, brincar é também produção de conhecimento, um direito que afirma a infância como sujeito de práticas e saberes, e não como mera preparação para o futuro.

As vozes das educadoras escutadas nesta pesquisa reafirmam esse lugar potente do cotidiano. Azul Mineral (2025) relata:

No acolhimento, ofereço três propostas equilibrando linguagens; elas também podem escolher outras atividades com os materiais da sala (cerca de 50 minutos). Depois fazemos a roda com brincadeiras cantadas, a música ajuda quando a turma está agitada. Em seguida, rotina: calendário, presença/ausência, escrita das propostas do dia, e exploração de noções de tempo e linguagem escrita.

Essa fala expressa uma docência atenta e investigativa, em que a rotina se torna espaço de invenção e sentido.

Como explica Friedmann (2022, p.228):

A construção da noção de tempo no sensório-motor é a base para que a criança possa alcançar a reversibilidade de pensamento [...] Há uma intencionalidade na ação [...] A criança, no operatório, pode fazer uma narrativa sobre si mesma envolvendo o passado, o presente e o futuro.

A atenção ao tempo da criança revela-se como prática ética: reconhecer o ritmo, a curiosidade e a narrativa infantil como dimensões do aprender.

Kunzite (2025) também dialoga sobre a centralidade do brincar:

Brincar não “preenche buraco” da rotina; é forma de construção de saberes e também direito — brincar por brincar, porque é gostoso e humano. No âmbito da educação integral, sigo articulando as travessias¹¹ e também o projeto Quintal Brincante, para ressignificar o uso do quintal para além de

¹¹ Conforme registrado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a **Virada Educação** ocorre desde 2014, com ações e cortejos no território no mês de setembro, quando se celebra o aniversário de Paulo Freire. [...] A proposta dialoga com a prática pedagógica já existente no cotidiano das EMEIs: as **travessias** realizadas no território educativo, que garantem o direito das crianças de ocuparem as ruas e os espaços de convivência — teatros, bibliotecas, museus, praças e parques. (Informações extraídas do Projeto Político-Pedagógico da EMEI (documento interno, 2025.)

balanço/escorregador: realizamos ateliês nesse espaço. Estou quase todos os dias o período todo nessa mediação.

Ametista (2025) amplia uma reflexão potente ao narrar sua prática:

Hoje as travessias são orgânicas: todas as turmas saem com as crianças — Parque Buenos Aires, equipamentos culturais (FAAP, SESC Paulista), e parcerias com EMEIs do território. A cidade educa e é educada pelas crianças.

No trajeto, dialogamos com motoristas de linha para facilitar o embarque pelas portas de trás; as pessoas se mobilizam ao ver as crianças. É uma experiência de humanização: perguntas, sorrisos, canções. Queremos desemparedar as infâncias e também respeitar a infância dos adultos que trabalham aqui.

Essa visão dialoga com o conceito de desemparedamento da infância, que propõe ultrapassar os limites físicos e simbólicos da escola para aprender com e no território. Nesse movimento, o corpo, o espaço e a cultura se tornam elementos curriculares vivos, ampliando a noção de ambiente educativo.

Valério e Silva (2021, p. 14) afirmam que:

[...] as crianças no interior das instituições educacionais, vêm demonstrando a urgência de se romper as paredes de cimento das salas de aula convencionais, escolhendo os espaços externos aliados à natureza como cenário para as suas vivências, brincadeiras, descobertas e aprendizagens, dizendo sim ao *desemparedamento da infância*.

O relato evidencia uma prática que transforma o espaço em território pedagógico. Como defende Friedmann (2022, p. 229): “Uma criança que tem tempo, espaço, e oportunidade para brincar livremente com segurança estará construindo bases cognitivas para o conhecimento do mundo e de si própria enquanto um sujeito que conhece”.

Nessa perspectiva, o quintal, o ateliê e a roda tornam-se cenários de autoria e convivência, onde o brincar é um modo de pensar e estar no mundo. Saul e Silva (2011, p. 7) reforçam:

A brincadeira, que se constitui em um caminho possível para a aprendizagem, tem sido proposta como eixo central do trabalho com as crianças, em torno do qual vão se articulando, cada vez em níveis mais complexos, diferentes aprendizagens nos variados campos do conhecimento.

Essa reflexão converge com Freire (1997), para quem “ensinar exige alegria e esperança”, pois a aprendizagem verdadeira envolve o prazer de compreender o mundo. A roda, nesse sentido, é um espaço de partilha e construção de sentidos, onde o diálogo se transforma em prática educativa e o conhecimento se faz experiência viva.

Kunzite (2025), amplia essa noção ao afirmar:

A participação das crianças acontece o tempo todo, desde o acolhimento. Elas escolhem o que querem fazer, dão ideias, propõem. A gente vai reorganizando o espaço, o tempo e o plano a partir disso. É um aprendizado constante pra mim também.

Nessa fala, o diálogo entre teoria e prática se concretiza: a escuta é método e afeto, a brincadeira é conhecimento e cultura, e a alegria é resistência e criação. A educadora revela a importância da atenção: olhar, escutar e transformar as pequenas experiências em possibilidades curriculares. Como infere Friedmann (2020), os essenciais da infância¹² e a valorização do brincar são estratégias para construir contextos educativos respeitosos e provocadores — onde cada criança é reconhecida como sujeito de direitos e de cultura.

Azul Mineral (2025), traz uma dimensão essencial para pensar a alegria como política do cotidiano:

A Educação Infantil nos ensina a potência do brincar para reinventar modos de vida mais democráticos, acolhedores e potentes. Quando uma escola assume o brincar como linguagem que orienta o currículo, todas/os ganham — aprendemos com as crianças e com o público como horizonte. Ganha ainda mais força no contexto da escola pública, onde a democracia pode se realizar. Precisamos garantir o direito de brincar e também o direito do adulto a um trabalho acolhedor. Esta escola oferece muito desse repertório e espaço.

A fala de Azul Mineral reforça que a participação não é improviso: ela exige estudo, reflexão e presença da equipe. Como afirma Paraíso (2023), o currículo é texto cultural — e só ganha sentido quando é costurado com as experiências, os saberes e os sonhos das pessoas envolvidas.

No olhar de Azul Mineral, o quintal e o parque aparecem como territórios de pertencimento e invenção, espaços onde o brincar é simultaneamente liberdade e aprendizagem. Ao correr, cantar, subir, misturar e criar, as crianças produzem cultura e sentido — e convidam as educadoras a repensar suas práticas à luz da alegria, aprendizagem e participação.

Como ensina Freire (1997, p.29), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

¹² Quais são os essenciais da infância? Poderemos, talvez, descobri-los por meio dos sonhos das crianças, das suas emoções, das falas dos seus corpos, dos seus desejos, das suas resistências, das suas potências, das suas particularidades e únicas formas expressivas, das suas tendências, dos seus temperamentos, dos seus valores. O segredo está em aprender a escutar e a ler essas “falas”. Mas só se as crianças nos derem licença... É o convite que faço [...] Labirinto de possibilidades (Friedmann, 2020, p. 30)

O brincar, aqui, transborda os muros da escola. Ele nasce do território da escuta e da imaginação. Como nos ensina Freire (1997), é preciso construir uma pedagogia que una o saber popular e o saber acadêmico, por paixão e cuidado. A aprendizagem, nessa chave, não é medida por metas, mas por encantamentos, descobertas e coletividade.

Ao narrar suas práticas, as educadoras reafirmam que a alegria não se opõe à seriedade, mas é a própria seriedade do viver. Ametista resume com sensibilidade: “As crianças pequenas são nascentes de rio — nascem limpas, pedem cuidado para que o fluxo siga bem. A infância é sagrada. Se não cuidarmos, podemos marcar negativamente a vida das pessoas. Tenho paixão por esse trabalho.”

Nesse cotidiano que pulsa, o Currículo Brincante se firma como resistência e poesia. Resistência aos formatos prontos, às propostas empobrecidas, aos discursos técnicos que silenciaram a infância. E poesia porque ousa criar, a cada dia, um mundo brincado, partilhado e vivido — com as crianças, pelas crianças e para todas nós.

Como propõe Freire (2019) e Snyders (1988), a escola que acolhe o brincar acolhe também as contradições e as belezas do cotidiano. Ela se torna espaço de criação de sentido e de reconhecimento da humanidade comum.

O Currículo Brincante, nesse horizonte, é mais do que uma proposta pedagógica — é um projeto ético e político. Como complementa Azul Mineral:

A gente sempre oferece esses contextos brincantes para que elas consigam ter essa condição de leitura da realidade em que estão inseridas, ampliem as fontes de significação delas e consigam produzir outras possibilidades daquilo que a gente está investigando, daquilo que a gente está brincando.

A alegria no cotidiano da infância é também resistência: resistência à padronização, ao produtivismo e à infância capturada pelas telas. É a alegria que insiste em existir, que reivindica o direito de brincar e de aprender em comunidade.

É no brincar que a alegria encontra corpo, que a aprendizagem se tece e que a participação se concretiza. O brincar, portanto, não é apenas atividade espontânea, mas a própria forma de viver o currículo na infância.

Assim, no Currículo Brincante, a alegria é resistência, a aprendizagem é travessia e a participação é encontro. Juntas, elas compõem o tecido vivo do cotidiano — feito de encantamento, presença e criação compartilhada.

Essas dimensões, entrelaçadas, reafirmam o Currículo Brincante como projeto ético, político e poético, em que educadoras e crianças constroem cotidianamente o sentido de uma escola viva, emancipadora e brincante.

4.3 Formação permanente: sustentar a brincadeira com estudo e afeto

Eu vi a mulher preparando outra pessoa
O tempo parou pra eu olhar para aquela barriga
A vida é amiga da arte
É a parte que o sol me ensinou
O sol que atravessa essa estrada que nunca passou
Por isso uma força me leva a cantar
Por isso essa força estranha
Por isso é que eu canto, não posso parar
Por isso essa voz tamanha
(Veloso, 1978)

Na composição “Força Estranha”, Caetano Veloso transforma o olhar cotidiano em canto, e o gesto em aprendizagem. Essa imagem inspira o sentido que buscamos neste trecho: compreender a formação permanente como força vital que atravessa a docência — parte do mesmo sol que move o Currículo Brincante.

A formação permanente das educadoras é o fio que sustenta o Currículo Brincante. Não como atualização técnica ou mero cumprimento de horas, mas como vivência coletiva, crítica e amorosa. Como explica Freire (1997), ensinar exige corporeidade, afeto e um compromisso radical com a transformação do mundo. E, para isso, não basta repetir teorias: é preciso mergulhar na realidade viva da escola — com olhos que escutam e com escuta que transforma.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1997, p.43-44).

As educadoras revelam que a brincadeira só se sustenta como ato pedagógico quando atravessada pelo estudo, pelas trocas significativas e pela

constante reinterpretação da realidade. A formação, nessa chave, é prática da liberdade — um movimento que não se dá *sobre* as professoras, mas *com* elas e a partir de seus contextos. Como reafirma Freire (1997, p. 136), “deve fazer parte de nossa formação discutir quais são as qualidades indispensáveis [...] criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela.”

Azul Mineral (2025), traduz essa compreensão freireana com clareza:

É importante ressaltar que sou do período da manhã, nós escolhemos temas e aprofundamos com materiais da Prefeitura, do coordenador ou selecionados por nós. Há também horas coletivas (uma vez por semana, com todas as professoras do período) para compartilhar estratégias e organização do planejamento — temos trabalhado bastante o plano das crianças a partir do que observamos nas turmas. Além disso, há reuniões pedagógicas (mais espaçadas), paradas pedagógicas, cursos das DREs (limitados frente à demanda) e formações internas — eu mesma já ministrei formação sobre gênero. Esses momentos ajudam muito: o trabalho pode ser solitário no enfrentamento do cotidiano, e a troca fortalece, amplia repertório e nos lembra que não estamos sozinhas.

Sua fala evidencia o valor da formação entre pares, em que o saber circula e se constrói em rede. A formação permanente aparece, assim, como movimento de autoria coletiva e partilha de experiências, atravessada por estudo e afeto.

A educadora complementa, revelando que o estudo também ultrapassa os muros da escola:

Sou pedagoga (2018). Em 2019 iniciei o mestrado pesquisando relações de gênero no Currículo Cultural da Educação Física — uma abordagem em que o centro é a cultura das práticas corporais, não a reprodução de técnicas. Concluí o mestrado em 2022 e atualmente curso o doutorado sobre o mesmo tema, agora voltado à formação de professores/as.

Sua trajetória amplia a noção de formação continuada, aproximando o estudo acadêmico das práticas cotidianas e reafirmando o lugar da professora como pesquisadora de si e do mundo.

Kunzite (2025) tensiona e amplia esse olhar, ao refletir sobre as condições e os sentidos das formações institucionais:

Tivemos de duas a três formações com algumas professoras convidadas. Também realizamos formações sobre documentação pedagógica (setembro); ora vem uma formadora, ora a gestão prepara materiais. estudo coletivo. No PEA (Projeto Especial de Ação) que acontece no período da tarde, definimos no início do ano temas e textos com a coordenação; lemos e debatemos com registro feito pelo coordenador. Acho esses momentos importantes, mas sinto falta de mais trocas de práticas: “como você faz?”, “o que funcionou?”. Sempre aprendo muito quando troco com outra professora. Gostaria de vivências mais “mão na massa” e de diálogo que leve a replanejar.

Essa fala traduz a necessidade de formações que acontecem no cotidiano, que acolham a prática como território de criação, dúvida e invenção.

Como escreve Paraíso (2023), currículo é texto vivo e cultural — e precisa ser reescrito todos os dias pelas mãos de quem o vive. A formação, nesse sentido, é o movimento permanente de reescrita coletiva, sustentado por estudo, afeto e escuta.

Ametista (2025) compartilha:

Este ano, com o tempo integral, estamos ampliando o olhar para atender integralmente as crianças, com qualidade. Priorizamos leitura, estudo e reflexão-ação-reflexão.

Há limites: precarização e falta de concursos; professoras contratadas não podem participar porque não são remuneradas nesse horário. Ainda assim, discutimos e planejamos coletivamente.

Sua fala revela a formação como gesto ético e político — um compromisso com as infâncias, com os territórios e com as famílias que tecem o cotidiano da escola. Aqui, estudar é resistir. Não se trata de formar-se para **atingir metas**, mas para garantir práticas que dialoguem com os desafios e potências do presente.

As palavras de Ametista ampliam o horizonte da pesquisa: ao denunciar a precarização e as desigualdades nas condições de trabalho docente, ela traz para a cena da formação o debate sobre as políticas públicas de Educação Infantil.

O direito à formação permanente, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), aparece aqui em disputa — entre o ideal da formação como direito e a realidade de vínculos temporários e jornadas fragmentadas.

Como defendem Saul e Silva (2011, p. 12):

A formação de educadores [...] pode ser olhada como a outra “face da moeda” da reformulação curricular. Sem formação permanente não se muda a cara da escola, o currículo. [...] segundo Ana Maria Saul “falar de currículo é falar de gente, de histórias, de teoria, de conhecimento, de compromisso e de formação de educadores.”

A formação, portanto, ultrapassa o campo individual: é projeto coletivo e responsabilidade do Estado.

Como explica Freire (1997, p. 147):

É neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chama -mento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender.

Como nos lembra Saul (2021, p. 7) “a leitura da realidade é condição para a formação permanente”. Friedmann (2020), por sua vez, afirma que o brincar é campo de pesquisa e de criação, rompendo a separação entre teoria e prática. É nessa articulação que o Currículo Brincante se configura: não como técnica, mas como experiência compartilhada e transformadora.

Arroyo (2018) reforça que as educadoras tenham um olhar obrigatório dos docentes-educadores(as) que se deixam reeducar pelas infâncias, mulheres que analisam, escrevem, interpretam e reexistem, mesmo diante das violências institucionais e das exigências normalizadoras.

A formação permanente, assim, não é algo que se segue à prática: ela é a própria prática em movimento. É ela que sustenta a escuta como abertura, o planejamento como criação e a brincadeira como linguagem de mundo.

Reconhecer o brincar como eixo do currículo exige das educadoras uma formação que legitime essa linguagem como fundamento pedagógico — e não como adereço. A formação precisa problematizar a tradição escolar que subordina o brincar a atividades “sérias” ou instrumentais, afirmando sua centralidade como prática de conhecimento e emancipação.

Como lembra Kishimoto (1997), brinquedos e brincadeiras não se limitam a entreter, mas constituem experiências fundamentais para o desenvolvimento e a construção do conhecimento infantil. Essa perspectiva amplia a compreensão de que a formação docente precisa articular estudo e prática, teoria e sensibilidade, para sustentar um currículo vivo e brincante.

As vozes que escutamos nesta seção não se encerram nelas mesmas. Elas reverberam nos gestos cotidianos, nos planejamentos abertos, nas rodas compartilhadas entre crianças e educadoras. Revelam que um Currículo Brincante não se escreve com metas ou *scripts* — ele se costura com vínculos.

Seguimos, assim, entrelaçando escuta, alegria, diálogo, participação, aprendizagem e formação. Porque é nesse chão compartilhado entre infância e educadoras que teoria e prática deixam de ser opostos — e passam a ser corpo vivido. Nada disso se dá sem esforço. Mas tudo isso se sustenta no desejo profundo de educar com sentido.

Esses fios metodológicos já anunciam que não se trata apenas de investigar práticas, mas de pesquisar em coerência com o objeto, brincando com rigor e afeto — transformando o próprio ato investigativo em prática dialógica.

É desse entrelaçar entre teoria, prática e afeto que emergem os caminhos metodológicos desta pesquisa, que apresentamos a seguir.

Por um mundo a ser brincado.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: sonhar e reinventar o mundo

Eu vejo um novo começo de era
De gente fina, elegante e sincera
Com habilidade pra dizer
Mais sim do que não, não, não
(Santos, 1982)

Os versos de Santos (1982) anunciam um novo começo — o movimento contínuo de aprender e reaprender, de dizer “sim” à vida e à educação que se refaz no encontro. Esse chamado dialoga diretamente com o horizonte desta pesquisa: voltar ao chão da escola não para repeti-lo, mas para reinventá-lo. Tal como na canção, sonhar é gesto de retorno e, ao mesmo tempo, de invenção — um convite a enfrentar o cotidiano com coragem, afeto e esperança.

5.1 Reflexões sobre a experiência vivida

Ao longo deste percurso, foi possível compreender por que a escola ainda atribui tão pouca importância à brincadeira: porque persiste em vê-la como acessório e não como linguagem fundante do currículo. Essa desvalorização se sustenta em concepções históricas de escolarização que priorizam conteúdos mensuráveis, rotinas prescritivas e resultados imediatos, tornando o brincar invisível por não caber nos parâmetros tradicionais de produtividade escolar.

Por outro lado, emergiu também a potência das educadoras e das crianças em recolocar o brincar no centro da vida escolar, como direito, resistência e horizonte de transformação. Esta pesquisa percorreu caminhos brincantes, sustentados por vozes, gestos e silêncios que habitam o chão da escola.

As análises evidenciaram que o Currículo Brincante não é apenas proposta metodológica, mas horizonte ético-político que se reafirma no cotidiano de educadoras e crianças. Os diálogos com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), as entrevistas com as professoras e a roda de conversa com as crianças mostraram que brincar, escutar e dialogar não são adereços, mas a própria tessitura curricular. No entanto, a persistência da visão da brincadeira como elemento secundário revela o quanto a cultura escolar ainda opera sob lógicas adultocêntricas e conteudistas,

que fragmentam a infância e a afastam de suas formas próprias de conhecer o mundo.

Paulo Freire anuncia que toda prática pedagógica é ato de denúncia e anúncio — denúncia das injustiças e dos silenciamentos que ainda atravessam a infância, e anúncio dos inéditos-viáveis que emergem nas rodas, nos refeitórios, nos quintais. Nesse horizonte, esta pesquisa reafirma resistência às padronizações e, ao mesmo tempo, anuncia uma abertura para sonhar novos mundos.

O vivido revelou que a escuta sensível, a participação efetiva e a alegria compartilhada transformam a escola em espaço de pertencimento e de formação integral. Mais do que resultados fixos, o que aqui se colhe são sementes: narrativas que germinam, práticas que se reinventam, vínculos que se fortalecem.

5.2 Anúncio: Propostas para um Currículo Brincante mais afetivo

O Currículo Brincante, tal como emergiu desta investigação, não é um modelo pronto. Apresenta-se como trama aberta, em constante movimento, que exige afeto, estudo e coragem para sustentar a boniteza da infância no centro do processo educativo.

A experiência reafirma a importância do PPP como instrumento político-pedagógico capaz de ampliar as condições para um Currículo Brincante. Entretanto, a centralidade do brincar, da escuta e da participação não se garante apenas no documento: efetiva-se no movimento cotidiano da escola, nas relações entre educadoras e crianças e na coragem coletiva de sustentar práticas inventivas e democráticas.

Entre os aprendizados, destacam-se alguns caminhos possíveis para um currículo mais afetivo:

- **Reafirmar a centralidade do brincar** como linguagem fundante da infância, reconhecendo-o como direito e não como estratégia secundária.
- **Ampliar espaços de escuta** tanto das crianças quanto das educadoras, compreendendo que todo currículo vivo se escreve a muitas mãos.
- **Valorizar a comensalidade e o cuidado** como experiências pedagógicas integrais, que articulam corpo, afeto e cultura.

- **Garantir tempos e condições institucionais para a formação permanente**, de modo que o estudo não seja obrigação burocrática, mas fonte de criação, crítica e esperança. Assim, o estudo cotidiano se torna ato político e poético — um espaço em que as educadoras podem refletir sobre a prática, reinventar o currículo e reafirmar a boniteza de seu trabalho como gesto de resistência e transformação.
- **Promover vínculos intersetoriais**, aproximando escola, saúde, cultura e assistência, para fortalecer práticas coletivas e solidárias que ampliem a potência da infância.

Nesse horizonte de compromisso com a justiça social, ecoam vozes da cultura popular contemporânea, como na canção *Pauperrecido*, de Vinny Santa Fé:

Você pode ser o que quiser / Você pode ser vitorioso / Vai remar contra a maré, roer o osso / É que pra vencer tem que ser carne de pescoço, moço / Você pode ser o que quiser... Você pode ser pobre, sim / Tem que ser respeitado, pode ser preto, sim / Tem que ser respeitado.

O refrão reitera o compromisso com um currículo que reconheça e respeite todas as infâncias, sem hierarquizá-las por classe, cor ou condição social. Tal como propõe o Currículo Brincante, trata-se de afirmar que cada criança pode ser o que quiser porque já é, no presente, sujeito de direitos, de cultura e de transformação. Nesse sentido, a educação se reafirma como prática da liberdade (Freire, 2021), enraizada na cultura popular e sustentada pela dignidade das vozes que emergem do chão da escola. Como afirma Fiori (apud Freire 2023, p.29): “O método Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política”, é da cultura popular que emergem gestos autênticos de libertação — canto e palavra como afirmação da vida.

Essas propostas não se encerram em si mesmas. Anunciam a urgência de políticas públicas e de práticas pedagógicas que apostem na infância como presença criadora e transformadora — não como falta a ser preenchida, mas como potência que inaugura novos mundos.

5.3 Convite à continuidade da pesquisa e da prática

Esta pesquisa não se conclui aqui. Ao contrário, ela se abre como convite. Convite às educadoras, para que continuem a reinventar práticas e a se reconhecerem como intelectuais do cotidiano. Convite às famílias e à comunidade,

para que se vejam como parte do currículo que se escreve todos os dias. Convite às universidades e aos espaços de formação, para que construam, junto à escola, processos de formação permanente que sejam brincantes, afetivos e intersetoriais.

A formação continuada, neste horizonte, não se limita a cursos ou encontros pontuais. Precisa ser espaço de criação, escuta, aprendizado e encantamento. É necessário garantir vivências que permitam às educadoras revisitar sua própria infância — brincar, cantar, correr, imaginar — para que se vejam pequenas na delicadeza do cuidado e gigantes na força da docência. Nesse movimento duplo, de se reconhecer como sujeito histórico e sujeito brincante, a formação torna-se campo de emancipação.

Parcerias intersetoriais com saúde, cultura e assistência social podem potencializar esses processos, abrindo novas possibilidades de diálogo e ação coletiva. O desafio é sustentar espaços de estudo que não separem teoria da prática, nem infância da docência, mas promovam uma formação crítica, criadora e afetiva.

As duas questões que orientaram este estudo encontram aqui respostas abertas. Sobre a primeira — como as crianças constroem sentidos sobre a brincadeira no espaço escolar —, a pesquisa mostrou que o brincar não se reduz ao entretenimento, mas é linguagem de criação, pertencimento e reinvenção cotidiana, por meio da qual as crianças interpretam e transformam a escola. Quanto à segunda — de que maneira a escuta e a participação das crianças podem transformar o currículo na Educação Infantil —, os dados revelaram que a escuta sensível e a participação efetiva não são elementos periféricos, mas, sim, estruturantes: ao reorganizar tempos e espaços, tensionar planejamentos e legitimar vozes infantis, fazem do currículo um texto vivo, aberto à autoria coletiva. Assim, o Currículo Brincante se afirma como horizonte ético-político que emerge da prática, sustentado pela potência da infância e pelo compromisso das educadoras em tecer experiências mais democráticas, afetivas e inventivas.

Como gesto de síntese e de anúncio, apresento a seguir **os tecidos de esperança do Currículo Brincante**. Sua elaboração emerge das análises, das narrativas e das experiências vividas ao longo desta pesquisa, reunindo princípios éticos, políticos e poéticos que orientam o fazer docente em diálogo com a infância. O formato de princípios para reinventar o cotidiano na escola foi escolhido por traduzir, de modo simbólico e acessível, as bases de uma prática educativa

comprometida com a alegria, a escuta e a emancipação. Mais do que um elenco de orientações prescritivas, os tecidos de esperança constituem um convite à reflexão — um mapa de sentidos que reafirma o brincar como eixo do currículo e da formação docente.

Nesse percurso, também reconheço a educadora que me tornei ao caminhar com as crianças. Escutá-las, observá-las e brincar junto a elas me exigiu desaprender a lógica da pressa e reaprender o tempo do encontro. A pesquisa me fez compreender que **a infância não é porvir, é presença**, e que a criança é sujeito que cria sentidos para o mundo a partir do corpo, da imaginação e da relação. Ao me perceber nessa travessia, reconheci que **minha própria formação é inacabada**, e que educar é gesto contínuo de refazer-se na linguagem do outro. O que manifesto, portanto, é a defesa de uma escola que reconheça o brincar como direito e como modo de existir; uma escola que acolha professoras e crianças como autoras do cotidiano; uma escola em que aprender e ensinar se confundam no movimento coletivo de criar, cuidar e narrar o mundo.

Tecidos de esperança: princípios para reinventar o cotidiano:

- **Brincadeira é coisa séria** — Brincar é a primeira linguagem da infância, é o modo de conhecer o mundo, de criação e de resistência. No brincar, a criança se reconhece como sujeito e anuncia mundos possíveis.
- **A escuta é inaugural** — Escutar antecede o diálogo. É gesto ético e político de reconhecer o outro em sua inteireza, acolhendo vozes, silêncios e gestos como parte do currículo.
- **A participação é direito** — As crianças não são convidadas ocasionalmente, mas sujeitos da vida cotidiana que pulsam na escola. Participar é exercer cidadania desde a infância, construindo coletivamente decisões e experiências.
- **A formação é permanente** — Estudo e afeto sustentam a prática. A formação docente não se limita a cursos, mas acontece no cotidiano, nos encontros, nas reflexões e nas invenções coletivas.
- **A alegria é política** — A alegria não é adorno: é resistência. Fazer da escola um espaço de alegria é afirmar a infância contra o esvaziamento técnico e contra as lógicas opressoras.

- **O cuidado é ético** — Cuidar é ato radical. Cuidar do alimento, do tempo, do corpo e dos vínculos é sustentar a escola como espaço de humanidade, beleza e justiça social.
- **O currículo é texto vivo** — Não é documento fixo, mas escrita em movimento. O currículo se reinventa nos corredores, nas rodas, nas pausas e nos gestos cotidianos.
- **A escola é território de vínculos** — Mais do que espaço físico, a escola é lugar de memória e pertencimento, onde se cultivam relações que atravessam muros e alcançam comunidades.
- **A infância é potência** — A criança não é projeto de futuro, mas presença transformadora no presente. Reconhecer sua potência é reposicionar a prática pedagógica.
- **Sonhar é método** — não no sentido técnico ou padronizado, mas como atitude de esperança e criação que orienta o fazer docente. Pesquisar e educar são gestos de esperança: sonhar mundos inéditos é parte do rigor acadêmico e da prática docente, porque sem sonho não há reinvenção.

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar. Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir.” (*Freire, 2008*).

Assim, este convite é também anúncio: há caminhos a serem abertos, pesquisas a serem aprofundadas e práticas a serem reinventadas. Se brincar é a linguagem da infância, que a pesquisa também se faça brincante, aberta ao inesperado, comprometida com o sonho e com a esperança.

Encerrar uma pesquisa é sempre um gesto provisório — um intervalo entre o vivido e o que ainda virá. Este trabalho, tecido entre vozes, rodas e afetos, não se fecha em conclusões definitivas. Ele se abre, como o brincar, à continuidade. O que aqui se anuncia é menos uma chegada e mais um recomeço, sustentado pela esperança freireana que insiste em germinar mesmo em tempos áridos.

O Currículo Brincante, como vimos, nasce dos gestos simples: o abraço ao final da roda, o cuidado com o alimento, o olhar atento à criança que desenha o mundo com os pés descalços. Nesses gestos, o currículo deixa de ser norma e se torna poética cotidiana, escrita a muitas mãos — mãos que educam, cuidam e sonham.

Entre a pesquisa e a prática, entre o corpo e a palavra, reconhecemos que formar-se, no sentido freireano de fazer-se e refazer-se no mundo, é também brincar, porque o aprendizado é movimento, curiosidade e invenção. Ensinar é um ato de amor e coragem, gesto que se renova a cada encontro e se escreve no cotidiano como travessia compartilhada. Assim, o caminho que agora se abre é o da formação como reencontro — reencontro com a infância vivida, com a cultura popular brasileira e com a boniteza que habita o trabalho docente.

Como desdobramento natural deste estudo, apresenta-se no apêndice B o Plano de Formação Brincante: cultura popular, brincadeiras e acolhimento docente — convite para que as educadoras reaprendam a sonhar, cantar, dançar e se reconhecer como mulheres de sabedoria e esperança. Que este plano não seja roteiro fixo, mas semente de travessia, que cada escola possa plantar, regar e reinventar conforme seus tempos, seus corpos e seus quintais.

Nesse movimento contínuo de aprender, é impossível não recordar as palavras de Freire (2008, p. 155) “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.”

Tal afirmação ecoa o sentido dessa trajetória investigativa: compreender que o caminho da educação é sempre processo, nunca ponto de chegada. O Currículo Brincante é, portanto, esse caminhar coletivo e amoroso — feito de escuta, de sonho e de esperança que se renova a cada encontro.

Entre a pesquisa e a prática, entre o corpo e a palavra, reconhecemos que formar-se — no sentido freireano de fazer-se e refazer-se no mundo — é também brincar, porque o aprendizado é movimento, curiosidade e invenção. Ensinar é um ato de amor e coragem, gesto que se renova a cada encontro e se escreve no cotidiano como travessia compartilhada.

Assim, o caminho que agora se abre é o da formação como reencontro — uma formação entendida não como curso ou etapa, mas como processo permanente de aprender, cuidar e reinventar-se na vida da escola. É nesse movimento que se revela o sentido profundo de educar com esperança.

E assim, entre o sonho e o chão, entre o gesto e a palavra, esta pesquisa retorna ao ponto de partida — ao canto de Gonzaguinha (1980), que segue nos lembrando que viver é “brincadeira de roda”, é dança e é luta. Que o Currículo Brincante continue sendo essa roda viva onde educar é, sempre, um ato de

esperança e de amor. Porque cuidar, educar e sonhar são, sempre, modos de reinventar o mundo.

Ao iniciar esta pesquisa, afirmei: “sigo sendo Carolina: educadora das infâncias, mulher periférica, pesquisadora do brincar, apaixonada pelas potências do coletivo.” Ao concluí-la, reafirmo essa identidade de forma ampliada. A experiência no campo evidenciou que o brincar é linguagem estruturante da infância e dimensão central na produção de sentidos, vínculos e aprendizagens na escola. Compreendi que a criança é sujeito pleno, autora de sua relação com o mundo, e que o currículo se constitui na prática cotidiana, no encontro entre educadoras e crianças, na escuta, no cuidado e na partilha. A pesquisa também explicitou que a formação docente é processo contínuo, marcado por deslocamentos, reinterpretações e recomeços. Assim, o que manifesto ao encerrar este percurso é o compromisso com uma educação que reconheça a infância como presença, o brincar como direito e a escola como espaço de produção de cultura, participação e dignidade. Sigo sendo Carolina, agora com maior consciência do lugar que ocupo e das responsabilidades éticas e políticas que mobilizam o trabalho com e para as infâncias.

Referências Bibliográficas:

ANITELLI, Fernando. **Almaflor**. In: *O Teatro Mágico: Luzente*. São Paulo, 2022.

ARANTES, Guilherme; LUCIEN. **Brincar de viver**. Intérprete: Maria Bethânia. LP *A Cena Muda*. Philips, 1983.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 111–127, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2022.

AMETISTA; AZUL MINERAL e KUNZITE **Entrevista concedida à autora**. São Paulo, 2025. (Personagem fictícia, dados da pesquisa).

ARANTES, Guilherme; LUCIEN, John. **Brincar de Viver**. Intérprete: Maria Bethânia. In: *Brincar de Viver* [LP/CD]. Rio de Janeiro: Philips, 1983.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Alfaguara, 2018.

BELCHIOR. **Como nossos pais**. Intérprete: Elis Regina. In: *FALSO BRILHANTE*. São Paulo: Philips, 1976. 1 disco sonoro (LP). Faixa 3.

BOFF, Leonardo. **Eu Maior** – entrevista com Leonardo Boff. [Vídeo online]. 10 out. 2010. Disponível em: https://youtu.be/9hR0-0VGrIU?si=7374DEqVWhcuh_jS. Acesso em agosto/2025.

BOFF, Leonardo. **Comensalidade: passagem do animal ao humano**. Disponível em: <https://leonardoboff.org/2021/07/21/comensalidade-passagem-do-animal-ao-humano/>. Acesso em junho/2025.

BELCHIOR. **Como nossos pais**. In: *ALUCINAÇÃO*. Polygram, 1976.

BOMTEMPO, Edda. **A brincadeira de faz-de-conta:** lugar do simbolismo, da representação do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 57-72.

BUARQUE, Chico. **Roda Viva**. In: BUARQUE, Chico. *Chico Buarque de Hollanda – Volume 3*. Rio de Janeiro: RGE, 1967. (LP).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em junho de 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 16.

BUARQUE, C. **Roda viva**. In: _____. *Chico Buarque de Hollanda – Volume 3*. Rio de Janeiro: Philips, 1967.

CIPRIANO SANCHES, Emília. **Lembra de mim:** desafios e caminhos para profissionais da educação infantil. São Paulo: Cortez, 2021.

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. **Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa:** compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

DA MATA, Vanessa; PASSAPUSSO, Russo; PACHECO, Maurício. **Gente Feliz**. Intérprete: Vanessa da Mata. [S.l.: s.n.], 2018.

DIAS, Marina Célia Moraes. **Metáfora e pensamento:** considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação

pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 45-56.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora. 2020.

EMICIDA. **Levanta e anda**. In: _____. O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2014. 1 disco sonoro (CD).

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MONTEIRO LOBATO. **Projeto Político-Pedagógico – PPP**. São Paulo: SME, 2025. Documento interno.

GADÚ, Maria. **Dona Cila**. In: _____. [CD]. São Paulo: Slap/Som Livre, 2010.

GONZAGUINHA. **O Que É o Que É?**. In: _____. Caminhos do Coração. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1982. 1 disco sonoro (LP).

GONZAGUINHA. **Redescobrir**. Intérprete: Elis Regina. In: Saudade do Brasil [LP/CD]. Rio de Janeiro: Philips, 1980..

FERNANDES, Cleoni. **Amorosidade**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 54.

FUJIKAWA, Mônica Matie. **O coordenador pedagógico e a questão do registro**. In. ALMEIDA. L.R; PLACCO. V.M.N.S. (orgs). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE, Madalena. **Educador**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

_____. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos metodológicos. 2ª Ed. São Paulo; Espaço Pedagógico, 1996.

_____. **A paixão de conhecer o mundo**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire – **A gente precisa de uma escola alegre e saltitante**. [Vídeo online]. 20 ago. 2023. Disponível em: <https://youtu.be/QuoxyrK8rZk?sistersLZPtzi2-NWX>. Acesso em março/2024.

_____. **A Pedagogia da Autonomia** Saberes necessário à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997.

_____. **À sombra desta mangueira**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. **Professora, Sim; Tia, Não**: Cartas a quem ousa ensinar. 39ª Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2025.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Educação como prática da liberdade** 51ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Inédito viável**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 280.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. São Paulo; Panda Educação. 2020.

_____. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo; Cortez Editora. 2014.

GIOVEDI, Valter Martins. **O Currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GONZAGUINHA. **Como se fora brincadeira de roda**. In: _____. *Álbum De volta ao começo*. Rio de Janeiro: EMI, 1980.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

INSTITUTO BRINCANTE. **Brincar é coisa séria!** São Paulo: Instituto Brincante, 2023. Disponível em: [Brincar é Coisa Séria | Curso para Crianças no Brincante](#). Acesso realizado em outubro de 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez Editora. 1997. p.13 - 44.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso realizado em 15 de maio de 2025.

LEANDRO, Flávio; OLIVEIRA, Elmo. **Mudança**. Intérprete: Flávio Leandro. In: *Chuva de Honestidade (Ao Vivo) [Álbum]*. Recife: Independente, 2012.

LOPES, Adilson; Castelan Zelma e Pestana Véra. **A roda de conversa e a democratização da fala** - Conversando sobre educação de infância e dialogicidade. 2004. Disponível em: [A Roda de Conversa e a democratização da fala - Conversando sobre educação de infância e dialogicidade](#) -. Acesso realizado em 26 de março de 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAFRA, Jason e outros. **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. 2.ed. São Paulo. Diálogos Embalados. 2020. p.11 -16 e 29 - 56.

MELLO, S. L. de.; FREIRE, M. **Relatos da (con)vivência**: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 56, p. 52-85, fev. 1986.

MONTE, Marisa; LUZ, Rachell; PRETINHO DA SERRINHA. **Feliz, Alegre e Forte**. In: Portas. São Paulo: Phonomotor Records / Sony Music, 2022.

NEVES, Cíntia Cristina Maciel. **Práticas educativas para o desenvolvimento da autonomia: relatos docentes da educação infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas, 2023.

RÊGO, José Carlos Ferreira. **Brincante: culturas infantis tecendo lugares de aprendizagem**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2006.

RIOS, T.; ALMEIDA, C.; SILVA, M.; SILVA, A. **Currículo e infância: diálogos com a Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2023.

SANTOS, Lulu. **Tempos modernos**. In: Tempos modernos [LP/CD]. Rio de Janeiro: WEA, 1982.

SANTOS, Regiane Oliveira dos; BOARO, Jhully Cristine Ananias; LOBO, Vitória Kustódia Souza; BLEICHER, Taís. **Tempo de tela dos nativos digitais na pandemia do coronavírus**. *Revista Expressão Católica*, Quixadá, v. 11, n. 1, p. 87-100, jan./jun. 2022. Disponível em: [Vista do TEMPO DE TELA DOS NATIVOS DIGITAIS NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS](#). Acesso realizado em julho/2025.

SOARES, Selma. **A roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na educação infantil: a prática pedagógica de uma professora**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2020.

SOUZA, Danilo; ANITELLI, Fernando. **Almaflor**. Interpretação: O Teatro Mágico. In: LUZENTE. São Paulo: Independente, 2022. 1 disco sonoro (streaming).

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos Teoria e Políticas**. São Paulo: Editora Contexto. 2021.

RIBEIRO, Bruna. **Abordagens participativas na educação infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Passarinho. 2023.

SANTA FÉ, Vinny. **Pauperrecido** [vídeo]. YouTube, 2021. Disponível em: https://youtu.be/n2yMfZBPuw?si=AjXomqm57P_As1F8. Acesso em: setembro de 2025.

SÃO PAULO (Cidade). *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019. Disponível em: [Acervo Digital](#). Acesso em: 28 fev. 2025.

SANTOS, Jussara. **Democratizando o colo: práticas de cuidado e educação na primeira infância**. São Paulo: Papirus Editora, 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil**. São Paulo: SME, [2021]. Disponível em: [Acervo Digital](#). Acesso em: 28 fev. 2025.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: Desafios à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

SAUL, Ana Maria. **Escutar**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 203.

SAUL, Ana Maria. **Na contração da lógica do controle em contextos de avaliação**: por uma educação democrática e emancipatória. Scielo Brasil. v. 41 - p.1299-1311. Disponível em scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTtsGtc/?format=pdf. Acesso realizado em setembro/2025.

SAUL, Alexandre e SAUL, Ana Maria. **Mudar é difícil, mas é possível e urgente**: Um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. Revista Teias. v.14. n.33 - 102-120/2013. Disponível em: [MUDAR É DIFÍCIL MAS É NECESSÁRIO E URGENTE: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola | Revista Teias](#). Acesso realizado em fevereiro de 2025.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **A metodologia da investigação temática**: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 429-454, jun/. 2017. Disponível em: [Vista do A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA: ELEMENTOS POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICOS DE UMA PRÁXIS DE PESQUISA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA](#). Acesso realizado em fevereiro de 2025.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.16, n.4, p. 1142-1174, dez/2018. Disponível em: [UMA TRAMA CONCEITUAL CENTRADA NO CURRÍCULO INSPIRADA NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO](#). Acesso realizado em abril de 2024.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Tramas conceituais do pensamento freireano**: uma construção para o ensino e a pesquisa. In. OLIVEIRA. I.A.; SANTOS.T.R.L. (Orgs). s conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire. São Paulo: Pedro & João. 2022.

_____. **Uma prática docente inspirada na pedagogia freireana: a experiência na cátedra Paulo Freire da PUC/SP.** Revista de Educação. Pernambuco/RE. V.2, 2016.

_____. **Formação permanente freireana na Educação de Jovens e Adultos: reinventando políticas e práticas do municípios de São Paulo.** Práxis Educativa. Ponta Grossa/PR. V.16, 2021.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola.** São Paulo: Editora Manole LTDA. 1988.

RIOS, Pedro Paulo Souza e ALMEIDADE, Suzzana Aline de Lima e SILVA, Joseana da. **Por um currículo brincante: reflexões sobre a aprendizagem na Educação Infantil.** Disponível em: [Vista do Por um currículo brincante: reflexões sobre a aprendizagem na educação infantil](#). Acesso realizado em abril/2025.

TAVARES, Simone Reis de Souza Lemes. **Os sujeitos brincantes e a pertinência do brincar para o individual e o coletivo.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2024.

VALÉRIO, Viviane Graciele de Araújo; SILVA, Marta Regina Paulo da. *Desemparedando a infância: as crianças e o quintal brincante da creche.* Curitiba: Amélie Editorial, 2021. Disponível em: [Desemparedando a Infância](#). Acesso realizado em dez/2024.

VELOSO, Caetano. **Força Estranha.** Intérprete: Roberto Carlos. In: Roberto Carlos [LP]. Rio de Janeiro: CBS, 1978.

VELOSO, Caetano. **Vaca Profana.** Intérprete: Gal Costa. In: Profana [LP]. Rio de Janeiro: Philips, 1984.

VICENTE, Agleide de Jesus e SILVA, Marta Regina Paulo da. **Queremos um lugar para brincar em dia de chuva.** São Paulo: Amélie Editorial. 2021.

WEFFORT, Madalena Freire. **Educando o olhar da observação** - Aprendizagem do olhar. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: [Educando o olhar](#). acesso realizado em junho/2024.

XAVIER, Antonete Araújo Silva. ***Ciberateliê Brinc@nte: ambiências lúdicas e formação na cibercultura***. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2020.

Apêndice A:

Quadro 3: roteiro das entrevistas semiestruturadas

Introdução
Apresentação da pesquisa
Apresentar e explicar brevemente o objetivo da pesquisa e o motivo da entrevista.
Consentimento
Informar que a participação é voluntária. Reforçar o anonimato (uso de pseudônimos). Entregar e explicar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).
Esclarecimento sobre a entrevista
Informar que a entrevista terá um caráter semiestruturado, ou seja, algumas perguntas guiarão o processo, mas o entrevistado é livre para abordar outros aspectos relevantes.
Categoria 1. Alegria na escola
1 - Escolher a Educação Infantil foi uma opção e o que motivou a trabalhar com esse público? 2 - Você gosta de trabalhar nessa escola? Porque? 3 - Você observou em algum momento que as crianças da sua turma demonstraram estar tristes? O que você fez nessa situação? Como as crianças conseguiram enfrentar essa situação? 4 - Você pensa que as crianças com quem você trabalha gostam da escola? Porque? Quais as situações que você pode me contar para que possamos conhecer? Como as crianças mostram que gostam?
Categoria 2. Aprendizagem
1 - Qual é a proposta educacional desta escola para faixa etária das quais você trabalha? Nessa proposta tem algum tempo para as crianças brincarem? 2 - Como a brincadeira ajuda a desenvolver essa proposta que você tem para as crianças? 3 - A brincadeira é importante para acontecer aqui nessa escola? Com essas crianças? Porque?
Categoria 3. Diálogo
1 - Você pode me contar um dia de trabalho com as crianças? Você chega na sala e faz o quê? Como é?

2 - Mas e se uma criança fizer uma pergunta fora do contexto? Como você lida com isso?

3 - Eu já vi criança que chega na sala e começa a chorar, como você faz?

Categoria 4. Escuta sensível

1 - O que você faz quando as crianças rejeitam as suas propostas? No momento da história ou no parque.

2 - Porque você age dessa maneira?

Categoria 5. Formação permanente de professoras

1 - O que acontece nos momentos de formação? Como são organizados?

2 - Esses momentos ajudam na sua atuação com a turma?

3 - Essas ações são discutidas nos momentos de estudos? Como?

Categoria 6. Participação

1 - Como é construído o Projeto Político Pedagógico da escola? Quem são os participantes?

2 - Você gostaria de contribuir com mais algum assunto?

Agradecimento

Essa pesquisa é também construída com vocês. Suas falas são fundamentais para pensar e reinventar o currículo com mais afeto e participação.

Categoria da trama conceitual para ser realizada em roda de conversa com as crianças

Acolhida

Objetivo da roda de conversa

Vou fazer algumas perguntas bem simples, mas vocês podem responder do jeito que quiserem: falando, mostrando, contando uma história ou até desenhando se preferirem. Aqui, não existe resposta errada. Tudo o que vocês disserem é importante.

Combinados

Nós vamos ouvir com atenção quem está falando e esperar a vez de cada um. Ninguém é obrigado a responder: quem quiser pode só ouvir.

Tempo e formato
Explicar que será um momento curto (20–25 minutos), com perguntas fáceis e espaço para contar histórias, mostrar gestos ou até desenhar, se preferirem.
1. Alegria na escola
1 - Vocês gostam dessa escola? Porque?
2 - Tem alguma coisa na escola que vocês não gostam?
3 - O que vocês gostam de fazer aqui?
2. Aprendizagem
1 - Quais as brincadeiras mais legais dessa semana? Porque?
3. Diálogo
Com quem vocês gostam de conversar aqui na escola?
4. Escuta sensível
1 - Quando vocês estão tristes, alguém vem falar com vocês?
5. Formação permanente de professoras

6. Participação
1 - Vocês podem escolher as brincadeiras ou as histórias que são contadas na sala?
2 - Como que é isso?
Agradecimento
O que vocês contaram é muito importante. Com as histórias e brincadeiras de vocês, vamos pensar juntos em uma escola ainda mais bonita e cheia de vida.

Fonte: Organizada pela autora

Entrevista Ametista

Pesquisadora: Olá, bom dia. Gostaria que você falasse um pouco sobre você.

Ametista: Vamos lá. Tenho 51 anos e estou na rede municipal de São Paulo há 18 anos. Nasci no interior de Pernambuco e vivi uma infância diferente da das crianças das cidades, sem luz elétrica e sem televisão. Somos seis irmãos (três mulheres e três homens) e crescemos entre plantas, natureza, vida de quintal e trabalho.

Meus pais nos matriculavam na cidade, mas nas épocas de colheita parávamos de ir à escola para trabalhar. Quando decidi que queria estudar direitinho, já tinha uns 12, 13 anos. Meu pai tinha um sítio perto da cidade; íamos a pé, uns 15 minutos. Havia ensino primário ali. Para continuar depois, era preciso ir até a cidade maior, à noite, em “pau de arara”. Eu tinha 14, 15 anos e sentia muito medo de voltar no escuro — o interior alimenta muitos medos com histórias e mitos. Meu irmão mais velho veio para São Paulo com tios. Aos 15, disse à minha mãe que viria também. Ela não queria: dizia que eu era os “braços e pernas” dela, porque eu resolvia tudo. Aproveitei as férias do meu irmão, comprei a passagem e vim. Foram três dias de ônibus, para a casa de uma tia em Diadema.

Logo comecei a trabalhar em casa de família: primeiro cuidando de uma idosa, depois em outra casa para ganhar o dobro. Mas eu dizia: “Vim para São Paulo para estudar”. Voltei a estudar pelo supletivo — paguei com meu salário porque eu não podia estudar à noite. Concluído o fundamental, fiz o médio. Depois iniciei trabalho em uma creche conveniada na Bela Vista; em seguida, fui chamada para trabalhar com adolescentes (então CJ, hoje CCA). Trabalhei oito anos ali com artes e fortalecemos o espaço. Muitos adolescentes, filhos de mães solo e trabalhadoras domésticas, se encaminharam na vida.

Decidi cursar pedagogia. Tive dificuldades nas lacunas da minha escolarização, especialmente na escrita, mas fui bem na faculdade. Sempre fui crítica e participativa. No fim do curso prestei concurso da Prefeitura de São Paulo: fui bem nas objetivas, mas na discursiva percebi que precisava me preparar melhor. Fiz preparatório e também prestei Guarulhos e Estado. Em 2007 fui chamada na Prefeitura e no Estado; assumi ambos. Em 2008 assumi um segundo cargo na Prefeitura.

Atuei na EMEI Ângelo Martino (Bela Vista) e depois vim para a escola atual. Meu primeiro cargo era de adjunto (depois extinto). Substituí licença de uma professora, permaneci até o fim do ano e, na sequência, busquei vaga definitiva para remoção ao centro (eu morava na Bela Vista). Levei o outro cargo ao Nelson Mandela (à época Guia Lopes), depois Barra Funda, e desde 2013 estou aqui com os dois cargos.

Sou muito dedicada à educação. Sou casada, tenho uma filha (hoje com 31 anos) e sou avó. Há cerca de quinze anos tive o Bento, meu caçula, hoje com 15. Em algum momento adoeci: desenvolvi lúpus. Amo meu trabalho, tentei seguir com medicação, mas as crises voltaram. Entrei com processo de readaptação; a publicação saiu em 28 de maio de 2020 (já na pandemia), por dois anos, e venho renovando desde então. Foi duro voltar e pensar: “E agora, como atuo?” Eu era muito intensa no brincar, sempre no chão com as crianças. Fui me afastando aos poucos do contato direto, mas segui contribuindo: PEA, horários de estudo, eventos com as crianças, intervenções nos espaços brincantes.

Por vezes senti tentativa de silenciamento pela condição de “readaptada”, mas me mantive firme: sou professora. Hoje atuo organizando materiais, espaços e processos. Dizem que sou um “arquivo-vivo” da escola: se perguntam de agulha a corda, eu sei onde está — organizo pensando na praticidade de quem está em sala.

Pesquisadora: Eu sinto muito, imagino que tenha sido um processo doloroso, mas também desafiador. Podemos continuar?

Ametista: Agradeço pela acolhida. Sim, claro!

Pesquisadora: Escolher a Educação Infantil foi uma opção? O que a motivou a trabalhar com esse público?

Ametista: Comecei com adolescentes e ensino fundamental, mas quando vivi na EMEI entendi: é aqui que quero ficar. Faço uma analogia: as crianças pequenas são nascentes de rio — nascem limpas, pedem cuidado para que o fluxo siga bem. A infância é sagrada. Se não cuidarmos, podemos marcar negativamente a vida das pessoas. Tenho paixão por esse trabalho.

Pesquisadora: Você gosta de trabalhar nesta escola? Por quê?

Ametista: Gosto, e dá para ver: recebo convites para ir a outras, mas ainda não senti que devo sair. Falta pouco para me aposentar. Aqui as crianças têm muita autonomia e liberdade para pensar; vejo crianças felizes.

Pesquisadora: Você observou momentos em que as crianças demonstraram tristeza?

Ametista: Sim — não por estarem na escola, mas por situações da vida. É preciso olhar atento e cuidadoso: no meio da rotina, percebo quem não está bem. Às vezes algo do próprio espaço escolar deixa a criança apática.

Pesquisadora: O que você fez nessas situações?

Ametista: Acolho, chego perto, pergunto se quer conversar, provoco com perguntas que abram espaço para falar. Convido para sair um pouco, fazer outra coisa. Tenho autonomia com as professoras e já declarei: se alguém negligencia o direito de uma criança, eu falo e ajo. Tornei-me combativa nisso.

Pesquisadora: É comum acontecer?

Ametista: Hoje em dia não mais, as coisas mudaram, a EMEI tem uma galera comprometida.

Pesquisadora: Como as crianças conseguiram enfrentar essas situações?

Ametista: O tempo ajuda, mas sobretudo o acolhimento e a segurança. Um caso: uma menina, filha de pai solo, chegou sofrendo muito, chorando sem parar, agarrada à perna da professora. Chegamos a suspeitar de TEA pelo nível de desregulação. Com trabalho com a família, terapia e segurança aqui, transformou-se: hoje é forte, produz, não se agarra a ninguém.

Pesquisadora: Você pensa que as crianças com quem trabalha gostam da escola? Por quê? Como mostram isso?

Ametista: Gostam. Têm autonomia, liberdade de corpo e fala; vejo felicidade no dia a dia.

Pesquisadora: Qual é a proposta educacional desta escola para a faixa etária com que você trabalha? Há tempo para brincar?

Ametista: Nosso currículo tem dois eixos indissociáveis: interações e brincadeiras, e cuidado. Cuidar, educar e educar. O brincar não é simplesmente livre: mesmo quando livre na maior parte do tempo, é pensado, planejado, sistematizado, com atenção às materialidades, à organização dos tempos e dos espaços.

Pesquisadora: Você pode me contar um dia de trabalho com as crianças?

Ametista: Vou contar uma experiência recente na cozinha experimental. Fui homenageada por uma turma (batismo da sala com meu nome) após um trabalho da professora Diamante sobre mulheres da escola. Propus aproveitarmos sobras de

frango para fazer pães, estava tudo fresquinho, as meninas da cozinha também tem muita responsabilidade com o desperdício.

Começamos com roda: combinamos e situamos a proposta. Do lado de fora, registramos na cartolina a receita: ingredientes e medidas (como escrever 100g, 300g; onde ler no medidor). As crianças ajudaram em tudo e botaram a mão na massa: higiene das mãos, sovar e descanso. Depois, cada uma modelou como quis (esfiha, trança, etc.).

No segundo momento, pensamos a estética do comer junto: mesa com tecido ankara (estampa africana), composição com pinhas, cesto de palha com guardanapo, distribuição dos pães e comensalidade.

Se uma criança chora no início, todo mundo espera. Conversamos: “Nosso colega não está bem; vamos ajudar?”. Isso educa para o cuidado com o outro. Se alguém não quiser participar, tudo bem: há muitas possibilidades nos espaços (o refeitório tem obras, há um piano). Mas, sinceramente, elas adoram.

Pesquisadora: E se uma criança fizer uma pergunta fora do contexto?

Ametista: Toda pergunta tem contexto, porque nasce de uma observação. Acolho a pergunta e tento responder. É preciso ter a “sacada” e fazer caber no processo.

Pesquisadora: E quando uma criança começa a chorar na hora de iniciar a proposta?

Ametista: Primeiro, acolho. A cozinha experimental espera: trabalhar a favor da educação. Chamo o grupo: “Vamos entender o que está acontecendo?” Isso traz para as crianças o cuidado com o outro.

Pesquisadora: O que você faz quando as crianças rejeitam suas propostas (história, parque)?

Ametista: Os espaços já são pensados para isso: existem muitas possibilidades. Na cozinha experimental, por exemplo, o refeitório tem obras e piano; elas podem escolher. Mas é difícil rejeitarem — normalmente adoram. Você acompanhou e viu esse movimento.

Pesquisadora: O que acontece nos momentos de formação? Como são organizados?

Ametista: Temos o PEA (Projeto Especial de Ação): 3 horas semanais (dois encontros de 1h30). Temos também JEIF (mais 3 horas semanais). O tema do PEA é decidido coletivamente no início do ano, sempre para responder a necessidades

da escola.

No ano passado, o foco foi inclusão (muitas crianças TEA e outras deficiências): estudos de teóricos e formação com convidadas/os. Este ano, com o tempo integral, estamos ampliando o olhar para atender integralmente as crianças, com qualidade. Priorizamos leitura, estudo e reflexão-ação-reflexão.

Há limites: precarização e falta de concursos; professoras contratadas não podem participar porque não são remuneradas nesse horário. Ainda assim, discutimos e planejamos coletivamente.

Pesquisadora: Como funcionam as travessias?

Ametista: Hoje são orgânicas: todas as turmas saem com as crianças — Parque Buenos Aires, equipamentos culturais (FAAP, Sesi Paulista), e parcerias com EMEIs do território. A cidade educa e é educada pelas crianças.

No trajeto, dialogamos com motoristas de linha para facilitar o embarque pelas portas de trás; as pessoas se mobilizam ao ver as crianças. É uma experiência de humanização: perguntas, sorrisos, canções. Queremos desemparedar as infâncias e também respeitar a infância dos adultos que trabalham aqui

Pesquisadora: Como é construído o Projeto Político-Pedagógico? Quem participa?

Ametista: Discutimos o PPP nas reuniões pedagógicas, nos tempos de PEA/JEIF e no Conselho de Escola com as famílias. Práticas institucionais como empréstimo de livros (todas as sextas) e travessias estão garantidas no documento. Este ano, olhamos com destaque para inclusão, relações étnico-raciais e gênero. Avaliamos indicadores de qualidade duas vezes por ano e replanejamos. Realizamos rodas de conversa com famílias, convidamos profissionais (UBS/Santa Casa) para falar de empatia e acolhimento.

Pesquisadora: Obrigada por compartilhar a sua história. Gostaria de acrescentar algo?

Ametista: Agradeço. Falei bastante, mas me fez refletir sobre a Ametista de verdade. Emocionei-me do começo ao fim. Às vezes esquecemos quem somos. Obrigada pela oportunidade e pela escuta.

Pesquisadora: Eu que agradeço pela gentileza e pelo tempo. Sua entrevista já contribui muito para a pesquisa.

Apêndice

Entrevista Kunzite

Pesquisadora: Olá, bom dia. Gostaria que você falasse um pouco sobre você.

Kunzite: Eu sou a Kunzite, prefiro Kunzi. Tenho 31 anos e estou nesta escola há pouco tempo. Entrei no último concurso (2023) e assumi no fim de março (2024). Cheguei durante a greve, então os primeiros dias não foram exatamente dentro da escola: acompanhei o movimento dos professores. No começo de abril, assumi uma turma.

Formei-me recentemente em Pedagogia (USP, 2023), mas tenho uma “vida antes” da pedagogia: sou graduada em Relações Internacionais. Entrei muito nova, com 18 anos, logo após o colégio. A formação me interessava, mas, trabalhando na área durante a graduação, fui percebendo que aquele não era o meu caminho. Permaneci, concluí o curso, inclusive com iniciação científica — experiência que me aproximou da Educação.

Sempre gostei de estudar; para mim, a escola abre portas e liberta. Minha família vem da periferia de Santo André e o estudo sempre foi visto como possibilidade de mudar a vida. Em 2018 comecei a pensar seriamente em transição: trabalhava numa empresa, havia me casado, mudado para o centro de São Paulo — e percebi que queria investir na Educação.

Voltei à faculdade (Pedagogia) e, quase ao mesmo tempo, prestei concurso em São Caetano para auxiliar de primeira infância (lá sempre há uma auxiliar com a professora titular). Passei e entrei em 2019. Isso me deu a certeza de que era essa a área. Fui fazer a graduação e permaneci no cargo. Estou na Educação desde 2019; em dezembro de 2023 me formei e, em março de 2024, assumi como professora aqui. Sou professora iniciante, construindo repertório. A profissão ganha sentido no dia a dia; não gosto de separar teoria e prática — as coisas se significam no cotidiano.

Pesquisadora: Escolher a Educação Infantil foi uma opção? O que te motivou a trabalhar com esse público?

Kunzite: Sim. Hoje atuo como professora de Educação Infantil no período da tarde e, este ano, assumi também a função de professora orientadora da educação

integral. A EMEI tornou-se integral este ano; a diretora me convidou, fiquei receosa por ser iniciante, mas aceitei. Elaborei um projeto de educação integral, submetido e aprovado no Conselho de Escola. Desde abril estou nessa função, que pensa em experiências educativas para um desenvolvimento pleno.

Aqui, isso se articula muito com o Território Educativo das Travessias: saídas pela cidade, contato com equipamentos de cultura e lazer, entendendo a cidade como espaço educador — nós educamos a cidade, e a cidade nos educa. Também pensamos experiências dentro da EMEI, revendo tempos e usos dos espaços.

Pesquisadora: Você observou momentos em que as crianças demonstraram estar tristes? O que fez? Como conseguiram enfrentar?

Kunzite: Depende do contexto. Se percebo uma criança mais no cantinho “do nada”, me aproximo e pergunto se está tudo bem, se aconteceu algo, se quer minha ajuda. Algumas aceitam um abraço, outras preferem se reorganizar sozinhas; tento ler o que a criança me traz e agir a partir disso.

Há também a tristeza da frustração — querer algo que não é possível naquele momento. Meu papel é ajudar a nomear: “isso é frustração/tristeza”, e ser suporte. Procuro não abafar a tristeza: ela precisa de espaço. Tem dias em que a gente fica triste — e tudo bem.

Pesquisadora: As crianças com quem você trabalha gostam da escola? Como mostram isso?

Kunzite: Sim. Elas trazem empolgação com a escola, sobretudo com o quintal, que é muito potente: “quero ir ao quintal”, “quero ver os amigos”. No retorno do recesso, falavam de saudade — da comida, do balanço. Gostam de conversar com professoras, funcionárias e entre si. Vejo que constroem boas memórias e relações afetivas.

Pesquisadora: A brincadeira é importante aqui? Por quê?

Kunzite: Com certeza. Há um entendimento compartilhado de que brincadeiras e interações são eixos estruturantes da Educação Infantil — isso está no PPP e aparece nas formações e reuniões. No cotidiano, você abre uma porta no meio do dia e vê grupos explorando diferentes materialidades e brincando — essa é a proposta.

Brincar não “preenche buraco” da rotina; é forma de construção de saberes e também direito — brincar por brincar, porque é gostoso e humano.

No âmbito da educação integral, sigo articulando as travessias e também o projeto Quintal Brincante, para ressignificar o uso do quintal para além de balanço/escorregador: realizamos ateliês nesse espaço. Estou quase todos os dias o período todo nessa mediação.

Pesquisadora: Você pode me contar um dia de trabalho com as crianças?

Kunzite: Assumo a sala às 12h. Quando chego, a turma está finalizando o almoço (iniciado pela parceira da manhã). Vamos para a sala e abro a tarde com roda de conversa: despedem-se da professora da manhã, reconhecem minha chegada e definimos juntos o que faremos.

Começamos com uma música em Libras (“boa tarde” e dias da semana). Não temos crianças que usem Libras como primeira língua; trabalho pela diversidade linguística. Na roda, conversamos sobre o dia, trago assuntos e combinamos a rotina. Escolho dois ajudantes (eles amam e isso favorece a participação na organização).

Depois, higiene/escovação e parque por volta de 12h30–13h30. Cada dia usamos um espaço diferente, conforme tabela de organização. No tanque de areia, levo materiais e faço sugestões, com poucas intervenções. Na quadra, sempre levo uma brincadeira planejada (ex.: vampiro/vampirão; onça e galinhas), envolvendo o grupo todo.

Voltamos para a sala e faço a roda de leitura, seguida de 10–15 minutos de relaxamento: luz baixa, música calma, e combinamos brincar só com livros ou referencia bonecas/bichinhos. Alguns dormem, outros apenas desaceleram (voltamos do parque com muita energia!).

Depois vem o lanche. Mantemos um jogo: “ir” ao lanche por um meio de transporte imaginário (moto com “capacete” e “chave”; barco com “remos”). Se não faço, eles cobram: “a gente vai do quê?”.

No retorno, depende do planejamento. Conduzo dois grandes projetos que orientam as ações: Bichinhos do quintal (investigação/pesquisa do que encontram no quintal) e Quilombos do Brasil (relacionado às bonecas itinerantes Zeferina e Dandara, referências de mulheres quilombolas). Recentemente, após visita a exposição do Andrew Orwell, fizemos releituras de retratos da Dandara e da Zeferina, pensando nos elementos da obra dele.

Em geral, trabalho 99% em pequenos grupos; rodas de conversa e leitura costumam ser com todos, mas acolho a criança que prefere ficar por perto sem

participar ativamente. Essa presença é importante — e elas também me acolhem quando eu não estou tão bem.

Pesquisadora: E se uma criança faz uma pergunta “fora do contexto”?

Kunzite: Eu costumo responder. Já aceitei que eles são imprevisíveis. A roda raramente fica só no tema principal: enquanto eu lia, perguntaram o sentido de palavras; de repente, uma criança contou que viajaria semana que vem. Tudo bem: validamos e voltamos à leitura.

Se o assunto desvia muito, há duas saídas: (1) redireciono o planejamento para o novo interesse; ou (2) combinamos quando retomar (“hoje não dá, incluímos amanhã”). E eu retomo: normalmente sim. Há dias caóticos em que nada sai como planejado — faz parte. Planejo com eles; não dá para impor.

Pesquisadora: O que você faz quando as crianças rejeitam suas propostas (história, parque, etc.)?

Kunzite: Não forçamos atividades. No fim do ano, a pasta da criança varia: algumas terão 20 vivências materializadas em papel; outras, não — e tudo bem. Comunicamos com honestidade às famílias que nem tudo vira papel.

Eu incentivo a participação e observo: é dificuldade/medo (“não sei fazer”) ou desinteresse? Se preciso de atenção focada, atuo com grupo de seis e monto estações/cantinhos com materialidades para o restante circular livremente. Divido a atenção entre os grupos.

Pesquisadora: O que acontece nos momentos de formação? Como são organizados?

Kunzite: Tivemos de 2 a 3 formações com convidadas (ex.: pesquisadora sobre questões étnico-raciais). Também realizamos formações sobre documentação pedagógica (setembro); ora vem uma formadora, ora a gestão prepara materiais.

Além disso, há os momentos semanais de JEIF (quatro vezes por semana, 16h–17h30, no meu caso da tarde): estudo coletivo. No PEA que acontece no período da tarde, definimos no início do ano temas e textos com a coordenação; lemos e debatemos com registro feito pelo coordenador.

Acho esses momentos importantes, mas sinto falta de mais trocas de práticas: “como você faz?”, “o que funcionou?”. Sempre aprendo muito quando troco com outra professora. Gostaria de vivências mais “mão na massa” e de diálogo que leve a replanejar.

Pesquisadora: Como é construído o Projeto Político-Pedagógico? Quem participa?

Kunzite: Este ano acompanhei a construção: foi feita por professoras, coordenação pedagógica e vice-direção, nos momentos coletivos da jornada (quatro vezes por semana). Tenho a impressão de que outros atores participam pouco — equipe de apoio e cozinha, por exemplo.

Quanto às famílias, percebo participação mais forte na avaliação dos indicadores de qualidade do que no processo de elaboração do PPP. É um ponto a melhorar.

Pesquisadora: Gostaria de contribuir com mais algum assunto?

Kunzite: Reforço a questão da formação: precisamos de oportunidades de vivenciar, dialogar e replanejar a partir das práticas. Estudar nossas práticas faz falta.

Pesquisadora: Obrigada, Kunzi, pela gentileza, pelo tempo e pelo carinho.

Kunzite: Eu que agradeço — foi ótimo participar.

Apêndice

Entrevista Azul Mineral

Pesquisadora: Olá, bom dia. Gostaria que você falasse um pouco sobre você.

Azul Mineral: Meu nome é Azul Mineral. Sou professora e, neste momento, atuo na Educação Infantil. Entrei na rede municipal de São Paulo no ano passado, em março. Antes disso, trabalhei por 12 anos em escolas particulares — de bairro, de porte intermediário e grandes —, sempre circulando entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Sou pedagoga (2018). Em 2019 iniciei o mestrado pesquisando relações de gênero no Currículo Cultural da Educação Física — uma abordagem em que o centro é a cultura das práticas corporais, não a reprodução de técnicas. Concluí o mestrado em 2022 e atualmente curso o doutorado sobre o mesmo tema, agora voltado à formação de professores/as.

Estou me redescobrendo na rede pública: mudar de escola muda o trabalho, as parcerias e o modo como a gente se organiza. Sigo compreendendo a rede, esta escola e os arranjos com as colegas.

Pesquisadora: Escolher a Educação Infantil foi uma opção e o que a motivou a trabalhar com esse público?

Azul Mineral: Minha primeira oportunidade veio em 2013, logo ao ingressar na faculdade, numa escola pequena de bairro. Eu tinha 18 anos e assumi uma turma multietária (3, 4 e 5 anos) — grande desafio e muito aprendizado, embora com vínculos precários e bastante solidão docente.

Depois fui para o Fundamental por três anos, voltei um ano à Infantil, retornei ao Fundamental por mais três, e assim por diante. Essa circulação me fortalece: evita a estagnação e me faz reinventar práticas com diferentes idades. Na rede pública, com turmas multietárias, a perspectiva muda ainda mais (na escola particular, as turmas costumam ser por idade).

Não digo que “escolhi apenas” a Educação Infantil; ela compõe um conjunto de propostas nas quais gosto de atuar. A Infantil nos lembra diariamente que todas seguem sendo crianças — e que o brincar é estruturante.

Pesquisadora: Você gosta de trabalhar nessa escola? Por quê?

Azul Mineral: Sim. Cheguei pela localização (eu dobrava jornada com uma particular próxima), mas me surpreendi positivamente. Temos uma equipe unida, princípios ético-políticos compartilhados, gestão acolhedora e defensora do trabalho pedagógico, e um espaço físico privilegiado dentro de um parque, com um quintal brincante que convida à investigação e ao contato com a natureza. É um ambiente que potencializa a prática e o aprendizado de todos.

Pesquisadora: Você observou em algum momento que as crianças da sua turma demonstraram estar tristes?

Azul Mineral: Sim, e depende do contexto. A proximidade com a turma permite perceber perfis: mais melancólicos, mais eufóricos, quem oraliza melhor, quem é mais introvertida. Frente a uma criança aparentemente triste, convido ao diálogo: “você está bem?”, “quer conversar?”, “aconteceu algo na sala ou com os amigos?”. Se ela não quiser falar, reafirmo que estou disponível e ofereço acolhimento corporal (colo, abraço). Muitas vezes a tristeza é saudade da família; então proponho registros: fazer um desenho para entregar na saída, preparar um presente.

Em outras situações, circular pela escola ou pelo parque ajuda na autorregulação. Com o tempo, vamos identificando estratégias que funcionam com cada criança. O essencial é a sensibilidade para ler o que o sujeito pede; o choro é um pedido de ajuda.

Pesquisadora: Você pensa que as crianças com quem você trabalha gostam da escola? Por quê? Quais situações você pode contar? Como mostram que gostam?

Azul Mineral: Minha turma é muito participativa. Gosto de vê-las envolvidas nas propostas e presentes. Quando algo incomoda, as famílias procuram conversar — o que é ótimo, pois a abertura da escuta fortalece a parceria. Um exemplo: a família relatou que a criança dizia não querer vir; investigamos juntos e identificamos mudanças de rotina (mudança de casa, trajeto maior e cansaço). Esse tipo de troca nos ajuda a compreender como as crianças significam a escola em casa.

Pesquisadora: Qual é a proposta educacional desta escola para a faixa etária com que você trabalha? Nessa proposta há tempo para brincar?

Azul Mineral: A escola tornou-se tempo integral recentemente, então vivemos um período de readaptação curricular: reorganizar tempos, linguagens e a parceria entre professoras para um dia de oito horas. Temos revisitado o planejamento para equilibrar tempos de brincar e de experiências nas várias linguagens.

De modo geral, pensamos na infância através do brincar — linguagem da criança. Mesmo em contextos investigativos (linguagens científica, corporal, matemática, escrita etc.), o brincar estrutura a proposta; e também é fim em si. Garantimos diariamente o parque (cerca de 1h15 pela manhã e 1h15 à tarde), além de brincadeiras dirigidas na sala: cantadas, corporais, com materiais estruturados e não estruturados, faz-de-conta e tempos de acolhimento com circulação livre.

Investigamos brincando: por exemplo, estamos tematizando o breaking — uma grande brincadeira de dança que amplia repertórios culturais e modos de significar o corpo e a música.

A gente sempre oferece esses contextos brincantes para que elas consigam ter essa condição de leitura da realidade em que estão inseridas, ampliem as fontes de significação delas e consigam produzir outras possibilidades daquilo que a gente está investigando, daquilo que a gente está brincando.

Pesquisadora: Você pode me contar um dia de trabalho com as crianças? Você chega na sala e faz o quê? Como é?

Azul Mineral: A rotina depende dos horários fixos (café, almoço, lanche). Minha turma é a última a tomar café e a almoçar, o que me dá mais tempo com elas no início do turno, eu assumo o período da manhã.

No acolhimento, ofereço três propostas equilibrando linguagens; elas também podem escolher outras atividades com os materiais da sala (cerca de 50 minutos). Depois fazemos a roda com brincadeiras cantadas — música ajuda a se concentrar quando a turma está agitada. Em seguida, rotina: calendário, presença/ausência, escrita das propostas do dia, e exploração de noções de tempo e linguagem escrita.

Vamos ao café (9h30). Na volta (9h50), desenvolvemos a proposta do dia, variando linguagens ao longo da semana e mantendo flexibilidade para acolher pistas das crianças (por exemplo, cultura amazônica ou breaking, disparados por falas em uma travessia).

Depois, parque por 1h–1h15. Algumas vezes proponho intervenção; outras, deixo a brincadeira livre e observo (anotações, pistas). Ao retornar, fazemos a leitura da história e a passagem para a professora seguinte. Quando há tempo, realizo relaxamento (neste semestre, a própria contação como momento de acalmar; no semestre passado, rituais com vela, incenso, vídeos de música calma ou silêncio).

Observação: todas as turmas são multi-etárias (4–5 anos), com 28 crianças cada — há muita procura; quando há desistência, logo há reposição.

Pesquisadora: Mas e se uma criança fizer uma pergunta fora do contexto? Como você lida?

Azul Mineral: Sigo o que faz sentido. O plano orienta, mas não pode nos enrijecer. Na presença das crianças, com o corpo em movimento, é preciso ler a temperatura da turma e as pistas que oferecem, ajustando o contexto investigativo. Nossas propostas nascem dessas pistas.

Se surge um tema “fora”, negociamos: às vezes abraço a nova trilha; às vezes combinamos quando retomar. O planejamento é flexível e responsivo.

Pesquisadora: E se uma criança começa a chorar quando você inicia a proposta?

Azul Mineral: Nos períodos de adaptação isso é comum. Penso no acolhimento: corporal (colo, toque, carinho), verbal (palavras que confortem), oferta de materiais (“o que você quer fazer agora?”), registros para a família, ou circular pelo parque quando isso ajuda na autorregulação.

Cada criança responde de um jeito; com uma aluna recém-chegada, por exemplo, dar a mão, apresentar o que faremos e começar juntas foi decisivo. O choro pede ajuda; cabe a nós pensar como apoiar.

Pesquisadora: O que você faz quando as crianças rejeitam as suas propostas?

Azul Mineral: Organizo estações/cantinhos, como já descrevi. Em geral, elas gostam e a rejeição é rara; quando ocorre, as estações mantêm o direito de escolha sem perder o fio do trabalho.

Pesquisadora: O que acontece nos momentos de formação? Como são organizados?

Azul Mineral: Temos na rede os momentos de JEIF (formação) e PEA (planejamento de estratégias/ações). Ocorrem quatro vezes por semana. É importante ressaltar que sou do período da manhã, nós escolhemos temas e aprofundamos com materiais da Prefeitura, do coordenador ou selecionados por nós.

Há também horas coletivas (uma vez por semana, com todas as professoras do período) para compartilhar estratégias e organização do planejamento — temos trabalhado bastante o plano das crianças a partir do que observamos nas turmas. Além disso, há reuniões pedagógicas (mais espaçadas), paradas pedagógicas, cursos das DREs (limitados frente à demanda) e formações internas — eu mesma já ministrei formação sobre gênero.

Esses momentos ajudam muito: o trabalho pode ser solitário no enfrentamento do cotidiano, e a troca fortalece, amplia repertório e nos lembra que não estamos sozinhas.

Pesquisadora: Como é construído o Projeto Político-Pedagógico da escola? Quem são os participantes?

Azul Mineral: O PPP é revisitado anualmente antes do envio ao supervisor. A construção é coletiva: professoras, gestão e familiares participam. Temos buscado ampliar a participação das famílias, superando barreiras como linguajar técnico ou

falta de tempo. O documento se produz a partir do cotidiano vivido, sendo revisto a cada ano: o que funcionou, o que precisa melhorar, o que incluir.

Pesquisadora: Você gostaria de contribuir com mais algum assunto.

Azul Mineral: A Educação Infantil nos ensina a potência do brincar para reinventar modos de vida mais democráticos, acolhedores e potentes. Quando uma escola assume o brincar como linguagem que orienta o currículo, todas/os ganham — aprendemos com as crianças e com o público como horizonte. Ganha ainda mais força no contexto da escola pública, onde a democracia pode se realizar. Precisamos garantir o direito de brincar e também o direito do adulto a um trabalho acolhedor. Esta escola oferece muito desse repertório e espaço.

Pesquisadora: Azul Mineral, agradeço muitíssimo pela gentileza e pelo tempo.

Azul Mineral: Eu que agradeço. Foi muito bom contribuir.

Apêndice

Roda de conversa com as crianças

Pesquisadora: Vocês gostam dessa escola? Porque?

Crianças: brincar, brincar muito de motoca, parede de escalada, balanço, regar a horta, quadra, tirolesa, balanço da árvore.

Pesquisadora: Tem alguma coisa na escola que vocês não gostam?

Crianças: Da árvore número um.

Pesquisadora: Porque?

Crianças: é a árvore que segura o balanço, ela é muito grande, às vezes machuca e ela atrapalha, está bem ao lado da casinha, às vezes batemos nela, esquecemos que ela está lá.

Pesquisadora: Vocês gostam do balanço da árvore e não gostam da árvore?

Crianças: acho que gostamos da árvore (muitas risadas), acho que não gostamos quando alguém não cumpre com os combinados, porque demora para ir para o parque, quem não cumpre os combinados precisa fazer os combinados novamente a professora fala de novo.

Não gosto quando fico muito tempo sem ver o meu pai, ele demora para chegar, aí fico com saudade.

Pesquisadora: e o que acontece depois?

Crianças: Lembramos dos combinados e vamos para o parque.

Pesquisadora: E o que acontece aqui na escola para diminuir a saudade?

Crianças: a gente brinca, a gente dá risada e quando a saudade aumenta tem cartinha.

Pesquisadora: O que vocês gostam de fazer aqui?

Crianças: de tudo, aqui tudo é legal, a casinha é legal e sala tem muita coisa

Pesquisadora: Quais as brincadeiras mais legais dessa semana? Porque?

Crianças: na cozinha experimental fizemos geladinho, chupe chupe, brincamos de chão e larva, e participamos das travessias, fomos no Sesc e na FAAP, assistimos um filme e fomos participar de algumas brincadeiras.

Pesquisadora: Com quem você gosta de conversar aqui na escola?

Crianças: os amigos.

Pesquisadora: Quando você está triste alguém vem falar com você?

Crianças: os amigos

Pesquisadora: Vocês podem escolher as brincadeiras ou as histórias que são contadas na sala?

Crianças: Simmmm, temos muitas coisas aqui na sala e lá fora, tem muita coisa e vamos escolhendo, a professora sempre pergunta e nós ajudamos a pensar nas brincadeiras da semana, escrever os combinados, fazer o calendário, as brincadeiras são legais

Pesquisadora: Eu quero agradecer imensamente por toda a gentileza e pelo carinho de vocês.

Crianças: Agora vem dar um abraço, vem aqui.

APÊNDICE B

Plano de Formação Brincante: escutar, cuidar e reinventar o cotidiano

“O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui.”
(Emicida, 2013)

1. Introdução

Este plano nasce do chão da pesquisa e das vozes que a constituíram — educadoras, crianças, escola e território. Inspirado na ideia de retorno e pertencimento, como canta Emicida (2013), compreendemos que a formação não é chegada nem partida, mas continuidade de um caminhar coletivo.

As educadoras, tal como o artista que retorna ao seu lugar de origem, voltam ao chão da escola com os pés molhados de histórias, afetos e aprendizagens — não para repetir, mas para reinventar.

Como assevera Paulo Freire (2008, p.32-33):

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossas histórias, de nossa cultura; a memória; às vezes difusa, às vezes nítida, clara de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse.

A formação é, portanto, um reencontro com as próprias raízes — com a infância, o território, o gesto de cuidar e o compromisso político de transformar o cotidiano escolar. Inspirado em Freire (2008) e Saul (2018), este plano compreende a formação como prática reflexiva e política, em que teoria e experiência se entrelaçam na análise crítica do vivido.

Não pretende prescrever caminhos, mas oferecer trilhas possíveis, abertas à invenção de cada coletivo, com amorosidade e rigor.

2. Objetivo Geral

Fortalecer a formação permanente das educadoras da Educação Infantil, sustentada pelas categorias da trama conceitual freireana do *Currículo Brincante* — alegria na escola, diálogo, escuta, participação, formação permanente e aprendizagem —, conforme propõem Saul (2018) e Freire (1997), promovendo vivências que integrem corpo, afeto, cultura e conhecimento, na perspectiva da práxis transformadora.

3. Princípios Orientadores

- Amorosidade e rigorosidade – unir afeto e criticidade, sensibilidade e reflexão teórica, no gesto de estudar e cuidar.
- Escuta sensível – reconhecer cada educadora e cada criança como sujeitos de saber, em relações dialógicas e horizontais.
- Brincar e criar – compreender o brincar como linguagem formadora também das adultas, capaz de ressignificar a docência e abrir espaços de encantamento.
- Território e cultura – valorizar as expressões culturais e populares do entorno da escola, reconhecendo o território como lugar de aprendizagem e pertencimento.
- Formação permanente – compreender o estudo como prática cotidiana, indissociável do fazer docente, alimentando a reflexão crítica sobre a prática.
- Esperançar – manter viva a capacidade de sonhar e reinventar o mundo pela educação.

4. Estrutura dos Encontros Formativos

O plano prevê **quatro encontros formativos principais**, a serem realizados bimestralmente, intercalados por **momentos de acompanhamento e devolutivas reflexivas**.

Cada encontro é pensado como uma **roda viva**, onde experiência, estudo e afeto se entrelaçam.

Encontro 1 – Reencantar o olhar: memórias de infância e alegria na escola

Objetivos específicos

- Favorecer o reencontro das educadoras com suas próprias infâncias e memórias afetivas.
- Promover o reconhecimento da alegria como força política e formativa no cotidiano escolar.

Atividades propostas

- Acolhida com música e partilha de memórias de brincadeiras da infância.

- Produção simbólica: criação de um *mural de memórias* com imagens, objetos, palavras ou sons que representem a infância de cada participante.
- Leitura dialogada de Freire (2008) e Friedmann (2020), com foco no brincar como linguagem e no amor como categoria pedagógica.
- Roda de conversa sobre: “O que me faz permanecer na escola com alegria?”

Síntese esperada

Construção de um clima formativo de confiança, pertencimento e encantamento — base para os encontros seguintes.

Encontro 2 – Escuta e diálogo: o currículo que se escreve com as vozes da escola

Objetivos específicos

- Refletir sobre a escuta sensível como prática pedagógica e política.
- Reconhecer a importância das vozes infantis e docentes na construção cotidiana do currículo.

Atividades propostas

- Partilha de situações reais de escuta na escola: o que as crianças têm dito e mostrado?
- Leitura orientada de textos de Freire (1996), Bell Hooks (2019) e Saul e Saul (2022) sobre escuta e diálogo.
- Oficina de escrita: elaboração coletiva de um *diário de escutas* — registros breves de conversas, gestos e silêncios observados no cotidiano.
- Roda de conversa: “O que temos aprendido com as crianças e entre nós?”

Síntese esperada

Fortalecer a noção de currículo como texto vivo e partilhado, nascido da escuta e da coletividade.

Encontro 3 – Entre o alimento e o afeto: o que a escola alimenta em nós?

Objetivos específicos

- Revisitar as práticas de alimentação e cuidado já presentes na escola como territórios de formação, escuta e pertencimento — reconhecendo-as como experiências culturais e éticas que tecem o Currículo Brincante.

Atividades propostas

O encontro propõe um momento de partilha e reflexão coletiva sobre as experiências com alimentação, cuidado e comensalidade que já fazem parte do cotidiano da instituição.

Partindo da memória e da sensibilidade das educadoras, o grupo é convidado a narrar cenas, gestos e aprendizados vividos durante as refeições, nas cozinhas experimentais, nas travessias e nas rodas com as crianças.

As falas das educadoras serão acolhidas e sistematizadas em um painel de memórias, construído com tecidos, papéis e palavras, de modo que a escola possa visualizar como o cuidado e a alimentação se entrelaçam com a alegria, o diálogo, a escuta e a aprendizagem — categorias centrais da trama conceitual desta pesquisa (SAUL, 2018).

Materiais sugeridos

- Pano grande ou papel kraft para o painel de memórias
- Retalhos, fitas, canetas coloridas, cola
- Fotografias de projetos anteriores, se houver
- Poemas, músicas e provérbios populares sobre comida, partilha e infância

Encaminhamentos

- Registrar as reflexões e os afetos emergentes em um caderno coletivo ou mural digital.
- Organizar, ao final, uma pequena mesa de partilha: um lanche coletivo em que cada participante traz algo que representa seu vínculo com o ato de alimentar (pode ser um alimento, um objeto, uma lembrança ou um relato).
- A sistematização dessas memórias pode subsidiar a atualização do PPP e futuros momentos de formação continuada.

Síntese esperada

Este encontro não busca “ensinar” uma nova prática, mas reconhecer, legitimar e aprofundar o que a escola já faz com sensibilidade e intencionalidade pedagógica.

Trata-se de valorizar o vivido e ampliar sua leitura crítica, transformando o cotidiano em espaço de formação permanente, como propõe Freire (1997, p.42): *“Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.”*

Encontro 4 – Formação permanente e aprendizagens coletivas: esperar a docência

Objetivos específicos

- Reafirmar a formação como processo contínuo, ético e emancipador.
- Construir, de forma coletiva, compromissos e encaminhamentos para a continuidade do trabalho.

Atividades propostas

- Acolhida com leitura poética de Freire (1992): *“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar.”* e um vídeo curto das crianças da escola falando sobre a importância do brincar.
- Mapa das aprendizagens: cada educadora desenha ou escreve o que aprendeu durante os encontros e o que deseja continuar estudando.
- Discussão sobre estratégias para consolidar espaços permanentes de estudo (HTPCs ampliados, grupos de leitura, partilhas semanais).
- Encerramento com uma *roda de agradecimento e cantiga popular*, reafirmando a boniteza da convivência.

Síntese esperada

Reconhecer a formação como movimento de continuidade e esperança, fortalecendo laços e abrindo novas possibilidades de ação coletiva.

Avaliação do processo formativo

A avaliação do plano não se propõe a mensurar resultados, mas a acompanhar o movimento formativo que se desdobra no cotidiano da escola.

Inspirada nas concepções freireanas de diálogo e consciência crítica, ela será processual, coletiva e emancipatória, sustentada por três dimensões:

- **Autoavaliação reflexiva** – cada educadora registra seus sentimentos, desafios e descobertas, reconhecendo-se como sujeito de sua própria formação.
- **Avaliação compartilhada** – em rodas, o grupo revisita os encontros, identifica aprendizagens e ressignifica práticas.
- **Registro sensível** – a equipe formadora sistematiza falas, imagens e gestos, compondo uma memória viva do percurso.

Essa maneira de acompanhamento dialoga com Saul (1999, p. 9), para quem *“o presente trabalho está firmemente ancorado numa experiência prática de vivência do próprio paradigma em ação.”*

Assim, a avaliação é compreendida como experiência emancipatória — um ato de leitura, criação e esperança que transforma a prática em conhecimento e o cotidiano em formação.

Referência Bibliográfica:

EMICIDA. *O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui*. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de uma educação democrática*. São Paulo: Cortez, 1999.

SAUL, Ana Maria. “A formação de educadores e o paradigma emancipatório.” *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 73, 2018.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. *Tramas conceituais do pensamento freireano: uma construção para o ensino e a pesquisa*. In. OLIVEIRA. I.A.; SANTOS.T.R.L. (Orgs). *s conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire*. São Paulo: Pedro & João. 2022.

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Currículo Brincante: reaprendendo a aprender com gente miúda

Pesquisadora: Carolina Angelica Santos de Almeida

Você está sendo convidada a participar como voluntária de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e Objetivos

A infância é um tempo de descobertas, de experimentações e de aprendizagens que acontecem, muitas vezes, pelo brincar. O presente estudo busca compreender como o brincar pode inspirar novas formas de ensinar e aprender, valorizando as experiências das crianças e a escuta sensível das educadoras.

O objetivo é investigar de que maneira o Currículo Brincante pode ser construído e vivido no cotidiano escolar, favorecendo práticas pedagógicas mais criativas, afetivas e significativas, tanto para as crianças quanto para as professoras.

Procedimentos

A pesquisa será realizada por meio de observações de momentos de brincadeira, registros escritos, entrevistas semi estruturadas com educadoras e roda de conversa com as crianças. As falas e experiências relatadas poderão ser registradas em áudio e fotografia, sempre com o devido consentimento. A pesquisadora dará total suporte às pessoas voluntárias participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Riscos e Benefícios

Riscos: Não há riscos significativos. Pode haver algum desconforto por ser observada ou entrevistada, mas em qualquer momento a participante pode interromper sua participação.

Benefícios: A pesquisa pretende ampliar a valorização do brincar como prática pedagógica e contribuir para reflexões sobre currículos mais humanizados, criativos e próximos da realidade das crianças.

Garantia de Sigilo

Todas as informações serão tratadas com sigilo. Os nomes verdadeiros das participantes não serão divulgados, sendo substituídos por pseudônimos ou descrições genéricas. As imagens e registros só serão utilizados com autorização prévia e exclusiva para fins acadêmicos.

Voluntariedade e Retirada

A participação é totalmente voluntária. A pessoa participante pode desistir ou retirar seu consentimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Esclarecimentos e Contato

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora: Carolina Angelica Santos de Almeida. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome da participante:

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura da participante ou nome e assinatura do seu responsável legal)

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura da pesquisadora)