

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA: EM EVIDÊNCIA O CMEI DE IVATUBA

Taísa Beatriz Santana Cavichioli¹
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giselma Cecilia Serconek²

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane Batistoli Vendrame³

Resumo: Este trabalho analisa a relação professor-aluno no Centro Municipal de Educação Infantil Carolina Fernandes Dias, localizado no município de Ivatuba-PR, a fim de compreender suas implicações na formação humana de crianças de 0 a 5 anos. A pesquisa fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, articulada aos marcos legais da educação infantil brasileira, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases e a Base Nacional Comum Curricular. A investigação adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, documental e vivencial, tomando como fonte as experiências da pesquisadora durante estágio não obrigatório realizado no CMEI entre 2021 e 2023. O estudo examina a trajetória histórica da educação infantil no Brasil, a mediação pedagógica enquanto eixo formativo e a organização do espaço escolar como ambiente de desenvolvimento. Também discute estratégias pedagógicas observadas no cotidiano institucional, evidenciando o papel das interações e do brincar na constituição de vínculos e aprendizagens. Conclui-se que a qualidade da mediação docente influencia diretamente o desenvolvimento integral infantil.

Palavras-chave: Educação infantil; Relação professor-aluno; Mediação pedagógica; Formação humana; Teoria Histórico-Cultural.

Abstract:

This study analyzes the teacher-student relationship in the Carolina Fernandes Dias Municipal Center for Early Childhood Education, located in Ivatuba-PR, aiming to understand its implications for the human development of children aged 0 to 5 years. The research is grounded in the Historical-Cultural Theory, articulated with the legal frameworks of Brazilian early childhood education, especially the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) and the National Common Curricular Base (BNCC). It adopts a qualitative, bibliographic, documentary, and experiential approach, drawing on the author's experiences during an internship at the CMEI between 2021 and 2023. The study examines the historical trajectory of early childhood education in Brazil, pedagogical mediation as a formative axis, and the organization of the school space as an environment for development. It also discusses pedagogical strategies observed in the institutional context, emphasizing the role of interaction and play in the constitution of bonds and learning. The findings indicate that the quality of teacher mediation directly influences children's integral development and highlights the relevance of intentional pedagogical practices rooted in affectivity, dialogue,

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora adjunta no colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

and community engagement as essential conditions for human formation in early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education; Teacher-student relationship; Pedagogical mediation; Human formation; Historical-Cultural Theory.

Introdução

A influência da relação professor-aluno no desenvolvimento integral das crianças atendidas pelo Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Carolina Fernandes Dias, em Ivatuba-PR, constitui o eixo deste estudo. Ivatuba, está localizada na região norte-central do estado do Paraná, no sul do Brasil. Fica aproximadamente entre as regiões noroeste e norte do Paraná, mais para o centro-oeste do Norte Paranaense, ao norte da cidade de Maringá, com menos de três mil habitantes (IBGE, 2022), dispõe de um único CMEI; assim, crianças, famílias e educadores convivem diariamente e tecem vínculos que extrapolam os limites da escola, tornando-a o principal espaço público de socialização infantil.

Durante dois anos de estágio remunerado nesse contexto, acompanhei os pequenos do Infantil I ao Infantil V e observei como práticas pedagógicas permeadas de diálogo, acolhimento e brincadeiras fomentam não apenas a aprendizagem, mas a construção de valores humanos. Arelado a isso, vivenciei disciplinas na universidade que me permitiram articular teoria e prática, bem como estabelecer relações entre conteúdo e forma.

Respalhada na Teoria Histórico-Cultural, parto da premissa de que toda função psicológica “aparece duas vezes: primeiro no plano social, depois no psicológico” (Vygotsky, 1991, p. 85), portanto, a qualidade das interações afeta diretamente o percurso de humanização infantil.

No plano normativo brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 41) aprofunda essa perspectiva ao vincular os direitos de aprendizagem a relações afetivas e afirmar que interações e brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Por conseguinte, as interações englobam as trocas entre crianças, entre crianças e adultos, com os diversos espaços e materiais, possibilitando a construção de identidades, valores e conhecimentos por meio do diálogo e da cooperação. No tocante às brincadeiras, são reconhecidas como linguagem própria da infância e meio privilegiado para explorar o mundo, elaborar emoções, exercitar a imaginação e desenvolver habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais.

A BNCC orienta que esses dois eixos, interações e brincadeiras, atravessem todas as

decisões curriculares — planejamento de tempos, organização dos ambientes, seleção de materiais e mediações docentes —, assegurando que cada experiência cotidiana ofereça múltiplas oportunidades de participação ativa, descoberta e expressão criativa. Dessa forma, sustenta-se que a qualidade do trabalho pedagógico na educação infantil depende de práticas intencionais que promovam interações significativas e brincadeiras diversificadas, capazes de articular cognição, cultura e afetividade em prol do desenvolvimento integral da criança.

Mediante esse cenário, emerge o problema de pesquisa: de que maneira a qualidade da relação professor-aluno interfere no desenvolvimento cognitivo socioemocional das crianças do CMEI de Ivatuba? Para respondê-lo, elencamos como objetivo geral, analisar a relação professor-aluno no Centro Municipal de Educação Infantil Carolina Fernandes Dias, em Ivatuba-PR, destacando sua influência na formação humana das crianças atendidas, considerando a dinâmica de vínculos formados em um contexto educacional e comunitário pequeno, além de refletir sobre o impacto dessa interação no desenvolvimento integral infantil. Especificamente, busco (i) Compreender o percurso histórico da educação infantil no Brasil e os fatores sociais, políticos e culturais que interferem no processo de formação humana das crianças. (ii) Identificar como a estrutura organizacional do CMEI contribui para a criação de um ambiente pedagógico que favorece vínculos educativos e de práticas de convivência significativas. (iii) Examinar estratégias pedagógicas utilizadas no CMEI que fortalecem a relação professor-aluno e impulsionam o desenvolvimento infantil integral.

No que concerne à relevância da investigação, esta, por sua vez, reside na lacuna científica sobre micro contextos rurais e na urgência de subsidiar políticas de formação docente sensíveis às realidades comunitárias, uma vez que compreender essas dinâmicas fortalece práticas que preservam a dignidade da infância. Para isso, partimos da hipótese de que, quanto mais responsiva e afetiva for a mediação docente, maior será o avanço das crianças nas dimensões visadas.

Para consolidar a pesquisa proposta, adoto a abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, documental e vivencial. Para tanto, basear-me-ei nas experiências vivenciadas durante o estágio remunerado no CMEI. Todo o processo fundamentou-se nas diretrizes da Resolução CNS nº 510/2016, A Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, estabelece as normas éticas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil, reconhecendo as especificidades epistemológicas e metodológicas dessas áreas. Diferentemente das pesquisas biomédicas, os estudos em humanas frequentemente não envolvem intervenções físicas, procedimentos invasivos ou riscos diretos à integridade dos participantes, o que

demandou a criação de um marco normativo próprio, mais adequado à realidade dessas investigações (BRASIL, 2016).

Essa resolução define que nem toda pesquisa em Ciências Humanas e Sociais precisa ser submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa. Estão dispensados dessa submissão, por exemplo, estudos de natureza bibliográfica e documental, pesquisas com dados de acesso público, análises de legislações, políticas públicas, documentos institucionais, bem como relatos de experiência e trabalhos acadêmicos que não envolvam identificação dos participantes nem intervenção direta sobre eles. Com isso, a Resolução 510/2016 busca garantir a liberdade acadêmica e a autonomia do pesquisador, evitando entraves burocráticos desnecessários à produção científica (BRASIL, 2016).

Ao mesmo tempo, a resolução reafirma que a dispensa de submissão ao Comitê de Ética não isenta o pesquisador de sua responsabilidade ética. Mesmo nos estudos dispensados, devem ser respeitados princípios fundamentais como o respeito à dignidade humana, a proteção da privacidade, o sigilo das informações e a não exposição dos participantes a constrangimentos, riscos sociais ou morais. Assim, a ética é compreendida como um compromisso permanente do pesquisador, e não apenas como uma exigência formal de aprovação institucional (Brasil, 2016).

O referencial teórico integrará os conceitos vigotskianos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal e a concepção dialógica de Freire, articulando cognição, cultura. Desse modo, ao articular os referenciais teóricos elencados, os objetivos traçados e a metodologia delineada, sustento que a relação professor-aluno em contextos comunitários, como o de Ivatuba, constitui um campo estratégico para compreender a tessitura da formação humana. Nesse território cotidiano — permeado por gestos, afetos e mediações — renova-sedia após dia, o potencial de aprender, sentir e conviver. Por fim, defendo que investigar e fortalecer a qualidade dessas interações é condição indispensável para engendrar práticas pedagógicas que preservem a dignidade da infância e promovam a coesão social.

Assim, para alcançar os objetivos propostos, este trabalho organiza-se em cinco seções, além desta introdução. Na primeira seção, apresenta-se o percurso histórico da educação infantil no Brasil, com ênfase na transição de uma lógica assistencialista para a concepção de educação como direito. Na segunda seção, discutem-se os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, articulando a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a perspectiva dialógica de Freire e os marcos legais da educação infantil. A terceira seção expõe a metodologia adotada, detalhando a abordagem qualitativa, as fontes de análise e os procedimentos de interpretação dos dados. Na

quarta seção, analisa-se a organização do CMEI de Ivatuba como espaço social de mediação pedagógica, considerando a articulação entre ambiente, vínculos e práticas educativas. Por fim, na quinta seção, apresentam-se e discutem-se as estratégias pedagógicas observadas no contexto investigado, destacando suas implicações para o desenvolvimento integral das crianças e para a relação professor-aluno.

1. Metodologia

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com base na vivência da pesquisadora durante o estágio remunerado realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Carolina Fernandes Dias, no município de Ivatuba-PR. Tais escolhas metodológicas visam compreender, de forma interpretativa, como a relação entre professor e aluno influencia à formação humana integral de crianças de 0 a 5 anos, nesse contexto específico.

Ao eleger a abordagem qualitativa, pretende-se investigar aspectos subjetivos, simbólicos e relacionais da prática educativa, não se limitando à quantificação de dados, mas priorizando a interpretação de sentidos construídos no ambiente escolar. Essa perspectiva é adequada para compreender o impacto das interações pedagógicas no desenvolvimento infantil, especialmente em contextos comunitários e rurais, como o do CMEI em questão.

A pesquisa bibliográfica ocorreu com base em livros, artigos científicos, legislações e produções acadêmicas que tratam de temas como educação infantil, relação professor-aluno, mediação pedagógica e formação humana. A revisão de literatura fornecerá suporte teórico para embasar a análise e ampliar o diálogo com autores que discutem os fundamentos da prática docente.

A pesquisa documental teve como fonte os registros internos da instituição, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e demais documentos que revelam as concepções e estratégias adotadas no cotidiano escolar. Além disso, considerou-se as experiências vividas pela pesquisadora durante seu período de estágio, os quais contribuíram para a interpretação dos dados a partir de um olhar imerso na realidade da unidade educativa.

A análise dos dados foi orientada pela análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), buscando identificar padrões de sentido presentes tanto nos documentos quanto nas anotações reflexivas baseadas na vivência no CMEI. Os temas emergentes foram organizados em categorias que dialogam com os objetivos da pesquisa, permitindo uma

compreensão mais profunda dos aspectos que envolvem a mediação pedagógica e o vínculo professor-aluno.

A escolha metodológica adotada respeita os limites éticos e estruturais da pesquisa acadêmica, ao mesmo tempo em que busca garantir profundidade teórica e sensibilidade analítica. A combinação entre pesquisa bibliográfica, análise documental e vivência prática pretende oferecer uma leitura coerente, crítica e comprometida com a realidade educacional da infância em contextos comunitários.

2 Estado do conhecimento e redefinição do tema: da inquietação inicial ao recorte temático

Durante a disciplina “Seminários de Projeto de Pesquisa”, fomos provocados a refletir sobre elementos fundamentais da investigação científica: tema, objetivos e justificativa. A partir desse exercício formativo, emergiu uma preocupação com as condições de acolhimento das crianças pequenas em situação de vulnerabilidade, o que se traduziu, inicialmente, no tema provisório: “Acolhimento de crianças pequenas em situação de vulnerabilidade”. A inquietação partia da observação empírica de crianças inseridas em contextos de fragilidade social, cujas vivências demandam não apenas atenção assistencial, mas também uma resposta pedagógica que considere sua integralidade. Esse movimento deu início à construção do Estado do Conhecimento, essencial para mapear a produção científica já consolidada na área.

Para garantir a relevância e a consistência da revisão, optou-se pela plataforma SciELO, por sua credibilidade e abrangência na produção acadêmica da educação na América Latina. Os descritores utilizados foram “acolhimento de crianças e educação” (com 22 resultados) e “vulnerabilidade de crianças e educação” (com 41 resultados). Os critérios de exclusão envolveram a eliminação de estudos que não estivessem em língua portuguesa, que tivessem foco exclusivamente na área da saúde ou que abordassem populações não infantis. Após a aplicação desses filtros, foram selecionados 10 artigos no primeiro descritor e 9 no segundo.

As etapas operacionais envolveram: triagem por títulos e resumos; leitura analítica dos textos na íntegra; fichamento em planilha com campos para ano, periódico, objetivo, método e principais achados; síntese categorial, resultando em núcleos temáticos como acolhimento institucional, educação integral, saúde mental, intersetorialidade e formação docente.

A análise dos estudos revelou uma convergência em cinco grandes eixos temáticos, sendo: as múltiplas formas de acolhimento e seus efeitos no desenvolvimento e na escolarização das crianças; A importância de escutar ativamente crianças e adolescentes como sujeitos de

direitos e de linguagem; A presença de lacunas entre o discurso das políticas públicas e sua efetivação nas práticas institucionais; A urgência de articulação intersetorial entre educação, assistência e saúde para atender às demandas complexas da infância vulnerável; A necessidade de repensar a formação docente frente aos desafios contemporâneos do acolhimento pedagógico.

Esses dados evidenciaram que o acolhimento vai além de uma ação pontual; ele está intrinsecamente ligado à construção de vínculos e à promoção de um ambiente educativo que reconheça a criança como sujeito histórico e social.

Diante destes achados, o foco foi modificado e, portanto, realizamos uma ruptura epistemológica. A continuidade da investigação e, especialmente, a preparação da apresentação em slides, tornou visível uma ambiguidade conceitual no uso do termo “acolhimento”, que aparecia predominantemente associado a instituições como abrigos e casas de passagem. Essa compreensão, embora legítima em seu campo, não correspondia ao real interesse da pesquisadora, que se voltava à relação pedagógica cotidiana entre professor e criança pequena no espaço educativo.

Em diálogo com a orientadora, o recorte temático foi redefinido para “Relação professor-aluno no CMEI de Ivatuba e suas implicações na formação humana”. Esse deslocamento não representou um abandono do trabalho anterior, mas uma sofisticação do olhar investigativo, agora afinado com as categorias da mediação, do vínculo e da formação integral da criança. Vygotsky (1991) argumenta que “toda função psicológica superior aparece duas vezes: primeiro no plano social, depois no plano individual”. Essa premissa destaca o papel fundamental das interações sociais, especialmente com adultos significativos, no desenvolvimento das crianças. A relação professor-aluno, portanto, torna-se espaço privilegiado de mediação, em que o professor atua como organizador e facilitador das experiências da criança, favorecendo a internalização de conhecimentos e a constituição da subjetividade.

Esse redirecionamento também dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância dos vínculos afetivos no processo de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente na Educação Infantil. A BNCC reconhece que “as interações e brincadeiras são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas” (BRASIL, 2017), destacando o papel do professor como mediador dessas experiências.

Além disso, a BNCC ressalta que a escuta ativa da criança deve ser permanente e qualificada, reconhecendo sua capacidade de expressão, participação e protagonismo.

2.1 Educação infantil no Brasil: panorama histórico, marcos e desencontros

No Brasil, a atenção à primeira infância sempre esteve profundamente atrelada à lógica da assistência social, especialmente em contextos de pobreza. As primeiras creches surgiram em meados do século XIX, com forte influência de instituições religiosas e filantrópicas. Eram mantidas por irmandades católicas, associações beneficentes ou damas da sociedade e tinham como principal função acolher os filhos das mulheres pobres que precisavam trabalhar fora de casa, geralmente como empregadas domésticas ou operárias (Brandão, 1985).

Essas creches funcionavam mais como espaços de guarda e alimentação do que como ambientes de desenvolvimento pedagógico (Pasqualini; Lazaretti, 2024).

Com o crescimento urbano e a industrialização no início do século XX, a presença feminina no mercado de trabalho aumentou de maneira significativa, principalmente nos grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro. Diante da ausência de políticas públicas específicas, muitas mães passaram a organizar movimentos por creches públicas, o que culminou décadas depois no surgimento do Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), nos anos 1970, reivindicando o direito à creche como serviço público essencial para garantir não apenas o cuidado infantil, mas também a autonomia feminina e a permanência da mulher no mundo do trabalho. (Pasqualini; Lazaretti, 2024; Freire, 1983).

Até a década de 1980, a creche ainda era entendida como parte da assistência social, não como um direito educacional. A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro marco legal que reconheceu as crianças de 0 a 6 anos como sujeitos de direitos, determinando, em seu art. 208, que o atendimento em creche e pré-escola era dever do Estado. Esse avanço decorre da mobilização de movimentos sociais, da redemocratização e da pressão por um olhar integral sobre a infância (Brasil, 1988).

Na década de 1990, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) incluiu oficialmente a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, dividindo-a em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), reconhecendo a infância como fase fundamental do desenvolvimento que exige profissionais formados, currículos específicos e ambientes planejados (Brasil, 1996). Em 2007, a criação do ProInfância, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, apoiou financeiramente a construção e manutenção de CMEIs, ampliando a oferta sobretudo em cidades de médio e pequeno porte, como Ivatuba-PR, onde se localiza o CMEI analisado

neste trabalho.

Ainda assim, persiste a visão assistencialista em parte da sociedade, que enxerga os CMEIs apenas como locais para “deixar a criança”, e não como espaços de formação humana e aprendizagem. Em estudo local, Bressianini (2024) observa essa percepção e seus efeitos sobre o envolvimento familiar e a valorização do trabalho docente.

A BNCC (2017) busca superar a cisão entre cuidar e educar ao estabelecer direitos de aprendizagem e organizar o trabalho pedagógico em campos de experiência, reforçando o papel ativo das crianças no processo educativo. Contudo, como aponta Oliveira (1993) e demais intérpretes da Teoria Histórico-Cultural, o protagonismo infantil deve vir articulado à mediação pedagógica, fundamento caro a Vygotsky, para que a construção coletiva do conhecimento e a interação com o outro orientem o desenvolvimento e não sejam substituídas por uma autonomia “prematura”.

Portanto, compreender o cenário histórico da educação infantil no Brasil exige olhar crítico para o passado e reconhecer que as creches nasceram de uma necessidade social urgente das mulheres trabalhadoras e foram gradualmente conquistando reconhecimento como espaços de educação. O percurso legal e pedagógico atual aponta para um horizonte em que as crianças sejam vistas como sujeitos plenos, capazes de aprender, brincar, expressar-se e se desenvolver integralmente desde os primeiros anos de vida.

2.3 O desenvolvimento infantil segundo a perspectiva de Vygotsky

A LDB (Lei 9.394/1996) marca a virada em que a educação infantil – entendida como creche (0-3) e pré-escola (4-5) – passa a constituir a primeira etapa da educação básica e, portanto, direito educacional de todas as crianças brasileiras (Brasil, 1996). O texto legal rompe com a lógica assistencialista e afirma que o trabalho pedagógico deve contemplar o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. Desenvolvimento integral remete à indissociabilidade de corpo, emoções, pensamento e relações; educação básica, refere-se ao conjunto de etapas que formam a base comum da escolaridade obrigatória no país.

Duas décadas depois, a BNCC (2017) é homologada após consultas públicas, seminários estaduais e pareceres do CNE, com a justificativa de equalizar oportunidades e alinhar-se ao PNE/2014. Para a educação infantil, a BNCC organiza o trabalho em campos de experiência e define seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017, p.35). O documento fala em “protagonismo” da criança, termo que gera debates quando tomado como autonomia absoluta; o próprio texto, todavia, reafirma a

responsabilidade docente de planejar, organizar e mediar situações que ampliem repertórios culturais.

Essa ênfase na mediação dialoga diretamente com a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, para quem o desenvolvimento humano é essencialmente social e culturalmente mediado. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) define o intervalo entre o que a criança realiza sozinha e aquilo que consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de pares mais capazes; trata-se de um instrumento para compreender o curso interno do desenvolvimento, distinguindo funções já amadurecidas das que estão “em broto” e que o ensino pode fazer avançar (Vygotsky, 1991, p. 95-97).

Na formulação de Vygotsky (1991) sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o aprendizado cria ZDPs, desperta processos internos que operam primeiro na interação social e, internalizados, passam a compor o desenvolvimento independente da criança; aprendizagem não se confunde com desenvolvimento, mas quando adequadamente organizado o impulsiona (Vygotsky, 1991).

Outro eixo central é a linguagem como instrumento do pensamento. A fala emerge socialmente, externalizada, e vai se convertendo em fala interior, reorganizando o raciocínio da criança e permitindo o controle voluntário do próprio comportamento; a fala egocêntrica funciona como transição entre fala social e fala interior (Vygotsky, 1991).

A ideia de que as funções psicológicas superiores têm origem social e são culturalmente transmitidas percorre a obra: a criança internaliza meios de adaptação social por signos; modificar os “instrumentos de pensamento” disponíveis, altera a própria estrutura da mente (Vygotsky, 1991, p. 83-85).

Finalmente, o brincar ocupa lugar privilegiado como atividade que antecipa e dirige o desenvolvimento, criando, à semelhança da instrução escolar, zonas de desenvolvimento proximal nas quais a criança atua “além do seu comportamento diário”, elaborando regras, papéis e formas de pensamento mais abstratas (Vygotsky, 1991, p. 86-87).

Em síntese, quando LDB e BNCC são lidas à luz de Vygotsky, a educação infantil deve estruturar interações intencionais que criem ZDPs, valorizem a linguagem como instrumento psicológico e façam do brincar uma atividade orientadora do desenvolvimento, evitando tanto o retorno a uma lógica assistencialista quanto o risco de um “protagonismo” desancorado da mediação docente.

2.4 A relação professor-aluno na formação humana

A relação entre professor e aluno na educação infantil é um dos pilares da formação humana. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a constituição do sujeito ocorre por mediação simbólica e interação socialmente situadas, nas quais o professor é mediador qualificado. O trabalho pedagógico cria situações desafiadoras na ZDP, nas quais funções em amadurecimento podem emergir.

As funções psicológicas superiores – memória voluntária, pensamento abstrato, atenção dirigida e linguagem – não emergem espontaneamente, mas pela internalização de instrumentos e signos culturais, processo em que a linguagem é central e pelo qual a criança passa do plano interpessoal ao intrapessoal (Vygotsky, 1991). A meu ver, isso recoloca o brincar, a narrativa e a linguagem no centro do trabalho docente, não como adereços, mas como condições para que as crianças apropriem-se de significados e passem do plano do “entre nós” para o do “em mim”. A BNCC (2017) converge com essa leitura ao eleger interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Contudo, termos como “protagonismo” devem ser lidos criticamente para não encobrir a necessidade de mediação docente, sob pena de a escola apenas reproduzir desigualdades já dadas, sem criar as condições para novas aquisições culturais. Acreditamos em protagonismo com mediação — intencional, planejada e comunicada — para garantir acesso efetivo a repertórios culturais diversos. Estudos de campo, como o de Bressianini (2024), sobre o CMEI de Ivatuba, mostram que práticas de escuta ativa, rodas de conversa, brincadeiras coletivas e projetos comunitários ampliam repertórios culturais e emocionais e evidenciam a centralidade da relação professor-aluno. A organização do ambiente (horta, pátio, ateliês de narrativa) e das rotinas (alimentação, repouso, cuidados) como situações didáticas reforçam a autoria infantil e produzem indicadores observáveis de aprendizagem. Assim, o professor não é mero transmissor, mas sujeito histórico, trata-se de uma relação ética e política. Inspirando-nos em Freire, compreendemos o professor como sujeito histórico que educa com afeto e rigor. Formar crianças autônomas e criativas implica escolhas sobre como convivemos, colaboramos e transformamos o mundo (Freire, 2019).

Dessa forma, compreender a relevância da relação professor-aluno exige um olhar que transcenda a sala de aula. Exige considerar as condições de trabalho dos educadores, as políticas públicas de formação continuada, os vínculos com a comunidade e a escuta das próprias crianças. É nesse entrelaçamento entre política, teoria e prática que a educação infantil se afirma como espaço de formação humana plena - perspectiva que tomo como horizonte teórico-metodológico (Vygotsky, 1991).

3. O CMEI e a construção social do seu espaço organizacional

A organização de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) ultrapassa a dimensão administrativa e se configura como um espaço social vivo, no qual se entrelaçam experiências infantis, saberes familiares e práticas profissionais, produzindo cultura e conhecimentos que extravasam os muros escolares (Brandão, 1985; Freire, 2019; Alves, 2002). Tal espaço não é mero cenário neutro, mas um ambiente intencionalmente mediado, onde tempos, rotinas, arranjos materiais e relações de convivência são concebidos para favorecer a participação, a autonomia e a aprendizagem.

Na perspectiva histórico-cultural, os processos psicológicos superiores se formam nas interações sociais, por meio da mediação de instrumentos e signos; portanto, o arranjo do espaço-tempo do CMEI é parte do próprio mecanismo de desenvolvimento, e não um detalhe logístico (Vygotsky, 1991). Quando o cotidiano organiza cantos de atividades, materiais acessíveis, regras compartilhadas e tempos previsíveis, cria-se uma ecologia de mediações que amplia a linguagem, a imaginação e a autorregulação, deslocando a instituição de um modelo assistencial para uma práxis pedagógica situada.

Nesse sentido, a construção social do espaço organizacional envolve corresponsabilidade entre equipe, famílias, crianças e gestão pública. Conforme o art. 29 da LDB, a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, e princípios de gestão democrática, exigindo que o projeto político-pedagógico explicita como o CMEI garante desenvolvimento integral por meio de experiências que integram educar e cuidar (Brasil, 1996).

A BNCC ao definir direitos de aprendizagem e campos de experiência, convoca o arranjo do ambiente como parte da proposta pedagógica, pois “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” demandam tempos, materiais, contextos e interações planejadas (Brasil, 2017). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam que espaço, tempo e relações constituem o currículo e devem ser pensados em diálogo com a comunidade e com as especificidades etárias (Brasil, 2009). Assim, o espaço organizacional é também espaço político: traduz escolhas de valores, prioridades de investimento e formas de participação.

A experiência analisada em Ivatuba evidencia esse movimento. Bressianini (2024) descreve um CMEI que se abre ao território com visitas, oficinas e projetos colaborativos, incorporando saberes locais de agricultores, artesãos e famílias ao cotidiano pedagógico. Essa abertura ressignifica ambientes internos e externos: a horta vira laboratório de linguagem,

ciências e matemática; o pátio transforma-se em praça de encontros intergeracionais; a sala em ateliê de narrativas e criação.

Ao mesmo tempo, a autora registra tensões com segmentos da comunidade que ainda leem o CMEI sob lente assistencialista, o que produz ruídos de expectativa quanto às rotinas e aos resultados (Bressianini, 2024). Tornar visível a intencionalidade pedagógica do espaço — por meio de objetivos claros, registros acessíveis e devolutivas às famílias — reduz tais ruídos e fortalece a confiança.

Do ponto de vista freireano, o espaço organizacional ganha densidade quando estruturado pelo diálogo, pela amorosidade e pela problematização do mundo vivido, recusando tanto o tecnicismo burocrático quanto a tutela assistencialista (Freire, 2019). É no encontro entre sujeitos — crianças, educadores e famílias — que o CMEI se converte em “lugar público de produção de saberes”, em que experiências cotidianas (refeições, repouso, cuidados pessoais, brincadeiras, explorações do entorno) são ocasiões formativas e culturais, capazes de ampliar repertórios, fortalecer identidades e fomentar responsabilidade compartilhada.

Sob uma perspectiva comunitária, Brandão (1985) lembra que se aprende “na vida e com a vida”, e Alves (2002) provoca ao contrastar escolas-gaiola e escolas-asa, ou seja, a arquitetura institucional e simbólica do CMEI pode aprisionar ou emancipar, conforme o modo como organiza tempos, espaços e relações.

A materialidade do espaço é componente pedagógico. Arranjos que favorecem autonomia (materiais ao alcance, fluxos claros, sinalização compreensível), previsibilidade (rotinas estáveis com margens de escolha) e cooperação (dinâmicas de cuidado coletivo dos ambientes, regras co-construídas) contribuem para a autorregulação e para a internalização de regras — elementos centrais do desenvolvimento cognitivo na infância (Vygotsky, 1991; Brasil, 2017).

A gestão do espaço escolar deve ser guiada por critérios claros de segurança e cuidado, garantindo ambientes acolhedores e bem organizados. É importante estabelecer protocolos de uso que orientem a circulação e o aproveitamento dos espaços, assim como instrumentos de acompanhamento pedagógico — como portfólios, mapas de uso e registros narrativos — que permitam observar como esses ambientes são vivenciados pelas crianças. Esses registros, quando compartilhados com as famílias, fortalecem o diálogo entre escola e comunidade e contribuem para decisões pedagógicas mais conscientes e participativas. Ao mesmo tempo, o espaço organizacional deve funcionar como interface com o território: conselhos escolares atuantes, reuniões abertas, exposições de produções infantis e circuitos pedagógicos no entorno

consolidam a função pública do CMEI, com ganhos de pertencimento e de accountability social (Brasil, 1996; Bressianini, 2024).

Por fim, há uma dimensão epistemológica. Ao articular conhecimentos escolares e saberes do lugar, o CMEI opera a tradução entre “conhecimento-regulação” e “conhecimento-emancipação”, reconhecendo que a experiência social contém potências formativas invisibilizadas por paradigmas hegemônicos (Santos, 2002). Quando o espaço organizacional se abre a essas emergências, a instituição deixa de ser apenas prestadora de serviços e se afirma como bem comum, cujos resultados se medem não só por listas de conteúdos, mas por evidências de participação, autonomia, linguagem, convivência e curiosidade intelectual na vida das crianças. Essa é a marca de um CMEI que constrói, socialmente, seu espaço: um lugar onde educar e cuidar se realizam em ambientes que ensinam, relações que dignificam e projetos que conectam escola e comunidade.

3.1 Do assistencialismo à práxis pedagógica mediada: o ambiente como ferramenta de mediação

A história da educação infantil no Brasil revela o deslocamento de uma matriz assistencialista, centrada em “guardar crianças”, para a compreensão da etapa como parte da educação básica, com finalidades formativas próprias (Pasqualini; Lazaretti, 2024). Essa virada institucional, sustentada pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, reclama intencionalidade pedagógica, planejamento e avaliação formativa, substituindo o atendimento episódico por uma cultura de objetivos, evidências e resultados compatíveis com a infância (Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2017).

No estudo empírico de Ivatuba, persistem traços de leitura assistencialista por segmentos da comunidade, gerando desconfortos na interlocução entre famílias e docentes (Bressianini, 2024, p. 16). A resposta pedagógica adequada não é a burocratização do cotidiano, mas a explicitação da intencionalidade educativa e a construção de rotinas com sentido, assegurando transparência, corresponsabilidade e eficiência no uso do tempo e dos recursos (Brasil, 2017).

Na Teoria Histórico-Cultural, instrumentos e signos medeiam o desenvolvimento; por isso, o espaço educativo não é um cenário neutro, mas uma ferramenta ativa de aprendizagem (Vygotsky, 1991). Salas de referência, pátio, brinquedoteca, horta e territórios da cidade funcionam como “mediadores materiais” que organizam a ação e a linguagem, favorecendo a passagem do nível interpsicológico ao intrapsicológico.

Em Ivatuba, vivências como a horta, passeios à praça e visitas a sítios conectaram o

currículo à vida local, ampliando repertórios e consolidando vínculos com a comunidade (Bressianini, 2024). Nesse quadro, o brincar precisa ser assumido como eixo estruturante do currículo: “ao brincar, a criança está sempre acima da própria idade, acima de seu comportamento diário, maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1991, p. 86). A imaginação, definida por Vygotsky como “nova formação” especificamente humana, emerge da ação e nutre a aprendizagem mediada, articulando regras, papéis sociais e linguagem.

A práxis pedagógica mediada reorganiza o cotidiano de cuidar e educar como experiência intencional. Rotinas de alimentação, sono e higiene tornam-se ocasiões didáticas para linguagem, contagem, autonomia e convivência, com objetivos claros e critérios simples de observação (Brasil, 2017). Essa abordagem dialoga com a pedagogia freireana, que exige reconhecimento do educando como sujeito de direitos, diálogo respeitoso com as famílias e ética do cuidado sem paternalismo (Freire, 2019; Brandão, 1985).

Ao mesmo tempo, valoriza saberes locais, integrando-os ao currículo de modo criterioso e verificável, o que confere sentido público à escola e fortalece a confiança social (Alves, 2002; Santos, 2002; Bressianini, 2024). Em termos organizacionais, isso implica regras claras de uso dos ambientes, materiais acessíveis às crianças, previsibilidade dos tempos, protocolos de segurança e devolutivas periódicas às famílias com registros objetivos (portfólios, narrativas avaliativas, mapas de uso do espaço), preservando a autonomia pedagógica e a prestação de contas (Brasil, 1996; Brasil, 2017).

Minha experiência profissional no CMEI de Ivatuba, entre agosto de 2021 e agosto de 2023, corroborou esse quadro: a equipe, de forma colaborativa, articulou rotinas de cuidado com intervenções lúdicas planejadas, incorporando saberes comunitários de agricultores e artesãos, e explicitando objetivos por campos de experiência (Bressianini, 2024). Esse desenho reduziu ruídos assistencialistas, porque tornou visível a finalidade educativa do ambiente: cantos de atividades, ateliês de narração, horta-laboratório e pátio como praça de convivência intergeracional.

A gestão democrática prevista na LDB favorece essa construção social do espaço organizacional, desde que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) traduza princípios em arranjos concretos de tempo, espaço e relações, com indicadores de acompanhamento compatíveis com a etapa (Brasil, 1996; Brasil, 2009). Assim, a transição do assistencialismo à práxis mediada se consolida quando o ambiente, a linguagem e o brincar são tratados como instrumentos centrais do desenvolvimento, bem como quando a escola comunica de modo claro o que faz, por que faz e o que as crianças aprendem, integrando família, comunidade e equipe em torno de metas

educativas claras e mensuráveis.

3.2 Gestão e Rede de Interlocutores

Gestão e rede de interlocutores, na Educação Infantil, consistem em coordenar pessoas, tempos, espaços, recursos e informações para que o CMEI cumpra sua finalidade legal de promover o desenvolvimento integral das crianças, articulando dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais com intencionalidade pedagógica e transparência (BRASIL, 1996). A BNCC reafirma que a aprendizagem na primeira infância nasce de experiências significativas em contextos reais; por isso, a escola deve dialogar com o território — famílias, serviços públicos, empreendedores locais e equipamentos culturais — sem perder de vista os direitos de aprendizagem e os campos de experiência (BNCC, 2017). Em termos operacionais, gerir é selecionar e priorizar interlocutores que agreguem valor formativo às metas da escola, mantendo neutralidade político-partidária, respeito às instituições e compromisso com o bem comum.

Pela matriz histórico-cultural, a rede de interlocutores integra o mecanismo do desenvolvimento: funções psicológicas superiores surgem primeiro no plano social e depois se internalizam; a criança avança quando interage com “outros mais experientes” que medeiam na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991). Ampliar, com critério, o círculo de interações — professores, familiares, artesãos, profissionais de saúde, agentes de trânsito, agricultores, bibliotecários — multiplica mediações simbólicas que transformam brincar, linguagem e raciocínio em conquistas estáveis. A gestão atua como curadoria: define quais vozes entram, com quais objetivos, por meio de quais atividades e com quais evidências de aprendizagem, subordinando toda parceria ao projeto pedagógico.

A experiência sistematizada por Bressianini mostra que uma rede bem administrada nasce de diagnóstico simples do território (saberes disponíveis, problemas reais que podem virar projetos, potenciais colaboradores sem onerar o orçamento) para planejar visitas curtas e seguras, oficinas, doações de materiais e validação de produtos coletivos, sempre com objetivos didáticos claros, prazos definidos e devolutivas públicas às famílias (Bressianini, 2024). Critérios explícitos — pertinência pedagógica, adequação etária, custo-benefício, segurança e respeito às regras — reduzem improvisos, mitigam riscos e criam um ambiente previsível onde liberdade e responsabilidade caminham juntas (Brasil, 1996; BNCC, 2017). A gestão do espaço é pedagógica. Arranjos que favorecem autonomia (materiais ao alcance, fluxos claros, sinalização compreensível), previsibilidade (rotinas estáveis com margens de

escolha) e cooperação (cuidado coletivo, regras co-construídas) contribuem para autorregulação e internalização de normas. Protocolos de segurança e instrumentos de acompanhamento não burocráticos — portfólios, mapas de uso do espaço, registros narrativos — quando compartilhados com as famílias, fortalecem o vínculo escola-comunidade e dão lastro às decisões pedagógicas. A comunicação institucional sustenta a continuidade da rede: avisos antecipados, autorizações familiares, combinados de segurança, agendas partilhadas e registros objetivos; ferramentas simples — calendário trimestral de parcerias, fichas com objetivos e indicadores, modelos de cartas e relatórios, portfólios fotográficos com legendas e falas das crianças — tornam visível o nexos entre cada interlocução e as metas de aprendizagem. Nos casos descritos por Bressianini, planejar saídas, tempos de permanência, clareza de objetivos e devolução à comunidade por exposições ou comunicados oficiais ilustra disciplina documental voltada à proteção da criança, ao apoio ao professor e à avaliação gestora (Bressianini, 2024; Brasil, 1996).

No plano financeiro e logístico, a rede madura privilegia sobriedade e eficiência: materiais de baixo custo e reaproveitamento responsável, parcerias voluntárias com objeto definido, transporte apenas quando necessário e uso prioritário de espaços públicos do entorno. Soluções simples — sussurrofonos de PVC, jogos de madeira, visitas a comércios de bairro, hortas comunitárias — geram alto retorno pedagógico com baixo dispêndio e elevam pertencimento (Bressianini, 2024). Há fronteiras ético-pedagógicas inegociáveis: a escola não terceiriza a condução pedagógica, preserva neutralidade político-partidária, seleciona repertórios culturais com critérios, evita erotização precoce e sustenta valores de civilidade, trabalho bem feito, cuidado e honestidade (BNCC, 2017; Brasil, 1996).

A avaliação da rede mira resultados de aprendizagem, traduzidos em indicadores observáveis por campos de experiência — ampliação de vocabulário, autorregulação em jogos, precisão de linguagem espacial, participação qualificada em rodas, progressos na linguagem oral e escrita —, monitorados por evidências curtas e compartilhadas com famílias e parceiros, em coerência com a LDB, que vincula autonomia à responsabilidade (BRESSIONINI, 2024; BRASIL, 1996).

Em síntese, gerir a rede é governar um ecossistema pedagógico: diagnóstico do território, seleção criteriosa de parceiros, planejamento de objetivos/tempos/espacos/segurança/custos, documentação leve e consistente, avaliação por resultados e comunicação clara. A Teoria Histórico-Cultural explica o “porquê”, a BNCC define o “o quê”, a LDB as fronteiras e responsabilidades, e a experiência empírica comprova

a viabilidade com sobriedade, constância e foco no essencial (Vygotsky, 1991; BNCC, 2017; Brasil, 1996; Bressianini, 2024).

3.3 Infraestrutura, materiais e condições de trabalho

A qualidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil depende do encontro entre intencionalidade e condições materiais. Sem um mínimo de infraestrutura, materiais adequados e organização do trabalho docente, a intencionalidade vira promessa, não prática. No caso investigado, registraram-se escassez de recursos didáticos e fragilidades na estrutura física do CMEI — necessidades de intervenção em cobertura, bebedouros e parquinho — que forçam improvisos cotidianos e exigem gestão ativa de prioridades e parcerias locais capazes de otimizar custos e focar o que realmente melhora o ambiente de aprendizagem (BRESSIANINI, 2024; SOUZA; MÜLLER, 2021; BRASIL, 1996).

Pela Teoria Histórico-Cultural, a mediação — organização de signos, instrumentos e interações que elevam a criança à zona de desenvolvimento proximal — requer condições concretas: espaços seguros e previsíveis, água e sombra disponíveis, mobiliário na estatura infantil, acervos atraentes e rotinas que viabilizem planejamento e avaliação formativa (Vygotsky, 1991). Isso supõe ambientes em que as crianças possam brincar com regras, narrar e recontar histórias, cantar e mover-se com ritmo, investigar o entorno e registrar descobertas (Brasil, 1996). A BNCC explicita direitos de aprendizagem — participar, explorar, expressar, conviver e conhecer-se — que dependem de um “chão pedagógico” concreto, seguro e contínuo para serem exercidos com propósito (BNCC, 2017).

Diante da escassez, a regra técnica é “menos, porém melhor”: ambientes organizados em cantos com poucos materiais de alta rotatividade e múltiplos usos geram mais aprendizagem do que salas cheias e desorganizadas. Em lugar de coleções dispersas, convém priorizar kits enxutos e robustos: literatura infantil de qualidade para leitura dialogada e recontos; materiais soltos e de construção (blocos, caixas, rolos, tampinhas higienizadas) para seriação e equilíbrio; jogos de regras resistentes, preferencialmente artesanais e reparáveis; instrumentos simples para percussão corporal e canções; dispositivos de consciência fonológica de baixo custo, como sussurrofonos, que fazem a criança perceber a própria voz e articular som a letra (Vygotsky, 1991; BNCC, 2017; Bressianini, 2024). O critério finalístico deve orientar escolhas: cada aquisição precisa responder ao “para quê” e ao “como avaliaremos o uso”, com evidências observáveis — falas entre aspas, fotos do processo, listas ditadas, checklists curtos — que retroalimentem o planejamento e evitem compras por modismo.

A infraestrutura física ensina silenciosamente. Cobertura íntegra, ventilação cruzada, iluminação natural sem ofuscamento, bebedouros à altura, pisos seguros no pátio e parquinho, banheiros acessíveis e limpos, lavatórios na altura das mãos pequenas e zonas claramente demarcadas para correr ou caminhar comunicam regra, cuidado e respeito. Em espaços coerentes e previsíveis, a criança aprende urbanidade e estima pelo comum; sinalizações simples e estáveis (“corremos aqui; caminhamos ali”) preservam o direito de todos de aprender e brincar com segurança (BNCC, 2017; Brasil, 1996).

O imprevisto crônico — móveis quebrados, brinquedos que se desfazem, áreas interditadas por goteiras — corrói a aula por dentro: aumenta ruído e frustração e desloca o professor da mediação cognitiva para a contenção emergencial. Por isso, um plano anual de manutenção preventiva, com calendário realista e responsáveis definidos, vale tanto quanto formação docente. Itens simples potencializam tempo de ensino: inventário com identificação, um pequeno “hospital de brinquedos” para conserto/descartes, critérios de reposição baseados em durabilidade e reparabilidade local.

As condições de trabalho fecham o triângulo. A valorização prevista na LDB se traduz, no cotidiano da Educação Infantil, em hora-atividade para planejar e avaliar, formação em serviço conectada à prática, rotinas coletivas claras, apoio auxiliar suficiente para higiene e alimentação e comunicação institucional que evite vaivém desinformado (Brasil, 1996). Quando a equipe dispõe de tempo regular para analisar portfólios, compor sequências, ajustar intervenções na ZDP e preparar convites visuais para os cantos, a intencionalidade sai do papel. A experiência relatada por Bressianini mostra que, mesmo em contextos de escassez, rotinas bem desenhadas — acolhimento previsível, exploração com mediações pontuais e fechamento com metacognição — e parcerias locais sob medida — construção de jogos de madeira, doação de sussurrofonos, visitas curtas com objetivos claros — mitigam carências e elevam a potência do cotidiano, desde que a direção mantenha foco no essencial e documente resultados com sobriedade (Bressianini, 2024). A prestação de contas pedagógica simples — o que foi feito, por quê e com quais evidências — fortalece a confiança das famílias, dá transparência ao uso de recursos e mantém a escola distante de agendas alheias à sua missão (Brasil, 1996).

A eficiência nasce de critérios objetivos. Toda compra ou reparo pode ser testado por perguntas diretas: qual objetivo de aprendizagem atende? Quantas turmas se beneficiam? Qual a vida útil e manutenção local? Que risco de segurança elimina? Existe alternativa mais barata com resultado equivalente? Nas aquisições, priorizar materiais reparáveis e

intercambiáveis — jogos com peças substituíveis, livros plastificados, mobiliário modular — reduz custo de ciclo de vida e evita sucateamento precoce. Na organização do espaço, sinalizações visuais e mobiliário de fácil deslocamento permitem reconfigurar rapidamente a sala para roda, cantos e circuitos, ampliando o tempo efetivo de ensino. No parquinho, checklists periódicos, correções rápidas de parafusos, bordas e registro de ocorrências protegem crianças e a escola. No pátio, pinturas permanentes (amarelinha, trilhas) custam pouco e rendem muito em movimento com regra e linguagem espacial (BNCC, 2017; Bressianini, 2024; Vygotsky, 1991).

Por fim, a articulação com a comunidade é estratégica quando guiada por critérios pedagógicos, de segurança e custo-benefício. Doações devem seguir termo simples de uso, guarda e responsabilidade; parcerias para confecção de jogos e mobiliário precisam caber no projeto pedagógico e respeitar padrões mínimos de segurança e higiene; visitas, oficinas e produtos públicos (murais, exposições, folhetos) devem nascer de objetivos claros e terminar com devolutivas a famílias e crianças. O caso analisado indica que essa subsidiariedade cotidiana — família e território apoiando a escola em tarefas concretas e mensuráveis — supera a escassez sem desviar do foco da aprendizagem e sem transformar a escola em palco de interesses estranhos ao seu dever legal (Bressianini, 2024; Brasil, 1996). Quando infraestrutura, materiais e condições de trabalho se alinham a metas curriculares explícitas, a mediação vygotskiana acontece com regularidade: o brincar ganha regras claras, a linguagem encontra suportes, o raciocínio se ancora em problemas reais e a criança avança um passo além, porque o ambiente inteiro aponta para isso (Vygotsky, 1991; BNCC, 2017; Brasil, 1996; Bressianini, 2024).

4 Algumas estratégias pedagógicas observadas no Cmei impulsionadoras do desenvolvimento infantil

Neste tópico apresento algumas estratégias pedagógicas observadas no estágio, no CMEI de Ivatuba, acompanhando intervenções docentes planejadas, intencionais e sistematizadas, registradas em planos, diários e devolutivas às famílias. A análise articula a Teoria Histórico-Cultural e a mediação na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991) aos marcos legais da Educação Infantil e aos direitos de aprendizagem (Brasil, 1996; BNCC, 2017), em diálogo com evidências recentes (Bressianini, 2024). Nos subitens, examino como atividades lúdicas com objetivos observáveis, projetos com o território, rotinas de suporte emocional e participação coletiva impulsionam o desenvolvimento infantil com

segurança, neutralidade institucional e uso responsável de recursos.

4.1 Dinâmicas Interativas

Durante o período em que estive na unidade, observei que o brincar estruturado elevou autorregulação, linguagem e planejamento. Nas aulas de psicomotricidade, organizamos circuitos com cones, cordas e bambolês; as crianças seguiram sequências curtas e aguardaram turnos com mínima intervenção. Nas rodas de bandinha e percussão corporal, trabalharam ritmo, pausa, entrada e saída, o que reduziu interrupções e ajudou na autorregulação motora. A literatura fez parte da rotina com contação e recontos; notei uso mais frequente de marcadores temporais em dramatizações com fantoches. Na exploração do espaço, o uso da brinquedoteca, do parquinho e do pátio ocorreu com regras co-construídas e linguagem espacial em situações concretas. Em

atividades sensoriais, as crianças brincaram na terra com panelinhas e, ao final, realizamos banho organizado como momento de cuidado e linguagem, sem burocracia excessiva. Com os bebês, trabalhamos sequências de apoio postural — sentar, engatinhar, ficar em pé e andar — com retirada gradual de ajuda. Na



alfabetização, utilizamos alfabeto móvel confeccionado pela equipe para hipóteses de escrita e consciência fonológica, com intervenções pontuais. Esses resultados são consistentes com o brincar como atividade-guia e com a mediação intencional prevista nos marcos legais e curriculares (Vygotsky, 1991; Brasil, 1996; BNCC, 2017), além de convergirem com experiências sistematizadas de uso de materiais simples e avaliação formativa enxuta (Bressianini, 2024).

4.2 Projetos colaborativos e abertura à comunidade

As ações com o território tornaram os objetivos de aprendizagem observáveis e de baixo custo. Realizamos saídas curtas pelo entorno para olhar a comunidade, identificar plantas, brincar na



praça e dar a volta no quarteirão, conectando achados aos campos de experiência. Recebemos, em sala, um músico local e uma nutricionista para mediações pontuais alinhadas ao planejamento. Em situações de observação guiada com animais, como pintinho e calopsita trazidos por responsáveis, adotamos regras de cuidado e higiene e articulamos linguagem, ciência e ética do cuidado. Promovemos uma saída pedagógica ao meu sítio, a 12 km da cidade, com bebês a partir de seis meses, mediante autorizações e protocolos; as



crianças observaram animais, colheram amoras, fizeram contato direto com o ambiente rural e registraram a experiência em linguagem oral e desenhos. Na horta do CMEI, conduzimos o plantio de mudas, com acompanhamento das mudanças e comparações simples; as crianças nomearam necessidades básicas das plantas e

registraram em fotos legendadas e listas ditadas. Essas práticas materializam o que normatiza a BNCC e cumprem a LDB, demonstrando sobriedade, segurança e foco pedagógico, em consonância com relatos de rede bem administrada com custos modestos e devolutivas públicas às famílias.

4.3 Suporte emocional e vínculo pedagógico

O vínculo foi condição para engajamento e foco. Nos momentos de chegada, usamos nomeação de emoções e combinados positivos; o banho pós-brincadeira funcionou como rotina de cuidado e linguagem, favorecendo previsibilidade e confiança. Em conflitos, priorizamos reparação de danos sem exposição; a participação de crianças tímidas nas



encorajamento verbal e a retirada gradual de apoios nas sequências motoras aumentaram permanência e iniciativa. Esses arranjos integram afeto e regra, em linha com a Teoria

Histórico-Cultural, a formação integral prevista na LDB e a indissociabilidade das dimensões do desenvolvimento na BNCC e dialogam com evidências de que rotinas estáveis e mediações curtas elevam participação e reduzem rupturas (Bressianini, 2024).

4.4 Interação coletiva e cidadania desde a infância

Momentos de socialização estruturada operaram como laboratório de linguagem cívica em escala adequada à faixa etária. Em rodas com combinados claros, trabalhamos escuta,



respeito ao turno de fala, registro simples de decisões e cumprimento de acordos no uso dos espaços comuns. O foco em procedimentos, linguagem respeitosa e atenção aos fatos ajudou a distinguir participação de partidarização, preservando a neutralidade político-partidária e o papel institucional da escola. Em estudo de campo, Bressianini descreve a escrita de carta formal

ao poder público e o acompanhamento do retorno protocolado sobre sinalização viária, o que ilustra o uso de canais corretos e a aprendizagem de prazos e procedimentos. Na turma em que atuava, as socializações curtas geraram produções orais, escritas iniciais e maior adesão a regras de segurança no pátio, reforçando responsabilidade compartilhada.

5 Considerações finais

A análise realizada confirmou que a relação professor-aluno no CMEI de Ivatuba se constrói no entrelaçamento entre vínculos afetivos, condições organizacionais e mediações pedagógicas planejadas. A investigação, de abordagem qualitativa e fundamentada em documentos institucionais, referenciais teóricos e vivências de estágio, permitiu compreender como práticas intencionais — especialmente o brincar estruturado, os projetos com o território,

as rotinas de cuidado com linguagem e os combinados coletivos — favorecem interações significativas no cotidiano da educação infantil. Em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, observou-se que o ambiente, os materiais e os gestos docentes funcionam como mediadores da participação das crianças, ainda que em um contexto marcado por heranças assistencialistas e tensões de expectativa entre escola e comunidade.

Os resultados não permitem generalizações, pois se referem a um único CMEI e a um recorte descritivo, sem mensuração de indicadores de aprendizagem ou comparação com outras instituições. Ainda assim, o estudo evidenciou que a qualidade da mediação pedagógica depende tanto da intencionalidade docente quanto da organização do espaço, do tempo e das rotinas de cuidado, o que reforça a importância de formação continuada, documentação pedagógica clara e diálogo permanente com as famílias.

Com base no que foi analisado, não se conclui que a relação professor-aluno, por si só, garante desenvolvimento integral, mas que ela constitui um eixo estruturante das experiências educativas quando articulada a condições institucionais que tornam o brincar, a linguagem e a participação elementos centrais da prática. Assim, o problema de pesquisa foi respondido dentro dos limites metodológicos adotados: a relação professor-aluno influencia a formação humana na medida em que é mediada por ações pedagógicas intencionais, sustentadas por organização do trabalho, clareza curricular e abertura ao território.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2002

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 28. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRESSIANINI, Valéria Aparecida. **Educação infantil, comunidade e educação social: aprendizagens para uma educação libertadora**. 187 f. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa da População – Ivatuba (PR), 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/ivatuba.html>. Acesso em: 15 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PASQUALINI, Juliana; LAZARETTI, Camila. **Educação infantil no Brasil**: políticas, práticas e desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; MÜLLER, Verônica Regina. **Avaliação em educação social**: práticas e reflexões. Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 55–70, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

PASQUALINI, Juliana; LAZARETTI, Camila. **Educação infantil no Brasil**: políticas, práticas e desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024.