A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

Paloma Rozado de Abreu [1],
Laís Leni Oliveira Lima[2]

[1]Universidade Federal de Jataí / paloma.abreu@discente.ufj.edu.br
[2]Universidade Federal de Jataí / lais_lima@ufj.edu.br

Resumo: A educação infantil tem passado por profundas transformações teóricas e legais, buscando superar o histórico caráter assistencial-custodial para consolidar-se como a primeira etapa da educação básica. No centro desse debate, surge a intencionalidade educativa como o elemento que diferencia o simples acompanhamento do crescimento biológico de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento integral do sujeito. Assim, o presente trabalho objetiva analisar como a intencionalidade pedagógica e a organização do trabalho escolar articulam-se no cotidiano docente da Educação Infantil, enfrentando os desdobramentos do "ideário antiescolar" sob o referencial da Psicologia Histórico-Cultural. A metodologia, de natureza qualitativa, envolveu a observação participante do trabalho pedagógico de duas professoras em uma turma de Maternal II durante o estágio supervisionado em um CMEI de Jataí-GO, além da realização de entrevista semiestruturada com uma docente titular. Os resultados evidenciam que a intencionalidade se materializa na gestão deliberada de tempos, espaços, ritos e no planejamento coletivo (envolvendo coordenação e suporte pedagógico), transformando vivências lúdicas e rituais de cuidado em processos de apropriação do patrimônio cultural. Conclui-se que a intencionalidade e a organização do trabalho docente não reprimem a autonomia infantil, mas constituem o motor do desenvolvimento psíquico e da humanização na infância.

Palavras-chave: Intencionalidade, Trabalho docente, Educação Infantil.

Introdução

A formação docente para a Educação infantil enfrenta o denominado “ideário antiescolar” que nega o ato de ensinar para crianças pequenas sob o pretexto de preservar a especificidade da infância. Nessa análise, Pasqualini (2010, p.172) afirma que “o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea” das funções psíquicas, mas sim ser o responsável por promover o desenvolvimento. Portanto, ao se pensar no papel do professor na Educação infantil se torna indispensável uma formação que coloque a intencionalidade educativa e a organização do trabalho pedagógico no centro de sua prática enquanto educador, visto que, a disposição de conteúdos nessa etapa de educação, se dá de forma intrínseca ao cotidiano das crianças promovendo uma maturação deliberada de suas funções psíquicas.

Nessa perspectiva, o psiquismo humano não é dado biologicamente, mas constituído culturalmente por meio das interações sociais. Dessa forma, o professor assume o papel de mediador essencial, pois é ele quem detém o universo de significações científicas e organiza o

ambiente para que a criança supere as conquistas meramente casuais do cotidiano. Nessa ótica, é válido destacar o que afirma Vigotski (2001, p.333) ao dizer que o "bom ensino" é aquele que se adianta ao desenvolvimento, atuando na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), o espaço entre o que a criança já realiza sozinha e o que é capaz de fazer com a ajuda do adulto ou de pares mais experientes.

Partimos da seguinte problematização: como a formação docente e a organização do trabalho pedagógico podem contribuir para a efetivação da intencionalidade educativa na Educação Infantil. Esse debate limita o papel do professor como mediador entre a criança e o saber histórico sistematizado, defendendo que o ensino é o motor do desenvolvimento psíquico. A efetivação da intencionalidade não ocorre de forma isolada; ela é condicionada pela dimensão da organização escolar[1] e pelo trabalho pedagógico coletivo (planejamento, rotina, gestão de tempos e espaços, atuação conjunta com coordenação pedagógica e professores de apoio).

O objetivo central do trabalho é analisar de que maneira a intencionalidade pedagógica e a organização do trabalho escolar articulam-se no cotidiano da Educação Infantil, demonstrando como o planejamento intencional e a estruturação dos ambientes educativos fortalecem o desenvolvimento e a autonomia da criança, instrumentalizando-a para compreender e atuar no mundo ao seu redor.

Metodologia

A metodologia adotada para este estudo é de natureza qualitativa. De acordo com Lüdke e André (1986), nessa abordagem. o ambiente natural constitui fonte direta de dados e o pesquisador atua como principal instrumento. A pesquisa foi desenvolvida com duas professoras da Educação infantil, especificamente do Maternal II, durante o Estágio Curricular Obrigatório I - Educação Infantil. A coleta de dados fundamentou-se na revisão bibliográfica respaldada na Psicologia Histórico-Cultural, na observação participante e na realização de uma entrevista semiestruturada com uma das docentes (aqui denominada professora Emília

Os instrumentos de coleta de dados englobaram: dez observações participantes semanais (com duração de quatro horas cada), registros em diário de campo, fotografias pedagógicas do acervo e entrevista guiada por roteiro flexível. Os dados e registros foram organizados e analisados qualitativamente mediante categorização temática, buscando correlacionar as situações vivenciadas com os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico

[1] Ao tratarmos da organização escolar, não a concebemos como mero espaço em que a prática acontece, mas como uma dimensão que interfere diretamente na atuação docente, na efetivação e a intencionalidade pedagógica, constituindo-se, potencialmente, em um ambiente possibilitador de múltiplas experiências. Em razão do limite de páginas desse trabalho, não será possível aprofundar o debate desse conceito.

Cultural, as diretrizes curriculares e os elementos constitutivos da organização escolar.

Resultados e discussões

Quando as observações ganham visibilidade: revendo a história, atribuindo significados

Vivemos num período em que a infância possui reconhecimento e direitos, entretanto, o acesso a uma educação infantil de qualidade[2] ainda levanta muitos questionamentos. Faz-se necessário lembrar que tivemos um longo caminho para o reconhecimento da infância do ponto de vista histórico; porém, ainda temos muito para avançar. A atenção institucional destinada às crianças até seis anos[3], tinham cunho assistencial e custodial, visando sobretudo cuidados com saúde e segurança. A história da educação infantil brasileira destaca que, em se tratando de ensino formal, essa preocupação é recente. Não podemos negar o avanço no atendimento de crianças no país, o que apresenta um avanço histórico político. Porém faz se necessário continuar lutando e exigindo do poder público propostas educacionais que reconheçam a especificidade do que é necessário ao atendimento das crianças nessa etapa de educação, como profissionais qualificados, além da materialização das propostas legais, dos direitos das crianças de zero a cinco anos, a começar da CF/88, que considera a educação um direito subjetivo, e demais documentos que tratam das políticas para a infância.

Estudos realizados por Arce (2013) afirmam que as políticas públicas para a educação de crianças pequenas bem como a produção hegemônica na área apontam para qualquer tentativa de intervenção intencional, direta por parte do adulto no desenvolvimento infantil como quase um verdadeiro sacrilégio, o que feriria a alma infantil.

Lima (2010) afirma que, há uma tendência, em todo Brasil, de que a educação para crianças menores de cinco anos deve ser desvinculada do ensino e da aprendizagem. Essa tendência legitima a “desintelectualização” docente e o trabalho da professora dessa etapa de educação passa a ser secundarizado, privilegiando a observação, organização de espaços pedagógicos, o acompanhamento dos interesses da criança. Esse movimento na EI tem relação com as críticas que ocorrem no campo educacional: ao recuo da teoria na pesquisa, ao esvaziamento do conteúdo na escola e à secundarização do conhecimento na formação dos professores

[2] Arce (2013), aponta que, são requisitos para a qualidade: o motivar a criança, envolve-la nas atividades e a postura positiva do professor diante da criança.
[3] Em 2006, a Lei nº 11.274/2006 ampliou o Ensino Fundamental para nove anos: assim, as crianças de seis anos, que eram atendidas na Educação Infantil, passaram a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental; já a Educação Infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos de idade.

Durante o período de observação participante, foi possível perceber que a intencionalidade não se restringe a momentos de "aula", mas permeia cada detalhe da rotina institucional, seguindo o que é proposto por documentos educacionais regionais e nacionais. Nesse sentido, no Centro Municipal de Educação infantil (CMEI) Cidália Vilela, a organização dos tempos e espaços reflete a busca por um currículo vivo, definido pelo Documento Curricular para Goiás (DC-GO) como um conjunto de práticas que produzem significados no espaço social.

Além disso, também foi possível perceber durante o período do estágio observatório que, até mesmo os ritos de higiene e alimentação são planejados para fomentar a autonomia e a construção da identidade nas crianças. Quando a professora organiza a recepção dos alunos com massinha de modelar ou desenhos sobre pontos turísticos locais (Goianidade), ela não está apenas "ocupando o tempo", mas propondo atividades objetal-manipulatórias que exercitam a coordenação motora e o pertencimento cultural[4]. A intencionalidade educativa e a organização escolar, portanto, consiste na "organização deliberada de experiências que permitem às crianças conhecer a si mesmas e ao outro" (Brasil, 2017, p.37).

Um dos momentos mais emblemáticos da materialização prática da intencionalidade, foi a proposta da atividade em que as crianças contribuíram para fazer o "Bolo Formigueiro" para a introdução da letra "F". Em vez de utilizar apenas desenhos prontos para colorir, prática que Pasqualini (2010) e Chaves (2015), criticam por aniquilar o potencial criativo, a docente articulou um conteúdo fonético a uma experiência sensorial e social. Nesse contexto, ao medir ingredientes, as crianças exploraram o campo de experiência "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", vivenciando o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define como "cognição *in situ*"[5]. A mediação docente transformou a culinária em um processo de apropriação do conhecimento científico, o que caracteriza como Etnomatemática[6], conceito de Ubiratan D'Ambrósio (1990), elevando o saber cotidiano ao saber sistematizado. Assim como mostra na Figura 1, podemos perceber o grande interesse e atenção por parte das crianças ao observarem a preparação do bolo "formigueiro" e suas referências à letra "F". De acordo

[4] Não nos aprofundaremos nos relatos de experiência e de observação por excederem o objetivo central e o limite de extensão deste artigo, porém, maiores detalhes e análises poderão ser consultados no relatório final de estágio (SANTOS; ABREU (2026).
[5]A BNCC define como "'cognição in situ', ou seja, aquela que ocorre sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço" (Brasil, 2017, p. 351). Ou seja, "cognição situada" é uma teoria que postula que o conhecimento não existe isolado na mente, mas é inseparável do ambiente e da ação. Em vez de memorizar regras abstratas, o aprendizado ocorre por meio do engajamento direto e prático com os contextos sociais, culturais e físicos reais.
[6]A Etnomatemática é definida por D'Ambrosio como a "arte ou técnica de explicar e de conhecer em diversos contextos culturais". Segundo o autor, o termo baseia-se na raiz etimológica *matema*, que significa "aprender, entender, ensinar" dentro do contexto de um grupo cultural específico. Em uma perspectiva mais ampla, ele a descreve como uma "teoria de conhecimento e comportamento humanos" que reconhece as formas singulares de fazer e saber de grupos culturalmente diferenciados. (D'Ambrosio, 1990, p.7)

com Arce (2013, p. 8),

> O ensino está permeando todo o trabalho educativo a ser realizado na Educação infantil! Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz a aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na Educação infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos.



Figura 1- Crianças observando a preparação do bolo
Fonte: Acervo da autora (2026)

Outro exemplo marcante foi a atividade para trabalhar com a letra “Z”, em que o traçado no chão com fita e o uso de farinha de trigo permitiram a aprendizagem pela imitação e pela exploração tátil. A imitação, conforme Pasqualini (2010, p.175), “é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento”, pois permite que a criança interiorize as formas sociais de conduta. Entendemos que a capacidade de ler ou escrever não se inicia quando a criança utiliza de forma autônoma as primeiras palavras, mas é resultado de um longo processo de formação, repleto de saltos qualitativos, que se vinculam nesse movimento, desde as brincadeiras, os gestos, o desenho, culminando na aprendizagem da linguagem escrita.



Figura 2 - Crianças visualizando a letra "Z" enquanto ouviam histórias
Fonte: Acervo da autora (2026)

Entremeando perguntas e buscando respostas:

Os resultados obtidos no estágio observatório na turma de Maternal II indicam que, quando o planejamento é balizado pelas "máximas conquistas intelectuais da humanidade" (ciência, arte e literatura), a Educação infantil cumpre sua função de escolarização humanizadora. Por isso, foi possível notar que o professor, ao atuar como "agente de cultura", garante que o desenvolvimento psíquico não percorre um caminho natural, mas sim socialmente condicionado e enriquecido. Contudo, o desenvolvimento profissional prático também exige flexibilidade. Ao observamos que o docente deve ser capaz de gerenciar imprevistos, como absenteísmo por frio ou ausência de auxiliares, sem perder o rigor pedagógico. A gestão de conflitos entre pares, o acolhimento afetivo e a reiteração intencional de conteúdos revelaram-se como competências essenciais para consolidar sentidos e significados sobre o mundo. Esse processo evidencia que a intencionalidade pedagógica se consolida por meio do planejamento articulado à gestão e à organização institucional.

Além disso, ao entrevistar uma professora da Educação infantil que também leciona em uma turma de Maternal II, foi possível afirmar que a intencionalidade pedagógica se manifesta também na capacidade da professora de adaptar o currículo oficial à realidade da sala de aula. Diferente de uma prática espontaneísta, a docente entrevistada demonstra que o planejamento é um ato deliberado de mediação. Como afirma a entrevistada, que será denominada de professora Emília[7], ao ser perguntada sobre como ela prepara suas aulas:

[7] A professora entrevistada foi identificada por nome fictício, seguida da data que ocorreu a entrevista.

> Eu preparo as minhas aulas. Apesar que hoje nós temos um plano em rede [...] quando chega o plano, se adequo às minhas necessidades aqui, às realidades vividas na minha sala de aula. [...] Eu e a outra professora (professora de apoio) sentamos e avaliamos o que que vai ser bom para a nossa turma junto com a nossa coordenadora pedagógica (Emília, 9 jun. 2026).

Essa postura corrobora à tese de que a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil não é uma ação puramente individual, mas um processo coletivo que articula o plano em rede, a coordenação pedagógica, a atuação docente conjunta com a professora de apoio e a avaliação constante das necessidades das crianças. Trata-se da superação do espontaneísmo por meio de um planejamento reflexivo e situado. O ensino na Educação infantil exige um profissional que não apenas "segue a criança", mas que organiza intencionalmente o processo de aprendizagem.

Além disso, a entrevistada também destaca que a especificidade da docência nesta etapa de educação, reside no domínio do lúdico como ferramenta de ensino sistematizado e não apenas como entretenimento. Sobre a necessidade de preparação teórica para além do afeto, a docente relata:

> Eu acredito que o professor de educação infantil, ele necessita sim de uma preparação, de ter conhecimentos mais específicos [...] porque aqui é tudo muito lúdico, né? Você ensina a partir de brincadeiras, a partir de jogos. [...] Para nós isso aí é diferenciado, você canta, você brinca para ensinar uma cor, para ensinar uma letra [...] (Emília, 09 jun. 2026).

Embora a entrevistada aponte que "gostar de criança" é um fator primordial para a atuação nessa área, ela reforça que o papel do professor é de mediação consciente para que a aprendizagem ocorra, especialmente para crianças com dificuldades. Assim, os resultados indicam que a intencionalidade educativa é o fio condutor que transforma o cuidado e o brincar em atos pedagógicos de humanização.

Considerações finais

Com base nos resultados obtidos, por meio da entrevista e das observações participantes, os resultados evidenciam que, a intencionalidade educativa não representa um cerceamento da liberdade infantil e nem criança deixando de ser criança, de ser feliz, mas é, fundamentalmente, o motor do desenvolvimento psíquico na educação infantil. A análise do estágio no CMEI Cidália Vilela, aliada aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, demonstra que a

mediação docente é capaz de transformar vivências cotidianas, como o lúdico e os ritos de cuidado, em processos de apropriação do patrimônio cultural e científico. Ao atuar na Zona de Desenvolvimento Iminente, o professor deixa de ser um mero espectador do crescimento biológico para tornar-se um agente de humanização, garantindo que o ensino conduza o desenvolvimento e não apenas o acompanhe.

Entretanto, é necessário problematizar a fragilidade da identidade política e profissional dos profissionais da educação infantil, frequentemente evidenciada nas pesquisas feitas. Observa-se que a prática pedagógica ainda é fortemente atravessada por uma visão "fetichizada" e maternalista, onde o "amor pelas crianças" e o "carisma" são colocados acima da qualificação técnico-científica e do domínio teórico, frequentemente sendo confundido pelo "cuidar-educar" aqui defendido. Essa naturalização do trabalho como extensão do ambiente doméstico e feminino contribui para a despolitização da categoria, dificultando a percepção da docente como uma profissional intelectual que necessita de fundamentos sólidos para fundamentar sua prática e lutar por melhores condições de trabalho.

Em suma, a superação do "ideário antiescolar" exige que a intencionalidade pedagógica seja acompanhada de uma consciência de classe e de uma sólida formação teórica do docente. A criança não se desenvolve de forma espontânea; ela necessita da intervenção deliberada de um professor que compreenda a sua atividade como um ato político de transmissão de cultura. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, pressuposto teórico defendido nesse trabalho, a escola não deve esperar passivamente pela formação de determinadas funções psicológicas na criança para então realizar ações intencionais voltadas para o ensino dos conteúdos escolares. Defendemos que é o ensino desses conteúdos, quando feito de maneira adequada, que leva as crianças a realizarem, junto como professor, ações que elas não conseguem ainda realizar sozinhas.

Termos de uso de Inteligência Artificial Generativa

Neste trabalho foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial Generativa Gemini, somente para fins de revisão textual.

Referências

ARCE, Alessandra. É possível falar em Pedagogia Histórico Crítica para pensarmos a Educação infantil? **Germinal**: marxismo e educação em debate. v. 5, n. 2, p. 5–12, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695. Acesso em: 24 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 24 set. 2026.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan./abr. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/pXhgq76wMx95YXSpG3QhnCp/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 24 set. 2026.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás**: Volume 1 - Educação infantil e Ensino Fundamental. Goiânia: SEDUCE/UNDIME, 2018. Disponível em /basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/go_curriculo_goias.pdfAcesso em: 24 set. 2026.

JATAÍ (Município). Centro Municipal de Educação infantil Cidália Vilela. **Projeto Político-Pedagógico**. Jataí, 2026.

LIMA, Laís Leni Oliveira. **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil**. 2010. Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-190.

SANTOS, Arhessa Vitória Silva; ABREU, Paloma Rozado de. **Relatório final de Estágio Curricular Obrigatório I: Educação Infantil**. 2026. Relatório de Estágio Curricular Obrigatório I - Educação Infantil. Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Jataí/Faculdade de Educação, Jataí-GO, 2026.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.