

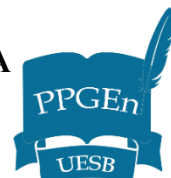


UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



SANDRA DE SOUZA MACIEL

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM IBICOARA: ENTRE O
PRESCRITO E O PRATICADO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Vitória da Conquista /2025

SANDRA DE SOUZA MACIEL

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM IBICOARA: ENTRE O
PRESCRITO E O PRATICADO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

Vitória da Conquista /2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O currículo na educação infantil em Ibicara: entre o prescrito e o praticado em escolas da rede municipal de ensino

Autora: Sandra de Souza Maciel

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Sandra de Souza Maciel** aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 03/06/2025

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (UESB)

Presidente da Banca Examinadora/Orientador

Profª. Dra. Edmacy Quirina de Souza (UESB)
Examinadora externa



Prof. Dr. Wesley Santos de Matos (IFPA)
Examinador externo

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM IBICOARA: ENTRE O
PRESCRITO E O PRATICADO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Autora: Sandra de Souza Maciel

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Sandra de Souza Maciel** aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 03/06/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Benedito G. Eugenio- orientador

Profa. Dra. Edmacy Quirina de Souza (UESB)

Prof. Dr. Wesley Santos de Matos (IFPA)

FICHA CATALOGRÁFICA

M139c

Maciel, Sandra de Souza.

O currículo na educação infantil em Ibicoara: entre o prescrito e o praticado em escolas da rede municipal de ensino / Sandra de Souza Maciel, 2025.

106f.

Orientador (a): Dr. Benedito Gonçalves Eugênio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências. F 104 – 105

1. Educação infantil. 2. Currículo prescrito. 3. Currículo - Prática. I. Eugênio, Benedito Gonçalves. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado

Acadêmico em Ensino – PPGEn. III. T.

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

DEDICATÓRIA

Primeiramente a Deus

Dedico esta dissertação a todas as crianças deste planeta, para que possam ser livres e se tornarem aquilo a que verdadeiramente se destinam.

Também dedico às professoras da educação infantil que exercem sua vocação com compromisso genuíno, buscando se desconstruir continuamente em nome do melhor desenvolvimento da humanidade, desde o princípio da vida.

À minha mãe, pela educadora que foi e por ter me inspirado a olhar para a infância como o lugar sagrado que é.

E ao meu orientador, por ser incansável em acreditar que a mudança é possível e por dedicar sua vida à universidade, inspirando tantos outros a seguirem esse caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradecer tem sido um dos maiores aprendizados da minha vida. Agradeço pelo que tive, pelo que tenho e pelo que virá. Agradeço, sobretudo, pela totalidade das experiências que me trouxeram até aqui; desafios, aprendizagens e encontros que moldaram minha jornada na vida, na academia e na compreensão do método científico e do próprio cientificismo.

Agradeço a todas as observações que fiz ao retornar à universidade, aos momentos de reflexão e às lágrimas diante das desigualdades que ainda persistem. Vi jovens terceirizados em empresas de limpeza, enquanto outros subiam e desciam escadas com pleno acesso ao conhecimento. E me perguntei: quantos ainda estão excluídos, apesar das políticas de cotas? Quantos conseguem entrar, mas não permanecer? Essas inquietações me fizeram enxergar com mais profundidade a complexidade do acesso à educação.

Agradeço, primeiramente, a Deus, como fazem as rezadeiras antes de iniciar suas preces. Assim como essas nobres mulheres, rendo minha gratidão a essa força universal que está em toda parte, manifestando-se nas mais diversas roupagens, visões e religiões. Agradeço ao meu Deus, ao teu Deus, ao Deus da origem de tudo. Sem Ele, nada sou e por Ele, EU SOU.

Agradeço aos docentes que passaram pela minha vida acadêmica durante este mestrado. Sem suas contribuições, não teria conseguido compreender os métodos científicos que me permitiram caminhar sobre esta dissertação.

Agradeço às minhas companheiras e companheiros de mestrado, que ampliaram minha visão com suas temáticas, experiências e conteúdo de vida.

Agradeço a Rudolf Steiner e Paulo Freire, que foram e sempre serão pilares para mim no que diz respeito à educação para a liberdade.

Agradeço aos meus pais, Ivanildo e Jacira, por serem minha origem primeira e por toda a herança ancestral que me transmitiram.

Agradeço ao professor Benedito G. Eugenio, pela orientação neste trabalho, pelos ensinamentos de vida, pelos conselhos e pelas valiosas conversas sobre geopolítica.

Agradeço as minhas filhas, Ítala e Violeta e ao meu filho Cainã, aos meus netinhos amados, Joaquim e Ravi, minhas maiores fontes de amor e inspiração.

RESUMO

Esta dissertação aborda a educação infantil no município de Ibicoara-BA, com foco nas interações entre o currículo prescrito e o praticado nas escolas públicas da rede municipal de ensino. A pesquisa busca responder a seguinte questão: **Como se efetiva, no espaço cotidiano da escola, a prática curricular de docentes da educação infantil da rede municipal de ensino de Ibicoara?** O objetivo é compreender como cotidianamente realiza-se a prática curricular em escolas da educação infantil da rede municipal de ensino de Ibicoara. A metodologia empregada é a pesquisa exploratória e descritiva. Para a coleta dos dados foram aplicados questionários para as professoras e realizadas observações e entrevistas com as docentes. Os resultados revelam tensões entre as diretrizes curriculares oficiais e as adaptações realizadas no cotidiano escolar, evidenciando ajustes feitos pelos docentes para atender às demandas locais. O estudo evidencia a permanência de padrões sociais tradicionais sustentados por um currículo silencioso, que contribui para a reprodução de desigualdades. Observa-se uma docência dividida: de um lado, profissionais resistentes a novas concepções sobre o ensino; de outro, novos docentes com propostas renovadas, mas com dificuldade de diálogo intergeracional. Há uma constante tensão entre o ideal de infância e as práticas efetivamente oferecidas. A pesquisa abre caminhos para investigações sobre as múltiplas dimensões que envolvem a educação infantil, apontando para a necessidade de maior reflexão sobre a relação entre os currículos e as especificidades culturais e sociais de Ibicoara.

Palavras-chave: Educação Infantil, Currículo Prescrito, Currículo Praticado.

ABSTRACT

This dissertation addresses early childhood education in the municipality of Ibicoara, Bahia, focusing on the interactions between the prescribed curriculum and the curriculum practiced in public schools within the municipal education system. The research seeks to answer the following question: How is the curricular practice of early childhood education teachers in Ibicoara's municipal schools implemented in the daily school environment? The objective is to understand how the curricular practice is carried out daily in early childhood education schools within the municipal system of Ibicoara. The methodology used is exploratory and descriptive research. Data collection involved the application of questionnaires to teachers, as well as observations and interviews with the educators. The results reveal tensions between official curricular guidelines and the adaptations made in the school routine, highlighting adjustments made by teachers to meet local demands. The study highlights the persistence of traditional social patterns supported by a silent curriculum, which contributes to the reproduction of inequalities. A divided teaching body is observed: on one side, professionals resistant to new conceptions of teaching; on the other, new teachers with renewed proposals, but struggling to engage in intergenerational dialogue. There is a constant tension between the ideal of childhood and the practices actually offered. The research opens paths for deeper investigations into the multiple dimensions of early childhood education, pointing to the need for greater reflection on the relationship between curricula and the cultural and social specificities of Ibicoara.

Keywords: Early Childhood Education, Prescribed Curriculum, Practiced Curriculum.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO | 12 |
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1. <u>ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</u> | 19 |
| 1.1 A pesquisa qualitativa exploratória e suas características..... | 19 |
| 1.2 A entrevista e a produção dos dados..... | 22 |
| 1.2.1 Organização de dados..... | 28 |
| 1.3 O município de Ibicoara..... | 29 |
| 1.3.1 A rede municipal de ensino e a educação infantil de Ibicoara..... | 31 |
| 2. <u>CURRÍCULO: A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA CRÍTICA</u> | 33 |
| 2.1 Situando o currículo e as teorias curriculares..... | 33 |
| 2.2 As instâncias de construção curricular segundo Sacristán..... | 37 |
| 3. <u>O CURRÍCULO PRESCRITO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</u> | 43 |
| 3.1 O currículo prescrito para a educação infantil, uma construção sócio política..... | 43 |
| 3.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil..... | 50 |
| 4. <u>POR DENTRO DAS ESCOLAS PESQUISADAS: PRÁTICAS CURRICULARES NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL</u> | 53 |
| 4.1. Apresentando as professoras de Educação infantil da rede municipal..... | 54 |
| 4.2. O currículo praticado e a análise relacional: compreendendo o cotidiano das escolas pesquisadas..... | 57 |
| 4.2.1 Observações sobre o ambiente escolar e a presença do letramento na Educação Infantil..... | 58 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.2 Segregação implícita na organização escolar: reflexões a partir de entrevistas com gestoras..... | 64 |
| 4.2.3 Desafios na implementação do currículo: o brincar e as barreiras espaciais e conceituais na educação infantil..... | 66 |
| 4.2.4 Desafios do transporte escolar e da adaptação ao ambiente urbano para crianças da zona rural na educação infantil..... | 67 |
| 4.2.5. O Programa Caminho da Escola e a legislação sobre transporte escolar infantil..... | 68 |
| 4.2.6 Desafios enfrentados pelas professoras no cotidiano das escolas..... | 71 |
| 5. <u>CURRÍCULO PRATICADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS</u>..... | 72 |
| 5.1. A trajetória na educação infantil | 74 |
| 5.2 Exercício da docência da educação infantil..... | 77 |
| 5.3 Concepção de currículo na educação infantil..... | 83 |
| 5.4. Educação infantil e formação continuada na rede municipal..... | 86 |
| 5.5 O currículo praticado na educação infantil..... | 90 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 96 |
| REFERÊNCIAS..... | 103 |

MINHA PEDAGOGIA

POEMA DE DOM HELDER CÂMARA

Não ensines a teu filho que as estrelas

Não são do tamanho que parecem ter:

Maiores do que a terra!

São lâmpadas que os anjos acendem todos os dias

Assim que o sol começa a escurecer...

Não diga a teu filho

Que as asas dos anjos

Só existem na imaginação

Já vi meu anjo em sonho e posso jurar

Que ele tem asas claras

Que até parecem feitas de luz.

Não encha a cabeça do teu filho

Ensinando-lhe hipóteses precárias

Que amanhã de nada servirão.

Povoa de beleza

O olhar inocente do teu filho.

Dá-lhe uma provisão de bondade

Que chegue para a marcha da vida.

Infundi-lhe na alma o amor de Deus

E tudo mais por acréscimo ele terá

APRESENTAÇÃO

Uma linha na mão ligado ao coração – Um pouco da minha história

Contar é tão dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares (Guimarães Rosa)

Nasci em 6 de setembro de 1972. Vim ao mundo no interior de Pernambuco, nas mãos de uma parteira chamada Dona Primitiva, em uma cidade chamada Timbaúba, na Zona da Mata do Estado. Cresci na casa do meu avô materno, que tem uma grande importância em minha vida. Vovô Cassiano era filho de lavadeira, a negra velha Maria, minha bisavó. Aprendeu a ler e escrever sozinho e era muito habilidoso na matemática, poeta, trompetista, comunista e médium. Meu avô via espíritos de índios no parapeito da casa, e quando minha avó paria, um índio descia e dizia o nome que ele deveria colocar na criança. Assim, meus tios se chamam: Guaraci, Ubiraci, Mirací, Jandira, Araci, Jaci, Bartira, Moacir e Jacira, minha mãe.

Vivíamos envolvidos na vida da casa, aprendendo na simples biblioteca do meu avô, que se tornou educador e jornalista. Em nossa casa, ele preparava pessoas para a prova do Itamaraty, dando aulas de conhecimentos gerais e francês. Ele conta que um de seus alunos, negro, fez a prova e foi reprovado em francês. Questionou o resultado, pediu revisão de prova e, por fim, o rapaz foi aprovado. "Não queriam que ele passasse porque era um negro", dizia ele. Vovô foi a primeira pessoa a pagar um salário mínimo para uma empregada na minha cidade e, detalhe: não era um homem rico. Exigia que todas as filhas estudassem para não dependerem de homem.

Neste berço de resistência e coragem, imersa em Encantados, foi onde me firmei como gente.

Minha mãe, Jacira, era costureira de vestidos de noiva e professora dos anos iniciais, querida por todos. Durante sua passagem pela mãe terra, recebeu várias homenagens por sua dedicação aos alunos, que se reuniam uma vez por ano para celebrá-la. Ex-alunos, já avós, mantinham essa tradição anual por mais de meio século.

Nós somos o começo, o meio e o começo. Nossas trajetórias nos movem, nossa ancestralidade nos guia. Nêgo Bispo

Meu pai era um homem espirituoso, brincalhão, que fazia todos os tipos de serviço. Sabia construir uma casa, da base aos detalhes finais. Morreu muito cedo, por abusar de álcool

e cigarro. Tenho quatro irmãos, um homem e três mulheres. Estudávamos numa escola de freiras, onde éramos bolsistas. Minha mãe empenhava, todo ano, seu anel de formatura na Caixa Econômica Federal para podermos continuar na escola. Eu era parda de cabelos crespos, magrinha e franzina, e vivi muita discriminação na escola, mas superava tudo com minha alegria de viver, pois tinha muito orgulho de onde eu vinha e do que eu era. Participava de todas as atividades extracurriculares: jogava vôlei, handebol, fazia atletismo e teatro. Praticamente passava o dia na escola e, três vezes por semana, treinava à noite. A minha casa era o centro de festejos da rua. Fazíamos boi no carnaval, quadrilha... e logo me identifiquei e era uma das mais ativas no movimento das festas.

Quando me tornei adolescente, fui estudar na “capitá”, morando num pensionato simples de mulheres, no centro de Recife. Havia desde estudantes de medicina até vendedoras da Avon e comerciárias. Lá fui conhecendo a realidade do mundo e já ingressei na militância estudantil secundarista. Conhecia todos os colégios de ensino médio particular e público de Recife, passando de sala em sala, convocando para a passeata de Fora Collor. Acreditava na mudança e era muito ativa no movimento estudantil.

Entre na Universidade Federal Rural de Pernambuco -UFRPE, no curso de Sociologia Rural. Neste período, aos 22 anos, engravidei da minha primeira filha, Ítala, o que me trouxe a realidade do atendimento ao parto no Brasil, e foi aí que conheci as parteiras tradicionais.

Durante a faculdade, estagiei em diversas ONGs e dediquei especial atenção ao parto e às parteiras tradicionais. Minha vivência como mãe e a violência obstétrica que sofri despertaram meu interesse e comprometimento com essa causa. Trabalhando na Rede Nacional de Parteiras, comecei a organizar Associações de Parteiras e, gradualmente, a acompanhá-las em partos. Foi nesse percurso que me tornei parteira tradicional e ativista do parto humanizado.

A maternidade trouxe à tona as contradições presentes na educação formal, que me espantavam pela forma como a infância e as crianças eram tratadas. Essa percepção me motivou a iniciar um estudo pedagógico, aproximando-me das ideias de Paulo Freire e Rudolf Steiner. Foi nesse encontro com a pedagogia do oprimido que compreendi a importância de promover uma educação libertária e integral, respeitando o ser humano em sua totalidade e refletindo sobre como educar não só o corpo cognitivo, mas também o corpo vital, emocional e o espiritual, para o desenvolvimento humano, tornando-me uma professora Waldorf e sendo tutora de Jardins de infância Waldorf.

Procuro suportar todos os dias minha própria personalidade renovada, despencando dentro de mim tudo que é velho e morto. Cora Coralina

Minha vida intensa como mãe de três filhos, parteira, educadora e ativista dos conhecimentos tradicionais me levou a este mestrado, que se revelou tão orgânico quanto a própria vida, trazendo à tona temas que percorrem profundamente as questões humanas. Sob a orientação do professor Benedito, lançaremos um olhar atento ao currículo da educação infantil em Ibicoara, município situado na Chapada Diamantina, onde me estabeleci com minha família. Aqui, como dizem, me "aboletei". Já tive a alegria de trazer ao mundo meu segundo neto e quero contribuir, não apenas com a educação dele, mas com a de todas as crianças do município.

INTRODUÇÃO

Este estudo nasceu do amor que tenho pelas crianças, aliado à minha experiência como mãe na Escola Waldorf e ao meu processo formativo em pedagogia Waldorf. Essa vivência despertou em mim um interesse profundo em compreender o processo de transição da criança do ambiente familiar para o ambiente escolar, assim como a forma como essa transição é percebida pelo Estado e pelas instituições responsáveis pela educação infantil, fora da perspectiva da pedagogia Waldorf.

A pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Steiner, baseia-se em uma compreensão quadrimembrada do desenvolvimento humano, considerando o corpo físico, o corpo vital, o corpo das emoções (ou corpo astral) e o Eu espiritual. Esse método busca educar de forma integrada esses quatro aspectos, promovendo um desenvolvimento harmonioso e equilibrado da criança em todas as dimensões da sua existência e do seu desenvolvimento.

Essa abordagem curricular da pedagogia Waldorf contrasta com a realidade enfrentada pelas crianças em muitos contextos educacionais contemporâneos. Enquanto a escola Waldorf prioriza um desenvolvimento integral e respeita o ritmo natural da criança, o sistema educacional de outras instituições pedagógicas, pressionado por demandas econômicas e sociais, muitas vezes acelera o ingresso das crianças nas escolas. Essa aceleração, motivada por necessidades familiares e estruturais, frequentemente desconsidera aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, colocando em tensão o ideal de educação integrada e a realidade de uma educação voltada principalmente para atender às demandas de mercado e produtividade.

A Pedagogia Waldorf baseia-se numa visão ampliada e completa do ser humano e do seu desenvolvimento, em que crianças e jovens são considerados em seus aspectos individuais e nas particularidades da faixa etária a que pertencem. A Pedagogia Waldorf procura então dar condições para que cada indivíduo descubra seu potencial e se desenvolva, superando os seus desafios e realizando seus talentos. A formação de pessoas livres, sensíveis e criativas é feita com base nos valores da fraternidade e responsabilidade, consciência de grupo, alimentação saudável e a relação respeitosa e produtiva com a natureza. Procura-se desenvolver o "pensar" de forma adequada a cada faixa etária, em sintonia com sentimentos equilibrados e fomentando a força de vontade e a determinação, formando assim pessoas com potencial para transformar a sociedade em que vivem integrada na configuração oficial do ciclo básico da educação em nosso país, uma escola Waldorf encaminha o processo ensino-aprendizagem segundo alguns princípios básicos de inspiração antroposófica:

Essa inquietação sobre a necessidade de cuidado fora do lar e da família me levou a buscar compreender como o Estado percebe o desenvolvimento e o aprendizado infantil. Foi essa curiosidade que motivou minha pesquisa, tanto para responder às minhas próprias dúvidas quanto para fundamentar teoricamente minhas observações, já que minha formação em sociologia não me permitia compreender, por não ter graduação em pedagogia.

Nesta perspectiva de compreender o currículo da educação infantil para entender como se pensava a criança, surpreendi-me quando percebi que de fato as bases curriculares tinham muita relação com a visão curricular da pedagogia Waldorf, principalmente no tangente à compreensão da criança como:

Sujeito histórico de direito, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentidos, sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p.12)

Visitando escolas de educação infantil da rede municipal de Ibicoara, observei discrepância entre as diretrizes oficiais e o que realmente acontece na prática curricular. Para mim, foi essencial perceber que muitas das orientações e normativas curriculares de atendimento à infância se baseiam em estudos com uma visão inclusiva e coerente com a faixa etária. Então, quais as razões pela qual a escola não representava, em seus conteúdos, linguagens e metodologias o que se preconiza no currículo prescrito? Quais as dificuldades ideológicas, logísticas e estruturais que dificultam essa implementação?

Esta dissertação busca responder a seguinte questão: **Como se efetiva, no espaço cotidiano da escola, a prática curricular das docentes da educação infantil da rede municipal de ensino de Ibicoara?**

São objetivos da pesquisa:

- a) Geral: Compreender como cotidianamente se efetiva a prática curricular em escolas da educação infantil da rede municipal de ensino de Ibicoara.

Específicos:

- b) Identificar a compreensão das professoras sobre o currículo formal da educação infantil.
- c) Identificar as estratégias empregadas por docentes da educação infantil localizadas em área urbana e rural para selecionar o conteúdo curricular a ser trabalhado em sala de aula.

Esta pesquisa utilizou o currículo prescrito e o praticado pelas professoras como foco central de análise para investigar o que ocorre nas instituições de educação infantil. O estudo teve como lócus duas escolas do município de Ibicoara, na Bahia, uma localizada em área rural e outra em área urbana, permitindo uma compreensão mais ampla das dinâmicas educacionais em diferentes contextos.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. **No Capítulo I** é apresentada a metodologia e o processo de produção dos dados da pesquisa de campo realizada na rede municipal de ensino. O **Capítulo II** aborda o referencial sobre currículo que auxiliará posteriormente na discussão dos dados. No **Capítulo III** a pesquisa explora o currículo prescrito para a educação infantil. Para isso, fazemos uma discussão dos principais documentos curriculares para essa etapa da escolarização. O **Capítulo IV** discute as práticas curriculares nas escolas de educação infantil por meio da análise relacional dos dados e, finalmente, no capítulo V é abordado o currículo praticado no cotidiano das escolas pesquisadas.

A dissertação é concluída com as considerações finais, que sintetizam os principais achados e reflexões do estudo, além de apontar caminhos para futuras investigações e ações educativas.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados os referenciais metodológicos empregados para a realização da pesquisa.

1.1 A pesquisa qualitativa exploratória e suas características

Implementar o currículo na educação infantil, com todas as suas especificidades, revela-se um processo complexo, que vai muito além da mera aplicação de diretrizes. Acreditar que essa implementação pudesse ocorrer sem resistências, incompreensões ou a ausência de estrutura adequada, seria ingênuo e simplista. A realidade evidencia que a adaptação do currículo às diversas realidades escolares enfrenta desafios significativos, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais e por diferentes interpretações pedagógicas acerca da infância e do processo de aprendizagem. Este estudo busca explorar esses desafios, considerando as dinâmicas entre o currículo prescrito e o praticado nas escolas de educação infantil.

Diante dessa complexidade de olhares e da amplitude que significa tudo que abarca o currículo e sua efetivação no cotidiano da escola, a pesquisa qualitativa se apresentou como a abordagem mais adequada para a condução deste estudo, principalmente em função dos procedimentos de coleta de dados que possibilitam uma compreensão mais profunda dos fenômenos investigados. A relevância da abordagem qualitativa está amplamente discutida na literatura, especialmente quando se trata de investigar aspectos complexos das interações humanas e sociais.

A abordagem qualitativa permite a visão interpretativa do mundo, diante daquilo que se observa e do observado. Essa subjetividade cria um código que necessita de uma reflexão crítica e cabe ao pesquisador transformar esses dados em um processo dialógico de compreensão da realidade.

Minayo (2010, p.23) esclarece que o objeto da pesquisa qualitativa reside no "universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade". Essa perspectiva enfatiza que os fenômenos investigados por meio da pesquisa qualitativa dificilmente podem ser traduzidos em números ou indicadores quantitativos, uma vez que se referem a dimensões subjetivas e complexas da experiência humana. Desse modo, a pesquisa qualitativa se torna particularmente eficaz para responder a questões que envolvem a compreensão de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e

atitudes. Essas questões são inerentes às dinâmicas sociais e humanas, que são o foco principal deste estudo.

Nesta perspectiva, a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida em duas escolas de educação infantil, uma localizada na zona urbana e outra na zona rural do município de Ibicoara, Bahia. Optamos por explorar as relações, processos e fenômenos presentes nesses contextos distintos, reconhecendo que eles não podem ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis.

Essa abordagem qualitativa se mostrou essencial, pois permitiu uma análise detalhada dos aspectos subjetivos e sociais que permeiam o cotidiano escolar, ressaltando as especificidades e desafios de cada realidade. Como destaca Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é particularmente apropriada para estudos que buscam compreender contextos específicos, onde a subjetividade e as interações sociais desempenham um papel central na construção do objeto de estudo. Essa metodologia possibilitou captar as nuances que marcam o currículo e sua implementação, considerando a influência do espaço, das relações e das dinâmicas próprias de cada comunidade escolar pesquisada.

Iniciei este estudo partindo dos meus próprios temas e da complexidade que eles despertaram em mim, enquanto sujeito, educadora e, por que não dizer, mãe, mulher e ativista. Encarei o desafio de me reconhecer como uma pesquisadora recém-saída das "fraldas" de um mestrado, aprendendo a definir objeto, teoria e métodos de pesquisa, e a integrar todos esses elementos no caldeirão alquímico – ao mesmo tempo maravilhoso e desafiador – que é a pesquisa de campo.

Este campo, repleto para mim de informações explícitas, tácitas e, por trás delas, um arcabouço de complexidade, só poderia ser decifrado evitando respostas prontas, conceitos pré-formados ou julgamentos superficiais. Nascida como educadora, efetivamente falando, dentro da pedagogia Waldorf, onde o currículo é visto e implementado de forma completamente diferente, tive que abrir mão inicialmente das experiências que construí para receber o objeto de estudo com outros pontos de vista e sob óticas distintas das minhas próprias. Essa postura foi essencial para compreender a profundidade e a diversidade das abordagens curriculares, permitindo uma análise mais genuína e enriquecedora da realidade educacional que estava sendo pesquisada.

Não afirmo, com isso, que tive a ingênua intenção de tornar minha pesquisa neutra, pois reconheço que, dentro de mim, também habita um currículo. Esse currículo me formou, moldou

minha visão de mundo e me fez enxergar a vida de uma forma específica. Ele carrega uma visão própria, que também me constituiu como gente, conforme já sinalizou o curricularista Tomas Tadeu da Silva (2005).

As leituras contribuíram para articular o conceito de corpo-território, trazido por Miranda (2020): eu sabia que carregava comigo a mulher parda, a espiritualista, a parteira, a socióloga. Compreendia que este ser docente, que buscava respostas na pesquisa, era também aquele que, muitas vezes, se via em uma encruzilhada: a de não permitir que meu corpo-território, repleto de marcas e cicatrizes, agisse apenas com suas certezas ou inseguranças. Assim, fui construindo, aos poucos, a separação necessária entre o "eu" pessoal e a pesquisadora que emergia, permitindo que essa nova identidade florescesse no campo da investigação.

Falar sobre passado não é nada confortável, sobretudo nas primeiras tentativas, porém, reafirmo que trabalhar com essas feridas/ dores foram e continuam a ser fundantes na construção da minha identidade pessoal e docente, posto que acredito no forjar do educador que está disposto a ressignificar o seu corpo-território não somente pelas memórias frutificadas pelos privilégios, mas também pela lembrança na condição de oprimido e / ou opressor que cada um pode ter perpassado desde sua infância. (Miranda, 2020, p.44)

A opção pela pesquisa qualitativa neste estudo se revelou especialmente pertinente devido às suas características que dialogam diretamente com os objetivos e os desafios de investigar a relação entre o currículo prescrito e o praticado na educação infantil. Esta abordagem permite uma flexibilidade essencial para explorar fenômenos complexos e multifacetados, como as dinâmicas entre teoria e prática nas escolas. A subjetividade e as experiências vividas pelos professores e demais envolvidos no processo pedagógico tornam-se elementos centrais para a compreensão dos fenômenos analisados.

A pesquisa qualitativa também se destacou por ser adequada ao estudo de fenômenos contextuais e dinâmicos, como as relações interpessoais e os processos pedagógicos, que muitas vezes envolvem variáveis difíceis de quantificar. A coleta de dados foi realizada diretamente no ambiente natural das escolas.

Outro ponto importante foi o caráter descritivo dos dados coletados, que possibilitou uma visão holística do processo educacional, abrangendo as interações e manifestações cotidianas de maneira integral. Essa abordagem foi essencial para compreender as perspectivas dos docentes, revelando as percepções, opiniões e vivências dos professores em relação ao currículo.

Por fim, a análise dos dados seguiu uma abordagem indutiva, permitindo que as conclusões emergissem diretamente dos dados coletados de forma analítica e interpretativa. Essa estratégia enriqueceu a pesquisa ao integrar as experiências vivenciadas pelos professores às discussões teóricas sobre currículo, proporcionando uma compreensão das tensões entre o ideal e o real na prática da educação infantil.

1.2 A entrevista, o questionário e a produção dos dados

A entrevista semiestruturada destacou-se como a ferramenta mais importante da minha pesquisa, permitindo consolidar os dados a partir do que é explicitamente respondido e, sobretudo, do que emerge nas entrelinhas do processo. Amplamente utilizada em estudos qualitativos, a entrevista semiestruturada valoriza a interação entre o pesquisador e o participante, criando um vínculo de confiança essencial para que o informante atinja a espontaneidade necessária. Essa abordagem, ao equilibrar direcionamento e flexibilidade, enriquece significativamente a investigação, oferecendo insights profundos e detalhados sobre as realidades investigadas.

Dentro dessa perspectiva, o informante, seguindo a linha do seu próprio raciocínio com relação ao objeto, que conhece de dentro da experiência por ele adquirida, pode colocar um novo foco na pesquisa, assim como, também, participar da elaboração do conteúdo da pesquisa

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro que essas perguntas fundamentais que constituem em parte, a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda informação que ele recolheu do fenômeno social que lhe interessa. (Triviños, 1987, p.146)

A entrevista semiestruturada privilegia o sujeito, o que faz com que pesquisador esteja a todo tempo presente nos dados que ele precisa para elaborar seu resultado, ajudando-o a observar da melhor forma, os fenômenos sociais e suas explicações, num diálogo entre os processos teóricos que o levaram até ali, e a expressão viva de uma parte da realidade, da interação subjetiva de um novo sujeito na sua hipótese, que pode contribuir, tanto com a desmistificação do que busca o pesquisador, como a ampliação inesperada do que não conseguia enxergar. Segundo Triviños (1987), “a coleta de dados é a teoria em ação” que apoia a visão do pesquisador.

Também foi utilizado um questionário como ferramenta de coleta de dados, desenvolvido na plataforma Google Forms. O questionário foi empregado para buscar

informações socioeconômicas e sobre os vínculos dos professores com a Secretaria de Educação, o questionário é uma ferramenta importante em pesquisas sociais, permitindo a coleta de dados de forma sistemática e padronizada, facilitando a análise quantitativa e a comparação entre diferentes grupos. O questionário permite capturar a complexidade dos dados de forma eficaz, o que é essencial para estudos que envolvem grandes amostras e múltiplas variáveis.

Minha presença na escola, no feitio das entrevistas, inicialmente gerou certa curiosidade e questionamentos sobre meu papel e os objetivos da pesquisa. Expliquei que meu trabalho tinha como finalidade principal coletar dados para auxiliar nos desafios enfrentados pela escola. Esclareci sobre o compromisso com o sigilo e a ética do processo, destacando que todas as informações compartilhadas seriam tratadas com respeito e confidencialidade. Além disso, me coloquei como parceira dos professores, enfatizando que poderiam se sentir à vontade para compartilhar suas experiências, pois meu papel ali era o de ouvir, compreender e contribuir na busca de soluções para as questões levantadas.

Entendendo que cada sujeito tem um olhar sobre o fenômeno e age com relação a ele de forma distinta de acordo com seu grupo, ou setor, espaço de poder e ação, as entrevistas semiestruturadas abordaram diferentes setores da educação de Ibicoara. Segundo Triviños (1987), as entrevistas têm mais resultado se trabalhada com diferentes grupos (professores, alunos, orientadores), entrevistas individuais com diferentes setores envolvidos, para captar diferentes pontos de vista. Dentro dessa perspectiva a pesquisa foi realizada com grupos de professores, diretoras e coordenadoras.

Nesse contexto, a pesquisa foi conduzida envolvendo professoras, diretoras e coordenadoras, promovendo uma abordagem ampla e colaborativa. O objetivo foi captar diferentes perspectivas e vivências dentro do ambiente escolar, enriquecendo a análise com contribuições que refletissem a complexidade e os desafios enfrentados na implementação do currículo na prática educativa na escola. Entrevistei seis professoras, duas coordenadoras pedagógicas e duas diretoras.

Iniciei a pesquisa em uma reunião online com a supervisora pedagógica da educação infantil, momento em que dei início ao meu campo de estudo. Durante o encontro, ela detalhou o funcionamento dos processos da Secretaria de Educação e das escolas de educação infantil. Discutimos temas como a formação de professores, as instituições capacitadoras contratadas pelo município e a organização das aulas e planejamentos em conjunto com os docentes. Senti-

me muito bem recebida e percebi, em suas palavras, um certo alívio por perceber a relevância dessa pesquisa na construção de dados que pudessem contribuir para a melhoria do atendimento à primeira infância. Ela mencionou, inclusive, que uma das grandes dificuldades enfrentadas era a discrepância no entendimento e na implementação do currículo entre os professores.

Ao longo da conversa, ela me apresentou a dinâmica interna das escolas, destacando seus desafios e a forma como a gestão tem buscado soluções. Diante da dificuldade dos professores em conciliar a rotina de sala de aula com o planejamento pedagógico, a Secretaria de Educação de Ibicoara adotou um modelo de organização que visa otimizar o tempo e garantir uma melhor preparação das atividades docentes, implementando um modelo de organização do período de planejamento docente conhecido como P1 e P2.

Nesse modelo organizacional, o professor P1, geralmente o docente concursado, assume a regência da turma nos três primeiros dias da semana (segunda, terça e quarta-feira), enquanto o professor P2, contratado pelo município, conduz as atividades nos dois últimos dias (quinta e sexta-feira). Essa estrutura visa otimizar o processo de ensino, possibilitando que o professor titular disponha de tempo para o planejamento pedagógico nos dias em que não está em sala de aula. Tal dinâmica contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução do estresse docente, conforme relata a coordenadora pedagógica, ao destacar que o sistema oferece um equilíbrio entre o tempo de atuação direta em sala e o tempo destinado à preparação das atividades.

Expliquei que meu objetivo era pesquisar duas das escolas de educação infantil do município, garantindo o anonimato tanto das instituições quanto das pessoas participantes. Ela concordou e sugeriu que uma das escolas selecionadas fosse da zona urbana, que para fins desta dissertação, será identificada como **Escola Campo de Luz e a escola rural como Escola Campo Florido**.

Durante a reunião apresentei minha proposta de pesquisa e minha organização para conduzi-la, compartilhando o roteiro das entrevistas e o questionário elaborado no Google Forms para sua análise e possíveis contribuições. Após essa etapa inicial, a supervisora distribuiu o formulário para toda a rede de educação infantil do município e fez minha apresentação às duas escolas selecionadas, abrindo caminho para que eu pudesse dar início à pesquisa de campo.

Após a reunião, fui tomada por um sentimento de insegurança em relação à temática. A supervisora usava siglas e códigos da educação que eu não conhecia, e palavras que, para

qualquer professor, pareciam simples, mas para mim eram como um novo idioma. Percebi que esse seria um grande desafio, pois minha atuação profissional não estava no campo da educação formal. Com isso, entendi que precisaria me "letrar" nos termos e siglas do setor para poder dominar a conversa e, conseqüentemente, o campo da pesquisa.

Realizei as visitas nas duas escolas, começando pela escola rural, que chamarei de **Campo Florido**. Peguei uma carona com a van que leva os professores da cidade para a escola rural, e marcamos para as 7h da manhã, para que eu pudesse pegar a carona. O trajeto do local onde estava hospedada, na zona rural, levou cerca de vinte minutos, mas para os professores que vinham da cidade, o percurso durava pouco mais de uma hora. E isso, claro, quando o tempo está bom, pois a chuva frequentemente impede que os mesmos consigam se deslocar. Fiquei o dia todo na escola, pois a educação infantil funcionava apenas no turno da tarde. Já conhecia essa escola e a diretora, pois somos parceiros em um Encontro de Mestres de Saberes que organizo no município. A escola me cede a cozinha industrial para prepararmos a comida do evento, e muitos amigos também têm seus filhos matriculados lá.

A Escola Campo Florido está passando pelo reconhecimento como escola do campo. A instituição atende a educação infantil e o ensino fundamental. Na educação infantil possui 34 crianças distribuídas em turmas de maternal e creche.

Enquanto esperava a aula da tarde, fui tomar um café com alguns pais da escola que me falaram sua insatisfação com relação à quantidade de vezes que a escola não abre por conta da impossibilidade de chegada dos alunos em relação à locomoção de suas localidades rurais quando chove.

Devido às condições meteorológicas, as chuvas impossibilitaram o acesso à escola do campo, o que comprometeu a continuidade da pesquisa nesse local. Além disso, o calendário escolar já apertado tornou ainda mais difícil reorganizar as visitas. Diante dessa situação, optei por seguir apenas com as entrevistas realizadas com as professoras da escola urbana, que já haviam sido conduzidas anteriormente. O próprio fato em si já é um elemento de análise, pois se eu não consegui chegar até a escola, as professoras também enfrentam essa mesma dificuldade. Isso evidencia um aspecto crucial da realidade escolar: a frequência com que as aulas são interrompidas devido às condições de acesso, impactando diretamente o número de dias letivos e a continuidade do processo educativo.

Essa limitação no acesso à escola revela não apenas um desafio logístico, mas também um reflexo das desigualdades estruturais que afetam a educação no campo. A irregularidade

das aulas compromete a aprendizagem dos estudantes, dificulta o planejamento pedagógico dos professores e amplia a desigualdade em relação às escolas urbanas, onde a interrupção das atividades por fatores externos é menos frequente. Além disso, essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, como a melhoria das estradas e transporte escolar eficiente, para que o direito à educação seja assegurado de forma equitativa a todas as crianças, independentemente de onde vivem.

Diante dessa perspectiva, a entrevista foi realizada com as professoras, coordenadoras e diretoras da escola de educação infantil da área urbana do município. Minha abordagem inicial na pesquisa contou com o uso de um caderno de campo e entrevistas semiestruturadas. Durante a execução da primeira entrevista, percebi a necessidade de ajustar o roteiro inicial, acrescentando duas perguntas adicionais que se mostraram pertinentes após analisar as respostas obtidas. Esse processo dinâmico ilustra a flexibilidade e o caráter exploratório da pesquisa qualitativa, que se adapta continuamente para captar a complexidade do campo investigado.

Os dados obtidos por meio do questionário aplicado para as professoras revelam os principais desafios enfrentados pelas docentes da educação infantil. Os desafios mais citados foram: o trabalho com as crianças com necessidades especiais; a autonomia docente em sala de aula; a relação da escola com as famílias.

Muitas docentes relatam dificuldades na adaptação das práticas pedagógicas para atender à diversidade de perfis e ritmos de aprendizagem, evidenciando a carência de formação específica para o trabalho com crianças que apresentam Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade TDAH, dislexia e outras condições neurodivergentes. Além disso, a falta de recursos estruturais e humanos, como materiais adaptados e profissionais de apoio, compromete a implementação de um ensino mais inclusivo. A sobrecarga dos docentes, aliada à escassez de espaços para planejamento e troca de experiências, também contribui para a sensação de despreparo e frustração diante dos desafios da inclusão.

As professoras entrevistadas são apresentadas no quadro a seguir. Para garantir o sigilo das cinco docentes pesquisadas, optamos por substituir seus nomes por referências históricas que marcaram a educação brasileira e uma em especial grande liderança do Movimento Sem Terra MST, resgatando assim o legado de mulheres que contribuíram significativamente para a construção do conhecimento e da justiça social no país. A escolha de Nise da Silveira, Magda

Soares, Antonieta de Barros, Nísia Floresta e Elisabeth Teixeira, não apenas protege a identidade das participantes, mas também valoriza a memória de educadoras que desafiaram paradigmas, inovaram metodologias e lutaram pela inclusão e democratização do ensino. Dessa forma, a pesquisa se sustenta eticamente ao preservar o anonimato, ao mesmo tempo em que reafirma o compromisso com uma educação transformadora e socialmente referenciada.

Quadro 01: Dados das docentes pesquisadas

| Quadro de dados das docentes | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------|
| Nome | Tempo de trabalho | Formação | Vínculo |
| Profa. Nise da Silveira | 21 anos | Pedagogia | Concursada |
| Profa. Antonieta de Barros | 22 anos | Pedagogia | Concursada |
| Profa. Magda Soares | 5 anos | História /Pedagogia em curso | Contratada |
| Profa. Nísia Floresta | 9 anos | Pedagogia | Concursada |
| Profa. Elisabeth Teixeira | 11 anos | Pedagogia | Concursada |

Fonte: Elaboração própria

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas com o auxílio da ferramenta de transcrição de áudio disponível no Google. Após a transcrição das entrevistas, procedi à organização dos dados por temas e categorias, considerando as temáticas pertinentes à pesquisa. Os dados foram também categorizados segundo aspectos como tempo de serviço público, tipo de vínculo empregatício, planejamento pedagógico e concepções sobre educação infantil. Essa abordagem permitiu uma análise mais aprofundada das relações entre o currículo prescrito, a prática docente e as percepções dos educadores sobre seu papel na formação infantil.

Diversos temas surgiram ao longo da pesquisa, mesmo que não estivessem diretamente relacionados ao seu foco principal. No entanto, considerando que o currículo é uma rede ampla e interligada à vida em múltiplas dimensões, optei por explorar algumas dessas questões, com a intenção de aprofundá-las em pesquisas futuras.

Além disso, essas novas questões levantadas durante a pesquisa podem servir como ponto de partida para outros pesquisadores interessados no tema. O currículo, por sua natureza complexa e dinâmica, abre espaço para múltiplas investigações que podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada da educação. Incentivar novas pesquisas significa ampliar o debate, trazendo diferentes perspectivas e possibilitando a construção de práticas mais inclusivas e contextualizadas.

1.2.1 A organização dos dados

Nesta pesquisa, entrevistamos seis professoras. No processo de análise, uma entrevista foi descartada. Assim, para a análise dos dados consideramos as 05 entrevistas informadas no quadro 01. Os dados foram organizados nas seguintes categorias: **A trajetória na educação infantil, Exercício da docência da educação infantil, Concepção de currículo na educação infantil, Educação infantil e formação continuada na rede municipal, O currículo praticado na educação infantil.**

A partir dessas categorias, buscamos compreender como os professores vivenciam o currículo e quais desafios precisam ser superados para que a educação infantil seja cada vez mais significativa, respeitando a diversidade e a realidade das crianças.

Na análise dos documentos, realizei o cruzamento entre o que está prescrito oficialmente nas diretrizes curriculares e as falas das educadoras, professoras e coordenadoras, buscando compreender como as políticas educacionais se traduzem na prática cotidiana da educação infantil. Essa etapa metodológica foi fundamental para identificar convergências, divergências e lacunas entre o discurso normativo e as práticas pedagógicas implementadas no contexto escolar.

O cruzamento dos dados partiu de uma análise documental das referências curriculares de Ibicoara e de outros documentos relevantes, confrontando-os com os relatos coletados nas entrevistas. Essa abordagem permitiu explorar como as concepções de currículo se materializam, revelando os desafios enfrentados pelas profissionais no processo de implementação. Além disso, a comparação entre o prescrito e o vivido trouxe à tona as tensões existentes entre as exigências formais e a realidade das condições de trabalho, recursos disponíveis e demandas locais.

Ao adotar essa perspectiva, foi possível destacar a percepção das educadoras sobre a viabilidade das propostas curriculares, bem como identificar adaptações, resistências e inovações surgidas no cotidiano escolar. Essa triangulação entre documentos e falas contribuiu para aprofundar a análise sobre como o currículo é negociado, reinterpretado e, muitas vezes, reinventado no processo de ensino-aprendizagem.

Teoricamente, esta pesquisa fundamenta-se nas contribuições de Gimeno Sacristán para a análise crítica do currículo, cuja abordagem enfatiza o currículo como um espaço de construção social, particularmente sua compreensão sobre a relação entre educação, poder e

ideologia. Além disso, dialoga nas contribuições de Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, que exploram o currículo sob uma ótica crítica.

1.3 O município de Ibicoara

O município de Ibicoara surgiu no início do século XIX com a chegada de alguns garimpeiros à procura de ouro. O povoado de São Bento, como inicialmente era conhecido, passou a ser ponto de descanso de tropeiros e garimpeiros que viajavam para Mucugê ou Andaraí. Ali surgiram a cultura de café (até hoje fortemente presente) e a criação de gado. O povoado passou a se chamar Igarassu e, na década de 1940 passou a distrito com o nome de Ibicoara, sendo emancipado de Mucugê em 1962. Destacam-se os festejos herdados dos antepassados, a exemplo de Festa de São Bento, Reisado, Terno da Almas, festa junina e o carnaval. Alguns pratos típicos da cidade incluem o Godó ou cortado de banana, o beiju e o cuscuz.

Ibicoara está situada no Território de Identidade da Chapada Diamantina, no Estado da Bahia. Faz divisa ao norte com Mucugê e Andaraí, ao oeste com Jussiape e Abaíra, ao leste com Iramaia e ao sul com Barra da Estiva. Pelos dados do IBGE, em 2022, a população era de 20.785 habitantes e a densidade demográfica era de 25,43 habitantes por quilômetro quadrado. Segundo o Instituto, em 2010, 44% da população local possuía renda de até meio salário mínimo. Nos últimos 20 anos, tem-se observado no município um amplo crescimento da população urbana em detrimento da rural. O índice de desenvolvimento humano municipal - IDHM- é de 0,591, segundo dados de 2010.

O município é composto por serras, montanhas, florestas e rios. Anualmente, cerca de 20.000 visitantes passam por Ibicoara, atraídos pelas belas paisagens naturais, pela arquitetura interiorana, pelo comércio local, pela feira livre, pela culinária típica, pelos festejos juninos e pelas ricas histórias de formação do município, que abriga 35 parques arqueológicos. As cachoeiras do Buracão, Fumacinha, Licuri, Véu de Noiva, entre outras, estão localizadas em Ibicoara, com as duas primeiras eleitas entre as mais belas do país, sendo grandes responsáveis por atrair milhares de turistas à Chapada Diamantina. A partir da descoberta dessas cachoeiras, na década de 1990, o turismo ecológico começou a se expandir, incentivando o desenvolvimento de áreas de hotelaria, pousadas e campings, promovendo uma nova consciência de turismo sustentável.

Nos últimos anos Ibicoara tem experimentado um processo de urbanização, modernização e reestruturação, com a implementação de obras de infraestrutura tanto na área urbana quanto rural, além da criação de espaços culturais, turísticos e de lazer. Devido às suas belezas naturais, a cidade tem sido alvo de intensa especulação imobiliária, o que vem descaracterizando os espaços rurais e levando muitos agricultores a migrarem para a área urbana após venderem seus territórios.

A economia de Ibicoara é fortemente baseada na produção de café, com destaque para o café orgânico, que é comercializado em Salvador, em outras cidades do Brasil e exportado para países da Europa, especialmente para a Itália. Outras culturas também se destacam na sede do município, como o cultivo de morango, maracujá e diversas hortaliças. A temperatura média anual varia entre 19°C e 23°C.

A importância da agricultura para o município se revela no esforço de agricultores e outros profissionais que cultivam diversos alimentos, integrados a diferentes escalas: local, regional, nacional e internacional.

Mesmo com as inúmeras possibilidades econômicas, o IBGE calculou que em 2010, 64,01% da população do município estava vulnerável à pobreza e que a renda per capita média era de apenas R\$ 300,00. Isso reflete a necessidade de tornar a agricultura familiar mais competitiva, ampliando o acesso à renda.

A venda de terras e a saída de filhos de agricultores e famílias inteiras para a cidade impõem pressões sociais na cidade, como a busca por emprego.

1.3.1 A rede municipal de ensino e a educação infantil de Ibicoara

De acordo com a supervisora pedagógica da Educação Infantil de Ibicoara, o município conta com um total de 19 escolas, sendo 12 urbanas e 7 rurais, das quais duas rurais estão atualmente paralisadas. A educação infantil conta, em 2025, com um total de 58 turmas. Para atender essa demanda, o município dispõe de 98 professores que atuam na formação e desenvolvimento das crianças nessa etapa da educação infantil.

Essas instituições incluem 2 escolas estaduais, 13 municipais e 4 privadas, totalizando 15 escolas públicas e 4 privadas. Recentemente, 2 escolas municipais rurais foram fechadas.

No que se refere à educação infantil, o município atende a 1.053 crianças distribuídas em 7 escolas públicas de educação infantil, das quais 4 estão situadas em áreas rurais e 3 em

áreas urbanas. Entre essas instituições, há uma creche que oferece cuidados e educação inicial para as crianças mais novas.

Esse panorama educacional revela o perfil da rede de ensino do município, com uma predominância de escolas municipais e uma cobertura de escolas públicas, especialmente na educação infantil.

Abaixo tabela com as escolas e seus respectivos dados:

Tabela 01: Dados das escolas municipais

| Escolas do município de Ibicoara | | | | |
|--|--|---------------|------------------|----------------|
| Escola | Tipo de rede | Rural/ Urbana | Alunos | Professores |
| 1-Centro Educacional Renascer | Municipal Ensino infantil e Ensino fundamental | Urbana | 471 matriculados | 29 professores |
| 2-Cooperativa educacional ABC | Privada Ensino infantil 3 professores | Urbana | 19 matriculados | 3 professores |
| 3-Colégio Estadual de Cascavel | Estadual Ensino médio | Rural | 337 matriculas | 14 professores |
| 4-Escola Estadual Democrático de Ibicoara | Estadual Ensino médio | Urbana | 415 matrículas | 19 professores |
| 5-Escola de primeiro grau Nelson Aguiar | Municipal Ensino fundamental/ anos iniciais e finais | Urbana | 567 matriculas | 42 professores |
| 6-Escola Maria Rocha Miranda Renascer | Municipal ensino infantil e ensino fundamental | Rural | 360 matriculas | 32 professores |
| 7- Escola Militão Ribeiro Canjerana | Municipal – paralisada | Rural | | |
| 8- Escola Teodomiro Dantas | Municipal paralisada | Rural | | |
| 9-Escola Municipal Auto Medrado Capão da Volta | Municipal Ensino infantil e ensino fundamental | Rural | 173 matriculas | 17 professores |
| 10-Escola municipal Cazuza do Prado | Municipal Ensino infantil Ensino fundamental | Rural | 116 matriculas | 16 professores |
| 11-Escola municipal Paraíso da criança Pau ferro | Municipal Sem dados | Rural | | |
| 12-Escola Municipal Professor Ricardo Silva Luz | Municipal Ensino fundamental anos iniciais e finais | Urbana | 383 matriculas | 26 professores |
| 13- Escola Príncipe do Sol | Privada Paralisada | Urbana | | |
| 14- Escolinha Favo de mel | Municipal Ensino infantil Sem dados | Urbana | | |

| | | | | |
|---------------------------------------|---|--------|----------------|----------------|
| 15- Sementes do Amanhã | Privada Ensino infantil e ensino fundamental | Urbana | 132 matrículas | 11 professores |
| 16- Instituto Shalon de educação | Privada Ensino infantil e ensino fundamental | Urbana | | |
| 17- Municipal Alberto santos Dumont | Municipal Ensino fundamental | Urbana | 350 matrículas | 19 professores |
| 18-Escola de 1ºJaci de Carvalho Matos | Municipal Ensino fundamental | Urbana | 350 alunos | 19 professores |
| 19 – Escolinha Municipal Colibri | Municipal Ensino infantil Sem dados | Urbana | Sem dados | Sem dados |

Elaboração própria (SANDRA MACIEL, 2025)

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 96,3%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 322 de 417. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 4359 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2021, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 4,9 e para os anos finais, de 3,4. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 139 e 283 de 417. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 3843 e 4728 de 5570.

Dentre algumas escolas de educação infantil, não foram disponibilizados os dados conforme registros do IBGE e do INEP. Na pesquisa, realizamos um cruzamento dos dados disponíveis com os dados reais, um processo ainda em fase de finalização. A ausência de uma sistematização formal dessas informações tanto nas escolas quanto na própria Secretaria exigiu um esforço adicional da pesquisadora para organizar o material.

2. CURRÍCULO: A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA CRÍTICA

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos empregados para a análise dos dados da pesquisa. É situada a teoria curricular e enfatizada o porquê da opção pela perspectiva crítica.

2.1 Situando o currículo e as teorias curriculares

Foi na década de 1920 que o processo de industrialização e imigração nos Estados Unidos impulsionou a urbanização e a expansão dos espaços educacionais, intensificando a massificação da escolarização. Nesse contexto, surgiu a necessidade de alinhar os comportamentos sociais em meio a diferentes culturas migratórias, que na época desestabilizavam a sociedade, diluindo a identidade nacional americana, além disso, era fundamental preparar os indivíduos com conhecimentos básicos para trabalhar nas fábricas, qualificando a mão de obra operária (Moreira; Silva, 2001).

Assim, o currículo escolar, passou a ter uma abordagem industrial e administrativa com a publicação do livro de Bobbitt, em 1918. Esse primeiro momento de construção curricular foi projetado para atender à demanda por controle social e formação para o processo de industrialização. O livro *The Curriculum*, publicado em 1918 de autoria de Franklin Bobbitt, foi um marco que inaugura o currículo como campo de estudo. É a partir desse momento que se institui o início de uma teoria sobre o currículo (Silva, 2003).

As teorias curriculares podem ser classificadas em três grandes abordagens: tradicional, crítica e pós-crítica, conforme sinalizou Silva (2003). A compreensão dessas abordagens é essencial para o entendimento das diferentes noções teóricas sobre currículo, bem como das distinções entre elas. A construção do currículo, enquanto elemento primordial para moldar o processo de escolarização, passou por diversas perspectivas históricas e conceituais até alcançar o que hoje denominamos currículo.

Inicialmente o currículo desempenhava um papel majoritariamente administrativo, orientado pelas demandas de capacitação profissional no contexto das fábricas. Influenciado pelo modelo fordista, ele foi concebido para atender à eficiência e produtividade no mercado de trabalho. Franklin Bobbitt, um dos pioneiros dessa abordagem, defendia que o currículo deveria preparar os indivíduos para atuar de maneira funcional e eficiente na vida adulta. Seu foco estava na produtividade, sendo o processo de avaliação central para medir a assimilação das habilidades necessárias às funções ocupacionais. Nesse modelo, a finalidade da educação

era clara: atender às demandas do mercado, sem necessariamente discutir seus aspectos éticos ou sociais (Silva, 2003).

Em contraste, John Dewey, ainda no início do século XX, trouxe uma perspectiva diferenciada ao currículo, priorizando a formação democrática. Para Dewey, o planejamento curricular deveria considerar as experiências das crianças e dos jovens, promovendo uma educação que integrasse aspectos sociais e individuais. Em sua obra *The Child and the Curriculum* (1902), ele propôs uma visão pedagógica que valorizava a participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem, rompendo com a lógica estritamente mecânica e utilitarista (Eugenio, 2009).

Questionando os modelos tradicionais curriculares surgiu o **movimento de reconceptualização** que trouxe uma transformação significativa no campo dos estudos curriculares que emergiu na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1970. Ele desafiou as abordagens tecnicistas e tradicionais predominantes, que tratavam o currículo de forma linear, funcional e voltada exclusivamente para atender às demandas econômicas e de mercado.

Esse movimento teve origem principalmente nos Estados Unidos, mas rapidamente influenciou outros países. Ele foi impulsionado por acadêmicos que questionavam as concepções de currículo baseadas apenas na eficiência técnica e no controle, defendidas por autores como Franklin Bobbitt e Ralph Tyler. Os reconceptualistas argumentavam que essas abordagens negligenciavam aspectos sociais, culturais, políticos e subjetivos do processo educacional.

O movimento reconceptualista promoveu uma ruptura com as abordagens tradicionais de currículo, que o definiam como um conjunto de objetivos e conteúdos predefinidos, voltados exclusivamente para resultados e avaliações quantitativas. Em contraste, propôs uma visão mais abrangente, integrando as experiências dos educandos, as relações de poder e as dinâmicas culturais presentes na escola. De acordo com Silva (2003, p.29) “essa perspectiva trouxe à tona a dimensão social e cultural do currículo, entendendo-o como um espaço de construção e disputa de significados, onde questões de gênero, raça, classe social e identidade assumiram centralidade nas discussões”.

Além disso, o movimento incorporou influências de disciplinas como sociologia, filosofia, psicologia e estudos culturais, enriquecendo as análises sobre os processos educacionais e permitindo uma abordagem interdisciplinar mais complexa e crítica. Os reconceptualistas

argumentavam que a escola e o currículo deveriam desempenhar um papel ativo na promoção da justiça social e na transformação das estruturas de poder.

A discussão sobre a teoria crítica na educação deve começar com uma abordagem cronológica, que permita compreender sua evolução conceitual e seu impacto no campo educacional, culminando na teoria crítica do currículo. A teoria crítica tem suas origens na Escola de Frankfurt, na Alemanha, na primeira metade do século XX, com pensadores como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e mais tarde Jürgen Habermas. “Esses intelectuais buscavam analisar e transformar as estruturas sociais, políticas e econômicas que perpetuavam a desigualdade e a dominação” (Silva, 2003, p.30).

Silva (2003) pontua que os estudos curriculares críticos refutam a visão do currículo como uma lista neutra de conteúdos a serem ensinados e, em vez disso, o considera um campo político e cultural. A teoria crítica do currículo enfatiza a análise das relações de poder que moldam o que é ensinado e como é ensinado, questionando as exclusões e hierarquias presentes nas escolhas curriculares.

O currículo, mais do que uma lista de conteúdos ou habilidades a serem desenvolvidas, é uma construção social e política que reflete escolhas sobre o que é valorizado como conhecimento legítimo. Essas escolhas não são arbitrárias, mas sim influenciadas por interesses ideológicos, econômicos e culturais. Por exemplo, ao priorizar certos autores, temas ou perspectivas históricas em detrimento de outros, o currículo reforça narrativas dominantes e silencia ou marginaliza vozes e experiências de grupos subalternos, como mulheres, povos indígenas e afrodescendentes (Silva, 2003).

Ao definir o que deve ser aprendido e como, o currículo molda a forma como os estudantes veem a si mesmos, o mundo ao seu redor e suas possibilidades de ação dentro dele. Por exemplo, currículos que enfatizam competição individual e meritocracia podem reforçar valores capitalistas, enquanto currículos voltados para o trabalho coletivo e a justiça social podem estimular práticas de solidariedade e emancipação.

A ideologia está presente nos currículos, conforme já sinalizou Apple (2006) em seu hoje já clássico *Ideologia e Currículo*, publicado em sua primeira edição no Brasil na década de 1980. Nesta obra, o autor se propôs a compreender a educação estruturalmente e a “ligar esse processo de distribuição cultural a questões de poder e controle fora da escola. Isso, então, trará elementos políticos e econômicos ao centro da investigação educacional” (Apple, 2006, p. 51). Reconhecer essa dimensão ideológica é essencial para repensar o currículo como um campo de

disputa e para buscar formas de torná-lo mais inclusivo, crítico e comprometido com a justiça social, base das teorias críticas do currículo.

A análise relacional proposta por Apple (2006) demanda duas ações: situar e reposicionar. Para a primeira ação é necessário situar o objeto na dinâmica social mais ampla e suas conexões entre o contexto mais amplo e o objeto analisado. Segundo Apple (2006, p.37):

localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. Tudo isso está sujeito a uma interpretação de seus respectivos lugares em uma sociedade complexa, estratificada e desigual.

O reposicionamento demanda identificar o que está invisível em um primeiro momento, buscar as relações aparentemente ocultas que estão sob a superfície e são imbricadas de relações desiguais e opressivas. Assim, agir contra as ações de opressão é fundamental ao pesquisador. Para isso, é imprescindível uma releitura da realidade diferente da realizada pelos grupos dominantes. A esse exercício de reposicionamento nos dedicamos no capítulo 03 desta dissertação.

Nesta dissertação os dados são discutidos levando em consideração as contribuições da teoria crítica. Para isso, é adotada a perspectiva proposta por Sacristán (2000) e a análise relacional de Apple (2006).

2.2 As instâncias de construção curricular segundo Sacristán

A produção intelectual de J. Gimeno Sacristán constitui uma contribuição essencial para o campo dos estudos curriculares, especialmente para aqueles que buscam compreender as diversas dimensões que atravessam a teoria e a prática educativa. Sua obra *O Currículo: uma reflexão sobre a prática* destaca-se como referência obrigatória, ao oferecer uma análise crítica e aprofundada sobre a construção, a implementação e a dinâmica do currículo nas instituições de ensino. Por meio de uma abordagem rigorosa, Sacristán evidencia a complexidade dos processos curriculares, ressaltando a necessária articulação entre teoria, prática e contexto social na formação docente.

Sacristán 2000 (p. 107) argumenta que o currículo não deve ser visto apenas como:

“um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como um campo ordenado por diretrizes políticas que impactam diretamente as práticas pedagógicas e o próprio papel dos alunos na escola. Esse ponto de vista

ênfatiza que o currículo é moldado pela racionalidade dominante nas políticas educacionais, que, por sua vez, influenciam como a educação se desenvolve em níveis concretos, como a sala de aula”.

Conforme Sacristán (2000), as políticas curriculares não são neutras; elas carregam valores e objetivos que orientam a prática educacional e determinam, em grande medida, o espaço que os alunos e professores têm para atuar e interagir. Isso revela a importância de uma análise crítica e contextual das políticas que moldam o currículo, pois elas condicionam o alcance da educação e definem o tipo de racionalidade que predomina nas escolas. Assim, compreender essas políticas é essencial para quem busca promover uma prática educacional mais equitativa e significativa.

Sacristán (2000, p. 109) aponta para a relação intrínseca entre a política curricular e a prática educativa, sugerindo que qualquer tentativa de transformação na prática escolar exige mudanças na política que regula o currículo. A política curricular, como ele destaca, não é apenas um conjunto de orientações neutras; ela funciona como um mecanismo de seleção e ordenação do conhecimento, definindo o que é ensinado, como é ensinado e quem participa desse processo.

Essa política, ao organizar conteúdos e códigos, exerce controle sobre o acesso ao conhecimento e influencia a autonomia dos agentes envolvidos, como professores e alunos. Em última instância, a política curricular é uma expressão do poder, refletindo interesses econômicos, políticos e sociais que definem prioridades e valores na educação. Ela determina, por exemplo, quais conhecimentos são valorizados ou marginalizados e o quanto os professores têm liberdade para adaptar esses conteúdos às realidades e necessidades dos alunos.

A reflexão de Sacristán (2000) ressalta que a política curricular tem um impacto direto nas práticas educacionais, pois define os limites e as possibilidades da atuação de cada agente no sistema educativo. Assim, para promover práticas educativas mais inclusivas, democráticas e críticas, é necessário questionar e reformular as políticas que moldam o currículo, reconhecendo que ele não é apenas um conjunto técnico de conteúdos, mas um campo de disputa por significados, valores e poder.

A intervenção política sobre o currículo, ao estabelecer concretamente os mínimos para todo sistema educativo ou para algum de seus níveis, cumpre diferentes funções que é preciso esclarecer para dar a esta fase de decisões seu justo valor e analisar as consequências de expressar as prescrições dessa ou daquela forma. (Sacristán, 2017, p.109)

Nesta perspectiva, Sacristán (2017, p. 109) explora a ideia de que o currículo prescrito, aquele oficialmente estabelecido para o sistema educativo e transmitido aos professores, é, por definição, um instrumento que incorpora conteúdos e códigos regulados por instâncias políticas e administrativas. Este currículo prescrito, especialmente evidente no ensino obrigatório, “não é apenas uma coleção de saberes e habilidades a serem ensinados, mas sim um reflexo das decisões e orientações de órgãos governamentais e administrativos que moldam o que é considerado válido e necessário para a formação dos estudantes”.

Essa perspectiva revela que o currículo não é um elemento neutro ou puramente pedagógico; ele carrega intenções e valores estabelecidos por agentes externos ao contexto escolar. Esses agentes políticos e administrativos determinam o que deve ser aprendido e como isso deve ser organizado, influenciando diretamente o trabalho dos professores e a experiência educativa dos alunos. Dessa forma, o currículo prescrito atua como uma ferramenta de regulação do conhecimento, que pode chegar a limitar a autonomia docente e restringindo as possibilidades de adaptação dos conteúdos às realidades específicas das salas de aula.

A reflexão de Sacristán (2000) destaca a tensão entre a imposição de um currículo centralizado e as necessidades reais das comunidades e escolas. Esse currículo padronizado, ao buscar homogeneizar a educação, pode desconsiderar as particularidades culturais, sociais e regionais dos estudantes, dificultando uma educação que valorize a diversidade e promova uma aprendizagem significativa. No entanto, é fundamental considerar a necessidade de um consenso em torno das diretrizes curriculares nacionais.

Embora a diversidade cultural seja uma realidade, convivemos também com uma ampla variedade de situações econômicas e profundas desigualdades sociais em nosso país. Para diminuir essas disparidades, torna-se crucial estabelecer diretrizes que assegurem uma base educacional comum a todos, independentemente da classe social ou origem cultural dos indivíduos. Esse alinhamento permite que todos os alunos tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades educacionais, promovendo maior equidade no sistema de ensino.

Essa cultura comum inclui os conteúdos, as aprendizagens essenciais, a orientação pedagógica para o sistema educacional e a valorização de determinados conhecimentos em cada ciclo de estudos.

A concepção de currículo prescrito, de base comum, traz consigo uma outra abordagem, que busca unificar conteúdos acessíveis a todos os cidadãos, independentemente de classe, raça

ou gênero. A intenção é utilizar o currículo como um instrumento de transformação social e inclusão, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

A prescrição de mínimos de diretrizes curriculares para o sistema educativo ou para os seus níveis supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, na medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos. A ideia de um currículo comum na educação obrigatório é inerente ao um projeto unificado de educação nacional. Numa sociedade democrática tem que aglutinar os elementos de uma cultura comum que formam o consenso democrático sobre as necessidades comuns e essenciais dessa comunidade. (Sacristán, 2000, p.111)

Ao afirmar que a definição de um núcleo curricular não é uma escolha "inocente e neutra", Sacristán (2000) nos alerta para o fato de que o currículo é, em essência, uma construção social, permeada por escolhas políticas e valores que refletem e podem até reforçar as desigualdades existentes.

Em uma sociedade marcada por disparidades de acesso à cultura e à educação, o currículo comum obrigatório precisa ser pensado de forma cuidadosa e crítica. Quando o currículo é desenhado a partir de uma perspectiva hegemônica, que ignora a diversidade de contextos e realidades dos alunos, ele pode acabar marginalizando certos grupos e reforçando as desigualdades. No entanto, ao ser estruturado desde uma perspectiva social – considerando a pluralidade cultural e as barreiras de acesso ao conhecimento – o currículo pode se tornar um instrumento de inclusão e justiça: “As aprendizagens exigidas no currículo é homogenia para todas as escolas. Implica a expressão de uma normalização cultural, de uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ela definida” (Sacristán, 2000, p.13).

A reflexão que Sacristán (2000) traz sobre a relação entre o currículo e a desigualdade social dentro de um sistema educativo que compreende tanto centros privados quanto públicos, atendendo a alunos de diferentes realidades, destaca que a existência de mínimos curriculares regulares, ou seja, uma base comum de conteúdos e aprendizagens essenciais, não deve ser vista apenas como um requisito técnico, mas como uma expressão de uma cultura educacional inclusiva, que se destina a todos os alunos, independentemente de sua classe social.

Nesta perspectiva, faz-se perceber que, em um contexto de disparidades econômicas, o currículo precisa ser mais do que uma lista de conteúdos a serem ensinados; ele deve ser um mecanismo que, de fato, promova a igualdade de oportunidades. Em uma sociedade onde muitos alunos enfrentam dificuldades socioeconômicas, a educação não pode ser um privilégio, mas um direito acessível a todos. Assim, o currículo, ao ser unificado e garantir uma base

comum de aprendizagens, tem o potencial de nivelar as oportunidades para os alunos que, por motivos financeiros, não têm acesso aos mesmos recursos e condições oferecidas em escolas privadas.

De um ponto de vista social, portanto num sistema educativo com centros privados e públicos que acolhem diferentes tipos de alunos. A existência dos mínimos curriculares regulares deve expressar uma cultura que se considere vai da para todos. .. que realmente garanta uma educação de qualidade aos que tenham menos recursos para enfrenta-la com sucesso, buscando a igualdade de oportunidades. (Sacristán, 2000, p.12)

Ao focar na ideia de garantir uma educação de qualidade para todos, Sacristán (2000) reforça que o currículo deve ser visto como uma ferramenta para superar as desigualdades sociais. Isso implica uma responsabilidade do sistema educacional em criar condições para que todos os alunos, especialmente os mais vulneráveis, possam superar as barreiras que os impedem de ter sucesso acadêmico e, por consequência, na vida. Portanto, a igualdade de oportunidades não deve ser um ideal distante, mas uma meta concreta que deve ser alcançada por meio de uma educação que leve em consideração as realidades sociais e econômicas dos estudantes.

O “mínimo” marca uma norma de qualidade, de conhecimento e de aprendizagem básica para todo sistema, que precisa de uma política compensatória para os mais desfavorecidos. Reconhecer esse valor fundamental, que a regulação dos mínimos ou currículo comum tem, não deve nos fazer cair na ingenuidade de acreditar que se cumprirá tal potencialidade pelo fato de ser regulada administrativamente. (Sacristán, 2000, p.12)

Desse ponto de vista, ele nos convida a refletir sobre a ideia do "mínimo" como um ponto de referência essencial para garantir a qualidade educacional e o acesso a uma base comum de conhecimento para todos os estudantes. Esse "mínimo" representa um padrão de aprendizagem que deve ser acessível a todos, independentemente de sua origem ou condição social, e, portanto, é um componente fundamental para garantir a equidade no sistema educacional. No entanto, o autor alerta que, embora a regulação desse "mínimo" seja um passo importante, ela não é suficiente para alcançar a transformação real nas desigualdades educacionais.

Sacristán (2000) nos chama a atenção para o fato de que a implementação de um currículo mínimo, por si só, não resolve as desigualdades estruturais que afetam os alunos, especialmente aqueles que vêm de contextos socioeconômicos mais desfavorecidos. Para esses alunos, é necessário ir além de uma mera regulamentação administrativa e adotar políticas

compensatórias que, de fato, promovam o acesso à educação de qualidade, superando as barreiras que limitam suas oportunidades de aprendizagem.

Esse alerta contra a ingenuidade de acreditar que a simples implementação de um currículo mínimo resolverá as desigualdades educacionais é crucial. Ele nos lembra que, apesar de existirem normas e diretrizes curriculares que buscam garantir um nível básico de educação, as realidades dos alunos variam profundamente, e nem todos têm as mesmas condições de alcançar esses padrões devido a fatores como falta de recursos, desigualdade de acesso à tecnologia, condições de vida precárias, entre outros.

Portanto, é fundamental que as políticas educacionais considerem a diversidade de contextos e a necessidade de apoiar de maneira específica aqueles que enfrentam maiores dificuldades. O currículo mínimo precisa ser acompanhado de medidas que garantam um suporte adicional para os alunos mais vulneráveis, de modo que todos possam realmente ter as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver. A regulação administrativa do currículo é um passo importante, mas deve ser complementada por uma ação política mais ampla e direcionada à equidade.

Diante dessa afirmação, sobre como a prática escolar é influenciada pelo currículo prescrito e os recursos que este oferece aos professores e alunos, Sacristan (2000) destaca que a existência de meios eficazes para a implementação do currículo e a análise dos recursos disponíveis são fatores fundamentais para entender o impacto real que esse currículo tem na cultura escolar e na prática pedagógica.

A reflexão sobre o currículo prescrito não pode se limitar a uma análise formal das diretrizes e conteúdos que ele impõe. É necessário entender como esse currículo é recebido e interpretado pelos professores, que são os mediadores diretos dessa política dentro da sala de aula. O processo de recepção do currículo pelos educadores não é uma transposição mecânica dos conteúdos para os alunos, mas envolve uma série de negociações, escolhas e adaptações, muitas vezes influenciadas pela formação, experiência e subjetividade de cada professor. Como esses educadores se apropriam do currículo prescrito pode variar significativamente, dependendo de fatores como a percepção que têm do currículo, sua compreensão dos contextos dos alunos, a formação pedagógica recebida, e os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

Além disso, a escola como instituição, com sua estrutura física, recursos pedagógicos e organizacionais, também desempenha um papel fundamental na implementação do currículo.

Escolas com recursos escassos ou condições estruturais inadequadas terão mais dificuldades para realizar plenamente o que é prescrito, independentemente da qualidade ou da clareza das diretrizes curriculares. O currículo, portanto, precisa ser analisado não apenas sob a ótica das intenções políticas ou administrativas, mas também em relação à realidade das escolas, suas limitações e os desafios enfrentados pelos professores.

A subjetividade dos professores, que é moldada por suas experiências pessoais, profissionais e sociais, também exerce uma influência significativa sobre como o currículo é implementado. Cada educador traz para sua prática os saberes advindos de sua formação e de sua experiência profissional. Portanto, a prescrição curricular deve ser vista como um ponto de partida para um processo dinâmico e contextualizado de ensino-aprendizagem. Sua eficácia depende de como é recebido pelos professores, das condições da escola e da capacidade de adaptação e negociação dentro da realidade cotidiana.

A cultura escolar, entendida como o conjunto de práticas, valores e relações dentro da escola, não é apenas moldada pelo currículo formal, mas também pela interação entre o currículo, os educadores, os alunos e os recursos disponíveis. A análise de como o currículo se materializa na prática nos ajuda a entender suas reais implicações para o processo educativo e como ele pode, de fato, ser uma ferramenta de transformação ou perpetuação das desigualdades.

2.3 As instâncias de construção curricular segundo Apple

Michael W. Apple, um dos principais teóricos críticos da educação, dedica-se a compreender como o currículo reflete e reproduz as relações de poder na sociedade. Para Apple, o currículo não é neutro, mas um campo político, socialmente construído, que expressa interesses e valores dominantes. Suas reflexões sobre as diretrizes curriculares apontam para o modo como o conhecimento escolar é selecionado, organizado e legitimado a partir de uma lógica ideológica que favorece determinados grupos sociais.

De acordo com Apple (2006), as diretrizes curriculares são instrumentos por meio dos quais o Estado e outras instituições hegemônicas exercem controle cultural, determinando quais saberes são considerados válidos e dignos de serem ensinados. Assim, o currículo formal, frequentemente apresentado como universal e científico, opera como um mecanismo de poder simbólico, que tende a marginalizar saberes populares, locais e tradicionais.

Em *Ideologia e Currículo* (Apple, 2006), o autor argumenta que o currículo deve ser compreendido como um espaço de disputa, onde diferentes grupos sociais buscam afirmar suas concepções de conhecimento, cultura e sociedade. As diretrizes, nesse sentido, não são apenas orientações técnicas, mas expressões ideológicas de um projeto político de educação. Essa perspectiva crítica propõe que a análise das políticas curriculares ultrapasse o plano normativo, alcançando a compreensão de como essas políticas interferem nas práticas pedagógicas e na formação da consciência social.

Apple (1989; 2003) também chama atenção para o fenômeno da recontextualização das diretrizes curriculares, ou seja, o modo como os professores, ao interpretarem e aplicarem essas normas, ressignificam o currículo prescrito em suas práticas cotidianas. Desse modo, ele reconhece o papel ativo dos educadores na mediação entre as políticas educacionais e a realidade escolar.

Portanto, as contribuições de Michael Apple para o debate sobre as diretrizes curriculares permitem compreender o currículo como um texto político, que tanto reproduz quanto pode resistir às estruturas de dominação. A partir dessa visão, discutir diretrizes é também discutir autonomia docente, justiça social e democratização do conhecimento aspectos essenciais para uma educação comprometida com a transformação social.

3. O CURRÍCULO PRESCRITO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo é discutido o currículo prescrito para a educação infantil. Para isso, são abordados os documentos que contribuem para a compreensão do currículo para essa etapa da educação. O foco não é na abordagem histórica da educação infantil, mas destacar documentos que contribuem para a compreensão do currículo prescrito para o trabalho pedagógico com as crianças.

3.1 O currículo para a educação infantil – uma construção social e política

A educação infantil no Brasil foi se consolidando por meio de importantes marcos legais, a partir da década de 1980. Em 1988, a Constituição Federal estabeleceu o atendimento em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito das crianças de 0 a 6 anos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) definiu a educação infantil como parte integrante da educação básica, reforçando seu papel no desenvolvimento e na aprendizagem.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), política educacional criada em 1998, teve como objetivo auxiliar educadores no trabalho diário com crianças pequenas, promovendo práticas que integrem o cuidado com o desenvolvimento infantil, considerando tanto as atividades educativas quanto os cuidados essenciais e as brincadeiras. A fase transitória que creches e pré-escolas enfrentam ao buscar essa integração reflete a necessidade de se estabelecer uma ação pedagógica que promova o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, o documento orienta a criação de metas de qualidade que permitam que as crianças desenvolvam plenamente suas identidades e competências, assegurando que seus direitos à infância sejam respeitados e reconhecidos. Nesse contexto, a educação infantil deve ser compreendida como um processo fundamental para o crescimento das crianças como cidadãos conscientes e autônomos, capazes de exercer seus direitos em sociedade.

Ressalta-se ainda acerca da proposta pedagógica para a educação infantil, que as novas diretrizes avançam no sentido de apontar para as possibilidades da prática educativa como determina seu art. 9º “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2009b, p. 4).

Assim, ao se caracterizar como lugar para a vivência da infância, a educação infantil também constitui uma concepção de criança que pode se relacionar e explorar o mundo à sua volta, por meio da cultura infantil.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), a imitação é uma das principais ferramentas que as crianças utilizam para se desenvolver, especialmente durante as brincadeiras com seus pares. Esse recurso, aliado ao faz-de-conta, à oposição, à linguagem e à expressividade corporal, permite que as crianças reproduzam os sons, gestos, posturas e expressões faciais das pessoas ao seu redor. Dessa forma, elas não apenas brincam e imitam, mas também se comunicam, distinguem-se umas das outras e assumem diferentes papéis, o que estimula o desenvolvimento da imaginação e de habilidades importantes, como atenção, memória, linguagem e socialização.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), há um reconhecimento amplo no Brasil de que a educação infantil deve ser concebida de maneira integrada, abordando os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais do desenvolvimento da criança. Essa abordagem holística reconhece que as crianças são seres multifacetados, com uma complexidade inerente que não pode ser fragmentada. Por meio de suas interações cotidianas com outras pessoas e com o ambiente que as cerca, as crianças começam a formar um entendimento sobre o mundo em que vivem.

Essas interações são frequentemente mediadas pelo brincar, um elemento central na infância, que serve como uma via pela qual as crianças expressam suas experiências de vida, desejos e aspirações. Ao engajarem-se nessas atividades lúdicas, elas não estão meramente reproduzindo a realidade que observam; estão, ao contrário, engajadas em um processo profundo e ativo de criação de significado e ressignificação de suas percepções e conhecimentos.

Os RCNEI destacam que a educação infantil tem a missão dual de cuidar e educar, o que exige uma atenção cuidadosa às necessidades específicas de crianças até seis anos. Entre essas necessidades estão a liberdade para a autoexpressão em diversas dimensões — seja através do movimento, da postura, das emoções, da imaginação ou do brincar. Além disso, a educação infantil deve promover o desenvolvimento da autonomia, ajudando as crianças a reconhecerem e respeitarem as diferenças, tanto em relação aos outros quanto a si mesmas. Esse processo é fundamental para a construção de uma autoestima saudável e para o

desenvolvimento de uma identidade própria, permitindo que cada criança se perceba como um indivíduo único dentro do contexto social ao qual pertence (Brasil, 1998).

Brincar, conforme indicado pelos RCNEI (1998), não é apenas uma forma de imitar a vida; é também um meio de transformá-la por meio das interações que promove. As experiências e os conhecimentos adquiridos pelas crianças até então se alinham com as novas sugestões do momento presente da brincadeira, expandindo seu entendimento através da criação de novas situações imaginárias. Durante essas atividades, as crianças têm a oportunidade de experimentar e refletir sobre eventos de suas vidas que ainda não compreendem totalmente. Assim, o ato de brincar não deve ser visto como fantasia ou engano; é, na verdade, uma atividade essencial para o desenvolvimento da imaginação e para a compreensão da realidade.

No contexto do brincar livre, a criança assume o papel de protagonista, escolhendo suas ações e personagens sem a intervenção direta de adultos. Nesse espaço, ela exercita a resolução de problemas de maneira criativa e autônoma, afastada das pressões das exigências do mundo real e dos objetos externos. Por essa razão, os RCNEI recomendam enfaticamente que as instituições de Educação Infantil no Brasil garantam condições para o brincar livre, pois ele é fundamental para o desenvolvimento infantil. As crianças, movidas por suas próprias motivações internas, encontram no brincar um caminho natural e necessário para seu crescimento. No entanto, é importante destacar, como apontado na introdução do volume 1 dos RCNEI (1998, p. 11, 17), que há uma discrepância significativa entre as diretrizes oficiais e a prática observada nas instituições de Educação Infantil do país, sugerindo a necessidade de uma maior aderência às recomendações propostas.

Dez anos depois, em 2006, uma alteração na LDB antecipou o acesso ao ensino fundamental para os 6 anos de idade. Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, a educação infantil tornou-se obrigatória para crianças de 4 a 5 anos. Nesse período, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que orientam o planejamento curricular das escolas com foco nos eixos de interação e brincadeira, destacando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

A educação, nesse sentido, ultrapassa o papel de simples transmissão de conteúdo cognitivo e se eleva a um espaço de cuidado, atribuindo ao professor um papel de cuidador. Mesmo que muitas vezes esse cuidado seja percebido como uma extensão do ambiente familiar, o educador na escola assume uma função mais ampla e essencial. Contudo, essa dimensão do

trabalho docente muitas vezes é subestimada, quando comparada à expectativa de produção e resultados que normalmente recai sobre a sua prática educativa.

Neste sentido, uma nova relação com o processo pedagógico traz a importância do brincar e da ludicidade como parte fundamental da experiência das crianças com a instituição escola, o que requer toda uma nova concepção curricular para dentro dos espaços de educação infantil.

Por fim, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu os direitos de aprendizagem para a educação infantil. No que se refere ao currículo, a Base estabelece os campos de experiência: o eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores, e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Após a publicação da terceira versão da Base, pesquisadores/as da educação infantil sinalizaram para muitos problemas no documento curricular e suas implicações para a formação das crianças, conforme pode ser observado em Almeida (2019), Ariosi (2019), Delmondes ; Silva (2018), Moraes; Nascimento (2020).

A nossa sociedade em relação a criança é repleta de contradições e profundas desigualdades sociais. Há crianças que vivem sua infância em plenitude, sendo protegida, cuidada, recebendo da família todos os cuidados necessários para seu desenvolvimento e aprendizado, por outro lado há crianças extremamente vulneráveis que não conseguem ter sequer uma refeição durante o dia, sendo expostas a violências, abusos e explorações. O entendimento sobre a infância tem se modificado através da história, porém ainda existe diferentes concepções ao seu respeito, onde conceitos diferenciados atuam em relação as mesmas. Dentro dos processos sociais podemos perceber a questão de classe, étnica e de gênero que atuam diretamente na vida da infância.

A função social das instituições de educação infantil vai além da simples transmissão de conhecimento. Elas desempenham um papel crucial no processo de socialização, promovendo a inclusão social e proporcionando oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Independentemente de suas origens ou condições, cada criança deve ter acesso a elementos culturais que enriqueçam sua experiência e promovam seu crescimento pessoal e social. A identidade das crianças se forma não apenas nas brincadeiras e nas situações espontâneas, mas também nas interações estruturadas, que são planejadas para maximizar suas oportunidades de aprendizagem.

A qualidade da educação infantil, por sua vez, deve ser vista como um processo que envolve não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a consideração dos contextos sociais, culturais e ambientais nos quais as crianças estão inseridas. As interações e experiências que as crianças vivenciam são essenciais para que elas possam se apropriar de diferentes linguagens e conhecimentos, construindo sua própria identidade de forma autônoma.

As aprendizagens, sejam elas oriundas de brincadeiras ou de atividades pedagógicas orientadas, acontecem de forma integrada no cotidiano das instituições de educação infantil. É fundamental que essas experiências sejam compreendidas como partes de um todo que contribui para o desenvolvimento global das crianças. A diversidade de abordagens, combinada com a intencionalidade pedagógica, permite que a criança se desenvolva em diferentes dimensões, de maneira rica e equilibrada.

Cuidar significa valorizar e contribuir para o desenvolvimento das capacidades do outro e de si próprio. Esse ato envolve tanto os cuidados com o corpo, como a qualidade da alimentação e saúde, quanto os cuidados afetivos e relacionais, que são fundamentais para o desenvolvimento integral. Além disso, é importante considerar como esses cuidados são oferecidos e as oportunidades de acesso a diferentes conhecimentos.

As necessidades humanas básicas, como alimentação e proteção, embora sejam universais, são socialmente construídas e podem variar conforme o contexto sociocultural. As formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las também dependem dessas influências culturais e sociais. Além disso, as atitudes e práticas de cuidado são moldadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil.

O cuidado humano possui uma dimensão expressiva e requer procedimentos específicos, pois envolve uma interação constante entre os cuidados físicos e emocionais. As necessidades afetivas, tanto quanto as biológicas, constituem uma base essencial para o desenvolvimento infantil. Assim, cuidar é compreender como ajudar o outro a se desenvolver plenamente, oferecendo suporte em suas necessidades orgânicas e emocionais.

3.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

As diretrizes da educação infantil estabelecem que o atendimento a crianças de até seis anos de idade deve ser pautado pelo direito à educação como fundamento para garantir igualdade de oportunidades. Nesse contexto, para que esse direito se concretize em práticas que promovam melhores oportunidades educacionais para todas as crianças e ofereçam suporte

efetivo às famílias, é imprescindível que creches e pré-escolas, agora integradas aos sistemas educacionais, assegurem um atendimento de qualidade. Tal qualidade deve contemplar não apenas aspectos pedagógicos, mas também condições estruturais, formação docente e a articulação com as demandas e especificidades das comunidades atendidas.

Para tanto, em 2024, o Ministério da Educação sintetizou os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade da educação infantil no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

Os campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam a prática pedagógica na Educação Infantil a partir de uma visão integral do desenvolvimento humano. Eles reconhecem a criança como sujeito de direitos, ativa e curiosa, que aprende na interação com o outro, com o corpo e com o mundo que a cerca. Esses campos articulam dimensões afetivas, cognitivas, corporais, expressivas e sociais, valorizando a brincadeira e a experimentação como formas privilegiadas de aprendizagem.

O campo “O eu, o outro e o nós” destaca-se por promover o autoconhecimento, o reconhecimento das emoções e a construção de vínculos afetivos e sociais, incentivando o respeito às diferenças e à diversidade cultural. Esse processo está intimamente relacionado às experiências corporais e expressivas abordadas em “Corpo, gestos e movimentos”, onde a criança aprende sobre si mesma e sobre o mundo por meio do corpo, dos sentidos e da ludicidade. Nessa interação entre corpo e emoção, o movimento se torna uma linguagem de expressão e comunicação, essencial para o desenvolvimento integral.

Essas experiências também se conectam ao campo “Traços, sons, cores e formas”, que estimula o contato com diferentes linguagens artísticas e culturais, promovendo a criatividade, a imaginação e a sensibilidade estética. Ao desenhar, cantar, pintar ou dançar, a criança experimenta maneiras múltiplas de compreender e representar o mundo, integrando pensamento, emoção e expressão.

De modo complementar, o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” amplia as possibilidades comunicativas, incentivando a oralidade, a escuta atenta, a fantasia e a elaboração do pensamento. As interações verbais, as narrativas e as histórias fortalecem a linguagem e estimulam a construção de significados compartilhados, promovendo o diálogo e a convivência.

Por fim, o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” propõe experiências que favorecem a observação do ambiente, a compreensão das relações espaciais e temporais e o desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático. Ao explorar o entorno, medir, comparar e observar transformações na natureza, a criança constrói noções fundamentais de ciência e de mundo.

De forma integrada, esses campos de experiência constituem um currículo vivo, que parte da realidade e das potencialidades das crianças, respeitando seus tempos, seus modos de ser e de aprender. A BNCC, ao propor essa estrutura, reafirma o compromisso com uma educação infantil humanizadora, que une corpo, pensamento, emoção e imaginação na construção de saberes significativos.

Este documento buscou estabelecer parâmetros de qualidade amplos o suficiente para contemplar as diversidades regionais e flexíveis para incorporar as manifestações culturais locais. Ao mesmo tempo, propõe critérios específicos que favoreçam a criação de uma base nacional comum, que seja de fácil aplicação e monitoramento, permitindo sua adoção e consolidação.

Estes parâmetros, estruturado em dois volumes: O primeiro volume aborda questões centrais para a definição de parâmetros de qualidade na Educação Infantil no Brasil. Ele apresenta uma concepção de criança e pedagogia voltada para essa etapa educacional, explora a trajetória histórica do debate sobre qualidade no setor, destaca tendências identificadas em pesquisas nacionais e internacionais, discute os desdobramentos previstos na legislação nacional e analisa os consensos e controvérsias presentes no campo da educação infantil.

O segundo volume, por sua vez, detalha as competências dos sistemas de ensino e caracteriza as instituições de educação infantil com base em definições legais, enfatizando que um sistema educacional de qualidade deve ser alinhado à legislação vigente. Além disso, apresenta parâmetros de qualidade tanto para os sistemas educacionais quanto para as instituições de educação infantil no país, com o objetivo de oferecer uma referência nacional que auxilie na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais.

Compreender a criança e seus processos de aprendizagem deve ser uma prioridade fundamental para assegurar um atendimento de qualidade na Educação Infantil. Diversos estudos e o primeiro volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil oferecem importantes referências teóricas, apresentando diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento infantil e o trabalho pedagógico nessa etapa.

Entender as bases teóricas que fundamentam o trabalho pedagógico com as crianças é essencial para orientar as práticas educacionais de forma consistente e efetiva. Essas referências servem como ferramentas para direcionar e qualificar o atendimento, garantindo que ele seja embasado em princípios sólidos e alinhado às necessidades e direitos das crianças.

A organização de atividades em pequenos grupos, que estimulem a interação e a troca entre as crianças, é fundamental para seu desenvolvimento. Estratégias como incentivar brincadeiras, oferecer tempo suficiente para explorar temas previamente propostos, disponibilizar materiais variados de acordo com os objetivos pedagógicos e organizar tempo e espaço de maneira flexível são intervenções eficazes no apoio ao aprendizado.

As ações dos adultos desempenham um papel crucial ao estimular a comunicação intencional e o interesse mútuo entre as crianças. Essas interações ajudam-nas a reconhecer a si mesmas e a considerar os pontos de vista dos outros, promovendo a circulação de ideias, complementação ou até resistência às iniciativas dos parceiros. Situações de oposição, por exemplo, fomentam a argumentação, a construção do pensamento reflexivo e a capacidade de objetivar suas ideias, ampliando ainda mais o processo de aprendizagem (Machado, 1998).

Considerar os estudos teóricos e a aplicação do currículo escolar, levando em conta a multiplicidade das infâncias, é essencial para fundamentar práticas pedagógicas de qualidade. Reconhecer que não é necessário "reinventar a roda" ou insistir em práticas já superadas permite que esse documento se torne uma ferramenta reflexiva. Ele promove um planejamento pedagógico mais profundo e embasado em estudos relevantes sobre a infância, oferecendo parâmetros claros para agir e atuar de forma significativa na educação infantil.

Segundo Rocha (2001), a educação infantil é um direito fundamental, que deve assegurar acesso universal e de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Essa autora argumenta que essa etapa educativa precisa ser contextualizada e inclusiva, respeitando as especificidades culturais e regionais do país.

A autora enfatiza que o currículo da educação infantil deve ser singular, desvinculado da lógica do ensino fundamental, e deve priorizar múltiplas linguagens, como as brincadeiras e interações, que são centrais para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Rocha (2001) ressalta que práticas pedagógicas mediadas por adultos experientes devem estimular a autonomia, a criatividade e a capacidade argumentativa das crianças, além de promover trocas significativas entre pares.

Além disso, ela sublinha a importância da formação contínua dos professores, que deve ser reflexiva e conectada aos desafios do cotidiano escolar. Rocha (2001) critica métodos avaliativos padronizados e defende abordagens qualitativas e formativas que respeitem os tempos e processos individuais de aprendizagem das crianças. Sua visão ética e política questiona práticas descontextualizadas e propõe a formulação de políticas públicas que valorizem a diversidade e promovam a equidade.

Na educação, discutir qualidade implica, primeiramente, abordar a igualdade de oportunidades, ou seja, garantir escolas de qualidade para todos. No entanto, a equidade necessária nem sempre é alcançada. Segundo Marchesi e Martin (2003, p.22), "a qualidade inclui equidade como um dos seus aspectos distintivos". Para esses autores, a equidade é um dos eixos essenciais na definição de metas e critérios de qualidade, o que vai além da simples ideia de igualdade.

De acordo com os mesmos autores (2003, p.32), "o termo equidade, embora possa ser considerado sinônimo de igualdade, inclui alguns aspectos específicos que lhe conferem maior significação". A equidade, por um lado, refere-se à justiça presente na ação educativa, garantindo que todos os cidadãos tenham suas aspirações atendidas com critérios comuns e objetivos. Por outro lado, ela considera a diversidade de condições em que os alunos se encontram, orientando as decisões educacionais de acordo com essas diferenças.

Assim, a equidade deve ser considerada ao avaliar a qualidade da educação infantil, levando em conta a justiça nas práticas educativas e a diversidade de crianças e infâncias presentes nas escolas.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil não estão relacionados a uma perspectiva de quantificação ou avaliação de resultados como produtos mensuráveis. Aqui, a qualidade é tratada sob uma dimensão ética e humana, distanciando-se de qualquer abordagem baseada em critérios empresariais. Esses parâmetros fundamentam-se em uma visão ampla e multidimensional da criança, reconhecendo sua singularidade e múltiplos significados como centro do processo educativo.

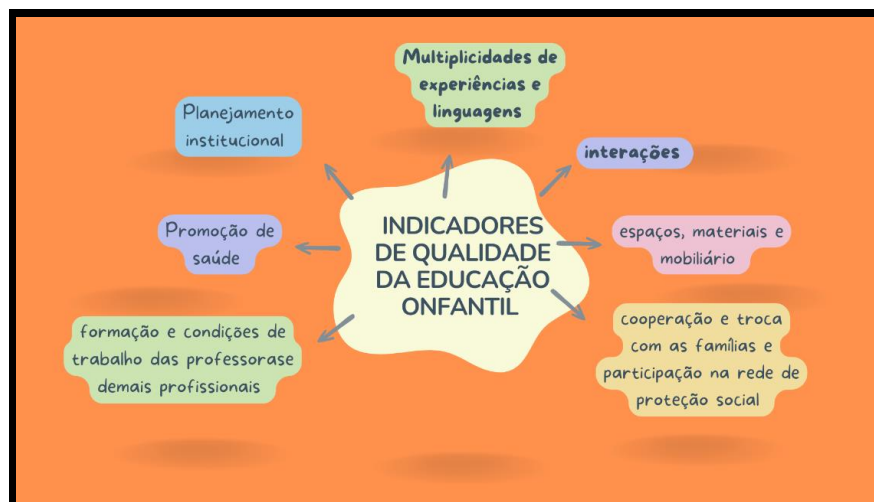
Para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é fundamental reconhecer as crianças, desde o nascimento, como cidadãos de direitos, indivíduos únicos e singulares, seres sociais e históricos, produtores de cultura e parte integrante da natureza. Ao mesmo tempo, por estarem em uma fase da vida marcada por intensa dependência do adulto para sua sobrevivência, as crianças necessitam de cuidados e educação que envolvam auxílio

nas atividades que ainda não conseguem realizar sozinhas, atendimento às suas necessidades físicas e psicológicas básicas, e atenção especial por parte dos adultos nos momentos específicos de seu desenvolvimento (Machado, 2001).

Três anos após o lançamento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, foram criados os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009). Essa iniciativa do Estado brasileiro buscou traduzir e detalhar os parâmetros de qualidade em indicadores operacionais, oferecendo às instituições de educação infantil um instrumento adicional para apoiar e orientar o trabalho pedagógico, promovendo a melhoria contínua da qualidade educacional.

Ao identificar pontos fortes e fracos, a instituição pode implementar ações para aprimorar sua qualidade, considerando suas particularidades, estabelecendo prioridades e planejando um caminho para construir um trabalho pedagógico e social mais significativo.

Nesse contexto, foram definidas **sete dimensões** essenciais para orientar a reflexão coletiva sobre a qualidade na educação infantil. Para avaliar essas dimensões, foram criados indicadores que servem como sinalizadores da qualidade em aspectos importantes da realidade educacional, promovendo uma visão ampla e contextualizada do trabalho realizado.



Com esses indicadores foi criada uma metodologia para se trabalhar a avaliação do processo da educação infantil em diferentes dimensões. O documento também enfatiza a participação das famílias e da comunidade nos caminhos para melhoria e compreensão do serviço prestado pela escola em parceria com todos os seus sujeitos, inclusive da própria criança enquanto protagonista de seu processo.

No próximo capítulo apresentamos os dados construídos na pesquisa de campo nas escolas de educação infantil em Ibicoara.

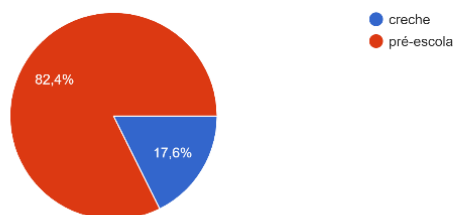
4. POR DENTRO DAS ESCOLAS PESQUISADAS: PRÁTICAS CURRICULARES NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apresentamos a pesquisa de campo realizada por meio das vivências cotidianas nas escolas de educação infantil. Para a interpretação valemo-nos do conceito de análise relacional, proposto por Apple. Inicialmente trazemos os dados dos questionários visando apresentar o perfil das professoras de educação infantil da rede municipal de Ibicoara. Em seguida, são discutidos os dados das observações.

4.1. Apresentando as professoras de Educação infantil da rede municipal

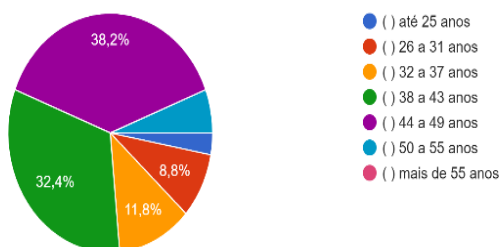
Para os dados apresentados neste tópico são abordados os resultados do questionário aplicado às docentes. Responderam ao instrumento 34 professoras.

1- Em qual ambiente de ensino você atua?
34 respostas



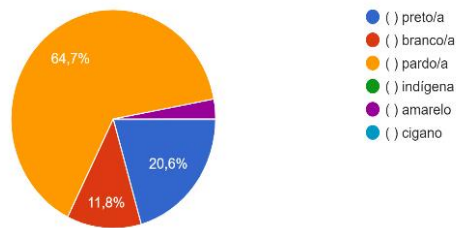
Das docentes pesquisadas, a maior parte atua em turmas de pré-escola. Com relação à idade, o grupo é experiente, variando entre 38 a 49 anos, conforme gráfico abaixo.

2- Idade
34 respostas



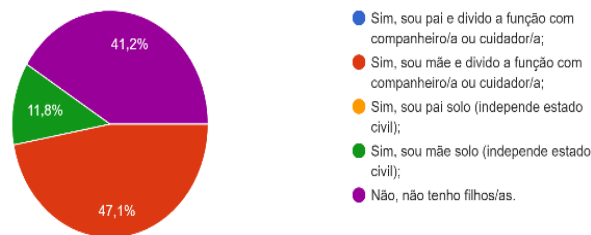
Racialmente a maior parte das docentes se reconhece como parda.

3- cor /raça
34 respostas



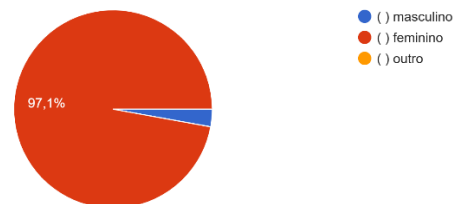
As professoras acumulam a função docente com o cuidado com os filhos.

4- Você acumula a função de professor/a com a função materna ou paterna de crianças pequenas?
34 respostas



A maioria das docentes são do sexo feminino, confirmando a predominância da mulher nos cuidados com a primeira infância

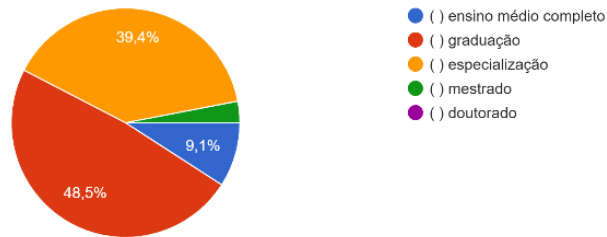
5-Sexo
35 respostas



A maior parte das docentes tem curso de licenciatura, mas ainda identificamos docentes com apenas o nível médio.

6 - Formação

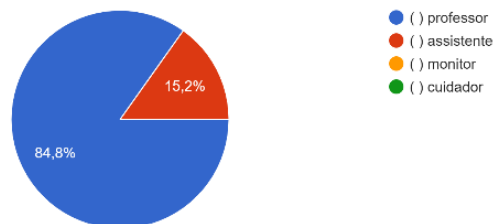
33 respostas



Não temos cuidadores que responderam ao questionário. Em sala de aula estão docentes ou assistentes, conforme gráfico abaixo:

7- De que forma você atua na educação infantil ?

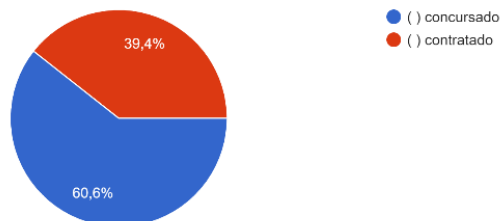
33 respostas



O concurso é a principal forma de contratação da maior parte das docentes.

8- Qual o seu vínculo empregatício com a rede municipal de ensino de Ibicoara?

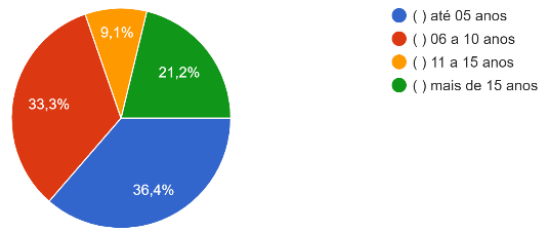
33 respostas



O grupo da educação infantil é experiente nessa etapa de escolarização, com tempo médio de 05 a 10 anos de docência.

9 - Qual o tempo de atuação como docente da educação infantil?

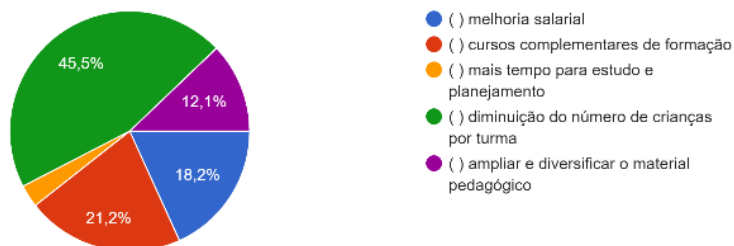
33 respostas



As docentes consideram que a diminuição do quantitativo do número de crianças em sala como fundamental para a melhoria do seu trabalho pedagógico.

10 - Assinale abaixo um aspecto que pode contribuir para que sua atuação na educação infantil seja melhor.

33 respostas



Nos tópicos a seguir discutimos os dados das observações realizadas nas escolas que nos permitiram compreender o currículo praticado pelas docentes. Acionamos também a análise relacional (Apple, 2006), tendo em vista que ela se articula com as proposições de Sacristán (2000).

4.2. O currículo praticado e a análise relacional: compreendendo o cotidiano das escolas pesquisadas

A compreensão do cotidiano demanda um olhar atento para os detalhes que circundam os espaços educacionais. Para Apple (2006), adentrar criticamente a escola implica em olhar de forma comprometida com o seu interior. Isso se faz atentando-se para as práticas, as relações e os discursos e como se articulam com os contextos mais amplos da educação.

A organização curricular, o trabalho do professor, dentre outros elementos presentes no cotidiano escolar fazem parte de uma relação complexa de diferentes dimensões: “as escolas, embora de fato sirvam aos interesses de muitos indivíduos – o que não pode ser negado –, também parecem empiricamente atuar como poderosos agentes na reprodução cultural e econômica das relações de classe de uma sociedade estratificada como a nossa (Apple, 2006, p. 42).

Apple (2006) nos ajuda a compreender como a ideologia opera no espaço cotidiano da escolar por meio do currículo. A análise relacional fornece elementos que nos auxilia na abordagem crítica do currículo,

A análise racional de Michael Apple está profundamente vinculada à sua crítica ao currículo e às relações de poder que o estruturam.

Sua análise parte de uma perspectiva crítica que articula educação, política e economia, buscando compreender como a escola se torna um espaço de reprodução das desigualdades sociais e culturais.

Apple propõe uma racionalidade que se opõe à visão tecnicista e instrumental da educação, frequentemente orientada pela lógica do mercado e pela eficiência. Em vez de compreender o currículo apenas como um conjunto de conteúdos e métodos, ele o vê como um campo de disputa política, onde se definem quais saberes são legítimos, quem os produz e quem se beneficia de sua transmissão. Assim, sua análise racional está voltada à desnaturalização das estruturas educacionais e à denúncia das formas sutis de dominação cultural presentes no cotidiano escolar.

Ao discutir o conceito de “controle ideológico” e “hegemonia cultural”, Apple destaca que o currículo serve para manter o consenso em torno de determinados valores e crenças, invisibilizando outras formas de conhecimento, especialmente aquelas oriundas das classes populares e das culturas subalternas. Dessa forma, sua análise racional é também ética e emancipatória, pois busca revelar as condições que limitam a autonomia dos sujeitos e propor caminhos para uma educação mais democrática e transformadora, aqui compreendida como:

uma abordagem que se incline mais fortemente a uma orientação cultural e ideológica, a fim de entendermos completamente as complexas maneiras pelas quais as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são “mediadas” nas práticas concretas dos educandos quando realizam seus trabalhos nas escolas. (Apple, 2006, p. 36)

Para fazer a análise relacional é preciso

compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (Apple, 2006, p.44).

Para a análise relacional, Apple (2006) propõe dois movimentos: o ato de situar e o reposicionamento. O primeiro movimento demanda situar a instituição escolar em um amplo campo de relações sociais, culturais, históricas, políticas, econômicas; situar o currículo e o professor nas relações concretas da vida. O segundo é o posicionamento crítico do pesquisador em relação aos diferentes elementos que compõem sua pesquisa.

A análise relacional é um posicionamento epistemológico por meio do qual examinamos os fenômenos sociais e suas variadas conexões. Em nosso caso, o currículo da educação infantil e sua ampla rede de articulação com a escola, as políticas educacionais, o trabalho do professor, constituem os elementos por meio dos quais lançamos mão dessa ferramenta metodológica.

No campo curricular a análise relacional nos auxilia na compreensão de que as práticas curriculares e pedagógicas estão envolvidas em um conjunto macroestrutural que envolve as políticas educacionais, as diretrizes, as propostas pedagógicas que organizam a vida da escola e atuam diretamente sobre o trabalho docente. A tentativa é superar a visão unidimensional da realidade escolar.

Assim sendo, ao abordar diferentes elementos presentes na realidade das escolas pesquisadas, procuramos realizar uma análise relacional considerando como diversas políticas interferem na definição e organização curricular.

O currículo, entendido como a síntese das práticas pedagógicas e das diretrizes institucionais, manifesta-se em um ambiente complexo, permeado por fatores objetivos e subjetivos. Assim, discutir o currículo praticado requer uma compreensão ampla dos diversos universos que compõem as salas de aula, além de uma análise crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto documento normativo que interage com a realidade educacional.

A BNCC, embora estabeleça metas e competências essenciais, constitui apenas uma parcela tangível de um processo histórico e social muito mais profundo. Nesse contexto, o

currículo praticado ultrapassa a mera aplicação de conteúdos prescritos, emergindo como resultado de interações dinâmicas entre os sujeitos, suas histórias e os desafios cotidianos do ambiente escolar. Cada sala de aula, com seu universo próprio, reflete a complexidade de uma educação que não pode ser reduzida a técnicas ou conteúdos predefinidos.

Para compreender essa prática, é necessário recorrer à crítica de Paulo Freire sobre a educação bancária. De acordo com Freire (1980), esse modelo de ensino caracteriza-se pela transferência de conhecimentos de forma unilateral, na qual o professor assume o papel de transmissor e os alunos são meros receptores passivos. Essa abordagem, além de desconsiderar a realidade e os saberes dos educandos, perpetua uma relação de poder entre o oprimido e o opressor, configurando um ciclo de opressão que dificulta a emancipação do sujeito.

No âmbito da educação infantil, superar a lógica da educação bancária implica adotar um currículo que seja construído de forma dialógica e participativa, em que o educador se coloca como mediador e não como detentor exclusivo do saber. Freire (1980) enfatiza que o diálogo é a essência da educação libertadora, pois permite que os sujeitos — educador e educando — se reconheçam como inacabados e em constante construção. Esse diálogo rompe com a hierarquia tradicional, permitindo que o currículo seja vivenciado como um processo orgânico, alinhado às necessidades, contextos e potencialidades das crianças.

Estabelecer um trabalho de base na educação infantil exige, portanto, desconstruir práticas que reproduzem a opressão e construir uma educação que promova a autonomia, o pensamento crítico e a valorização dos saberes de cada criança. O currículo, nesse sentido, deve ser flexível, integrador e sensível às especificidades de cada realidade escolar, possibilitando que os educandos sejam protagonistas de seu processo de aprendizagem.

A partir do momento em que as diretrizes curriculares e os estudos teóricos sobre a infância são ignorados em favor de práticas baseadas em senso comum ou em interpretações individuais, reforçam-se desigualdades já presentes no ambiente escolar. As Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC), enquanto instrumentos normativos, têm como propósito estabelecer oportunidades comuns e equitativas a todas as crianças. Entretanto, a ausência de integração dessas diretrizes ao cotidiano escolar contribui para a perpetuação de disparidades, como observado nas entrevistas realizadas com cinco professoras da educação infantil.

Das professoras entrevistadas, nenhuma concorda totalmente com a ideia de que as crianças na educação infantil não precisam ser alfabetizadas com código escrito. Segundo elas, há uma demanda percebida nas crianças por aprenderem a ler e escrever, o que as leva a

reproduzir metodologias tradicionais, centradas na alfabetização precoce. Essa prática desconsidera evidências científicas e teorias pedagógicas que destacam a importância de atividades lúdicas e não cognitivas nessa fase, sugerindo uma contradição entre os fundamentos teóricos e as ações docentes.

Entendendo aqui que o conceito de alfabetização se amplia, pois a alfabetização não deve ser compreendida apenas como o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Ela é muito mais ampla e profunda do que isso, pois envolve a forma como a criança se relaciona e compreende o mundo ao seu redor. Podemos entender a alfabetização como um processo contínuo, que acontece o tempo todo, nas múltiplas experiências e descobertas do cotidiano. Alfabetizar-se é atribuir sentido às coisas, é perceber as relações entre os acontecimentos, os gestos, as palavras e os sentimentos. Onde quer que a criança esteja, brincando, observando, perguntando ou criando, ela está se alfabetizando para a vida, construindo uma compreensão sensível e significativa do mundo que a cerca, a alfabetização também é uma construção social.

4.2.1 Reflexões sobre o ambiente escolar e as formas de inserção dos códigos escritos na Educação Infantil

Durante as visitas realizadas às salas de aula do maternal (crianças até 3 anos) e dos níveis Pré 1 e Pré 2 (crianças até 5 anos), foi possível observar uma presença marcante de elementos relacionados ao ensino dos códigos escritos, no ambiente escolar. As paredes das salas estavam amplamente decoradas com números, vogais, consoantes e letras sobrepostas, frequentemente acompanhadas de iniciais e palavras. Essa ambientação sugere uma ênfase no estímulo à alfabetização precoce, refletindo a centralidade do letramento como componente visual e pedagógico no espaço educacional.

Embora tais elementos possam ser interpretados como um esforço para familiarizar as crianças com o universo das letras e números, sua predominância levanta questões sobre a adequação dessas práticas em relação às diretrizes pedagógicas para a educação infantil. A BNCC, por exemplo, enfatiza a importância de atividades lúdicas e exploratórias, que valorizem o brincar como instrumento essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

No entanto, a presença excessiva de recursos relacionados ao letramento pode desviar o foco das experiências sensoriais e criativas, fundamentais para essa faixa etária.

Essa configuração do ambiente escolar também reflete a influência de expectativas sociais e culturais que associam o sucesso escolar ao domínio precoce da leitura e da escrita. Assim, a organização do espaço pedagógico não apenas espelha as concepções dos professores sobre a infância e a aprendizagem, mas também revela a pressão externa — especialmente de famílias e comunidades — para que as crianças apresentem resultados tangíveis, como o reconhecimento de letras e números, mesmo em fases iniciais do desenvolvimento.

Portanto, a observação dessas salas aponta para a necessidade de uma reflexão crítica sobre como o ambiente educacional é estruturado e os objetivos que orientam sua composição. Uma abordagem mais ampla do processo de aprendizagem poderia integrar o letramento de forma contextualizada e orgânica, principalmente com as crianças que já estão finalizando a educação infantil e partindo para o letramento no ensino fundamental, sem comprometer as experiências lúdicas e interativas que são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

A alfabetização precoce, nesse contexto, é vista como um produto tangível que valoriza o professor, tanto perante seus pares quanto aos olhos das famílias. Duas professoras destacaram que os pais atribuem grande importância à alfabetização, reforçando uma expectativa social que associa a capacidade de leitura à competência docente e ao sucesso escolar das crianças. Essa percepção reflete um estigma histórico ligado ao analfabetismo no Brasil, frequentemente associado à pobreza e à exclusão social.

Entre as famílias da escola, especialmente aquelas provenientes de áreas rurais, que representam 60% dos alunos atendidos e onde a maioria dos pais é funcionalmente analfabeta, ver os filhos aprenderem a ler simboliza a possibilidade de ascensão social e melhoria de vida. Nesse sentido, a alfabetização na educação infantil é carregada de significados que transcendem o pedagógico, funcionando como um marcador simbólico de progresso e superação do passado de privações.

A alfabetização precoce pode, a longo prazo, comprometer o desenvolvimento integral das crianças, afetando o amadurecimento de habilidades cognitivas mais complexas e impactando negativamente o aprendizado futuro. A introdução antecipada do código escrito na Educação Infantil tende a adotar uma abordagem mecânica e conteudista, que antecipa indevidamente práticas próprias do ensino fundamental. Essa postura reforça uma concepção

de ensino voltada para resultados imediatos, em vez de promover uma educação infantil que priorize o brincar, a ludicidade, a autonomia e o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, a alfabetização precoce na educação infantil, ao invés de promover igualdade, pode atuar como um instrumento de manutenção das desigualdades estruturais, ao não considerar as reais necessidades das crianças e as orientações científicas. Superar essa contradição exige uma reflexão crítica por parte dos professores, famílias e gestores escolares sobre os objetivos e significados atribuídos à alfabetização, alinhando as práticas pedagógicas às diretrizes curriculares e aos princípios de equidade e desenvolvimento integral da criança.

Para compreender o papel do currículo na educação praticada, é fundamental reconhecer que ele integra tanto os conteúdos objetivos quanto os subjetivos envolvidos no processo educacional. Embora as diretrizes curriculares estabeleçam um referencial comum que deveria ser seguido por todas as instituições, na prática, sua aplicação ocorre de maneira distinta e individualizada em cada escola, refletindo as especificidades do contexto local e das dinâmicas escolares.

No caso das escolas públicas, destaca-se uma autonomia docente que, embora esteja sujeita a regulamentações, tende a ser menos rigidamente fiscalizada ou controlada de forma opressiva. Isso se torna ainda mais evidente em municípios do interior, onde o vínculo do professor com a comunidade escolar é mediado por relações políticas, sociais e culturais próprias da localidade. Nesse contexto, o currículo não apenas orienta a prática pedagógica, mas também interage com os desafios e particularidades de um ambiente no qual as relações interpessoais desempenham um papel central.

Minha contribuição a essa análise consiste em ressaltar a necessidade de considerar o currículo como um espaço de interação e negociação contínua entre o prescrito e o vivido. Em cidades do interior, essas relações são frequentemente marcadas pela proximidade entre os professores e a comunidade, o que pode influenciar tanto a implementação do currículo quanto a autonomia e as escolhas pedagógicas desses profissionais.

4.2.2 Segregação implícita na organização escolar: reflexões a partir de entrevistas com gestoras

Em entrevista coletiva com a diretora e a coordenadora pedagógica da escola, emergiram reflexões que apontam para a influência da organização dos turnos e da escolha dos

profissionais no atendimento às crianças. Observou-se que a divisão entre os períodos matutino e vespertino reflete e reforça uma dinâmica de segregação implícita no ambiente escolar.

De acordo com os relatos das gestoras, o turno vespertino é identificado como "mais privilegiado", sendo frequentado majoritariamente por crianças de famílias com maior poder aquisitivo e da área urbana, incluindo os filhos dos próprios professores. Em contraste, o turno matutino é composto, em sua maioria, por crianças provenientes da zona rural. Essa configuração cria, na prática, duas escolas distintas: uma para a população rural, com menor acesso a recursos e oportunidades, e outra para as crianças da cidade, que geralmente contam com melhores condições socioeconômicas.

As gestoras destacaram ainda que a escolha do turno da tarde é objeto de disputa, tanto dentro quanto fora da escola. Essa preferência reflete uma percepção de que o turno vespertino oferece não apenas um ambiente mais privilegiado, mas também um status social diferenciado para as famílias e profissionais envolvidos. Essa separação, embora não explicitamente intencional, resulta de práticas e entendimentos que reproduzem desigualdades socioeconômicas e perpetuam dinâmicas de exclusão no contexto escolar.

Essas observações ressaltam a necessidade de um olhar crítico para a organização escolar e para as escolhas institucionais que, ainda que de forma não intencional, podem reforçar barreiras sociais e comprometer a equidade no atendimento educacional. A construção de um ambiente escolar mais inclusivo e justo passa, portanto, pela revisão de práticas que, mesmo implícitas, sustentam a segregação e limitam o acesso equitativo às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças.

Apple (2006) postula que o currículo escolar é um documento repleto de contradições e conflitos, ligados às estruturas econômicas, políticas e sociais, não devendo ser visto de forma neutra, de transmissão desinteressada de conhecimento.

Neste sentido o sujeito atua sobre o currículo com aquilo que permeia as experiências de sua vida, a qual se misturam com os espaços educativos e as orientações que vem de fora, num processo onde várias hipóteses pode atuar enquanto tudo isso se funde de forma subjetiva.

O professor contém de fato importante margens de autonomia na modelação do que será o currículo na realidade. A filosofia da emancipação topa com a realidade com a qual se confronta para que esse discurso libertador tenha alguma possibilidade de progredir. Uma série de razões de ordem diversa farão com que de forma inevitável, o professor dependa, no desenvolvimento do seu trabalho, de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos realizadas fora de sua prática. (Sacristán, 2000, p.148)

A competência profissional do professor exige a mobilização de uma ampla variedade de habilidades. Entre elas, destaca-se o domínio necessário para desenvolver um currículo que contemple as múltiplas especificidades culturais, individuais, psicológicas e sociais dos estudantes. Esse processo obriga o docente a integrar diferentes saberes e perspectivas ao atuar com sua turma, promovendo uma abordagem educativa mais holística e adaptada às realidades dos educandos.

Nesse sentido, Rodolf Steiner (2005) enfatiza que *"quem educa a criança é a cosmovisão do professor"*, ressaltando a importância da visão de mundo do educador como elemento central na formação das crianças, conforme destacado também por Lanz (2005). Essa perspectiva amplia o papel do professor, posicionando-o como mediador de experiências e conhecimentos que transcendem o mero conteúdo curricular.

Os avanços na educação, aliados às crescentes exigências que demandam do professor uma constante atualização sobre as inovações em sua área, criam desafios significativos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica dinâmica e consistente. Na realidade, observa-se que a própria legislação educacional, resultado de lutas sociais e debates teóricos contemporâneos, frequentemente se entrelaça com visões ainda 'provincianas' e limitadas no que diz respeito ao acesso a determinadas linguagens e discussões. Essa condição torna quase utópica a implementação de um currículo que seja revolucionário, na medida em que esbarra em barreiras estruturais, culturais e políticas que dificultam sua efetiva concretização.

4.2.3 Desafios na implementação do currículo: o brincar e as barreiras espaciais e conceituais na educação infantil

O currículo praticado na escola, quando analisado por meio de observação participante, revela que o espaço físico e as concepções sobre o brincar atuam como barreiras significativas para a implementação efetiva das diretrizes pedagógicas, especialmente no que diz respeito às atividades lúdicas. Durante as atividades do Projeto Institucional do Brincar (PIB), realizado semanalmente na escola, foi possível observar uma abordagem limitada em relação ao brincar.

No formato adotado, todas as crianças são agrupadas no pátio, sentadas junto às suas respectivas turmas e professoras, enquanto uma única brincadeira é conduzida de forma dirigida, utilizando microfone. As turmas participam de maneira sequencial, enquanto as demais permanecem em silêncio, apenas assistindo. Essa dinâmica contrasta com as

recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que enfatizam a importância do brincar livre e das brincadeiras espontâneas como pilares para o desenvolvimento integral na infância

Além disso, as concepções dos professores sobre o brincar demonstram lacunas na formação docente e na valorização dessa prática. Uma professora, ao ser questionada, afirmou: *“Eu vou ser sincera, eu não brinco com as crianças porque eu não gosto de brincar”*. Essa declaração evidencia uma compreensão limitada sobre o papel fundamental das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A maioria das entrevistadas também demonstrou insegurança sobre como brincar ou estimular o brincar, o que reforça a necessidade de formação contínua e de maior clareza conceitual sobre a ludicidade na educação infantil.

Adicionalmente, todas as professoras entrevistadas relataram insatisfação com o espaço destinado às atividades lúdicas, considerado inadequado para atender às necessidades das crianças. Essa falta de infraestrutura reflete-se na dificuldade de promover experiências significativas de brincar, comprometendo a implementação de um currículo que contemple o desenvolvimento integral dos alunos.

Essas observações indicam que, embora a brincadeira seja reconhecida como parte do currículo prescrito, sua prática enfrenta barreiras tanto físicas quanto culturais no ambiente escolar. Superar esses desafios exige não apenas melhorias no espaço físico, mas também uma transformação nas concepções pedagógicas e na formação dos professores, para que o brincar seja compreendido e valorizado como elemento central e indispensável no processo educativo da infância.

4.2.4 Desafios do transporte escolar e da adaptação ao ambiente urbano para crianças da zona rural na educação infantil

Como já abordado anteriormente, 64% das crianças matriculadas na educação infantil dessa escola vêm de cinco localidades rurais diferentes. Algumas dessas crianças precisam acordar às 5h da manhã para chegar à escola às 7h30, enfrentando longos tempos de deslocamento em transporte irregular. Esse cenário evidencia uma das principais questões enfrentadas por essas crianças: o desafio de transitar de um ambiente rural para o urbano, sem nenhuma familiaridade com a vida e as dinâmicas da cidade. Esse processo, além de gerar um desgaste físico e emocional significativo, coloca as crianças em um contexto escolar que muitas vezes não reconhece nem valoriza sua realidade e vivência no campo.

O transporte escolar, além de precário, enfrenta desafios adicionais, como as dificuldades de acesso devido a estradas de barro e condições climáticas adversas, como as chuvas, que frequentemente impedem a chegada dos veículos à escola. Esses fatores evidenciam uma grande lacuna na infraestrutura e na logística do atendimento escolar, dificultando o acesso dessas crianças à educação de qualidade e, conseqüentemente, ao cumprimento de suas necessidades de desenvolvimento integral.

A questão do atendimento escolar para crianças da zona rural também é abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao reconhecer a diversidade cultural e as particularidades das populações rurais, ressalta a necessidade de adaptar as propostas pedagógicas a essa realidade. De acordo com o Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as propostas pedagógicas para crianças filiadas a povos do campo devem:

- **Reconhecer os modos próprios de vida no campo**, fundamentais para a constituição da identidade dessas crianças, e vincular a educação às suas culturas, tradições e identidades.
- **Flexibilizar** o calendário, as rotinas e as atividades escolares, respeitando as especificidades dessas populações, como a atividade econômica, a relação com o meio ambiente e o contexto sociocultural.
- **Valorizar e evidenciar os saberes dessas populações**, reconhecendo seu papel na produção de conhecimentos sobre o mundo e o ambiente natural.
- **Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais** da comunidade, promovendo uma educação que integre e respeite os saberes locais.

Essa abordagem, presente nas DCNEI, propõe um atendimento diferenciado e contextualizado para as crianças oriundas de territórios rurais, mas na prática, as dificuldades logísticas, como o transporte irregular e a desconexão entre o ambiente escolar urbano e a vida no campo, dificultam a efetivação dessa proposta. Além disso, a discrepância entre as realidades do campo e da cidade ainda é um fator de exclusão no processo educacional, refletindo as desigualdades estruturais que permeiam o acesso e a qualidade da educação nas zonas rurais. Assim, a efetiva implementação das diretrizes da BNCC, no que se refere a essa população,

exige não apenas ajustes pedagógicos, mas também uma revisão e melhoria substancial das condições de acesso e permanência das crianças nas escolas urbanas.

4.2.5. O Programa Caminho da Escola e a legislação sobre transporte escolar infantil

O **Programa Caminho da Escola**, instituído pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, tem como objetivo a concessão de uma linha de crédito especial, por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), para a aquisição de veículos de transporte escolar. A iniciativa visa atender estados e municípios na compra de ônibus novos com capacidade para 23 ou mais passageiros, além de embarcações adaptadas para o transporte seguro de crianças. Este programa foi criado para melhorar as condições de transporte escolar, especialmente para os estudantes da educação básica, promovendo o acesso e a permanência na escola, com foco em localidades de difícil acesso.

De acordo com a legislação vigente, o transporte de crianças pequenas deve atender a uma série de normas de segurança. Crianças de até 1 ano devem ser transportadas em "bebê-conforto", dispositivos de retenção adequados para essa faixa etária, que proporcionam maior estabilidade e segurança. Para crianças entre 1 e 4 anos, o uso de cadeirinhas com encosto e cinto de segurança próprio é obrigatório. Já para as crianças com idades entre 4 e 7 anos e meio, devem ser usados **assentos de elevação**, que utilizam o cinto de segurança do próprio veículo, oferecendo maior segurança durante o trajeto.

Apesar das normativas estabelecidas pelo Programa Caminho da Escola, a realidade do transporte escolar em muitas regiões ainda apresenta sérias lacunas, especialmente no que diz respeito à segurança e ao bem-estar das crianças. O transporte é realizado, frequentemente, em vans e ônibus com apenas um cuidador responsável pela supervisão de todas as crianças, o que compromete a atenção e o cuidado necessários durante o trajeto. Em alguns casos, o próprio motorista exerce a função de cuidador, acumulando funções que são incompatíveis com as exigências de segurança e atenção individualizada para as crianças.

Além disso, a falta de infraestrutura e condições adequadas de transporte resulta em um contexto desgastante para as crianças. O tempo de deslocamento é longo, o que leva muitas delas a chegarem exaustas à escola ou a dormirem durante o trajeto, seja na ida, seja na volta. Essa fadiga física compromete o rendimento e o bem-estar das crianças, refletindo-se

diretamente no seu desenvolvimento escolar e emocional. Impacto da Frequência Escolar nas Comunidades Rurais: Fatores Climáticos, Econômicos e a Desconexão com o Ambiente Urbano

A questão da frequência escolar para as crianças provenientes de comunidades rurais é severamente comprometida por diversos fatores externos, entre os quais se destacam as condições climáticas e as demandas do ciclo agrícola local. Essas dificuldades tornam-se mais evidentes durante o período de chuvas e da colheita do café, momentos de grande mobilização na comunidade rural, onde o cultivo do café é uma das principais fontes de sustento e renda. Neste período, as famílias rurais precisam dedicar grande parte de sua força de trabalho à colheita, o que leva muitas crianças a faltarem à escola. Importante destacar que essas crianças, apesar de virem da zona rural, estudam na cidade, o que agrava a situação, pois a distância e os longos deslocamentos dificultam ainda mais a frequência regular.

Além disso, a necessidade de contribuição das crianças no trabalho agrícola é uma realidade que compromete a regularidade escolar. A escola, que deveria ser um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, acaba sendo preterida em função das exigências da atividade econômica rural, como a colheita do café, que exige a mobilização de toda a comunidade, incluindo as crianças. Essas ausências, portanto, não se limitam apenas ao fato de as crianças estarem fora da escola, mas refletem uma conflitante divisão entre o ambiente escolar urbano e a vida no campo, o que dificulta a integração dessas crianças ao processo educacional.

Essa desconexão entre as comunidades rurais e a escola urbana, aliada à mobilização para a colheita, resulta em um ciclo de ausências frequentes e impacta diretamente no desempenho acadêmico das crianças, limitando suas oportunidades de aprendizado. Esse contexto revela que, para muitas dessas crianças, o acesso à educação se dá de forma desestruturada e precária, dada a complexidade de conciliar as necessidades da família rural com as exigências do currículo escolar urbano.

Portanto, é essencial que as políticas públicas educacionais adotem uma abordagem mais flexível e adaptada à realidade dessas crianças, levando em consideração as particularidades do trabalho rural, os deslocamentos longos e a necessidade de respeitar o contexto socioeconômico das famílias. Medidas como a flexibilização de horários, a adaptação do calendário escolar e a criação de alternativas de transporte escolar mais adequadas são fundamentais para garantir a frequência escolar regular e a qualidade da educação para essas

crianças que, embora venham da zona rural, estudam na cidade, distantes de seu contexto familiar e cultural.

Uma das professoras entrevistadas relatou uma situação recorrente: *“Tem criança que chega em casa, às vezes, do turno vespertino, às 19h30”*. Esse relato evidencia a extensão das jornadas diárias enfrentadas por essas crianças, que, além de passarem um longo período dentro do transporte escolar, muitas vezes enfrentam viagens cansativas, em horários tardios, o que agrava o impacto na sua saúde e no seu aproveitamento escolar.

Essas condições de transporte não apenas colocam em risco a segurança das crianças, como também revelam um descaso com as necessidades básicas de descanso e recuperação, fundamentais para o desenvolvimento infantil. Portanto, é essencial que as políticas públicas voltadas para o transporte escolar considerem não apenas a melhoria da infraestrutura, mas também a adequação das condições de segurança, a supervisão constante e o respeito ao tempo e ao bem-estar das crianças, para que o transporte escolar não seja mais um fator de exclusão e desgaste, mas sim um meio seguro e eficaz de acesso à educação.

4.2.6 Desafios enfrentados pelas professoras no cotidiano das escolas

O cenário educacional da educação infantil no município revela um descompasso significativo entre as diretrizes curriculares e a prática pedagógica em sala de aula, refletindo uma falta de alinhamento entre a equipe docente, a coordenação pedagógica e a Secretaria de Educação. Muitos professores demonstram resistência em seguir as orientações estabelecidas, desconsiderando as diretrizes curriculares sem questionamento ou fiscalização sobre o que, de fato, deveria estar sendo implementado no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de as diretrizes curriculares deixarem claro que a alfabetização não deve ser antecipada na educação infantil, a Secretaria municipal da educação adquire e distribui materiais didáticos de editoras que seguem uma abordagem de ensino formal da leitura e da escrita. Esse movimento incentiva práticas de alfabetização das crianças.

Essa desconexão se torna ainda mais evidente dentro das escolas, onde a própria gestão afirma não ter autoridade suficiente para garantir o cumprimento das bases curriculares e das diretrizes pedagógicas. A falta de um mecanismo eficaz de supervisão e a autonomia exagerada de professores mais antigos e concursados consolidam um modelo de ensino ultrapassado, baseado em práticas que não dialogam com as necessidades e especificidades da educação

infantil contemporânea. Como resultado, a escola se torna um espaço sem coordenação efetiva, onde cada docente atua conforme sua conveniência, perpetuando métodos tradicionais que vão de encontro às recomendações oficiais.

Outro ponto relevante é o isolamento da família no processo educacional. A participação dos pais e responsáveis é essencial para o sucesso da aprendizagem, mas muitas vezes, a comunicação entre escola e família é limitada ou inexistente. Esse distanciamento enfraquece o vínculo entre o aluno e o ambiente escolar, dificultando a continuidade do processo pedagógico fora da escola e a criação de um ambiente de aprendizagem mais integrado e colaborativo.

Em um contexto como esse, a falta de articulação entre o currículo, as condições de ensino e a participação da comunidade escolar gera um ciclo de dificuldades que limita o potencial de aprendizagem dos alunos. A superação desses desafios exige um esforço coletivo, que envolva a formação contínua das professoras, a melhoria das condições estruturais e a aproximação entre a escola e as famílias, criando uma rede de apoio mútuo para o desenvolvimento integral das crianças.

No último capítulo desta dissertação apresentamos os dados das entrevistas com as professoras da educação infantil e suas percepções e concepções sobre o currículo.

5. CURRÍCULO PRATICADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Neste capítulo são discutidos os dados das entrevistas realizadas com as professoras da educação infantil.

Durante as entrevistas, ficou evidente a dificuldade das docentes em definir o que é o currículo e suas implicações para o trabalho em sala de aula. Para algumas entrevistadas, falar de currículo parecia uma conversa em outra língua. Embora existam críticas à BNCC e movimentos populares que defendem sua extinção, muitos professores entrevistados afirmaram que ela sequer é considerada ou implementada em suas práticas diárias.

Enquanto há um discurso teórico mais avançado, referendadas pela política nacional de educação, nas diretrizes curriculares sobre a educação infantil, muitos educadores ainda não têm acesso às discussões mais atualizadas sobre o currículo, o trabalho pedagógico, o ensino e o aprendizado das crianças. Quando discutimos a infância e o impacto disso na formação básica do indivíduo, é perceptível uma predominância de espontaneidade e senso comum nas práticas educacionais da primeira infância. Assim, considerando a análise relacional anteriormente abordada, é preciso nos perguntarmos: Quais ideologias e cosmovisões permeiam a prática pedagógica de professores cuja atuação é fundamentada em vivências antigas e que não seguem as bases curriculares estabelecidas? Analisando os dados de nossa pesquisa, podemos refletir sobre os desafios enfrentados pela educação infantil no município de Ibicoara que, por sua vez, reflete uma realidade presente em muitas outras instituições e municípios.

Por outro lado, as professoras que estão familiarizadas com a temática curricular enfrentam inúmeras dificuldades em implementá-la na prática. Isso ocorre porque as condições objetivas da escola, como a escassez de recursos materiais, a falta de infraestrutura adequada e o número elevado de alunos por turma, tornam mais desafiadora a aplicação das diretrizes curriculares de maneira eficaz. Além disso, as condições subjetivas, como a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio emocional e profissional e o estresse gerado pelo ambiente escolar, contribuem para a dificuldade em transformar o conhecimento teórico sobre o currículo em práticas pedagógicas.

A ausência de uma dinâmica pedagógica que favoreça o compartilhamento de experiências entre as docentes também é um fator determinante, principalmente no referente ao P1 e P2. Quando as educadoras não têm oportunidades de trocar ideias, discutir dificuldades ou mesmo se apoiar nas suas vivências, a implementação do currículo torna-se um processo

solitário e muitas vezes ineficaz. A falta de um espaço de reflexão e construção coletiva prejudica a adaptação e inovação pedagógica necessárias para atender às diversidades da sala de aula, o que compromete a qualidade do ensino oferecido.

A atuação das docentes em relação ao currículo escolar é fundamental para compreender os significados políticos e pedagógicos que ele assume. Esse processo, permeado por lutas diárias, conflitos e contradições, gera inúmeras questões levantadas por professores e professoras, especialmente sobre os conhecimentos que devem ser transmitidos na escola. Nesse sentido, é imprescindível que as pesquisas sobre o currículo abordem essas inquietações e engajem-se com os educadores, que enfrentam, muitas vezes de maneira solitária, os desafios da sala de aula e do cotidiano escolar.

A implementação do currículo prescrito, fica como algo suspenso, como algo que foi construído, com todo cuidado, pensando em todos os seus por menores, mas que não é acessado de fato ao mais profundo do professor e de todo corpo escolar. Esse corpo território do professor é permeado de vários contextos individuais e coletivos.

Nas falas dos professores identificam-se dois movimentos distintos. O primeiro enfatiza a valorização da experiência docente acumulada, reivindicando o reconhecimento de sua trajetória, aprendizado e capacidade de atuação. Esse grupo, formado em um período em que as concepções de infância e aprendizagem eram significativamente diferentes, frequentemente adota um posicionamento resistente a mudanças, expressando pensamentos como: *“O que faço sempre deu certo, por que preciso mudar agora?”* ou *“Estou próximo da aposentadoria, não preciso aprender mais, já sei o suficiente.”* Nise

Por outro lado, pensar em uma nova perspectiva curricular, alinhada a diretrizes inovadoras que reconhecem a criança como sujeito ativo, comunicativo e detentor de saberes, demanda uma ruptura de paradigmas e uma reinvenção pessoal e profissional. O currículo praticado nas escolas reflete mais a história docente de cada professor e os saberes construídos na ação docente do que as diretrizes prescritas. Ele se materializa nas experiências vividas, nas buscas individuais por conhecimento, nos saberes mobilizados e nas práticas pedagógicas moldadas ao longo do tempo, constituindo o currículo narrativo, conforme pontua Goodson (2008).

O currículo narrativo, segundo Goodson (2008) é um processo, um percurso a ser realizado por professores e estudantes no contexto escolar. É por meio da narrativa de vida que

se efetiva o aprendizado narrativo. A aprendizagem das crianças, nessa perspectiva, é uma construção narrativa da experiência.

5.1. A trajetória na educação infantil

A escolha de trilhar o caminho da docência na educação infantil, em uma sociedade que frequentemente desvaloriza o trabalho dos professores das primeiras séries, é um percurso marcado por desafios, obstáculos e, acima de tudo, um profundo compromisso com a infância. A educação infantil, historicamente, ocupa um lugar secundário nas políticas educacionais, sendo comum a percepção equivocada de que o trabalho com crianças pequenas exige menos preparo ou importância pedagógica. Esse olhar reducionista desconsidera a complexidade desse campo, que demanda não apenas conhecimento teórico, mas também sensibilidade, paciência e habilidades específicas para lidar com o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, a falta de reconhecimento da educação infantil como uma etapa essencial do ensino reflete-se na desvalorização profissional. Os baixos salários, a ausência de políticas de formação continuada e a precarização das condições de trabalho fazem parte da realidade de muitos professores dessa etapa. Essa desvalorização também se manifesta na forma como os próprios órgãos educacionais tratam a questão. Segundo a coordenadora da escola, há um padrão recorrente nas decisões administrativas da Secretaria de Educação, onde a educação infantil é tratada como um setor de menor relevância.

Quando um professor começa a ter alguma dificuldade, ele é enviado para a educação infantil. Não tem investimento do governo e a Secretaria de Educação do município mantém essa mesma lógica: envia os piores professores para a educação infantil”, afirma a coordenadora. (Magda)

Essa prática evidencia um problema estrutural que impacta diretamente a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas. Ao invés de reconhecer a importância dessa etapa como a base fundamental para o aprendizado ao longo da vida, muitos gestores enxergam como um espaço de menor exigência pedagógica, o que compromete a valorização dos profissionais e a formação das crianças. A negligência com a primeira infância tem consequências de longo prazo, pois é nesse período que se estabelecem as bases para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Estudos mostram que crianças que recebem estímulos adequados nessa fase têm maior capacidade de aprendizagem ao longo da vida, além de desenvolverem habilidades socioemocionais mais consistentes.

Das quatro entrevistadas, duas ingressaram na educação infantil após receberem um convite da Secretaria de Educação para assumirem a vaga. Outra iniciou sua carreira como

professora do ensino médio, mas foi transferida para a educação infantil, onde descobriu uma paixão tão grande pela área que decidiu cursar pedagogia. Já a quarta entrevistada sempre sonhou em ser professora de crianças. Ao descobrir um curso de Pedagogia à distância, enfrentou grandes desafios para concluí-lo, devido a dificuldades financeiras, mas perseverou para realizar seu desejo de atuar na área.

Já era um sonho ser professora, né, desde infância. Quando eu terminei o ensino médio, uma faculdade a distância surgiu, e minha cunhada sugeriu: ' vamos fazer pedagogia?' Eu aceitei. Minha faculdade foi um grande testemunho da minha fé em Deus, com muitas dificuldades financeiras, faltava dinheiro para pagar. Durante a faculdade, fiquei meses sem pagar, consegui finalizar com dificuldade. (Nísia Floresta) entrevista realizada 22/10/2024

A professora Nise Silveira já está na educação infantil há 21 anos. Trabalhou no comércio antes da docência. Segundo ela, já alimentava o desejo de sair do comércio e foi convidada para ser professora. Um mês depois iniciou o curso de licenciatura em Pedagogia.

Quando foi em agosto, comecei a faculdade. [...] Tudo que eu apliquei para meus alunos já foi tudo que eu aprendi na faculdade. Eu tenho 21 anos que eu estou com a educação infantil, gosto do que faço (Nise Silveira) entrevista realizada 13/11/2024

Tudo na vida da gente é novo. Foi uma experiência que eu ainda tive muito medo... Eu nunca tinha trabalhado, então me deram a oportunidade de emprego” na roça. Meus 22 anos é tudo aqui na Colibri, que era lá embaixo onde é o CAPS hoje. Foi. Como eu te falei, eu fui convidada para ir para a roça. Eu não podia ir porque minha filha era pequena, eu amava. E surgiu a vaga aqui na Colibri onde eu fui e estou até hoje, esses 22 anos. (Nise da Silveira) entrevista realizada 13/11/2024

Eu comecei em 2019, foi bem na época da pandemia, né? Eu comecei a trabalhar por ensino remoto. E aí eu dei aula de história, sou historiadora, só que logo depois me surgiu a proposta na educação infantil, foi onde eu me encontrei. Aí eu já saí logo do meu papel de historiadora e vim para a educação infantil, me encantei e esse é um motivo que eu estou fazendo a segunda graduação em Pedagogia. (Elisabeth Texeira) entrevista 22/10/2024

Eu fui chamada antes de receber o diploma para trabalhar no Ensino Fundamental, no 6º ao 9º ano, lecionando Geografia, História e Educação Física. Quando fui trabalhar em Cascavel, comecei a trabalhar na educação infantil no Pré-2 e gostei muito dessa experiência. Eu passei por vários anos no Pré-2 e depois voltei ao 1º e 2º ano, mas continuei no Pré-2, foi um aprendizado valioso. (Nísea Floresta) entrevista realizada 22/10/2024

Compreender o caminho que nos leva à docência na educação infantil nos revela nuances fundamentais sobre nossa atuação no currículo. Como sujeitos da nossa própria narrativa, carregamos a responsabilidade pela forma como nos inserimos nesse campo e contribuimos para sua construção.

Ao observar o contexto da educação infantil no município de Ibicoara, é impossível ignorar a estruturação política e o processo gradual de transformação da docência nessa etapa. Inicialmente, a educação infantil esteve associada ao cuidado materno, sendo vista mais como um espaço de assistência do que de formação pedagógica. Nesse cenário, a figura da professora era compreendida, muitas vezes, como uma extensão da maternidade, responsável pelo acolhimento e zelo das crianças pequenas.

Com o avanço das pesquisas sobre a infância e suas necessidades, o papel desse profissional começou a se redefinir. A docência na educação infantil passou a ser compreendida para além do cuidado, exigindo preparo pedagógico, compreensão do desenvolvimento infantil e intencionalidade educativa. Esse processo impôs novos desafios e responsabilidades aos professores, que tiveram que se adaptar a uma perspectiva que alia afeto e ensino, acolhimento e construção do conhecimento.

Esse movimento de transformação não ocorreu de forma homogênea ou linear. No Brasil, a regulamentação da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica trouxe avanços significativos, mas também desafios na implementação das diretrizes curriculares. Em Ibicoara, como em muitas outras localidades, essa transição ocorreu em meio a adaptações, resistências e uma reconfiguração do papel docente.

Assim, o professor da educação infantil foi sendo construído entre o passado assistencialista e a exigência crescente por uma prática pedagógica fundamentada. Compreender como o currículo se manifesta na educação infantil, tanto em sua forma prescrita quanto em sua prática cotidiana, exige uma análise atenta da construção histórica da docência nessa etapa. A maneira como o professor da educação infantil foi sendo formado ao longo do tempo reflete diretamente na forma como esse currículo é vivenciado nas instituições.

Ao analisar os relatos das Coordenação pedagógica, da diretora e das docentes pesquisadas, torna-se possível identificar em que momento do desenvolvimento histórico da infância cada uma ingressou na educação infantil. Esse contexto influencia diretamente sua visão sobre o ensino e suas práticas pedagógicas. O próprio currículo, moldado por processos políticos e diretrizes educacionais, tem desempenhado um papel essencial na conformação da docência, influenciando as práticas e as concepções pedagógicas desses profissionais ao longo dos anos.

A coordenadora destacou um dos principais desafios na implementação de mudanças na educação infantil: a resistência de professores com mais de 20 anos de atuação,

especialmente no que se refere à transição para uma abordagem que respeite o desenvolvimento infantil, retirando a ênfase na alfabetização precoce dentro das salas de educação infantil. Segundo ela, muitos desses docentes ainda mantêm uma visão tradicional do ensino e demonstram dificuldades em adaptar-se às novas diretrizes pedagógicas. “Os professores antigos são o problema, não querem mudar, não escutam”, afirmou, enfatizando como essa postura pode dificultar a construção de uma prática mais alinhada às necessidades da infância e às orientações educacionais atuais.

5.2 Exercício da docência da educação infantil

O espaço escolar onde funciona a Educação Infantil foi adaptado a partir de um antigo prédio da área da saúde. Todo azulejado, o ambiente ainda carrega características que remetem a um hospital. A coordenadora chegou a relatar que muitas crianças, ao chegarem pela primeira vez, acreditam estar em um posto de saúde e temem receber uma vacina, o que as faz chorar e resistir a entrar na escola. A ausência de uma área externa e a frieza do espaço contrastam com as necessidades dessa fase da infância, em que o acolhimento, a ludicidade e a interação com o ambiente são fundamentais para o desenvolvimento.

Uma questão relevante é que, a partir de 2005, todas as crianças da Educação Infantil passaram a permanecer na escola em período integral, chegando às 7h da manhã e saindo apenas às 17h. Esse tempo prolongado dentro de um espaço pouco adequado levanta reflexões sobre as condições oferecidas para o desenvolvimento infantil e a importância de um ambiente mais acolhedor e estimulante, inclusive pensando do ponto de vista da saúde das crianças.

A escola é beneficiária do Projeto Institucional do Brincar (PIB), uma iniciativa que busca promover o brincar como prática essencial na Educação Infantil. No dia dedicado a essa atividade, todas as crianças da escola se reúnem em um pátio, onde são organizadas por turmas sob a orientação de suas professoras. A brincadeira proposta é conduzida de forma dirigida, sendo realizada por pequenos grupos de crianças por vez

Enquanto participam da atividade, as demais crianças permanecem sentadas, observando o desenrolar da brincadeira. Esse formato, embora valorize a ludicidade, levanta reflexões sobre a importância de garantir maior participação ativa de todas as crianças, tornando o brincar uma experiência mais dinâmica e inclusiva, alinhada aos princípios do PIB. O brincar espontâneo é uma característica fundamental da infância, permitindo que a criatividade das

crianças floresça e que elas desenvolvam relações sociais e expressem sua cultura de maneira natural. No entanto, quando a brincadeira é excessivamente dirigida por adultos, esses aspectos podem ser limitados.

Luiza Helena Lameirão, em seu livro "Criança Brincando! Quem a Educa?", destaca a importância do brincar livre para o desenvolvimento infantil. Ela enfatiza que, ao se envolverem em atividades como correr, saltar e pular corda, as crianças tornam-se mais hábeis física e mentalmente, demonstrando um corpo mais leve e vibrante. Essas atividades espontâneas são essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, embora as brincadeiras dirigidas possam ter seu valor educativo, é crucial garantir que as crianças tenham tempo e espaço para o brincar espontâneo. Isso permite que elas explorem o mundo ao seu redor, desenvolvam sua criatividade e construam relações sociais de maneira autêntica, sem as limitações impostas por estruturas rígidas de brincadeira.

Do maternal a gente brinca. Tem o dia de brincar e tem o dia de fazer as atividades. Hoje mesmo eles chegaram, foi com o hino, foi com o gigante magro, me dá massinha. Vou dar massinha. Depois da massinha, a gente vai fazer a tarefinha. O primeiro ano mais é a socialização, é a brincadeira, é o lúdico, mas eles também precisam do papel. Eu, por mim, não tiro o papel nunca do maternal. [...] Era para eu ter te mostrado penduradinha lá. Vai recolher tudo, mas está tudo dentro do classificador. Tem que ter o lápis de cor, tem que ter o lápis de escrever, tem que ter a folhinha. Eu acho tão bonitinho no final do ano eles sabendo fazer o nome. (Nise da floresta) entrevista realizada em 13/11/2024

É por meio do brincar espontâneo que a criança descobre seus interesses, enfrenta desafios e interage com o mundo ao seu redor. Desde os primeiros meses de vida, essa experiência lúdica se manifesta nas trocas afetivas com aqueles que a cercam, assim como na exploração de seu próprio corpo, dos objetos e do ambiente. Com o passar dos anos e o amadurecimento de suas habilidades cognitivas e emocionais, o que antes era uma simples exploração sensorial do bebê evolui para brincadeiras repletas de imaginação e faz-de-conta, enriquecendo ainda mais seu desenvolvimento.

No maternal, é preciso trabalhar o autoconhecimento e a convivência. O foco não está em aprender a escrever ou trabalhar com papéis, mas em explorar o que é viver e conviver com os outros. As crianças devem entender a si mesmas antes de focar em habilidades de leitura e escrita. O foco no Pré-2 deve ser na formação do aluno, preparando-o para a escrita e conhecimentos mais formais. (Nísia Floresta) entrevista realizada em 22/10/2024

No decorrer da pesquisa, percebi com clareza que o brincar, enquanto conceito pedagógico na primeira infância, não estava plenamente incorporado à prática das docentes. A falta de espaço adequado nas escolas limita a vivência do brincar espontâneo, impossibilitando que as professoras utilizem esse momento como uma oportunidade pedagógica para observar e compreender o universo infantil. O brincar livre e criativo era restrito, e as brincadeiras presentes na sala de aula se limitavam a atividades prontas, com brinquedos estruturados e direcionados, que não estimulavam a fantasia nem a construção de novas realidades.

Além disso, em algumas docentes persiste a ideia de que a brincadeira não faz parte do processo de aprendizagem. Para elas, brincar com a criança ou permitir que ela brinque livremente seria uma perda de tempo, desviando do que realmente precisaria ser ensinado. Essa visão reduz a importância do brincar como ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil.: “Eu não brinco com eles. Não vou mentir. Eu não tenho paciência, acho que o que eu vim fazer aqui não é brincar” (Nise da Silveira) Entrevista realizada em 13/10/2024

Do ponto de vista do desenvolvimento físico em relação ao brincar, a criança não tem nenhum contato com a natureza e passa o dia inteiro sem receber a luz do sol. Como mencionado anteriormente, não há um espaço externo disponível para que ela explore. Isso a impede de exercitar habilidades essenciais, como subir, descer, se balançar e desenvolver o equilíbrio. Além disso, não tem a oportunidade de fortalecer sua vontade e sua capacidade criativa. Sabe aquela sensação de conquista, aquele "uruuuu!" ao conseguir subir em uma árvore? Essa experiência é negada a essas crianças. Elas perdem a chance de construir um repertório imaginativo, de expressar sua cultura e de deixar sua marca no mundo. Para muitos estudiosos, essa limitação pode refletir na vida adulta, resultando em indivíduos sem esperança ou crença na própria capacidade de transformar a realidade ao seu redor.

Se analisarmos a infância a partir das instituições que já reconhecem sua importância nos estudos sobre o brincar, fica evidente que muitas crianças estão sendo privadas da oportunidade de se expressar e de desenvolver todo o seu potencial. Essa limitação pode gerar, no futuro, dificuldades na sua inserção social e profissional, especialmente em um mundo que exige criatividade e pensamento crítico.

Essas crianças já partem em desvantagem. É como uma árvore plantada a partir de uma semente comprometida pelo carbureto: seu crescimento será prejudicado desde a raiz. Tratar a infância sem considerar sua importância para o desenvolvimento humano e social apenas

reforça as desigualdades que se perpetuam ao longo da vida. Falando sobre a escola Apple (2013, p.56) discorre:

Como um sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário a manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. É a tensão entre distribuição e produção que em parte respondem por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição do poder econômico e cultural existente.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, enfatiza que não existe professor sem pesquisa. Para ele, o educador é um anunciador do novo e deve estar sempre em busca do melhor conhecimento sobre sua prática cotidiana.

No entanto, uma pesquisa ingênua, baseada apenas na experiência imediata, não é suficiente. Esse tipo de conhecimento tende a reforçar o senso comum, que precisa ser superado. Por isso, é fundamental que o professor, em sua prática diária, não se acomode, mas continue investigando, refletindo e se aprimorando constantemente. Ensinar exige pesquisa. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.” Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996.p29)

É importante destacar que, ao apontarmos os desafios enfrentados pelos professores com base nos documentos e diretrizes da educação infantil, não estamos desmerecendo o esforço e a dedicação de muitos deles. Pelo contrário, reconhecemos que muitos educadores se empenham ao máximo, chegando até a investir recursos próprios na compra de brinquedos para suprir as necessidades das crianças.

Além disso, esses profissionais lidam com salas superlotadas, com um número de alunos maior do que seria ideal para um ensino mais eficiente. No questionário, essa foi uma das alternativas mais destacadas. Entre as 34 docentes pesquisadas, 45,5% apontaram que a redução do número de alunos por turma seria uma melhoria significativa nas condições de trabalho. Ainda enfrentam o desafio de atender crianças neurodivergentes, que demandam um suporte específico e habilidades para as quais muitos professores ainda não receberam a devida capacitação.

A pesquisa também revelou que professores mais novos, que tiveram uma formação pedagógica mais recente, demonstram maior alinhamento com as novas diretrizes e uma compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil. No entanto, isso tem gerado conflitos

internos entre as diferentes gerações de docentes, especialmente com os professores mais experientes, que possuem concepções pedagógicas anteriores a essas mudanças.

Compro brinquedos para os alunos por conta própria para evitar conflitos e ter paz. O espaço é bom se há poucos alunos; com muitos, fica apertado. Os banheiros são inadequados para a altura das crianças. (Antonieta de Barros) entrevista realizada 13/11/2014

Essa fala expressa, de forma sensível e crítica, as tensões cotidianas vividas por educadores na educação básica, revelando aspectos profundos da realidade escolar e suas implicações pedagógicas e curriculares.

Do ponto de vista pedagógico, o gesto da professora: “compro brinquedos para os alunos por conta própria para evitar conflitos e ter paz”, demonstra um comprometimento ético e afetivo com o bem-estar das crianças, mas também expõe a precarização do trabalho docente e a ausência de políticas institucionais de suporte. A educadora assume, individualmente, responsabilidades que deveriam ser coletivas e estruturais, sinalizando um descompasso entre o ideal pedagógico e as condições materiais da escola. Esse tipo de prática evidencia uma pedagogia da resistência, onde o professor busca manter a harmonia e garantir a aprendizagem mesmo em meio à escassez.

Na concepção de currículo, a fala de Antonieta de Barros revela uma dimensão oculta e vivida do currículo, aquilo que Michael Apple (2006) e Gimeno Sacristán (1998) chamam de currículo real ou praticado, que se constrói nas interações, nas decisões cotidianas e nas condições concretas de trabalho. O currículo não se limita ao documento prescrito, mas se manifesta nas escolhas que o professor faz diante das carências institucionais. Ao improvisar recursos e adaptar o espaço, a professora está, na prática, recriando o currículo de forma situada, moldada pelas condições físicas, pela infraestrutura e pelas relações interpessoais do ambiente escolar.

Além disso, quando ela menciona que “*o espaço é bom se há poucos alunos; com muitos, fica apertado*” e que “*os banheiros são inadequados para a altura das crianças*”, ela traz à tona questões estruturais que interferem diretamente no currículo e na aprendizagem. O espaço físico e o mobiliário são parte do currículo vivido, influenciam o modo como as crianças exploram, interagem e aprendem. Um ambiente inadequado limita o brincar, o movimento e a autonomia infantil, contrariando os princípios da educação integral e lúdica previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Em síntese, essa fala nos convida a refletir sobre o currículo como prática social e relacional, atravessado por desigualdades e pela criatividade docente. Mostra que o ato de ensinar é também um ato político, onde o professor, ao improvisar e resistir, afirma o compromisso com uma educação humanizadora mesmo em contextos adversos.

No maternal é preciso trabalhar o autoconhecimento e a convivência. O foco não está em aprender a escrever ou trabalhar com papéis, mas em explorar o que é viver e conviver com os outros. As crianças devem entender a si mesmas antes de focar em habilidades de leitura e escrita. O foco no Pré-2 deve ser na formação do aluno, preparando-o para a escrita e conhecimentos mais formais. (Nísea Floresta) Entrevista realizada 22/10/2024

A fala de Nísea Floresta revela uma compreensão profundamente alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e às concepções contemporâneas de currículo voltadas para o desenvolvimento integral da criança. Ao afirmar que, no maternal, o foco deve estar no autoconhecimento e na convivência, e não na antecipação da alfabetização formal, a educadora aponta para uma prática pedagógica que reconhece a infância como um tempo singular, dotado de sentidos próprios, em que brincar, experimentar, sentir e conviver são formas legítimas e fundamentais de aprender.

Do ponto de vista curricular, essa fala evidencia uma ruptura com a lógica escolarizante e conteudista que frequentemente invade a Educação Infantil, impondo precocemente atividades voltadas à leitura e à escrita. Nísea propõe uma abordagem baseada nos campos de experiência — especialmente “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos” — enfatizando a importância das relações interpessoais, da construção da identidade e da expressão corporal como bases estruturantes para a aprendizagem futura. Assim, o currículo é concebido não como um conjunto de conteúdos a serem cumpridos, mas como um território de experiências significativas, no qual a criança constrói sentidos sobre si, o outro e o mundo.

Ao defender que no Pré-2, o foco seja a formação do aluno, preparando-o para a escrita e para os conhecimentos mais formais, Nísea reconhece a transição gradual entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, respeitando os ritmos e tempos do desenvolvimento infantil. Essa perspectiva demonstra sensibilidade à progressividade do currículo, evitando a ruptura brusca entre etapas e assegurando que o ingresso na alfabetização ocorra de forma contextualizada, prazerosa e significativa.

Portanto, a fala de Nísea Floresta traduz uma visão humanizadora e desenvolvimental da educação, em que o currículo da Educação Infantil deve priorizar a formação integral, a

autonomia, a sociabilidade e a sensibilidade da criança, compreendendo que o aprender começa nas experiências vividas — e não na antecipação dos códigos escritos.

5.3 Concepção de currículo na educação infantil

Ao analisarmos o currículo e sua implementação na prática pedagógica com as crianças, identificamos discursos que evidenciam não apenas o desconhecimento sobre a **BNCC** e as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**, mas também a percepção de que essas normativas impõem restrições aos processos cotidianos da sala de aula. Essa crítica tem fundamento, pois a realidade escolar é dinâmica e atravessada por diferentes culturas, histórias e contextos, o que torna inviável a aplicação rígida de um modelo padronizado.

Essa questão levanta um dos principais desafios da **BNCC**: a tentativa de estabelecer uma base comum sem considerar particularidades essenciais, especialmente no ensino fundamental e médio. No entanto, diante da complexidade desse debate, optamos por não o aprofundar neste estudo. Embora reconheçamos sua relevância, buscamos evitar uma abordagem superficial, concentrando-nos nos questionamentos emergentes da pesquisa.

O que ficou evidente é que o currículo tem sido negligenciado tanto pelas docentes quanto pela gestão municipal, que não o incorporou de forma estruturada nas jornadas pedagógicas. Como consequência, o percurso escolar das crianças muitas vezes se constrói com base no senso comum, enfrentando resistência à adoção de práticas mais alinhadas às diretrizes educacionais. Esse cenário evidencia a necessidade de um olhar mais atento para a formação continuada dos professores e para a implementação efetiva do currículo, de modo que ele seja compreendido não como uma limitação, mas como um instrumento de suporte e aprimoramento da prática pedagógica.

Currículo é como a gente ensina, a forma que a gente fala. [...] Eu procuro seguir algo porque eu estou vendo que o meu menino está aprendendo. Mas para mim, a melhor forma é aquela que o menino aprende. Aquele caminho que eu acho que é mais fácil para ele aprender. Para mim, é aquela melhor forma de ensinar aqueles alunos a aprender. Eu acho que o currículo é muito importante. Então, você tem alguma coisa para você seguir. Mas nem tudo que está ali, condiz com a realidade que você está na sua sala de aula. Mas as turmas não são iguais. E você não vai fazer um currículo para cada sala. (Nise da Silveira)

Sim, tem... Vamos ver como é que eu te respondo. Assim, tem várias maneiras de você pensar. O currículo da escola, às vezes, nem sempre a gente consegue seguir ele corretamente... Tem coisas que dá pra fazer, tem coisas que não dá

pra fazer por causa de algum motivo. Por exemplo, às vezes mesmo nas brincadeiras. Às vezes, assim, não consegue abranger todas as crianças (Antonieta de Barros)

Currículo pra mim é uma base que nós temos que seguir. Se o meu planejamento, eu não consigo dar uma boa aula. A minha aula preparada é aquela que vou lá, trabalho quais habilidades... o que meus alunos vão absorver com essa aula. Eu acho que o currículo é necessário... um plano que nos guia, mas que flexível conforme o andamento da aula. (Elisabeth Texeira)

Embora pouco se fale sobre o currículo no cotidiano das instituições pesquisadas, ele está presente em todos os aspectos da escola. Ele se manifesta no ambiente, nos cheiros, nas atitudes, nos conteúdos de ensino e, de certa forma, atua como um educador silencioso. O currículo define o que é valorizado, estabelece papéis e, o mais importante, determina o que é ou não considerado conhecimento. Seu impacto vai além dos documentos oficiais, influenciando a rotina escolar, as relações entre professores e alunos e até mesmo a forma como os saberes tradicionais e locais são (ou não) incorporados ao processo de ensino.

O desconhecimento sobre a BNCC ou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil não significa que o currículo não esteja presente. Ele sempre será o caminho pelo qual o conhecimento é introduzido e estruturado, revelando aquilo que se entende como saber legítimo. Mais do que um conjunto de normas, o currículo carrega ideologias e pode atuar tanto a favor quanto contra a hegemonia vigente. Mesmo quando não se fala sobre ele, ele age, moldando percepções e valores.

Nas escolas de educação infantil, um emaranhado de fatores pode perpetuar preconceitos, desigualdades de gênero, relações de classe e diversas formas de discriminação. Mesmo em uma cidade pequena, como Ibicoara, esse microcosmo reflete as estruturas de poder mais amplas, formando novas gerações de traumas e excluídos.

O currículo oculto, silencioso para quem o reproduz sem perceber, pode ser uma ferramenta que inflama o olhar crítico ou uma arma que mata sonhos e reforça sentimentos de miséria humana. Ele se baseia em uma colonialidade do saber que se impregna como piche no asfalto quente, negando a riqueza do ser de cada um, a cultura de cada um e o conhecimento livre de todos nós.

A expressão, colonialidade do saber, foi elaborada por Aníbal Quijano a partir da década de 1990, especialmente no texto “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” (2000). Nesse e em outros escritos, Quijano analisa como, mesmo após o fim formal do

colonialismo, as estruturas de dominação e hierarquização impostas durante o período colonial continuam operando nas formas de pensar, produzir conhecimento e organizar a sociedade.

Mesmo quando invisível, o currículo imprime seu ritmo, seu mercado, seus operários e seus assalariados, perpetuando uma estrutura que muitas vezes marginaliza e exclui.

Currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar, que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem para a aprendizagens sociais relevantes. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo, são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores, e orientações que permitem que a crianças e os jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e as pautas de funcionamento consideradas injustas antidemocráticas e , portanto, indesejáveis da sociedade capitalista. (Silva, 2003, p71)

Segundo Silva (2003), “aprende-se no currículo oculto a como ser, homem e mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia”. A ideia de currículo oculto parte do princípio de que podemos nos tornar conscientes de algo que, até então, permanecia invisível em nossa percepção. O que está implícito nesse conceito é que, ao revelá-lo e compreendê-lo, ele perde parte de sua influência, justamente porque sua força reside no fato de passar despercebido.

O currículo oculto, presente na escola pesquisada, se manifesta em todos os espaços: na ausência de um pátio aberto, na maneira como as crianças brincam, se alimentam e aprendem. Ele está nas regras implícitas, nos rótulos que se formam cedo demais, como no caso de um menino de cinco anos, cuja ficha já trazia a marca de "violento e agressivo".

Mas quem era esse menino, além do rótulo? Ele apenas expressava, da única forma que sabia, um pedido de ajuda diante do que vivenciava fora da escola. Se ninguém se aproximasse com real interesse em sua história, em seu desenvolvimento, ele carregaria esse estigma para a vida.

Esse ano para mim está um pouco difícil, porque estou com os dois em uma sala que estão me deixando doente. [...] Eles estão muito agressivos." Não estou sabendo mudar esse tipo de criança. [...] Estou adoecendo."(Nise da Silveira)

Durante a pesquisa, uma das crianças citadas tocou-me profundamente e se tornou um marco para a continuidade do meu trabalho. A forma como sua professora o descrevia e a aparente falta de empatia me despertaram curiosidade. Ao conhecê-lo, vi uma criança ativa, que queria sair das paredes da sala, correr, brincar e extravasar algo que parecia sufocá-lo por

dentro. Ali, diante de mim, estavam dois pedidos de socorro: o da criança e o da professora. E, mais uma vez, o currículo oculto agia silenciosamente, moldando o percurso de mais um menino, mais um Severino entre tantos outros em alusão a poesia de João Cabral de Melo Neto.

5.4. Educação infantil e formação continuada na rede municipal

O aperfeiçoamento do docente na educação infantil é um processo contínuo que envolve dimensões técnicas, pedagógicas, éticas e políticas. Ensinar crianças pequenas exige não apenas conhecimento teórico, mas também uma prática sensível e reflexiva, capaz de considerar a diversidade cultural, social e afetiva dos alunos. Para isso, é fundamental que os educadores tenham acesso a oportunidades de formação que possibilitem a ampliação de suas competências e a ressignificação de suas práticas.

Esse processo pode ocorrer por meio de diversas atividades, como extensão universitária, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos e programas de formação continuada. Essas iniciativas proporcionam espaços de troca de experiências e construção coletiva do conhecimento, permitindo que os professores se aprofundem em temas essenciais para a educação infantil, como desenvolvimento infantil, currículo, práticas inclusivas e metodologias ativas.

Além do conhecimento teórico, a formação docente se fortalece na interação com os pares. Aprender com colegas de trabalho e contar com o suporte de um formador experiente contribui para que os professores analisem criticamente suas ações, identifiquem desafios e busquem soluções mais eficazes para a prática pedagógica. Esse processo não apenas aprimora a qualidade do ensino, mas também fortalece o papel do educador como agente de transformação social.

Ao refletir criticamente sobre sua prática e aprimorá-la constantemente, o professor se torna mais consciente de seu papel ético e político na formação das crianças. A educação infantil não é apenas um espaço de ensino, mas também um ambiente de construção de identidade, valores e relações. Assim, investir no aperfeiçoamento docente significa garantir que as crianças tenham experiências educativas mais ricas, respeitadas e significativas.

Compreendendo a relevância da formação continuada na Rede Municipal de Ibicoara, percebemos que a Jornada Pedagógica se destaca como o principal momento de formação. No entanto, nem todos os professores conseguem participar desse evento. Além disso, ao longo do

ano, ocorrem algumas formações promovidas pelo Instituto Educacional da Chapada Diamantina.

Em uma conversa informal com a Secretária de Educação, ela destacou um grande desafio: muitos professores demonstram resistência ou dificuldades para participar das capacitações. Para enfrentar essa questão e estimular maior adesão às formações e atividades pedagógicas, foi implementada a organização no formato P1 e P2. Na estrutura pedagógica das escolas públicas, essas denominações correspondem aos momentos de planejamento docente, também conhecidos como horários de coordenação pedagógica. Esses períodos fazem parte da carga horária semanal dos professores e são destinados a atividades que não envolvem o contato direto com os alunos, mas que são fundamentais para a qualidade e continuidade do processo educativo.

De modo geral, o professor P1 é o docente efetivo (concurado), responsável pelas turmas nos três primeiros dias da semana. Já o professor P2 é o profissional contratado, que assume a sala de aula nos dois últimos dias. Quando o professor P1 não está em sala, ele participa de momentos de formação continuada, planejamento pedagógico e outras atividades de caráter formativo e reflexivo.

Essa organização permite que os docentes utilizem parte do tempo destinado ao planejamento para participar de capacitações e estudos coletivos, promovendo o equilíbrio entre o trabalho docente e a formação permanente. Assim, o modelo P1 e P2 busca tornar as ações formativas mais acessíveis, articuladas ao cotidiano escolar e coerentes com as demandas reais do ensino.

Por um lado, a resistência de alguns professores em participar das capacitações pode levar a certo desinteresse no processo formativo. Por outro, a escolha dos temas abordados nas formações nem sempre ocorre de maneira verdadeiramente democrática, fazendo com que as demandas e interesses das docentes sejam pouco considerados ou até silenciadas.

Eu acho que deveria trazer assuntos que a gente necessita. [...] Antes de fazer uma jornada pedagógica, procurar seus professores, o que é aquilo que mais você precisa para ser trabalhado. Trazer mais uma temática, como trabalhar essas crianças com esse tipo de dificuldade na sala. (Nise da Silveira)

As professoras relatam que as temáticas e até mesmo a estrutura da Jornada Pedagógica, podem ser cansativas e pouco produtivas. No entanto, há um consenso de que o processo de formação continuada tem avançado e que, em comparação com anos anteriores, já houve progressos significativos.

Eu acho que teve sim [melhoras], porque quando eu iniciei, a gente não tinha essa jornada pedagógica. Porque a creche, que não era uma escola, a minha escola era só creche, colibri, que aí era um tempo integral. E aí a gente não participava dessa jornada pedagógica porque era do municipal essa creche. E só os professores fundamentais que participavam. A gente tinha um momento de planejamento... era uma socialização, isso aí com tudo pronto, muito bom mesmo. (Elisabeth Texeira) Entrevista realizada 13/11/2024

Eu vejo a educação do município com vários avanços, né? Antigamente nós não tínhamos nem sala do A.E. Hoje já temos esse recurso que nos facilita muito para os professores. Eu tenho três crianças autistas na sala. Hoje pra mim a educação tá uma das melhores que já teve no município. E eu falo pra você, não por estar trabalhando, mas porque consigo observar vários avanços. A gente era cobrado só com papel, papel, papel, e hoje trabalha psicomotricidade, lateralidade... A criança já tem uma noção de espaço e tempo. (Elisabeth Texeira) Entrevista realizada 13/11/2024

No planejamento interno e nas trocas de experiência entre as professoras, há um momento reservado para o planejamento das aulas, especialmente para o grupo de P1. No entanto, segundo relatos das docentes, esse momento ocorre de forma individualizada, ainda que compartilhem o mesmo espaço físico.

Como mencionado anteriormente, as professoras de P1 trabalham três dias e têm dois dias para planejamento, enquanto as de P2 atuam por dois dias e, em tese, teriam três dias para planejar. Porém, na prática, as docentes de P2 frequentemente acabam sendo realocadas para dar assistência em outras turmas, o que limita sua participação nas formações esporádicas ao longo do ano.

Apesar de P1 e P2 compartilharem a mesma turma e a mesma sala, não há uma troca efetiva de experiências entre elas, pois cada uma planeja e conduz suas aulas de maneira independente. No entanto, essa troca de vivências poderia ser um momento valioso de formação continuada. A escola ainda não se atentou à importância desse modelo primitivo, porém essencial, de trabalho coletivo, que permite compartilhar desafios, soluções e práticas pedagógicas de maneira mais integrada e colaborativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) enfatizam a importância do trabalho coletivo e do planejamento compartilhado entre os docentes, reforçando que a educação infantil deve se basear na interação, na troca de experiências e na construção coletiva do conhecimento. A troca de saberes entre as professoras de P1 e P2, portanto, não é apenas uma prática recomendável, mas um princípio fundamental para garantir a qualidade do ensino nessa etapa.

Segundo as diretrizes, o planejamento pedagógico na educação infantil deve ser dinâmico, flexível e construído a partir do diálogo entre os profissionais. Essa colaboração possibilita uma maior coerência no percurso educativo das crianças, evitando rupturas no processo de aprendizagem e promovendo um ambiente mais integrado. Além disso, a troca de experiências permite que as professoras aprendam com os desafios e estratégias umas das outras, aperfeiçoando suas práticas pedagógicas de forma contínua.

O planejamento do currículo relaciona-se com o momento de prever o desenvolvimento ou a

A realização do ensino para que as finalidades do primeiro sejam realizadas em coerência com certas teorias ou princípios pedagógicos organizando os conteúdos e a atividade em função de certas teorias de aprendizagem humana, princípios metodológicos, previsão de determinados meios, condições e ambientes de aprendizagem. Na medida que os conteúdos não são meras seleções de conteúdos, mas todo um projeto educativo a ser desenvolvido na prática. O planejamento curricular e o planejamento do ensino são conceitos praticamente coincidentes, pois é preciso prever aspectos muito mais complexos do que as meras condições de aprendizagem de alguns conteúdos intelectuais. (Sacristán, 2017, p. 282)

Outro ponto fundamental é que a reflexão coletiva sobre a prática docente fortalece o senso de pertencimento e valorização profissional, evitando que as professoras se sintam isoladas no enfrentamento das dificuldades cotidianas. O compartilhamento de vivências permite um olhar mais atento às necessidades das crianças, garantindo que a abordagem pedagógica seja mais sensível às especificidades de cada grupo e alinhada às diretrizes da educação infantil, que priorizam o brincar, a interação e a escuta ativa.

Os meninos ficam batendo nos coleguinhas e eu não sei como lidar. Isso vai acumulando e me deixando mais tensa. Meu braço começa a tremer, todas as minhas juntas, meu coração acelera. Eu fico gripada toda hora, não melhora. Eu não fiz nada ainda, tenho que procurar ajuda.” (Nise da Silveira) Entrevista realizada em 13/11/2024

Ao reconhecer a importância dessas trocas e investir no fortalecimento do planejamento coletivo, a escola não apenas aprimora a qualidade do ensino, mas também contribui para o desenvolvimento profissional das educadoras e para a construção de uma prática pedagógica mais alinhada aos princípios da educação infantil.

Quando questionadas sobre os temas que gostariam de aprofundar na Jornada Pedagógica, a maioria das professoras destacou a necessidade de aprender mais sobre a neurodivergência, com ênfase no autismo. Esse interesse reflete a crescente presença de

crianças neurodivergentes nas salas de aula e o desafio enfrentado pelas educadoras em oferecer um ensino inclusivo e adequado às necessidades desses alunos.

A demanda por esse conhecimento evidencia uma lacuna na formação continuada, apontando a necessidade de capacitações mais direcionadas para a compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil atípico. Além disso, demonstra o compromisso das professoras em buscar estratégias pedagógicas mais eficazes para garantir a inclusão, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso com a diversidade.

Ao incorporar essa temática na formação docente, a escola não apenas fortalece sua prática pedagógica, mas também se alinha às diretrizes da educação inclusiva, que preconizam a adaptação do ensino para atender a todas as crianças de maneira equitativa. Assim, investir em capacitação sobre neurodivergência se torna um passo essencial para construir uma educação infantil mais sensível, acessível e comprometida com o direito de aprendizagem de todos.

Sobre autismo. Porque a gente está recebendo isso num número bem alto. Eu acho que a gente precisa conhecer mais sobre isso pra atender essa necessidade."(Nise da Silveira) Entrevista realizada em 13/11/2024

No trecho acima está presente uma necessidade formativa docente que demanda a elaboração, por parte da secretaria municipal da educação, da oferta de cursos de formação continuada que auxiliem as docentes na construção de diferentes saberes para lidar com as demandas dos estudantes.

5.5 O currículo praticado na educação infantil

Neste item aprofundamos a discussão sobre a relação entre o currículo prescrito e o currículo praticado, levando em consideração as atividades e tarefas das docentes, como elementos de análise, iniciando pelo processo de alfabetização.

Se eles estão pedindo, eu estou dando. A gente tem que adaptar a cada turma. Eu vejo que o meu aluno está precisando. Meio que não está ali na BNCC, mas se está me pedindo, eu faço. Eu ensino o nome, o nome completo... Eu ensino. Na verdade, eu aproveito tudo que eles estão me pedindo. Eu penso sempre naquilo que eles têm dificuldade... Aquilo que naquele momento é importante. Tem coisa que eles podem aprender mais na frente e tem coisa que não. (Nise da Silveira) Entrevista realizada em 13/11/2024

Ao analisar os documentos e diretrizes que orientam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surge um questionamento fundamental: a quem pertencem as demandas da criança na sala de aula? Quando uma professora afirma que "eles estão me pedindo", é essencial refletir sobre qual é o olhar que ela tem sobre a criança. Essa demanda surge genuinamente do desejo e da necessidade da criança, ou é algo projetado sobre ela a partir de expectativas externas? Essa questão nos leva a um dilema pedagógico: até que ponto as escolhas didáticas derivam das necessidades reais do aluno, e até que ponto são influenciadas por um senso de responsabilidade profissional que, por vezes, se choca com o senso comum e com as diretrizes curriculares?

Não se pode analisar esses aspectos de forma isolada. O pressuposto de que trabalhar com a criança exige conhecer sua realidade foi frequentemente negligenciado ao longo da pesquisa. Muitos professores relataram que há pais que nunca viram pessoalmente. Como é possível construir um currículo que valorize a identidade e a cultura da criança se não conhecemos seu contexto familiar, seus valores e seu modo de vida? Essa desconexão compromete a efetividade do ensino, pois impede que o processo educativo dialogue com as experiências e referências das crianças.

Em minha vivência como mateneira, (professora de maternal) na pedagogia Waldorf era parte essencial do trabalho visitar a casa de cada criança para compreender seu ambiente, sua rotina e suas necessidades. Essa visita deveria ocorrer até o final do primeiro semestre letivo, proporcionando uma visão mais ampla do universo infantil. Conhecer onde e como a criança vive faz uma enorme diferença na forma como se estabelece o vínculo, na abordagem pedagógica e na construção de um currículo verdadeiramente significativo e respeitoso com as individualidades. A ausência desse olhar na educação infantil tradicional reforça a distância entre o que é prescrito e o que realmente se pratica, gerando um currículo que muitas vezes ignora a realidade das crianças que deveria atender.

Os professores com formação pedagógica mais recente demonstram uma postura mais alinhada às orientações das referências curriculares para a educação infantil. Essa diferença de abordagem, no entanto, gera um contraste dentro da escola, especialmente em relação aos docentes com formações mais antigas, que muitas vezes mantêm práticas tradicionais que não dialogam diretamente com as novas diretrizes.

Essa tensão interna, embora nem sempre explicitada, acaba alimentando pequenos conflitos que, em vez de serem debatidos e resolvidos de maneira construtiva, permanecem como murmúrios nos corredores da escola. A ausência de espaços para discussão e troca de

experiências entre os professores impede uma reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas e a construção de um ambiente mais colaborativo.

Uma gestão escolar atenta poderia transformar essa divergência em uma oportunidade de crescimento, promovendo formações e diálogos que aproximem as diferentes visões e favoreçam um ensino mais integrado e coerente com as necessidades das crianças. Afinal, a evolução do ensino infantil passa pela capacidade dos educadores de aprender uns com os outros, adaptando-se aos novos desafios sem perder de vista a experiência e os saberes que cada um carrega.

Uma professora afirmou que a educação da criança deve vir de casa e que não é sua responsabilidade ensinar boas maneiras, pois os alunos já deveriam chegar à escola com esses valores aprendidos. Essa declaração me levou a uma profunda reflexão, pois a escola é um espaço fundamental na formação da criança, onde ela passa grande parte do seu dia e constrói hábitos que carregará por toda a vida.

Muito além do ensino acadêmico, a escola é um ambiente de socialização e aprendizado contínuo. É nela que as crianças aprendem a pedir licença, agradecer, compartilhar com os colegas e desenvolver noções básicas de higiene e convivência. Essas aprendizagens não acontecem de forma isolada; fazem parte da rotina diária e são absorvidas a partir das interações com professores e colegas.

Quando um educador não reconhece seu papel na construção desses hábitos, há uma desconexão entre sua prática e a essência da educação infantil. A formação integral da criança envolve tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais, e o educador, como referência nesse processo, desempenha um papel essencial. Ignorar essa responsabilidade significa perder uma oportunidade valiosa de contribuir para o desenvolvimento pleno dos alunos.

É fundamental que o professor compreenda a relação entre as diferenças socioculturais e econômicas dos indivíduos na sociedade e as oportunidades educativas e os resultados escolares. No entanto, mais do que reconhecer essa correlação, é essencial que ele perceba como sua própria prática pedagógica pode contribuir para a reprodução dessas desigualdades. Muitas vezes, de maneira inconsciente, o professor reforça padrões excludentes por meio dos métodos que utiliza, da forma como organiza suas aulas e da maneira como interage com os alunos.

Um exemplo disso está nos métodos pedagógicos verbais e tradicionais, que priorizam a transmissão de conhecimento de forma expositiva, sem considerar as diferentes realidades e

modos de aprendizagem dos estudantes. Quando a escola ignora as experiências prévias dos alunos e impõe um único modelo de ensino, acaba perpetuando desigualdades, pois nem todos têm as mesmas referências culturais e sociais para interpretar e se apropriar do conhecimento da mesma maneira.

Além disso, a luta pela igualdade de gênero na educação vai além do discurso e exige uma prática pedagógica comprometida com a desconstrução das desigualdades. Não basta apenas defender a equidade entre os sexos; é preciso que o professor reflita sobre como, em seu cotidiano, pode estar reforçando estereótipos e desigualdades de gênero. Isso se manifesta, por exemplo, na formação de grupos de trabalho, na linguagem utilizada para se dirigir aos alunos e na organização de brincadeiras. Se, desde a infância, meninos e meninas são incentivados a desempenhar papéis distintos – os meninos sendo estimulados a explorar, liderar e assumir riscos, enquanto as meninas são orientadas a serem cuidadosas e organizadas –, essas diferenças continuarão a ser reforçadas ao longo da vida escolar e, posteriormente, na sociedade.

Portanto, a prática docente precisa estar alicerçada em um olhar crítico sobre o currículo e suas implicações, tanto explícitas quanto ocultas. A educação deve ser um espaço de transformação, onde o professor, consciente de seu papel, possa criar estratégias para minimizar desigualdades e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma aprendizagem significativa e equitativa. Para isso, a reflexão constante sobre sua própria atuação é indispensável, pois somente reconhecendo e modificando práticas excludentes será possível construir um ambiente educacional mais justo e inclusivo.

Tem que ser uma escola cheia de coisas novas, de ludicidade, de pesquisa. E aqui não tem isso tudo. Se tu soubesse a felicidade que eu fico quando eu vejo eles colocando o nome deles na tarefa. É muito gratificante. Muito, muito, muito mesmo. (Nise da Silveira) entrevista realizada 22/10/2024

Eu não gosto muito de trabalhar com livros... eu aplico mais aulas lúdicas, usando o som das letras e fazendo conexões com objetos do cotidiano. Antes de atividade impressa, sempre fazemos atividades lúdicas, tipo dobraduras, que tornam o aprendizado mais sensorial. (Elisabeth Texeira) entrevista realizada 13/11/2024

No maternal, é preciso trabalhar o autoconhecimento e a convivência. O foco não está em aprender a escrever ou trabalhar com papéis, mas em explorar o que é viver e conviver com os outros. As crianças devem entender a si mesmas antes de focar em habilidades de leitura e escrita. (Nísea Floresta) entrevista realizada no dia 22/10/2024

O atendimento à educação infantil é um tema que desperta diferentes pontos de vista, especialmente quando se trata do papel do professor e das expectativas sobre o que a criança pode ou não aprender nesta fase. Para alguns educadores, a educação infantil deve ser um espaço prioritariamente voltado para o desenvolvimento integral da criança, com foco nas suas habilidades socioemocionais, na interação com o ambiente e nas experiências sensoriais. Nessa perspectiva, a criança é vista como um ser ativo na construção do seu próprio conhecimento, e o papel do professor é o de mediador e facilitador dessas experiências. A aprendizagem, portanto, é entendida de forma mais ampla, não limitada apenas à aquisição de conteúdos formais, como a leitura e a escrita, mas também ao desenvolvimento de competências emocionais, cognitivas e sociais.

Um programa que poderia contribuir significativamente para o fortalecimento da atuação docente é o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil Pro-LEEI, criado por meio da Portaria nº 85/2025, constitui uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), desenvolvida em parceria com universidades públicas, com o objetivo de fortalecer a atuação docente na pré-escola, voltada a crianças de quatro e cinco anos. O programa propõe uma formação continuada que valoriza o letramento e o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis oral, corporal, musical, plástica e escrita, compreendendo que a inserção no mundo da linguagem antecede e vai além da alfabetização formal.

Pro-LEEI parte do pressuposto de que o processo de letramento deve ser entendido como uma vivência social e cultural, e não apenas como o domínio do código escrito. Assim, o foco recai sobre o desenvolvimento integral da criança, privilegiando práticas pedagógicas que envolvem o brincar, a oralidade, a imaginação, a arte e a convivência. Essa perspectiva busca superar a lógica da antecipação do ensino fundamental, reafirmando a educação infantil como uma etapa com identidade própria dentro da educação básica, voltada à formação de sujeitos críticos, expressivos e criativos.

Por meio da articulação entre teoria e prática, o Pro-LEEI oferece aos professores espaços de reflexão e de ressignificação de suas práticas, promovendo uma educação sensível às linguagens da infância e comprometida com o direito das crianças a aprender por meio de experiências significativas. Nesse sentido, o programa contribui para consolidar políticas públicas que reconhecem o brincar, o diálogo e a escuta como dimensões essenciais do processo educativo na infância.

Por outro lado, há educadores que ainda defendem uma abordagem mais tradicional da educação infantil, onde o foco é maior na preparação da criança para os próximos anos escolares, especialmente no que diz respeito à alfabetização precoce. Nesse modelo, o papel do professor seria mais diretivo, conduzindo a criança a aprender habilidades específicas, como a leitura, a escrita e o cálculo, antes mesmo de ela atingir a maturidade cognitiva necessária para esse aprendizado. A ideia é que, quanto mais cedo a criança aprender esses conteúdos, melhor preparada ela estará para o ensino fundamental. No entanto, essa abordagem é frequentemente criticada por não considerar as necessidades de desenvolvimento individual da criança, especialmente no que diz respeito à sua capacidade neurológica de processar tais aprendizagens.

A questão de "o que a criança pode ou não aprender" é outro ponto central nesse debate. Há quem acredite que a criança deve ser estimulada desde os primeiros anos a aprender habilidades cognitivas complexas, como a leitura e a escrita, e que o ensino deve seguir um ritmo acelerado para garantir que a criança esteja pronta para os desafios escolares. Entretanto, muitos especialistas em desenvolvimento infantil alertam que forçar a aprendizagem dessas habilidades em uma idade precoce pode ser prejudicial, já que cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento, e a aprendizagem da leitura e escrita demanda uma maturação cognitiva que nem todas as crianças atingem no mesmo momento. Forçar essa aprendizagem sem observar as necessidades individuais pode resultar em frustrações, dificuldades de aprendizagem e uma relação negativa com a escola.

Em contrapartida, outros educadores e estudiosos defendem que o foco da educação infantil deve ser o fortalecimento das bases de aprendizagem através do brincar, da exploração, da curiosidade e do desenvolvimento da linguagem de forma lúdica e contextualizada. Nesse modelo, o aprendizado é entendido como um processo contínuo e dinâmico, onde a criança adquire o conhecimento ao interagir com o ambiente, os colegas e os adultos de maneira natural e espontânea. Para esse público, o papel do professor é criar um ambiente rico em estímulos, propor desafios adequados à faixa etária e respeitar o tempo da criança.

Portanto, os pontos de vista sobre como atender a educação infantil são amplamente variados, refletindo diferentes concepções sobre o papel da criança, do professor e dos objetivos pedagógicos dessa fase da educação. De um lado, temos uma visão que defende uma educação centrada no desenvolvimento integral da criança, enquanto, do outro, há quem defenda a introdução precoce de conteúdos acadêmicos. O desafio está em encontrar um equilíbrio que respeite os tempos e ritmos de cada criança, considerando tanto suas necessidades emocionais e sociais quanto suas potencialidades cognitivas. Uma abordagem flexível e individualizada,

que leve em conta essas diferentes perspectivas, pode ser o caminho para proporcionar uma educação infantil mais inclusiva, respeitosa e eficaz.

A metodologia P1 p2, adotada pela secretaria de educação do município de Ibicoara, apesar de proporcionar o tempo necessário ao professor com relação ao seu planejamento e descanso da sala de aula, também apresenta desafios, como a valorização desigual entre os períodos, já que os três primeiros dias, conduzidos pelo professor titular, tendem a ser mais reconhecidos pelos pais. Além disso, diferenças na concepção de ensino, na organização do espaço da sala e na disposição dos materiais tem sido gerador de pequenos conflitos. Há também uma disparidade na distribuição de recursos, como a quantidade de cópias disponibilizadas, que favorece o professor titular em detrimento do professor assistente. A falta de tempo para o planejamento conjunto resulta em abordagens e dinâmicas distintas entre os dois períodos, o que pode impactar a continuidade pedagógica da turma.

Diante desse cenário, é fundamental repensar as políticas públicas voltadas à educação infantil, garantindo que os professores sejam devidamente valorizados, recebam formação específica e contínua e tenham condições dignas de trabalho. A qualidade da educação infantil não pode depender de visões equivocadas ou da alocação de professores de maneira arbitrária. Pelo contrário, deve ser conduzida por profissionais capacitados e comprometidos, que compreendam a importância do seu papel na construção de uma base sólida para o futuro educacional das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo buscou-se analisar o currículo prescrito e o currículo praticado na educação infantil, com foco nas atividades e práticas pedagógicas das docentes da rede municipal de Ibicoara-Bahia. Por meio da leitura dos documentos curriculares destinados a essa etapa da escolarização e das observações do trabalho das professoras em sala de aula, foi possível perceber a complexidade dessa relação e como as escolhas didáticas muitas vezes se distanciam das necessidades reais das crianças. Além disso, a pesquisa levantou questões sobre as implicações das desigualdades sociais e culturais no processo educativo e como a formação e a prática pedagógica das professoras influenciam diretamente na seleção e organização do currículo.

O currículo, mais do que um conjunto de regras, deve ser encarado como um espaço dinâmico e em constante modificação, sendo reconstruído cotidianamente. A análise do ambiente escolar e da presença do letramento na educação infantil revelou uma complexa interação entre expectativas sociais, diretrizes pedagógicas e práticas docentes. A observação das salas de aula evidenciou uma forte presença de elementos gráficos relacionados ao letramento, o que reflete tanto uma valorização da alfabetização precoce quanto uma resposta à demanda das famílias por resultados concretos no desenvolvimento das crianças.

A ênfase na alfabetização precoce levanta questionamentos sobre sua adequação às necessidades infantis. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende uma abordagem que priorize o brincar e a experimentação como fundamentos do desenvolvimento infantil. No entanto, a prática observada em algumas salas de aula sugere uma antecipação de processos formais de ensino da leitura e da escrita, o que pode comprometer aspectos essenciais do desenvolvimento integral da criança.

Outro aspecto relevante identificado foi o papel do currículo como um espaço dinâmico de interação entre o prescrito e o vivido. Embora as diretrizes curriculares estabeleçam parâmetros comuns, sua aplicação varia de acordo com o contexto local e a realidade das escolas. Nos municípios do interior, onde as relações entre professores e comunidade são mais próximas, as práticas pedagógicas refletem tanto influências institucionais quanto demandas sociais e culturais específicas.

A pesquisa também apontou para a importância de uma reflexão crítica sobre a influência das expectativas sociais na educação infantil. Em comunidades rurais, onde a taxa de analfabetismo entre os pais é elevada, a alfabetização precoce dos filhos é vista como um

símbolo de progresso e ascensão social. Esse cenário cria uma pressão sobre os professores para antecipar o ensino formal da leitura e da escrita, desconsiderando as recomendações pedagógicas sobre o desenvolvimento infantil.

Diante dessas considerações, é essencial que os gestores, professores e famílias estabeleçam um diálogo mais profundo sobre os objetivos da educação infantil e os impactos das práticas adotadas. A construção de um ambiente escolar que equilibre letramento e ludicidade, respeitando o tempo e as necessidades das crianças, é um desafio que requer, dentre outros, a existência de um trabalho colaborativo na escola e a formação continuada.

Defendemos a necessidade de alinhar as práticas pedagógicas às diretrizes curriculares, garantindo que o currículo da educação infantil seja estruturado de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças, sem ceder a pressões externas que possam comprometer sua aprendizagem a longo prazo. A superação dessas contradições passa por uma abordagem pedagógica mais equilibrada e contextualizada, respeitando as particularidades de cada comunidade e garantindo que a escola seja um espaço de desenvolvimento pleno e equitativo para todas as crianças.

A análise da organização escolar e das escolhas institucionais revelou a existência de uma segregação implícita que afeta diretamente o acesso equitativo à educação. A separação entre turnos, associada a diferentes perfis socioeconômicos dos estudantes, reflete dinâmicas que perpetuam desigualdades e reforçam barreiras sociais no ambiente escolar. Essa divisão, ainda que não seja formalmente reconhecida como um mecanismo de exclusão, compromete os princípios de equidade e justiça educacional.

Os relatos das gestoras evidenciam como o turno vespertino se tornou um espaço privilegiado, disputado por famílias e profissionais, enquanto o turno matutino concentra alunos de contextos mais vulneráveis, particularmente da zona rural. Essa organização, apesar de não intencional, acaba por criar duas realidades distintas dentro da mesma escola, reforçando desigualdades estruturais e limitando o acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem.

A reflexão teórica sobre o currículo aponta que ele não é um elemento neutro, mas sim um campo de disputas e contradições, permeado por influências políticas, sociais e econômicas. A autonomia docente, ainda que essencial para a adaptação das práticas pedagógicas, encontra-se condicionada por fatores externos que limitam sua efetividade. Assim, a implementação de um currículo que verdadeiramente promova a equidade esbarra em barreiras estruturais e culturais que dificultam sua plena concretização.

As observações realizadas evidenciam que a implementação do currículo na educação infantil enfrenta desafios significativos relacionados ao brincar, tanto em termos espaciais quanto conceituais. A maneira como o Projeto Institucional do Brincar (PIB) é conduzido em uma das escolas analisadas demonstra uma compreensão limitada sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil, resultando em uma prática dirigida e pouco interativa.

No que tange à presença do brincar nas ações curriculares das docentes, o relato de uma docente ao afirmar não gostar de brincar e a insegurança expressa por outras quanto ao estímulo das atividades lúdicas sugerem que a formação continuada dos profissionais da educação infantil precisa incluir um aprofundamento conceitual sobre a ludicidade. Esse aspecto é crucial para que as professoras compreendam o brincar não apenas como um momento de lazer, mas como um eixo estruturante do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Outro fator determinante é a inadequação dos espaços físicos destinados ao brincar. A insatisfação generalizada das professoras com a infraestrutura escolar aponta para um problema estrutural que impacta diretamente a qualidade das experiências lúdicas oferecidas às crianças e, conseqüentemente, o currículo praticado em sala de aula. A falta de espaços apropriados limita as possibilidades de exploração e interação, restringindo as brincadeiras a contextos menos estimulantes e, muitas vezes, pouco significativos para os alunos.

Diante desse cenário, torna-se essencial uma reformulação na abordagem pedagógica do brincar na escola. Isso envolve não apenas adaptações estruturais para garantir ambientes mais adequados às necessidades das crianças, mas também um investimento na formação docente para que os professores possam compreender e aplicar o brincar de maneira efetiva no cotidiano escolar. A valorização da ludicidade como princípio fundamental da educação infantil requer um compromisso coletivo entre gestores, professores e formuladores de políticas educacionais, de modo que o currículo praticado reflita de fato as orientações teóricas e normativas que sustentam a educação infantil de qualidade.

É importante destacar a necessidade de equilibrar atividades lúdicas dirigidas com momentos de brincadeira livre, permitindo que as crianças explorem o mundo ao seu redor e se expressem de maneira autêntica. Em última análise, o ambiente educativo deve ser pensado para possibilitar uma educação integral e respeitosa, que reconheça as especificidades do desenvolvimento infantil e valorize a importância do brincar na construção do conhecimento e nas relações sociais.

As dificuldades enfrentadas pelas crianças da zona rural no acesso à educação infantil urbana evidenciam desafios estruturais que vão além do transporte escolar precário. O longo deslocamento diário, a adaptação a um ambiente desconhecido e a falta de reconhecimento da cultura camponesa no espaço escolar criam barreiras que comprometem o desenvolvimento integral dessas crianças. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil proponham a valorização das especificidades do campo, a realidade mostra um descompasso entre as políticas educacionais e sua implementação prática.

A superação desses desafios requer não apenas melhorias na infraestrutura de transporte, mas também um olhar mais sensível e contextualizado por parte da escola, garantindo que o currículo, os tempos e os espaços respeitem a identidade e os saberes das crianças do campo. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva passa pela valorização de diferentes formas de vida e pelo compromisso em oferecer condições dignas para que todas as crianças tenham acesso ao aprendizado de forma equitativa e respeitosa.

As dificuldades enfrentadas no transporte escolar infantil revelam um descompasso entre a legislação vigente e a realidade vivida por muitas crianças, especialmente as da zona rural. O Programa Caminho da Escola representa um avanço significativo ao buscar garantir transporte seguro e adequado, mas sua efetividade ainda é comprometida por desafios estruturais, como a falta de fiscalização, o longo tempo de deslocamento e a ausência de suporte adequado durante o trajeto.

Além das dificuldades logísticas, a incompatibilidade entre o calendário escolar urbano e a dinâmica de vida no campo acentua as barreiras ao acesso e à permanência das crianças na escola. A sazonalidade do trabalho agrícola, as condições climáticas adversas e a necessidade de participação das crianças nas atividades familiares impactam diretamente a frequência escolar, evidenciando a necessidade de políticas educacionais mais flexíveis e contextualizadas.

O contexto da educação infantil no município evidencia uma desconexão entre as diretrizes curriculares e a prática pedagógica, resultando na falta de alinhamento entre professores, gestão escolar e Secretaria de Educação. Apesar das orientações oficiais que desestimulam a alfabetização precoce, a própria Secretaria adquire materiais didáticos que promovem essa prática, reforçando contradições no sistema.

Além disso, a autonomia excessiva de professores mais antigos e concursados, aliada à ausência de fiscalização efetiva, mantém métodos de ensino ultrapassados que não atendem às necessidades da primeira infância. A falta de coordenação e supervisão pedagógica consolida

um cenário fragmentado, onde cada docente segue sua própria abordagem, prejudicando a construção de um ensino infantil mais estruturado e alinhado às recomendações educacionais contemporâneas.

O estudo revelou que muitas docentes enfrentam dificuldades para compreender e organizar o conhecimento a ser trabalhado no currículo, com alguns sequer reconhecendo sua importância na prática pedagógica. Além disso, a ausência de espaços para troca de experiências entre as docentes também compromete a construção curricular.

A trajetória na educação infantil é marcada por desafios e pela desvalorização histórica dessa etapa do ensino, muitas vezes tratada como um espaço de assistência e não como um campo pedagógico essencial. A falta de reconhecimento profissional, aliada às dificuldades estruturais e à precarização das condições de trabalho, reflete-se na forma como as políticas públicas e gestores educacionais lidam com essa fase.

Apesar dos avanços na regulamentação da educação infantil, persistem desafios na implementação do currículo. A resistência de professores com mais tempo de atuação à adoção de novas diretrizes, especialmente no que se refere à valorização do desenvolvimento infantil em detrimento da alfabetização precoce, demonstra a dificuldade de adaptação às mudanças educacionais. Além disso, a herança de uma educação compensatória ainda se faz presente, reforçando a preocupação excessiva com conteúdos formais e afastando a ludicidade e as interações fundamentais para a aprendizagem na infância.

Dessa forma, compreender a docência na educação infantil exige uma análise que vai além das práticas cotidianas, envolvendo a reflexão sobre a estruturação histórica e política dessa etapa. Para que o currículo possa, de fato, ser vivenciado de maneira significativa, é necessário um esforço coletivo de valorização da profissão, formação continuada e construção de um ambiente pedagógico que respeite as especificidades da infância.

A trajetória das professoras da educação infantil revela a complexidade da docência nessa etapa, evidenciando tanto os desafios quanto as transformações históricas do currículo. A educação infantil, antes vista apenas como um espaço de assistência, consolidou-se como uma etapa fundamental da educação básica, exigindo dos docentes formação pedagógica e compreensão do desenvolvimento infantil. No contexto de Ibicoara, essa mudança ocorreu gradualmente, enfrentando resistências e adaptações.

A análise dos relatos dos profissionais destaca a influência do contexto histórico em suas práticas e concepções pedagógicas. A transição para uma abordagem que respeita o desenvolvimento infantil ainda encontra desafios, especialmente entre professores com mais tempo de atuação, que resistem a mudanças nas diretrizes curriculares. No entanto, a valorização da intencionalidade educativa e a formação continuada são essenciais para garantir uma prática pedagógica alinhada às necessidades das crianças. Assim, compreender o percurso dos docentes permite uma reflexão mais profunda sobre a educação infantil e os caminhos para seu aprimoramento.

Além disso, as condições de trabalho dos professores, como salas superlotadas e a falta de capacitação para lidar com crianças neurodivergentes, também são desafios significativos. A pesquisa destaca a importância de uma formação contínua dos educadores, para que possam integrar as diretrizes e as necessidades do desenvolvimento infantil em sua prática.

O aperfeiçoamento docente na educação infantil é essencial para garantir uma prática pedagógica de qualidade que respeite a diversidade e promova o desenvolvimento integral das crianças. A formação continuada desempenha um papel crucial nesse processo, permitindo aos educadores refletirem, ressignificarem suas práticas e desenvolverem competências necessárias para atender às especificidades de seus alunos.

Apesar dos avanços na formação, como a implementação da Jornada Pedagógica e as capacitações oferecidas ao longo do ano, ainda existem desafios, como a resistência de alguns professores e a falta de participação nas capacitações. A falta de um processo democrático na escolha dos temas e a necessidade de abordar questões como a neurodivergência são pontos que precisam ser mais considerados para aprimorar a formação.

Investir na formação contínua dos educadores, com foco em temas relevantes como a inclusão de crianças neurodivergentes, é um passo necessário para garantir uma educação infantil mais inclusiva, acolhedora e comprometida com o direito de aprendizagem de todas as crianças.

A análise do currículo na educação infantil revela a complexidade da relação entre o currículo prescrito, o currículo praticado e a realidade das crianças. A reflexão sobre o que é ensinado e como é ensinado revela que, muitas vezes, o currículo não reflete as necessidades e realidades das crianças, sendo moldado por exigências externas e um senso de responsabilidade profissional. Isso se reflete na prática pedagógica, que, embora busque atender às diretrizes

como a BNCC, frequentemente ignora a importância do conhecimento da realidade familiar e cultural dos alunos.

A desconexão entre o que é prescrito e o que é efetivamente praticado nas salas de aula evidencia a falta de um currículo que valorize as identidades e experiências das crianças. A visitação às casas das crianças, por exemplo, como visto em práticas como a pedagogia Waldorf, é uma maneira eficaz de criar um vínculo e adaptar o currículo às necessidades reais dos alunos.

Além disso, a convivência escolar e o aprendizado de hábitos sociais fundamentais, como pedir licença ou compartilhar, são aspectos que não podem ser negligenciados, pois são essenciais para a formação integral das crianças. A escola, como espaço de socialização, tem um papel determinante na formação dos alunos, não apenas no aspecto cognitivo.

Por fim, a educação infantil precisa ser um espaço de ludicidade, pesquisa e adaptação, onde o olhar do professor deve ser atento às necessidades dos alunos, considerando suas vivências, seu contexto e suas potencialidades. A prática pedagógica deve ir além de uma simples transmissão de conhecimento e se tornar um meio de promover a igualdade, a inclusão e o respeito às individualidades de cada criança.

Embora as disparidades entre o currículo prescrito e o currículo praticado ainda representem um desafio significativo, é possível enxergar um caminho de transformação na educação infantil. O olhar atento e sensível de cada educador, que se dispõe a conhecer a realidade de seus alunos e a respeitar suas experiências, pode ser o primeiro passo para a construção de um currículo mais justo e inclusivo.

Outras pesquisas que se proponham a acompanhar o cotidiano docente no processo de construção curricular são fundamentais para entender as práticas curriculares no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. S. **Base Nacional Comum Curricular: o que diz sobre modos de ser criança na educação infantil?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- EUGENIO, Benedito Gonçalves. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e práticas*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARIOSI, C. M. F. A Base Nacional Comum Curricular para educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 243-256, 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.880, de 09 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria n.º 85**, de 31 de janeiro de 2025. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil – Pro-LEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 fev. 2025.
- DELMONDES, M. O.; SILVA, T. M. Os “Campos de Experiências” na Base Nacional Comum Curricular: do positivismo às invenções cotidianas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, n. 38, p. 72-98, jan./jul. 2018.
- GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf**: Caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 2005

MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-25, 2020.

SARAIVA, Terezinha. Pré-Escolar: urgência ou modismo. **Em aberto**. Brasília: INEP, 1982. p. 1-7.

ROCHA, E.A. C. A Pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n.16, p.27-34, 2001.

SILVA, A. P. S. da; SOUZA, T.N. Educación de niños y niñas de 0 a 6 años en Brasil: retos para la política y práctica de la educación infantil en el medio rural. **Revista Tabanque**, n. 27, p. 65-82, 2014.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Apêndice 1- Roteiro de entrevistas

1. Fale um pouco sobre sua formação como professora, o início de seu trabalho como professora na rede municipal de Ibicoara.
2. Fale sobre seu trabalho como professora da educação infantil: como se tornou professora da EI? O que pensa a respeito da EI no município?
3. O que se entende por Currículo?
4. Qual a importância do Currículo no cotidiano das escolas de educação infantil?
5. Você tem conhecimento da Base Nacional Comum Curricular? O que pensa sobre esse documento e como ele é utilizado em seu trabalho como professor?
6. Você conhece os referenciais curriculares municipais de Ibicoara? Pode falar um pouco sobre ele?
7. Quais os documentos você utiliza no momento do planejamento do conteúdo a ser trabalhado com as crianças?
8. O que você considera importante ensinar para as crianças na educação infantil?
9. Qual relação você estabelece entre a proposta pedagógica da escola/creche e o referencial curricular municipal de Ibicoara?
10. Como você avalia o trabalho da Secretaria Municipal de Educação para a educação infantil? O que considera importante ser priorizado?

