



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA  
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

JÉSSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM

**A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA ANANIN NA PRÁTICA CURRICULAR:**  
compreensão das narrativas docentes em Ananindeua (PA)

BÉLEM-PA  
2025

JÉSSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM

**A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA ANANIN NA PRÁTICA CURRICULAR:**  
compreensão das narrativas docentes em Ananindeua (PA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniele Dorotéia  
Rocha da Silva de Lima

BÉLEM-PA  
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)**

---

A524p AMORIM, Jéssica da Costa Ferreira.  
A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA ANANIN NA PRÁTICA  
CURRICULAR: compreensão das narrativas docentes em  
Ananindeua (PA) / Jéssica da Costa Ferreira AMORIM. —  
2025.  
98 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Daniele Dorotéia Rocha da  
Silva de Lima  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica,  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da  
Escola Básica, Belém, 2025.

1. Educação Infantil. 2. Práticas Curriculares. 3.  
Criança Ananin. 4. Narrativa docente. I. Título.

CDD 372.21071

---

JÉSSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM

**A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA ANANIN NA PRÁTICA CURRICULAR:**  
compreensão das narrativas docentes em Ananindeua (PA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Aprovada em: 04/08/2025.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima (Orientadora)  
PPEB/NEB/UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amélia Maria Araújo Mesquita (Examinadora interna)  
PPEB/NEB/UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiane Castro dos Santos (Examinadora externa)  
UFAC

*Dedico esta dissertação àquelas/es professoras e professores da Educação Infantil que diariamente buscam promover uma prática curricular comprometida. E a todas as crianças que de alguma forma tiveram suas infâncias negadas e silenciadas.*

## AGRADECIMENTOS

É chegado o momento mais sutil desta escrita, momento no qual recordo que a caminhada não foi solitária, mas acompanhada de diferentes integrantes. Por isso, agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de realizar este trabalho.

À professora Dr.<sup>a</sup> Daniele Dorotéia, minha orientadora, por todo amparo e orientação durante minha caminhada acadêmica. Obrigada principalmente por dedicar seus estudos às crianças da Amazônia.

À minha mãe, meus sinceros agradecimentos por toda afeição e apoio com os meus estudos, auxiliando na criação dos meus filhos, para que significativamente seja o primeiro membro da família a receber a titulação de mestre.

Aos meus amados filhos, Maria Alice, João Miguel, Joaquim e minha pequena Helena no Céu, que juntos são as minhas maiores realizações e doses diárias de força para lutar por novas oportunidades.

Ao meu marido, Wanderson, agradeço pelo incentivo e por sonhar com essa titulação – às vezes até mais do que eu. Obrigada por acreditar que estudo é o melhor caminho para o crescimento profissional.

Ao meu professor da graduação Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha, por todo amparo e orientação durante minha caminhada acadêmica na graduação. Seu exemplo ajudou-me enquanto pesquisadora. A você minha eterna gratidão.

A minha amiga Daniella Rocha Bittencourt, pelo apoio durante a escrita deste trabalho, sendo minha fiel confidente. Agradeço também aos meus colegas de trabalho, que, mesmo sem o Ensino Superior, demonstraram toda a admiração para com esta pesquisa. Obrigada por vibrarem comigo e ajudarem a tornar essa caminhada mais leve.

À Eco Escola Municipal Ana Maria da Silva Souza, pela licença concedida e aos professores que colaboraram com suas narrativas como subsídios imprescindíveis para a concretização deste estudo.

Por fim, não poderia deixar de agradecer aos professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, pelos ensinamentos, compartilhando seus conhecimentos, que contribuíram com as inúmeras reflexões acerca do currículo para Educação Básica.

Obrigada!

*Não basta que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre nós, seres humanos. Também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra.*

*(Tiriba, 2017).*

## RESUMO

Esta dissertação analisa como professores da Educação Infantil reconhecem e incorporam a participação das crianças na construção das práticas curriculares em uma escola ecológica localizada no município de Ananindeua, no estado do Pará. O estudo parte da compreensão de que a criança deve ser reconhecida como sujeito ativo, produtor de sentidos e saberes, e que sua voz precisa ser legitimada nas construções das práticas curriculares. Nesse contexto, definiu-se como objetivo geral analisar de que forma os docentes reconhecem e incorporam a participação infantil ao processo de construção curricular. Como objetivos específicos, buscou-se identificar o papel atribuído à criança no planejamento das práticas curriculares e compreender a relação entre a prática pedagógica e a participação das crianças a partir das narrativas docentes. Metodologicamente, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, sendo desenvolvida por meio de entrevistas narrativas com três professoras da Educação Infantil. O material empírico obtido foi submetido ao processo de Análise Textual Discursiva (ATD), permitindo a unitarização dos relatos, a construção de categorias e a elaboração de metatextos interpretativos. Os referenciais teóricos incluem Apple (2017), Connelly e Clandinin (2011), Lopes e Macedo (2011), Fochi (2014, 2015, 2019, 2020, 2021), Kramer (1997, 2006, 2020), Moraes (2020), Moraes e Galiazzi (2006), Rodrigues e Luna (2021), Sacristán (2013, 2017), Sarmento e Pinto (1997), Sarmento (2005, 2015) e Oliveira (2010, 2012, 2019). Da análise emergiram duas categorias finais: a criança nas narrativas docentes e a reflexão de seu papel para além de um sujeito ingênuo; e a construção da prática curricular a partir da participação das crianças. Os resultados revelaram que, embora as professoras reconheçam discursivamente a importância da participação infantil, suas práticas ainda expressam marcas de uma concepção ingênua de infância. Observou-se também que a escuta da criança, embora valorizada, raramente se traduz em efetiva incorporação de seus desejos e experiências no currículo, permanecendo condicionada a atividades episódicas, sobretudo ligadas a datas comemorativas. Conclui-se que a efetivação de um currículo democrático e plural exige superar práticas nas quais a voz da criança ocupa posição secundária, para assumir sua centralidade como princípio pedagógico, ético e político. Esse desafio torna-se ainda mais relevante no contexto amazônico, onde a Criança Ananin traz consigo experiências culturais, sociais e ambientais que, se legitimadas, podem enriquecer a prática curricular.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Práticas Curriculares. Criança Ananin. Narrativa docente.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes how early childhood education teachers recognize and incorporate children's participation in the construction of curricular practices in an ecological school located in the municipality of Ananindeua, in the state of Pará, Brazil. The study is grounded in the understanding that children must be acknowledged as active subjects, producers of meanings and knowledge, whose voices need to be legitimized in curricular practices. Within this framework, the general objective was to analyze how teachers recognize and incorporate children's participation in curriculum construction. The specific objectives were to identify the role attributed to children in the planning of curricular practices and to understand the relationship between pedagogical practice and children's participation based on teachers' narratives. Methodologically, the research followed a qualitative approach, developed through narrative interviews with three early childhood teachers. The empirical material was subjected to the Textual Discursive Analysis (TDA) process, which enabled the unitarization of the narratives, the construction of categories, and the elaboration of interpretative metatexts. The theoretical framework included Apple (2017), Connelly and Clandinin (2011), Lopes and Macedo (2011), Fochi (2014, 2015, 2019, 2020, 2021), Kramer (1997, 2006, 2020), Moraes (2020), Moraes and Galiazzzi (2006), Rodrigues and Luna (2021), Sacristán (2013, 2017), Sarmento and Pinto (1997), Sarmento (2005, 2015), and Oliveira (2010, 2012, 2019). From the analysis, two final categories emerged: children in teachers' narratives and the reflection on their role beyond a naïve subject; and the construction of curricular practice through children's participation. The results showed that, although teachers discursively recognize the importance of children's participation, their practices still reflect marks of a naïve conception of childhood. It was also observed that children's voices, while valued, are rarely translated into the effective incorporation of their desires and experiences into the curriculum, remaining mostly conditioned to episodic activities, particularly those linked to commemorative dates. It is concluded that the implementation of a democratic and plural curriculum requires overcoming practices in which children's voices occupy a secondary position, affirming their centrality as a pedagogical, ethical, and political principle. This challenge becomes even more relevant in the Amazonian context, where the Criança Ananin embodies cultural, social, and environmental experiences that, once legitimized, may enrich curricular practices.

**Keywords:** Early Childhood Education. Curricular Practices. Ananin Child. Teaching Narrative.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Unidades que atendem Educação Infantil na Rede Municipal de Ananindeua/PA .....	22
<b>Quadro 2</b> - Relação entre o objetivo e as categorias iniciais .....	47
<b>Quadro 3</b> - Relação entre o objetivo e as categorias iniciais .....	48
<b>Quadro 4</b> - Unidades de significados relacionados ao papel atribuído à criança no planejamento das práticas curriculares e as categorias iniciais .....	48
<b>Quadro 5</b> - Unidades de significados relacionados a construção da prática curricular, a participação das crianças e as categorias iniciais .....	51
<b>Quadro 6</b> - Categorias finais.....	53

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMREI	Centro Municipal de Referência em Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento
SEMED	Secretaria Municipal de Educação De Ananindeua
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEI	Unidade de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>O DESPERTAR DA PESQUISA .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1</b>	<b>O lugar da pesquisadora e o caminhar para construir o objeto de estudo .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>VIVENCIANDO A PESQUISA: OS PERCURSOS TEÓRICOS .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1</b>	<b>Criança, infâncias e as particularidades da criança da Amazônia .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2</b>	<b>O Currículo e as especificidades do currículo da Educação Infantil .....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTANDO A PESQUISA: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>O PERCURSO DE ANÁLISE: O DIÁLOGO ENTRE O OBJETO DE ESTUDO, MATERIAL TEÓRICO E EMPÍRICO .....</b>	<b>56</b>
<b>4.1</b>	<b>A criança nas narrativas docentes e a reflexão do seu papel para além de um sujeito ingênuo.....</b>	<b>56</b>
<b>4.2</b>	<b>A construção da prática curricular a partir da participação das crianças .....</b>	<b>69</b>
<b>5</b>	<b>IDEALIZANDO AS ESCRITAS FINAIS.....</b>	<b>81</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>
	<b>ANEXO A - CRONOGRAMA .....</b>	<b>91</b>
	<b>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>92</b>
	<b>ANEXO C - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA .....</b>	<b>94</b>
	<b>ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>95</b>
	<b>ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>97</b>

## 1 O DESPERTAR DA PESQUISA

O investimento na temática desta pesquisa que busca analisar a participação da criança na construção do currículo da Educação Infantil, surge dos desafios que o trabalho com crianças no contexto amazônico representa. Embora, ao longo destas últimas décadas, a criança venha recebendo destaque ao ser compreendida como sujeito de direitos e ocupante de espaços nas políticas nacionais, ainda há muito a ser feito, principalmente no desenvolvimento de práticas curriculares que reconheçam as especificidades das crianças. Com isso, definiu-se como objeto de estudo as práticas curriculares em uma escola ecológica de Educação Infantil no município de Ananindeua-PA.

Ao falar das especificidades, somos convidados a relembrar que as crianças carregam consigo qualidades únicas que marcam seu período de vida, com características próprias do seu desenvolvimento físico e cognitivo. Além disso, suas particularidades também são oriundas dos contextos culturais nos quais estão inseridas. Por isso, ao pensarmos na multiplicidade de crianças, recordamos das crianças do Norte, sobretudo as da região amazônica, a qual concentra um número significativo de infantes, imersos em uma grandeza territorial que acolhe múltiplas infâncias: crianças filhas de povos quilombolas, indígenas ou ribeirinhos, originárias das zonas rurais ou periferias, atingidas pela crise socioambiental que provoca o esgotamento dos recursos naturais e gera poluição ao meio ambiente.

Vemos que as condições sociais com que as crianças se deparam precisam de propostas que incentivem os pressupostos de Tiriba (2017), que apregoa a necessidade de reconectar-se com a natureza, entendendo as crianças justamente como seres em conexão com seres humanos e não-humanos, buscando um maior comprometimento com o planeta.

Assim, com base em pesquisas acadêmicas, visando conhecer as múltiplas infâncias, realizaram-se pesquisas eletrônicas, por meio do *website* Lunetas, que divulga informações sobre as condições para a vivência plena da infância através do fornecimento de conteúdos a respeito da criança. Já no que diz respeito àquelas da região Norte, observou-se que é um lugar inseguro para ser criança, diante das desigualdades territoriais que prejudicam o desenvolvimento sustentável, sendo necessário um esforço público para aumentar a cobertura de saúde, educação e assistência social.

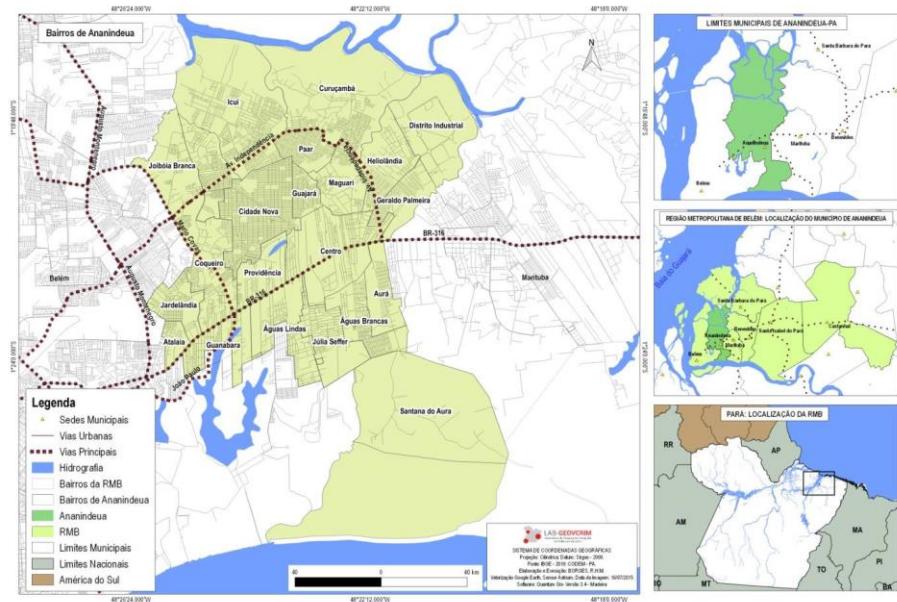
Como aponta o *website*, a Amazônia é o lugar mais inseguro para ser criança

no país, de modo que Lunetas descreve como as privações de direitos básicos marcam a infância de nove milhões de crianças e adolescentes que vivem na Amazônia. Vejo que tal escassez prejudica os nove estados que compreendem a Amazônia Legal, no qual destaco as crianças que vivem no estado do Pará, em especial, as crianças Ananin, nativas do município de Ananindeua, um dos mais populosos do estado.

O perfil da criança Ananin é multifacetado, tendo como característica uma diversidade socioeconômica e cultural, sendo relevante mencionar que a população geral do município tem um expressivo número de crianças, aproximadamente 41.348. O município antes conhecido como uma "cidade-dormitório" é considerado hoje como uma terra de oportunidade, na qual a criança do município de Ananindeua (PA) é conhecida como Criança Ananin, termo usado em forma carinhosa, representando os filhos e filhas de uma população que convive com o considerável desenvolvimento do município. Isso, porque, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a partir da década de 1980, diante da falta de espaço em Belém, a cidade passou a receber mais habitantes, mesmo que ainda simbolize parcialmente área de povoamento para população de baixa renda.

O município de Ananindeua possui uma população de 540.410 habitantes, segundo estimativa do IBGE, com dados de 2021. Desses 41.348 são crianças e 99,75% da população vive na área urbana e 0,25%, no meio rural. O município é o segundo mais populoso do estado do Pará, conforme aponta a Figura 1:

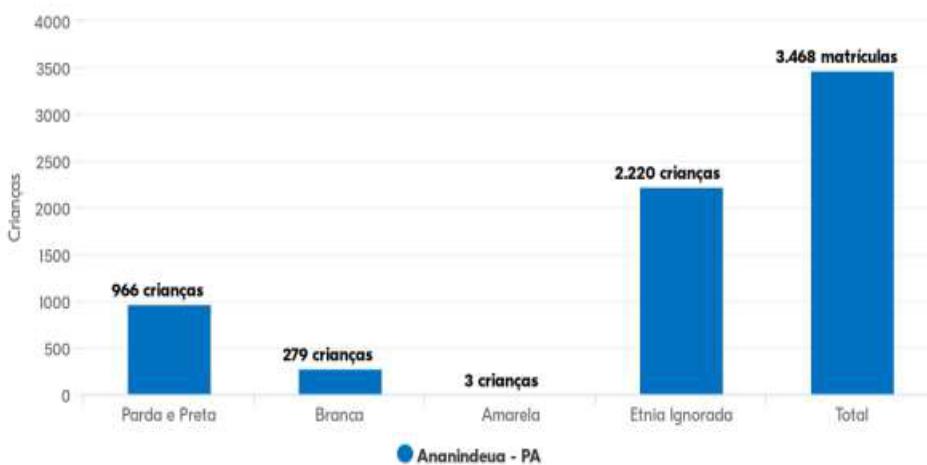
**Figura 1 - Localização da Região Metropolitana de Belém**



Fonte: Borges et al. (2023).

De acordo com o IBGE, 48% da população de Ananindeua é do sexo masculino e 52%, do sexo feminino. No que diz respeito ao quantitativo de crianças matriculadas na Educação Infantil, em 2022, o município elaborou o Plano Municipal Pela Primeira Infância 2022-2032, no qual estão descritas as matrículas, conforme a figura 2 a seguir:

**Figura 2 - Distribuição de crianças matriculadas em Ananindeua**



Fonte: Ananindeua (2022, p. 78).

Deste percentual, segundo o IBGE o atendimento em creches à população de 0 a 3 anos é **16,48%**, enquanto o atendimento em pré-escola à população de 4 a 5 anos é 65,81%. Trata-se de índices abaixo da taxa mais recente do Brasil, de 37,76%

e 89,95%, respectivamente.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua, em 2024, foram ofertadas 507 turmas de Educação Infantil, matriculando 10.827 crianças, crescimento relevante em relação ao Censo Escolar 2020, com tal diferença sendo observada na Figura 3:

**Figura 3 - Diferença de turmas e crianças matriculadas na Educação Infantil, entre 2020 e 2024**

	CENSO 2020	CENSO 2024
Turmas de Educação Infantil	455	507
Total de crianças matriculadas na Educação Infantil	8.673	10.827

Fonte: SEMED.

Contudo, percebo que o número de crianças frequentando a primeira etapa da Educação Básica ainda é inferior às metas estabelecidas, inquietação que faz parte da minha trajetória de vida. Por isso, apresento a seguir o despertar para o desempenho do papel de pesquisadora e os caminhos percorridos para construir o objeto de estudo.

## 1.1 O lugar da pesquisadora e o caminhar para construir o objeto de estudo

Ao pensar na construção do meu problema de pesquisa, refletindo a respeito da minha trajetória educacional, lembro-me do meu 4º ano do Ensino Fundamental, quando tive a oportunidade de conhecer uma professora sutil, afetuosa, atenciosa e disponível. Tais características fizeram-me entender que a professora buscava sentir as emoções de seus alunos e transformar os momentos de escuta em situações de aprendizagem, despertando com isso o meu desejo de estudar sobre as crianças, as infâncias e práticas curriculares.

As lembranças dessa professora foram fundamentais para escolher o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA), em 2010. Durante a caminhada nesta universidade, desfrutei das diferentes oportunidades para adquirir conhecimentos teóricos. A esse respeito, destaco as leituras de Sarmento e Pinto (1997), *As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo*, e de Sarmento (2005), *Gerações e alteridade: interrogações a*

*partir da sociologia da infância*, que ajudaram a enxergar as crianças como sujeitos, com suas próprias maneiras de ver e conhecer o mundo. Além disso, por meio do estágio de 24 meses em uma escola particular de Educação Infantil, na turma do Maternal I, constatei a relevância dos momentos de escuta, pois atuei junto a uma professora que proporcionava propostas educacionais em que estava disposta a ouvir as crianças.

Neste contexto, a vontade de ser professora de Educação Infantil aumentava, pois a professora que eu acompanhava se mostrava criativa e dedicada. Semelhante à minha professora do Ensino Fundamental, valorizava a roda de conversa. Naqueles momentos, era possível observar como as palavras das crianças eram reconhecidas, e como o diálogo entre os pares, alguns tímidos, outros agitados, proporcionava o reconhecimento das singularidades das crianças, resgatando as experiências das crianças a serem consideradas no planejamento curricular, incentivando o desenvolvimento de um espaço escolar mais favorável ao pleno desenvolvimento das crianças.

As vivências no estágio permitiram o meu envolvimento com a escuta da criança, como forma de conhecer suas diferentes histórias, expressões e emoções. Assim, terminei o curso de Pedagogia decidida a ser professora da Educação Infantil. Nesse percurso, fui aprovada no concurso da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMED). Ao ingressar em Ananindeua, em 2017, idealizando minhas experiências anteriores em escolas particulares, verifiquei uma realidade diferente, confirmando os pressupostos de Rodrigues e Luna (2021) ao destacar os impactos do ensino público e privado para crianças, uma vez que os pesquisadores apontam que as crianças mais desfavorecidas têm menor exposição a fatores de enriquecimento cognitivo, seja em aspectos sociais, escolares ou familiares.

Ademais, ao iniciar a jornada como professora da Educação Infantil, encontrei uma realidade educacional igual à descrita, na qual compreendi que a infância das crianças que têm acesso à educação pública é diferente daquelas da educação privada. Por isso, não podemos ignorar que a infância é alterada por fatores diversos. Com essa realidade, meu desejo de respeitar as especificidades das crianças aumentava e, desde os primeiros quatro anos de docência, procurei colocar as crianças no centro da prática curricular, tendo em vista como a criança no centro terá seu pensamento crítico, curiosidade, autonomia e criatividade ampliados. Através de Fochi (2014, 2015, 2019, 2020, 2021), percebia também o quanto é ruim fazer uma

prática transmissível e autoritária, já que o estudioso defende o acolhimento da subjetividade, além da articulação das experiências das crianças aos saberes científicos, descrevendo a relevância de os professores buscarem favorecer a escuta do ponto de vista da criança, a respeito da sua vida e seus desejos.

Ao relembrar do meu movimento docente, recordo que os estudos de Fochi ampliavam a vontade de ser pesquisadora. Compreendi então com o pesquisador que a escuta permitia acolher e ouvir sobre o mundo do outro. Deste encontro de experiências, poderiam emergir novos conhecimentos, enquanto se tornaria possível ouvir as crianças, em uma articulação que permite pensar e repensar sobre as propostas.

Com isso, atualmente dedicando-me ao campo de estudo a respeito do currículo da Educação Básica, entendo a necessidade de ouvir também os professores, na intenção de verificar seus entendimentos sobre currículo, observando suas representações em relação às atuais propostas, e identificando seu posicionamento em relação à participação significativa das crianças na construção das práticas curriculares.

Neste movimento, o tema de estudo definido foi as práticas curriculares da Educação Infantil. Ao estabelecer o tema de estudo, buscou-se inicialmente aporte em documentos oficiais destinados à Educação Infantil, dando destaque às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), cujas orientações consideram a criança como centro do planejamento curricular e afirmam que, nas interações, relações e práticas cotidianas, a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva. Com tais afirmações, a criança é entendida como meio central do planejamento docente, destinando-se a elas práticas curriculares voltadas a suas particularidades e anseios, acolhendo-os e estimulando-os, o que torna o aprendizado prazeroso e significativo.

Em sequência aos documentos oficiais que tratam do currículo da Educação Básica, em 2017, houve a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que serve como orientadora da organização curricular, embora a meu ver, o documento busque centralizar um discurso voltado para as competências e habilidades, dando pouca atenção às especificidades da infância, principalmente ao elencar os "objetivos de aprendizagem e desenvolvimento" (Brasil, 2018), desprezando as peculiaridades e contextos sociais como influentes no processo de aprendizagem.

Vejo que a atual BNCC provoca um grande retrocesso para a Educação Básica, especialmente para Educação Infantil, ao elencar diferentes perfis por faixa etária, enfatizando o currículo em aprendizagens essenciais, ao invés de ressignificar os conteúdos e não fragmentar os conhecimentos, como vemos com as orientações da BNCC que privilegiam as competências e o desenvolvimento de habilidades. Por meio dessa configuração de política educacional, propõe-se ao indivíduo o saber fazer, não o saber agir, por meio do pensamento crítico com propostas curriculares democráticas, nas quais as crianças serão pensadas em suas particularidades, organizando-se um currículo de relação direta com o meio da participação da criança.

Uma Educação Básica de qualidade requer a implementação de um currículo acolhedor das vozes dos alunos. Então, no que diz respeito ao currículo da Educação Infantil, percebo a necessidade da construção de propostas curriculares, voltadas para as crianças, enquanto sujeito de direitos e deveres, visando garantir seu desenvolvimento integral e o exercício da cidadania, com práticas curriculares que tenham um olhar particular.

Tais enunciados chamam a atenção para a relação direta das práticas curriculares desenvolvidas pelos professores e professoras da Educação Infantil que atuam com crianças da primeira infância, respeitando os interesses, as curiosidades e os valores culturais das crianças. Fochi (2020) reconhece a construção do conhecimento realizada por meio de vínculos práticos e emocionais. O autor adverte que o maior compromisso com a Educação Infantil é a criança perguntar e ser ouvida, garantindo momentos de sua efetiva participação no planejamento e desenvolvimento das atividades, na intenção de propor objetivos e conteúdos que fazem parte da sua realidade.

Com base nas considerações de Fochi (2020), aprofundei teoricamente os estudos relacionados às reflexões sobre crianças nas práticas curriculares. O objetivo foi reconhecer os fundamentos para uma escuta sensível da criança no processo de planejamento, de modo a ter condições de reconhecer as especificidades das crianças. Com isso, a escuta permitirá aos professores perceber temáticas que poderão ser trabalhadas nas práticas curriculares.

Tal pressuposto é inclusive apresentado no livro *Casa das Estrelas: o universo pelo olhar das crianças*, de autoria de Javier Naranjo (2013). Dele, destaco a necessidade de conhecer os sentidos e significados expressos pelas crianças. Por exemplo, as linguagens infantis que trazem o reconhecimento do corpo, descritos por

Diana Marcela Vargas (10 anos), como "uma coisa que todos nós seres humanos temos e que nunca devemos deixar os outros tocarem" (Naranjo, 2013, p. 26). Trata-se de exposições muitas vezes despercebidas pelos adultos, ao invés de resultarem em novas indagações que permitirão o aprendizado.

Neste movimento instigante, as investigações de Castro (2019) reforçam que a postura de ouvir a criança requer do professor que este seja um intérprete e tradutor competente. Assim, por meio da minha atual atuação como coordenadora de uma unidade de Educação Infantil e diante do reconhecimento da centralidade da criança à luz dos documentos oficiais que anunciam a criança na construção de práticas curriculares, destaco como é fundamental ouvir as narrativas dos docentes, abrindo espaços para suas memórias sobre seus fazeres, visto que cada profissional armazena, por meio de suas memórias, elementos significativos que fazem parte da sua experiência em relação ao seu fazer docente e ao desenvolvimento de suas práticas curriculares.

Daí surgiu a indagação de pesquisa, através da pergunta: *como os professores reconhecem e incorporam a participação das crianças ao processo de construção das práticas curriculares?* Para tal indagação, construímos duas perguntas norteadoras: qual o papel atribuído à criança no planejamento das práticas curriculares? Qual é a relação entre a construção da prática curricular e a participação das crianças a partir das narrativas dos docentes?

Ao considerar a escuta das crianças na construção das práticas curriculares, Amorim e Lima (2024) apresentam uma análise de como as atuais pesquisas entendem a relação da prática curricular com a criança e sua infância. De acordo com as pesquisadoras, existe um número limitado de estudos relacionados às especificidades da criança, sua escuta e participação no processo de construção da prática curricular.

Como resultado, as autoras apontam a existência de 14 estudos para a temática "práticas curriculares" e "crianças", sendo três da região Norte, dois do Nordeste, e os demais das regiões Sul e Sudeste. Esses estudos permitem observar que as pesquisas investigam diferentes temáticas tais como: *o contexto do Ensino Fundamental; formação de psicólogos; práticas da Educação Infantil em tempos de interesse; a presença do gênero feminino na docência de crianças; a perspectiva do trágico sofrimento nas práticas escolares; o desenvolvimento humano no currículo; práticas meditativas; e práticas educativas em escola ribeirinha.*

Analisando os estudos encontrados por Amorim e Lima (2024), três se aproximam das intenções de pesquisa. Primeiramente, destaco o estudo *Entre o rio e a mata: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba*, de Correa (2022), que pesquisa como as crianças ribeirinhas produzem seus saberes e vivem suas experiências na relação com os elementos presentes em seu cotidiano, como produzem e socializam os saberes sobre o rio, a mata, a pesca, a baía e seus tempos/espaços. Os resultados apontam, entretanto, que tais particularidades no espaço escolar são “despidas” de suas “vestes”, sendo aquelas forçadas a assumirem e adotarem outras maneiras de “ser” criança e de produzir suas infâncias, tendo seus saberes e fazeres anulados em face de práticas curriculares centradas.

Nas palavras de Amorim e Lima (2024), para o levantamento do descritor “currículo da Educação Infantil”, apresentaram-se sete resultados, sendo duas pesquisas na região Nordeste e as demais da região Sul e Sudeste. Os assuntos das dissertações discutem: *o brincar no currículo da Educação Infantil; a participação das crianças no desenvolvimento do currículo; documentos curriculares para a Educação Infantil; presença e significados da dimensão estética nas propostas curriculares; identidade cultural e diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil*.

Destes levantamentos, verificou-se que os estudos de Pedrassa (2018) e Lira (2017) apresentam a importância das particularidades das crianças no processo de construção do currículo. Porém, os resultados das investigações apontam que o currículo enfatiza atividades baseadas em datas comemorativas e projetos pedagógicos, desenvolvendo ações e temáticas desvinculadas do contexto e trabalho pedagógico local, privilegiando conteúdos programáticos e focando em resultados.

Em relação às particularidades das crianças nas práticas curriculares, o estudo de Lira (2017), mais especificamente, aponta haver condições restritas de participação, o que relega às crianças um papel mais passivo, em contradição com as afirmações de sua centralidade como sujeitos do processo e das práticas educativas. As práticas da instituição, enquanto integrante da totalidade do contexto histórico e social, remetem à necessidade de reflexão, autoavaliação e reestruturação das concepções às ações dos profissionais envolvidos, na perspectiva de construir experiências curriculares que incluem as crianças como sujeitos participantes e ativos.

Os resultados nestas buscas exploratórias, ajustaram meu questionamento em desdobramento, verificando a necessidade de serem realizadas pesquisas atuais que

visem proporcionar mudanças nas práticas curriculares, reconhecendo as crianças como sujeitos de vozes, experiências e saberes a serem reafirmados, sobretudo no desenvolvimento das práticas curriculares.

Os estudos apontam um número pequeno de produções científicas relacionadas às especificidades da criança para orientar a prática curricular, especialmente na região Norte. Percebe-se que, embora os temas relacionados ao currículo da Educação Infantil ascendam atualmente, ainda há lacunas no que tange à compreensão da criança e suas particularidades para construção da prática curricular.

Essa escassez de pesquisas evidencia a necessidade de produção científica que informe, oriente e inspire práticas curriculares mais contextualizadas e sensíveis às singularidades infantis. Assim, optou-se por realizar a investigação no município de Ananindeua, diante da sua política de valorização e incentivo para formação continuada dos profissionais que atuam na rede. Essa política envolve a concessão de bolsa de estudos/aprimoramento, conforme previsto na legislação vigente, especificamente no Artigo 55, da Lei Municipal nº 2.355/2009 (Ananindeua, 2009) e no Decreto Municipal nº 1.747/2024 (Ananindeua, 2024a). Aos moldes do que determina a legislação, os servidores devem desenvolver pesquisas em suas áreas de atuação. Por esse motivo, enquanto servidora do município atuante na Educação Infantil, realizei a pesquisa em Ananindeua.

De acordo com o documento curricular de Ananindeua, o município busca orientar suas propostas pedagógicas por meio da união dos princípios, expressos a seguir:

Conhecimento significativo, diversidade cultural e a participação do educando no processo de descoberta é que nos leva a problematizar a Proposta Pedagógica do município de Ananindeua na direção de uma educação que de fato colabore na formação de cidadãos conscientes e atuantes em sociedade (Ananindeua, 2020, p. 60).

Porém, observo que a proposta apenas realiza as transcrições dos pressupostos da BNCC (Brasil, 2018), listando os objetivos de aprendizagem e enumerando as experiências por faixa etária, o que despertou incômodo, no sentido de entender como as escolas asseguram o direito da criança como centro do planejamento na Educação Infantil, planejando a partir de suas necessidades e interesses, tendo em vista que, ao listar objetivos, desconsidera os diferentes tipos de ser criança.

Compreende-se que, apesar da proposta curricular de Ananindeua expor como a Amazônia é uma região diversa e híbrida, formada por diferentes populações, tais como indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo e das cidades, o documento não apresenta dinâmicas para adequar as propostas educacionais aos modos peculiares da região.

De modo complementar à proposta curricular do município de Ananindeua, em 2021, foi elaborado pela atual gestão (2021-2024), o documento *Perfil de Saída e Entrada da Educação Infantil (2021)*, com propósito de guiar a organização do trabalho pedagógico dos professores.

O documento descreve a concepção de criança como protagonista e autônoma, entendendo-a como sujeito ativo, construtora do seu próprio desenvolvimento. Conforme apresenta,

A concepção de criança como protagonista e autônoma, entendendo-a como sujeito ativo, construtora do seu próprio desenvolvimento, possuidora de grande capacidade de explorar espaços, fazer descobertas, aprender e construir novos saberes, ações que ampliam as concepções do mundo espera-se que ocorram intencionalidades por parte de profissionais e dos espaços educativos que atuam na Educação Infantil, na perspectiva de oportunizar possibilidades às crianças, de escolher brincadeiras, decidir sobre tipos de músicas, jogos, materiais e ambientes, favorecendo o desenvolvimento das diversas linguagens (Ananindeua, 2021, p. 7).

Com isso, o documento orienta o planejamento na Educação Infantil a partir da “Criança Ananin”, definindo-a como ponto de partida e chegada na prática educativa. Porém, a problematização das diferentes identidades que envolvem a criança de Ananindeua, isto é, a criança urbana, ribeirinha, do campo, quilombola, indígena, entre outras, não é expressa no documento de forma concreta, trazendo novamente inquietações de como, por exemplo, são pensadas práticas que permitam a interação da criança com o meio e as fortes influências Amazônicas.

Neste sentido, o documento apenas reforça que

o planejamento deve refletir a dinâmica do cotidiano das crianças em suas múltiplas dimensões sempre incorporando os fundamentos que envolvem a identidade de cada criança e do grupo como identidade coletiva. As diferenças do grupo são o grande mote para que o professor por meio da pesquisa contínua, observe, registre, experimente, constate e descarte suas intencionalidades (Ananindeua, 2021, p. 15).

Assim, ao observar o destaque dado no documento à intencionalidade do professor como grande aliada para evitar a padronização automática, optei pela investigação na primeira etapa da Educação Básica, destinada à criança de até 5

(cinco) anos, realizando a pesquisa na Eco Escola Municipal Ana Maria da Silva Souza, localizada no bairro do Icuí Guajará. A escolha se deu porque a instituição destaca-se em Ananindeua pelas suas práticas inovadoras, buscando articular educação, sustentabilidade e cidadania, consolidando-se como referência no município, especialmente pela construção de projetos que promovem a preservação ambiental, o uso consciente de recursos e a integração da comunidade escolar.

A Rede Municipal de Educação distribui-se em 47 instituições educacionais que atendem à Educação Infantil, organizadas em Unidade de Educação Infantil (UEI), Centro Municipal de Referência em Educação Infantil, (CMREI), Unidade Infantil de Tempo Integral, Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF). Conforme distribuição do Quadro 1:

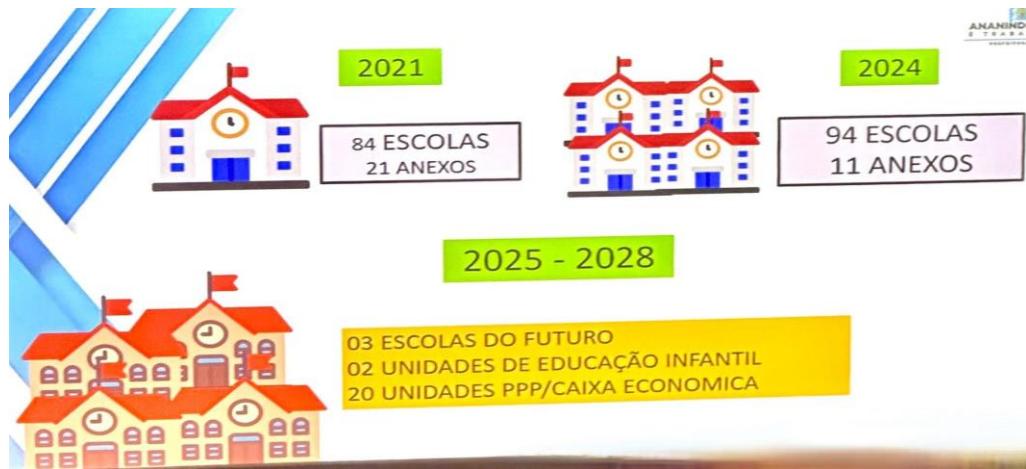
**Quadro 1 - Unidades que atendem Educação Infantil na Rede Municipal de Ananindeua/PA**

ESCOLAS QUE ATENDEM EDUCAÇÃO INFANTIL	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES
UEI	16
CMREI	11
UNIDADE INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL	1
EMEIF	19
<b>TOTAL</b>	<b>47</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Diário Oficial de Ananindeua (Ananindeua, 2024b).

Entretanto, em 2026, haverá um aumento das unidades de Educação Infantil, conforme a Figura 4, apresentada em reunião pela SEMED.

**Figura 4 - Aumento das Unidades de Educação Infantil para 2028**



Fonte: SEMED.

Apesar do crescimento demonstrado, apenas uma escola tem como princípio a Educação Ambiental, bem como promove a sustentabilidade. A Eco Escola está localizada na Estrada da Copen, s/n, Bairro Icuí Guajará, município de Ananindeua, próximo ao igarapé Furo do Maguari. Trata-se de uma área com 3 hectares de cobertura vegetal. Na Figura 5, observa-se a entrada da unidade escolar.

**Figura 5 - Entrada da Eco Escola Municipal Ana Maria da Silva Souza**



Fonte: Google Maps.

Por meio da pesquisa exploratória, constatou-se, por meio do relato da coordenadora pedagógica da UEI Eco Escola Municipal Ana Maria da Silva Souza, que a unidade promove a participação da criança em suas práticas curriculares,

através de uma proposta que visa criar um ambiente de referência ao estudo e à pesquisa da fauna e flora do município, com a extensão e a biodiversidade da Amazônia. A figura abaixo apresenta o espaço:

**Figura 6 - UEI Eco Escola Municipal Ana Maria da Silva Souza**



Fonte: Portal da Prefeitura de Ananindeua, 2024.

Assim, definiu-se como objetivo geral: analisar como os professores reconhecem e incorporam a participação das crianças ao processo de construção das práticas curriculares de uma escola ecológica de Educação Infantil no município de Ananindeua-PA. Já os objetivos específicos são: a) identificar o papel atribuído à criança no planejamento das práticas curriculares; b) compreender a relação entre a construção da prática curricular e a participação das crianças a partir das narrativas dos docentes.

Uma vez relatados os questionamentos de reconhecimento das singularidades das crianças no processo de planejamento das práticas curriculares, bem como tendo consciência das diferenças que se estabelecem entre cada criança, reconheço a relevância do presente estudo, especialmente para proporcionar ao campo do Currículo e da Educação Infantil novos subsídios teóricos, além de oportunizar socialmente reflexões sobre as práticas curriculares de Educação Infantil. Esse esforço investigativo certamente pode convidar os profissionais da Educação Infantil a discutirem os seus compromissos com os saberes, identidades e diferentes tempos de infância, valorizando as especificidades de cada criança como ser único e não pré-

definido.

Deste modo, em termos estruturais, o estudo apresenta a seção introdutória, com os caminhos iniciais da investigação, apresentando o despertar da pesquisa, o lugar da pesquisadora e o caminho para construir o objeto de estudo. Na segunda seção, é realizado um diálogo sobre os percursos teóricos, descrevendo o conceito de criança, infâncias e as particularidades da criança da Amazônia, entrelaçando-se com os conceitos de currículo, tendo em vista que o currículo para Educação Infantil demarca as especificidades de ser criança em relação direta com suas infâncias, considerando sua participação na construção da prática curricular.

Na sequência, a terceira seção visa fundamentar a pesquisa, descrevendo os procedimentos metodológicos, isto é, o trajeto da pesquisa para compreender como as particularidades das crianças são traduzidas nas propostas curriculares. Já a seção quatro é o espaço onde se constroem as análises sobre a temática investigada, construindo o diálogo entre o objeto de estudo, material teórico e empírico. Por fim, na última seção, são apresentadas as considerações finais.

## 2 VIVENCIANDO A PESQUISA: OS PERCURSOS TEÓRICOS

Nesta seção, discorro sobre os conceitos de crianças, entrelaçando-os com o significado de infâncias e as particularidades da criança da Amazônia, além do currículo e das especificidades do currículo da Educação Infantil a partir de proposições teóricas.

As bases teóricas que subsidiaram a respeito da temática *criança, infâncias e as particularidades da criança da Amazônia* foram os estudos de Kramer (1997, 2006, 2020), Sarmento e Pinto (1997), Sarmento (2005, 2015), Oliveira (2012, 2019, 2010), Trindade (2019), Santos e Oliveira (2018). No campo do *Curriculum*, os teóricos foram Apple e Beane (2001), Apple (2009), Sacristán (2013, 2017), Santomé (2013), Sarmento e Pinto (1997), Sarmento (2005, 2015), Ribeiro (2017), Lacerda e Sepel (2019), Lopes e Macedo (2011), seguindo com os levantamentos teóricos, a partir dos autores que estudam o *currículo da Educação Infantil*, Kramer (1997, 2006, 2020), Fochi (2014, 2015, 2019, 2020, 2021) e Oliveira (2012, 2019, 2010).

Considero este debate teórico inicial fundamental para que se possa compreender a diferença entre o que é ser criança, infância e as suas particularidades a partir do lugar em que se encontra – no caso específico desta investigação, a Amazônia. A intenção é defender que as peculiaridades das crianças sejam reconhecidas e incorporadas ao processo de construção das práticas curriculares da Educação Infantil. Por isso, trago a seguir as proposições teóricas dos conceitos mencionados, bem como suas relações com currículo e as especificidades do currículo da Educação Infantil.

### 2.1 Criança, infâncias e as particularidades da criança da Amazônia

*As crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia.*

(*Sarmento, 2005, p. 373*)

Com a Sociologia da Infância, percebe-se as crianças como aquelas que têm papéis sociais, personalidades e opiniões, tendo maior visibilidade, deixando de ser reconhecidas como sujeito ingênuo. Com isso, elas são deslocadas para um lugar no qual seu status é o de seres competentes, capazes de interpretar a sociedade e os

espaços que as cercam.

Sarmento (2005) aponta que é necessário compreender os papéis sociais da criança, afirmando que a posição da criança em relação ao adulto não poderá ser sustentada apenas como receptora passiva da cultura adulta, interpretando as crianças como seres sociais, capazes de criar e recriar. Relembra então que

Ao falarmos de crianças, não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como actores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos (Sarmento, 2005, p. 376).

À luz de tais afirmações, teóricos como Oliveira (2012a) descrevem que as crianças de zero a seis anos começaram a receber atenção por parte dos pesquisadores em Ciências Humanas, diante das novas necessidades sociais referentes à educação da criança em contextos sociais diversos, não só na família, mas também na creche e pré-escola, o que suscita investigações que aprofundam aquilo que sabemos sobre o modo de ser criança e de se desenvolver.

Para Tiriba (2017), as crianças precisam ser submetidas a rotinas em movimentos conectados com o seu mundo natural. É fundamental um cotidiano em liberdade, em relação com elementos da natureza, que se componha positivamente com elas, e que, portanto, gera potência. Para a autora, as crianças são seres da cultura e, simultaneamente, seres da natureza. Realizam um movimento insistente no sentido de manterem-se como tal. Porém, esta atração inata pelos universos biótico e abiótico depende de estilos de vida, estilos que lhes alimentem.

Na perspectiva do modo de ser criança, Sarmento e Pinto (1997) apresentam definições conceituais dentro da visibilidade social da infância e das crianças. Para os autores, as crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância é a construção social. Além disso, os tempos atuais introduziram novas circunstâncias e condições às vidas das crianças e à inserção social da infância.

Para Sarmento e Pinto (1997), "ser criança" varia com sociedades, culturas e comunidades. Pode, inclusive, modificar-se no interior de uma mesma família e difere de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, "ser criança" altera com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante da época. Em concordância com os teóricos, Lima (2015) defende que é relevante realizarmos a articulação dos saberes necessários para garantirmos práticas contribuintes do processo de constituição de sujeitos críticos e autônomos, exigindo-se, entretanto,

uma compreensão de uma concepção de criança na perspectiva dos seus direitos.

Sarmento (2018) expõe valioso subsídio para a definição de criança, pois considera a criança como ator social. Suas argumentações partem de uma concepção de criança cidadã, ressaltando que:

O entendimento da criança como cidadã remete-nos para a abordagem da criança como ator social, ou seja, do reconhecimento da sua voz, da sua participação no mundo que a rodeia, afirmado seus valores e direitos. Atribuir importância à voz da criança - nesse caso, dos filhos ou dos alunos - é uma novidade recente, mas não generalizável no campo da educação (Sarmento, 2018, p. 48).

Viabilizar o diálogo das crianças com sua própria história permite combater a frequente visão homogeneizadora que muitos professores aprenderam a construir sobre as crianças, enquanto sutis tentativas de obter a conformidade daquelas tarefas, quase sempre distantes do seu cotidiano (Oliveira, 2012).

O diálogo realizado com as crianças é um instrumento que contribui para o reconhecimento de sua infância, a exemplo o estudo de Sawaya (2012), movido por um desejo de conhecer um pouco sobre a vida e os diversos usos da linguagem oral das crianças de classes populares, observando crianças de um bairro da periferia de São Paulo. Em seu trabalho, discute como a linguagem oral dessas crianças, filhas de famílias de baixa renda, tem sentido para sua existência, tendo como eixo central a troca de experiências, o contar e recontar das várias histórias.

As investigações de Sawaya (2012) retratam que a reunião das histórias daqui e dali, falando da sua subjetividade, admite ao professor não virar as costas à fala, à narrativa dessas crianças. É preciso dar a possibilidade de ouvir histórias nas quais as crianças voltam para o bairro, para a rua, recordando sua existência e suas experiências com mais sentido. Com tais estudos, reafirma-se a relevância de estreitarmos laços com as crianças, com oportunidades de comunicação para conhecer suas realidades, na intenção de ajudar na formação da subjetividade da pessoa com dinâmicas de aprendizagens significativas.

Neste segmento, respaldada pelos estudos teóricos e posicionamentos de Sarmento (2005), percebo que o conhecimento científico sobre a criança tem tido progressos significativos nos últimos anos. Em balanço breve, o autor descreve vários contributos, com o rompimento da visão fragmentada da criança, a promoção de estudos sobre as crianças a partir das suas próprias práticas, culturas e ações, resgatando o seu próprio olhar, o qual por muitas vezes foi secundarizado a partir dos

adultos.

Trata-se de promover estudos que identifiquem o lugar social da infância, estudos da multiplicidade de normatividades da infância, os quais diretamente implicam a compreensão de questões que apontam as desigualdades sociais na infância como objeto de conhecimento científico.

Sarmento e Pinto (1997) expõem que as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância. Este universo não é fechado, pelo contrário, é extremamente permeável, sendo, com isso, alheio à reflexividade social global. Em síntese, a interpretação das culturas infantis não pode ser realizada no vazio social, mas na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

Vejo que é fundamental perceber minuciosamente todos os aspectos que envolvem e afetam o desenvolvimento infantil, na intenção de providenciar adaptações que estimulem todo seu potencial. Entendo que os fatores cognitivos, emocionais ou sociais que possam influenciar o processo de aprendizagem das crianças precisam ser analisados, visando garantir uma proposta curricular que respeite as particularidades infantis.

Partindo desta afirmação, Sarmento e Pinto (1997) demonstram as influências das condições sociais das crianças, de modo que etnia, gênero e a cultura são suas características sociais. Por essa razão, entender a criança depende de compreender suas realidades, ou seja, reconhecer as suas particularidades e os contextos nas quais estão inseridas.

Com esta consideração, entendendo que as crianças estão inseridas em múltiplos contextos, acredito que o estudo da criança da Amazônia é essencial, pois, ao estudar as crianças, somos convidados a repensar as diferentes infâncias. Desse modo, a criança de um território como a Amazônia tem destaque, tendo em vista que, segundo o Censo Demográfico realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região Norte apresenta taxas de matrículas em creches reduzidas, além de um número significativo de notificações de violência e exploração sexual significativas.

Trata-se de um conjunto de pontos relevantes a serem analisados para entendermos os motivos pelos quais as crianças do Norte têm menores índices de frequência, justamente pelo tipo de infâncias que essas crianças estão vivenciando perante a diversidade na qual estão inseridas.

É por isso que, para Santos e Oliveira (2018), a Educação e em especial a Educação na Amazônia deve ser considerada diante da diversidade de *lócus* geográfico, cidade, quilombo, comunidades indígenas e ribeirinhas, envolvendo uma diversidade de crianças que convivem nestes diferentes espaços sociais e culturais.

Na Amazônia, existe uma diversidade e pluralidade de sujeitos: ribeirinhos, quilombolas, camponeses, indígenas, entre outros que vivem em contexto geográficos biodiversos e completos, entre terra, matas, igarapés, rios, plantas, animais e recursos minerais (Santos; Oliveira, 2018).

As crianças habituam-se a contextos socioculturais amazônicos, nos quais nos deparamos com algumas situações de vulnerabilidades, para Santos e Oliveira (2018), é necessário reconhecer essas crianças envolvidas com seus elementos sociais, históricos e culturais, vivenciados para compreender o jeito de ser criança, de viver a infância, não de forma isolada, mas atrelada ao contexto sociocultural.

Valorizar a cultura da criança amazônica fundamenta-se na concepção de criança apresentada por Kramer (2020) como ser de cultura, ser de criação, mas não só de criação, se não como alguém que também pensa e modifica. A meu ver, este é alguém que tem sua história de vida a ser resgatada e valorizada, pois as crianças são seres que se reinventam a partir das suas realidades sociais. Concordo então com Castro (2019), que expressa que as crianças relacionam suas próprias vivências e maneiras de se expressar segundo sua classe social, gênero, raça e grupos etários, de modo que o arranjo estrutural dessas categorias afeta a natureza da infância.

Com tal percepção, é evidente que estamos diante de uma diversidade de vivências infantis, motivo pelo qual Lima, Macedo e Nascimento (2015, p. 11) destacam as crianças da Amazônia como:

Sujeitos que compartilham de uma riqueza sociocultural que fazem de cada uma, seres únicos, as quais resguardam uma história singular que converge para o entendimento de que a realidade Amazônica constitui diferentes realidades, portanto diferentes crianças que por sua vez instigam nossa necessidade de conhecer e aprender a sermos metodologicamente corretos e subjetivamente mais humanos.

A realidade da criança da Amazônia, sujeito com especificidades a serem reconhecidas, tem grandes desafios. Estudos apontam que

O maior percentual de crianças do Brasil concentra-se na Amazônia, com destaque para a Região Norte. Esse cenário gera desafios para se alcançar as crianças nessa imensidão territorial e ao mesmo tempo se torna um campo de demandas para os estudos científicos. Nesse território, encontramos diferentes infâncias vivenciadas por crianças da cidade, crianças das áreas

rurais, crianças dos rios e florestas, crianças de assentamentos, crianças que vivenciam os conflitos políticos da região, crianças que frequentam as escolas, crianças que não frequentam as escolas, crianças que vivem em famílias com condições socioeconômicas precárias ou não etc (Trindade, 2019, p. 23).

Para Trindade (2019), com as crianças da Amazônia, podemos também refletir sobre as dores de viver a infância nesse contexto. Os apontamentos da autora sobre crianças da Amazônia expressam as diversidades das vivências infantis e a sutileza da experiência de conhecer mais sobre as crianças, a partir delas próprias. Representam ainda olhares renovados sobre as crianças que nos convidam a compreender o caráter plural da infância, tais pesquisas com as crianças amazônicas revelam a complexidade desse território.

A criança da Amazônia perpassa por sujeitos de comunidades quilombolas, ribeirinha, indígenas e urbanas, dotada de saberes culturais construídos ao longo de sua experiência. Para Santos e Oliveira (2018), a constituição de saberes culturais retrata a produção teórico-prática sobre a formação de sujeitos em diferentes contextos da Amazônia, envolvendo saberes e práticas culturais das crianças.

Assim, ao reconhecermos a criança como sujeito de sua própria experiência, somos convocados a pensar a infância como realizada em diferentes contextos. Os estudos de Santos e Oliveira (2018) demarcam o compromisso educacional diante dos contextos socioeducacional da Amazônia, contribuindo para o desenvolvimento da educação local, nesta envergadura:

Pensar em pesquisa com crianças no contexto amazônico é pensar em processo constantemente transformado, dinâmico e alternativo no qual a flexibilidade e a abertura para novas experiências precisam ser consideradas. A criança que olha inicialmente desconfiada com meios sorrisos e ainda tímidas, precisa ser cativada e também necessita do afeto, da atenção e do respeito às suas próprias criações (Santos; Oliveira, 2018, p. 176).

Pensar na criança da Amazônia é ter comprometimento social, político e pedagógico. Nestes termos, concordo com Angelo e Rebelo (2022, p. 34) ao problematizarem as práticas, anunciando:

A necessidade de fortalecer práticas dialógicas e dialogadas que cumpram a função de ampliar e diversificar as experiências infantis a partir de uma intencionalidade pedagógica que garanta os direitos fundamentais das crianças. Tais práticas, como não poderiam deixar de ser, respeitosas às diferenças étnica/racial, religiosa, de gênero, classe social etc.

Angelo e Rebelo (2022) partem da preocupação com as demandas acerca da infância e suas diversidades, como uma alternativa centrada nos saberes locais de

cada território, tendo como ponto de partida para orientar na prática a concepção de criança em situação, ou seja, uma criança histórica, social e culturalmente situada.

Por isso, é imprescindível resgatar as singularidades da criança amazônica, sendo opostas às propostas que idealizam uma infância que regula a criança, na medida em que reescreve um tipo único de sujeito, inviabilizando a infância em suas múltiplas facetas, com riquezas de experiências e influências territoriais e sociais.

No caso das crianças amazônicas, este estudo trata mais especificamente da Criança Ananin, natural do município de Ananindeua, Região Metropolitana de Belém, no estado do Pará. A criança Ananin enfrenta grandes dificuldades, especialmente pela região ser reconhecida pela desigualdade social, variada conforme a porção territorial. Tal afirmação é pautada em dados do Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD/Brasil). Segundo o levantamento do programa, as esperanças de vida localizam-se principalmente na zona oeste da cidade e todos representam condomínios horizontais fechados, como: Via Roma, Vila Firense, Green Garden/Fit Coqueiro, Lago Azul/Amazon Garden. Já a área norte apresenta menores índices de qualidade de vida.

A desigualdade social que as crianças enfrentam representa a necessidade de pensar a criança ao nosso lado, seu pertencimento e contexto. A região de realização do presente estudo é a área norte, onde assim como as demais áreas há crianças periféricas, filhas e filhos de trabalhadores, moradores de Arilândia, Novo Cristo e Parque Sertanejo. Então, pensar nas diferentes realidades das crianças é entender que suas particularidades devem ser respeitadas por meio de sua participação na construção das práticas curriculares. Por isso, na seção a seguir, apontando que o currículo tem relação direta com a criança e sua infância, apresento posições teóricas me relação ao currículo e às especificidades do currículo da Educação Infantil.

## 2.2 O Currículo e as especificidades do currículo da Educação Infantil

*Qual é o currículo da Educação Infantil senão aquele que deverá abrir portas para as crianças produzirem sentido sobre si, sobre os outros e sobre o mundo?*

(Fochi, 2014, p. 105).

Ao discutir o currículo da Educação Infantil, o convite é para pensar nas especificidades das crianças a serem consideradas na construção da proposta curricular. Com isso, um currículo da Educação Infantil é aquele valoriza os saberes e abre espaço para as experiências das crianças. Deste modo, esta seção busca apresentar os aportes teóricos que versam a respeito do campo curricular, evidenciando os estudiosos que abordam o currículo para Educação Infantil.

Para tanto, as compreensões partiram dos subsídios de Sacristán (2013), que descreve o termo currículo em sua origem, relacionando-o aos conteúdos que professores e a escola deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto. De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos, transformando-se em um importante regulador da organização do ensino. O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, porém não basta deter-se a isso. É fundamental explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto, devendo-se avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos.

É preciso admitir que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas às opções possíveis, um produto incerto, algo não neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis. Assim, tem-se de questionar o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e refletir a respeito da relação dos conteúdos que regula os aspectos estruturadores e o seu valor para todos (Sacristán, 2013).

Sacristán (2017) pontua que, como plano tangível expressado documentalmente, o currículo não se limita à especialização de tópicos de conteúdos, mas deve conter um plano educativo completo. As afirmações do autor concernem ao currículo para além de um modelo estático, compreende-se o currículo como conhecimento, isto é, construção de conhecimentos. Ademais, segundo Ribeiro (2017), é essencial trazer para o campo curricular novas dimensões conceituais, como

a temática da cultura, tendo em vista que para o autor, desde a década de 1990, propostas pós-modernas e pós-estruturalistas elevam o currículo a uma multiplicidade conceitual que, para alguns, contribuiu para o enriquecimento do campo, enquanto, para outros, tem resultado em uma dispersão preocupante e um afastamento da temática do conhecimento.

Lopes e Macedo (2011) expõem que, para conseguirmos responder à pergunta “o que é currículo?”, precisamos realizar uma reflexão dos seus significados, analisando-o a partir dos seus aspectos históricos. Assim, a formulação do entendimento do termo currículo faz uma ligação com os sentidos prévios.

Indo além, para pensarmos na definição de currículo, é preciso opor-se a propostas de neutralidade que desrespeitam o papel democrático da escola, seus princípios de liberdade de ensino, do pluralismo de ideias e da tolerância. Cabe agir de modo contrário às propostas curriculares que percebem a criança como uma folha em branco, reconhecendo que traz para a escola influências sociais e culturais, as quais são fundamentais no processo de construção curricular, sendo primordial descaracterizar o currículo enquanto grade de disciplinas.

Lopes e Macedo (2011) direcionam críticas ao conceito restrito de currículo, enquanto prescrição do que deveria ser ensinado, seja de comportamentos esperados das crianças. As autoras argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado, destacam um currículo pensado para além da prescrição.

Neste contexto, Lopes e Macedo (2011) destacam que a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas que compõem o currículo. Ressalto que promover currículos democráticos é essencial, especialmente por incentivar uma possibilidade de construir um modelo curricular que deixará de ser acrítico para ser reflexivo e crítico, com alternativas e propostas que buscam valores de solidariedade, liberdade e igualdade.

Por meio de Lacerda e Sepel (2019), reconheço que é necessário promover no currículo uma integração de aspectos sociológicos e pedagógicos, considerando os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais com propostas em que as diferenças, além de serem toleradas e respeitadas, são problematizadas e colocadas em permanente questionamento. Uma educação para a diversidade poderá garantir oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento, de modo a considerar as

particularidades de cada aluno, pensando em propostas para atender às diferentes habilidades, estilos de aprendizagem e necessidades especiais dos estudantes.

Desse modo, defende-se ampliar os saberes no campo curricular para compreender, de modo crítico, as novas propostas de educação, com clareza das concepções de currículo, orientando práticas pedagógicas que sejam posicionadas criticamente diante das reformas educacionais.

Neste sentido, Apple (2009) defende que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. E produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (2009, p. 59).

Esta assertiva faz com que o propósito da educação seja mudado, pois anteriormente a educação era vista como parte de uma aliança de grupos que agiam em conjunto para propor políticas sociais democráticas para as escolas, por exemplo, ampliação das oportunidades educacionais, esforços limitados de equalização de resultados. Contudo, com o mundo dos negócios, concentram-se interesses a favor da restauração conservadora, inserindo a educação em um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos voltados ao neoliberalismo e neoconservadores, com a ênfase na extensão dos princípios derivados do mercado (Apple, 2009). Deste modo, é apresentado um currículo nacional, aliado a rigorosos padrões nacionais e a um sistema de avaliação orientado para o desempenho capaz de, a um só tempo, objetivar uma "modernização" curricular e uma eficiente "produção" de melhor "capital humano" e de representar um anseio nostálgico por um passado romantizado.

Por outro lado, também precisamos entender bem a função social de tal proposta, tendo em vista que um currículo nacional pode ser visto como um instrumento para prestação de contas, para ajudar a estabelecer parâmetros. Porém, também aciona um sistema em que as próprias crianças serão mais classificadas e categorizadas. Meu argumento é que a política do conhecimento oficial pode ser inteiramente compreendida em uma dinâmica ideológica maior, na qual se verifica uma tentativa, empreendida por um novo bloco hegemônico, de transformar nossas próprias ideias acerca das finalidades da educação (Apple, 2009).

Compreendo, pautada em Apple e Beane (2001), a relevância de se comprometer com a perspectiva das escolas democráticas, reafirmando

verdadeiramente a democracia, promovendo nas instituições escolares, oportunidades de participação, permitindo que professores, pais e comunidade em geral optem criticamente pela criação de planejamentos e organizações escolares. Percebo que a luta pela democracia na educação tem sido longa, contudo, permitirá criar cidadãos críticos e conheedores de suas vidas, acabando com uma sociedade organizada por visões dominantes de raças, sexualidade e deficiência.

Nesse sentido, algumas condições são fundamentais para a escola democrática e propostas curriculares democráticas, como: a livre fluência de ideias; a crença na capacidade individual e coletiva das pessoas; o uso de reflexão e crítica para avaliar todas situações; a preocupação com o bem-estar comum, com a dignidade e direitos dos indivíduos e minorias; o entendimento de que democracia não se trata de um “ideal” a ser buscado, mas sim algo da realidade; e a organização de instituições sociais que promovam e ampliem o modo de vida democrático (Apple; Beane, 2001).

Infiro que escolas democráticas podem produzir currículos guiados por valores democráticos, orientados para um olhar sobre a diversidade, refletindo sobre as diversas etnias, sexo, classes sociais, culturas, idades e que tenham um propósito comum, mesmo diante das diferenças. A ideia é lidar com propostas que, ao invés de ofertar um conhecimento “oficial”, trabalham com um currículo democrático, enfatizando com clareza o que e a quem valorizam, tendo-se olhares fundamentais sobre justiça, poder e dignidade para ampliar as diversas possibilidades de se viver e conviver em sociedade de forma transformadora. Isso permite ultrapassar propostas transmissíveis para construir oportunidades participativas, nas quais as crianças terão suas memórias e histórias recontextualizadas.

Santomé (2013) direciona o currículo ao sentido de uma cidadania democrática, responsável e solidária para recuperar o verdadeiro valor e significado da política, podendo inclusive sair dessa crise. Essa saída deve ser guiada por um objetivo prioritário: transformar o mundo, suas instituições e seus modos de funcionamento obscuros, na intenção de construir sociedades mais abertas e justas. O autor defende que:

Uma cidadania verdadeiramente democrática precisa se pôr em contato com aqueles conteúdos culturais que permitem desenvolver uma compreensão mais racional do mundo em que vivemos; precisam trabalhar com metodologias didáticas que propiciem o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, que possibilitem entender, argumentar e conviver com

pessoas de distintas culturas, ideias e ideais. Essa prática educacional deve vir acompanhada de modelos organizacionais e participativos que fomentem uma maior interação e colaboração com as pessoas dos distintos grupos sociais que habitam o mesmo país (Santomé, 2013, p. 80).

Com os questionamentos de Santomé (2013), é possível refletir que todo sistema educacional, colabora para construir as identidades das crianças num leque abrangente de conhecimentos, procedimentos, habilidades e valores que cada pessoa aprende, desenvolve e põe em funcionamento para compreender, avaliar e intervir no mundo. Por isso, tais conhecimentos, conteúdos de saberes, crenças, ritos, procedimentos, atitudes e valores que se utilizam no currículo não devem servir para discriminar alguém, devendo-se sempre lutar contra um sistema educacional injusto, ou seja, classista.

Ao compreender o que se configura como currículo, percebe-se que currículo para Educação Infantil depende de pontos específicos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apontam, em seu Artigo 3º, o currículo como:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças (Brasil, 2009, p. 1).

Ao recordar da finalidade do currículo da Educação Infantil, por meio da DCNEI, tem-se as bases teóricas para compreensão do currículo na Educação Infantil a partir de Kramer (1997, 2006) diante de suas abordagens voltadas para infância e Educação Infantil. Além deste, realiza-se diálogo com autores como Fochi (2020), Oliveira (2010, 2019), participantes como consultores da atual BNCC na área do currículo da Educação Infantil.

Independente do ano da homologação da DCNEI, pude conferir contribuições de Kramer (1997, 2006), uma vez que tem experiência e interesse no campo da Educação Infantil. Ele expõe que um currículo reúne tanto bases teóricas quanto diretrizes e práticas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. Contudo, para Amorim e Lima (2024), o currículo não poderá trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, sem contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

Para Kramer (1997), é necessário construir um currículo que leve em conta a heterogeneidade, atuando em direção de uma sociedade justa. Para tanto, a participação coletiva na sua construção é fundamental. Na visão da autora, a prática

curricular e proposta pedagógica são expressões correlatas e significam o caminho a ser trilhado coletivamente. O currículo desenvolvido dentro de uma instituição de educação é vivo, dinâmico e pertinente a todas as ações que envolvem as crianças no seu dia a dia, dentro das instituições de ensino. A autora assinala:

Não estabeleço diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo. Compreendo, assim, currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é frequentemente a maneira com que se tem concebido uma proposta pedagógica. Identifico ambos os termos, portanto, relacionando-os à vida na escola, na creche, na pré-escola. Um currículo ou uma proposta pedagógica, assim definidos, reúnem tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas neles fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização (Kramer, 1997, p. 19).

Fochi (2020) também direcionou seus estudos a respeito do Currículo para Educação Infantil, defendendo-o como um documento de amparo pela lógica do inacabamento, no qual a criança é centro; por conta disso, o currículo e criança caminham juntos. O autor orienta que os contextos educativos devem ir em direção ao bem-estar global das crianças, acolhendo a experiência de cada menino e menina como modo de subjetivação e de produção de sentidos.

Assim, o currículo destinado à Educação Infantil relaciona-se aos interesses da criança, seu mundo e curiosidade, organizando-se pela sua capacidade de agir e compreender o mundo. Nesta direção, destaca que:

O grande propósito da Educação Infantil é criar condições para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado. Para isso, o professor precisa aprender a ouvi-las e a restituir os modos como as crianças estruturam seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais para não ficarem esquecidos ou apenas em nível de decoração (Fochi, 2019, p. 172)

As ponderações de Fochi (2020) demarcam a importância do diálogo na construção de sentidos, abandonando a ideia da criança abstrata e começando a aprender a escutá-las em suas subjetividades, deixando de vê-la de forma compartimentada e passando a percebê-la holisticamente. Nesta perspectiva, a

Noção de currículo na Educação Infantil está diretamente associada à busca e construção de sentidos. Por isso, cabe criar condições, para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado. Para tal, o professor precisa aprender a ouvi-las e a restituir os modos como as crianças estruturam seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais para não ficarem esquecidos ou apenas em nível de decoração (Fochi, 2020, p. 59).

De modo idêntico a Fochi, Zilma Oliveira foi uma entre os quatro consultores e redatores da primeira e segunda versão da BNCC para a Educação Infantil,

entretanto, desde 2010 realizou análises no campo curricular, a partir das DCNEI, a respeito do que propõem as novas diretrizes nacionais. Nas palavras de Oliveira (2010, p. 4),

O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades onde o que rege é um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

Oliveira (2010) lembra que a definição de currículo nas Diretrizes põe em evidência a articulação das experiências, saberes e os conhecimentos culturais da criança. Tal definição inaugura importante período na área, a qual pôde aperfeiçoar práticas vividas pelas crianças nas instituições.

Oliveira (2019) relembra que a Educação Infantil tende a evidenciar os conhecimentos de modo muito simplificado, imaginando as crianças incapazes de entender a seu modo os dramas da vida, de elaborar narrativas e de explicar o mundo no qual vivem, embora seja necessário defender um projeto pedagógico articulado com as experiências de vida e diferentes linguagens, ocorrendo em contextos lúdicos que possibilitem a participação, expressão, criação e manifestação de seus interesses. Dito isso, ressalta que:

Essa concepção diverge de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, na qual o que rege é um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar seu sentido e o potencial de experiências de aprendizagem que ele pode trazer às crianças, e a ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser trabalhado com as crianças pequenas. Ao colocar a ênfase no “conjunto de práticas”, as DCNEI distinguem o currículo da ideia de lista de conteúdos simplificados e/ou matérias ou disciplinas escolares. Dessa perspectiva, o planejamento do currículo deve ser norteado tanto pelos interesses singulares e coletivos das crianças, considerando que seus aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos interagem dinamicamente, quanto por objetivos de aprendizagem que articulem os direitos das crianças com desafios que são hoje apresentados às novas gerações (Oliveira, 2019, p. 81).

Conforme tais alegações, a proposta curricular para Educação Infantil não pode representar retrocessos, privilegiando listagem de conteúdos, estipulando competências e habilidades por faixa etária. É necessário que o processo de construção curricular traga para o centro as crianças, suas infâncias, suas

experiências e saberes. Com isso, podem-se resgatar práticas que visem articular os conhecimentos construídos socialmente e os saberes científicos.

Ao tratar do currículo para a Educação Infantil, Barbosa *et al.* (2016) indicam que as DCNEI já explicitavam a ideia de criança como sujeito potente, com saberes e experiências, que, ao serem levados em consideração, garantem a função sociopolítica e pedagógica da proposta pedagógica. Nestes termos, é relevante construir “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta” (Barbosa *et al.*, 2016, p. 20). Assim,

As especificidades e os interesses, singulares e coletivos, das crianças devem nortear o planejamento do currículo e cada criança deve ser vista como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, estabelecem conflitos, estão em permanente mudança. No desenvolvimento curricular, a equipe da instituição de Educação Infantil necessita ter atenção às singularidades das crianças e suas diversidades culturais, sociais, étnicas, promovendo experiências que lhes ofereçam a possibilidade de perceber um mundo diversificado, múltiplo, enquanto constroem sua identidade (Barbosa *et al.*, 2016, p. 20).

É necessário criar condições para as crianças apropriem-se de elementos significativos de seu entorno e o currículo seja desenvolvido nas práticas diárias da escola, definido em conjunto com os pares da instituição. Para Barbosa *et al.* (2016), no caso da Educação Infantil, o ponto básico nessa discussão curricular é a especificidade dessa primeira etapa da Educação Básica, na organização de situações educativas que valorizem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Compreendo que, ao dialogar acerca do currículo para Educação Infantil, é preciso resgatar sua função sociopolítica e pedagógica. Também cabe adotar uma postura de oposição às concepções curriculares centradas na transmissão de conteúdos, compreendendo que as práticas curriculares se desdobram de diferentes formas, seja pela gestão do currículo, sua organização ou seleção de conhecimento, as quais devem resguardar os saberes e vivências das crianças (Amorim; Lima, 2024).

Com os pressupostos teóricos apresentados e analisados a partir do objeto de investigação que diz respeito às práticas curriculares em uma escola ecológica de Educação Infantil no município de Ananindeua, descrevo a seguir os caminhos metodológicos trilhados para o desenvolvimento da presente pesquisa.

### **3 FUNDAMENTANDO A PESQUISA: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

*Elaboram-se perguntas, coletam-se notas de campos, derivam-se interpretações e escreve-se um texto de pesquisa que atenda tanto à questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais.*

(Clandinin; Connelly, 2015, p. 86).

As notas coletadas no campo nos convidam a apresentar nesta seção a construção metodológica desta pesquisa, expondo a problemática de estudo, a abordagem, o tipo de pesquisa, o local de investigação, os procedimentos de autorização para realização dos levantamentos, as descrições dos sujeitos e a análise dos dados.

Ressalto que a questão norteadora da pesquisa surgiu de inquietações no meu próprio espaço de atuação. Por conseguinte, busquei analisar como os professores reconhecem e incorporam a participação das crianças ao processo de construção das práticas curriculares, na intenção de encontrar novas proposições para o campo do Currículo da Educação Infantil. Assim, percebendo que os profissionais que atuam com crianças têm várias histórias que precisam ser contadas, defini as narrativas como possibilidades metodológicas, tendo como apoio teórico as contribuições de Lüdke e André (2010), Clandinin e Connelly (2011), Moraes (2020), e Moraes e Galiazzi (2006).

Com a escolha das narrativas docentes, optei por uma abordagem qualitativa, considerada como uma abordagem que permite o contato direto do pesquisador com o ambiente natural, sem manipulações intencionais. O pesquisador deve estar imbuído de uma consciência crítica, sem buscar julgar, construindo reflexões em diálogo com todos que dão vida a este fenômeno. Outro aspecto importante neste enfoque é referente à preocupação voltada para o processo em que os dados coletados são predominantemente descritivos, existindo uma atenção especial aos valores dos indivíduos nas coisas e na vida (Lüdke; André, 2010).

Com isso, será possível entender como é a atenção dos professores em relação às especificidades da criança no processo de planejamento curricular, compreendendo como os docentes distinguem cada sujeito, sua vulnerabilidade, dependência, desenvolvimento e formas próprias de conhecer o mundo.

Para esta apreensão, busca-se analisar como os professores reconhecem as crianças, por meio de seus relatos de experiências, acreditando que, através de suas

narrativas, serão encontradas posições em relação à concepção de criança e infância para construção da prática curricular.

Destaco, com auxílio dos estudos de Clandinin e Connelly (2015), que a opção pela pesquisa narrativa se justifica pelo fato de este tipo de pesquisa compreender a maneira de perceber o mundo a partir de relatos, nos quais somos contadores de histórias ou personagens. Este tipo de pesquisa é um processo dinâmico de viver, reviver, contar e recontar histórias, não somente para os participantes, mas também para os pesquisadores. Nas palavras dos autores,

como pesquisadores, confrontamo-nos no passado, no presente e no futuro. O que queremos dizer com isso é que contamos histórias lembradas de nós mesmos, sobre épocas antigas, assim como histórias atuais. Todas essas histórias fornecem roteiros possíveis para nossos futuros. Contar nossas próprias histórias no passado nos leva à possibilidade de recontagens (Clandinin; Connelly, 2015, p. 96).

Assim, comprehendo que as histórias contadas podem representar para o campo do currículo da Educação Infantil oportunidades de conhecer diferentes sujeitos e suas perspectivas em relação à participação da criança na construção da prática curricular. Vejo que os relatos promoverão reflexões em relação ao objeto de estudo, concordando com os pressupostos de Clandinin e Connelly (2015, p. 98), ao citarem

como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas. Às vezes, isso significa que nossas histórias sem nome e talvez secretas, vêm à luz assim como aquelas de nossos participantes. Esse confrontar de nós próprios em nosso passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas.

Tais pressupostos foram primordiais para a escolha da pesquisa narrativa, uma vez que, ao escutar professores, estarei em contato com as experiências a respeito de seus entendimentos em relação ao currículo, além de perceber por meio dos diálogos sua forma de ouvir as crianças, reconhecendo, através das narrativas, como os modos de pensar, agir, interpretar e reinterpretar o mundo são considerados no processo de planejamento das práticas curriculares.

Percebo que o diálogo com os professores pode despertar reflexões, assim como incentivar a valorização de uma prática curricular pautada na participação da criança. Clandinin e Connelly (2015) enfatizam que, embora as pesquisas narrativas tenham objetivo e foco, novas oportunidades podem surgir, inclusive outros

propósitos. Tal afirmação motiva a escolha do método, para se compreender a necessidade de narrar as especificidades do fenômeno. No caso do professor, trata-se da narrativa a respeito de como as práticas curriculares vêm garantindo o direito de ser criança, com suas particularidades, espontaneidades, jeito próprio de sentir, agir, entre tantas maneiras que precisam ser traduzidas no currículo da Educação Infantil.

Para Clandinin e Connelly (2015), a experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, pois há sempre o pesquisador vivenciando a experiência, sendo parte da própria experiência. Por isso, é muito mais do que "procurar e ouvir histórias". É uma maneira vividna no campo de investigação de reconhecer diferentes formas e modos de viver e organizar as práticas curriculares, observando como as crianças fazem parte deste processo.

Uma vez definida a pesquisa narrativa como oportuna para analisar e compreender as práticas curriculares realizadas na Educação Infantil, optou-se por selecionar a escola de investigação a partir da ênfase expressada nas formações de professores. Ademais, segundo a SEMED, a Eco Escola Municipal Ana Maria da Silva Souza é atualmente a única unidade ecológica, tendo como princípio a Educação Ambiental, buscando unir a escola e o meio ambiente, promovendo as crianças o crescimento da consciência social.

No que diz respeito à estrutura física, houve investimento na estrutura da escola, sendo a instituição a 22<sup>a</sup> unidade a ser totalmente revitalizada. Sua localização é no Icuí Guajará, atendendo ali em média a 200 crianças em turmas organizadas no turno da manhã e tarde, sendo dois maternais e três pré-escolas com crianças na faixa etária de 2 até 5 anos. O espaço conta com uma gestora, uma secretária, uma coordenadora pedagógica, seis professoras e seis auxiliares.

Segundo os conteúdos jornalísticos disponibilizados nos telejornais, o bairro de localização da escola apresenta características desfavoráveis, pois é um território de violência. Esse fato é confirmado pela Secretaria de Segurança Pública ao realçar o índice de criminalidade no conjunto Icuí-Guajará.

Definido o local de estudo, os processos da pesquisa narrativa foram iniciados através da negociação de entrada no campo, apresentando-se à coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação Ananindeua as finalidades e cronograma do projeto de pesquisa, conforme o Anexo A.

Assim, o corpus de análise desta pesquisa é composto pela transcrição das

entrevistas narrativas, autorizadas mediante ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Anexo B.

No local de pesquisa, comprometida com a ética e a Resolução nº 466/2012 (Brasil, 2012) que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, conversei com a gestora responsável pela instituição, apresentando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (em Anexo B), as questões que nortearam o roteiro da entrevista narrativa (em Anexo C), entregando uma cópia do projeto e ressaltando que o projeto tem aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob a numeração do parecer: 6.831.069 (anexo D). No local de estudo, a pesquisa foi autorizada pela gestora, através do Termo de Consentimento da Instituição (Anexo E).

Para assim, teve início a coleta de dados por meio das entrevistas narrativas. Recordo-me que as entrevistas foram fundamentais para entender diferentes experiências, corroborando com as contribuições de Clandinin e Connelly, que destacam

A forma como um entrevistador age, questiona e responde em uma entrevista formula uma relação e por isso os participantes respondem e dão relatos de suas experiências. O mesmo ocorre considerando as condições em que a entrevista acontece e também a forma, por exemplo, o local, a hora do dia, e o grau de formalidade estabelecida. Imagine, por exemplo, as diferenças que possam desenvolver entre uma entrevista de um administrador sênior conduzida na sede central da empresa em comparação com a mesma pessoa entrevistada em sua casa (Clandinin; Connelly, 2015, p. 153).

Com isso, a definição inicial dos participantes da pesquisa era a totalidade de professores da instituição, isto é, seis professores, na intenção de obter o maior número de narrativas. Entretanto, no período da coleta de dados, a escola sofreu alguns contratemplos, tendo duas exonerações e uma licença-saúde. Por esse motivo, o estudo foi conduzido com três professoras, apresentadas a seguir com nomes fictícios, para resguardar o anonimato:

A primeira é a *Professora Clara*, que tem 37 anos, dos quais nove anos são dedicados ao ensino. Começou na Educação Básica como auxiliar de classe em 2014, na inauguração da Eco Escola. Posteriormente, realizou o Ensino Superior e atua há três anos na Educação Infantil com crianças de três anos, na turma do maternal II. Ela possui vínculo temporário com o município, tendo iniciado suas atividades como professora através do processo seletivo para professores temporários, realizado pela SEMED de Ananindeua em 2021. É licenciada em Pedagogia e sua trajetória na

educação foi sempre desenvolvida nesta escola ecológica, sobre a qual relatou muito entusiasmo em trabalhar junto com as crianças, a natureza e aos animais.

A segunda é a *Professora Hilda*, de 39 anos. Desde 2013, atua no município de Ananindeua como professora de Educação Infantil efetiva. Há três anos está na escola ecológica como professora do PRE II. É formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), concluiu o mestrado em 2020 e encontra-se no doutorado pela mesma universidade. A referida professora tem como sujeitos de investigação em suas pesquisas as crianças e suas potencialidades, acreditando que as pesquisas que escutam as crianças precisam ser ampliadas.

A terceira é a *Professora Maria*, de 44 anos, que atua na Educação Básica há 20 anos, estando há três anos na Escola Eco Escola Municipal Ana Maria da Silva Souza. Formada há 14 anos pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), atualmente é professora contratada pelo processo seletivo da SEMED de Ananindeua de 2021, desenvolvendo suas atividades no PRE II, no turno da manhã e da tarde. A professora narra com emoção suas memórias afetivas, descrevendo que sua esperança é que as crianças não percam sua essência.

As características descritas surgiram de conversas com as participantes, descrevendo as intenções do estudo, relatando que, para atender aos objetivos de investigação, era necessário ouvir relatos a respeito das suas experiências como professores da Educação Infantil. Em sequência, as entrevistas foram realizadas por meio de um agendamento prévio com a gestão da instituição e no dia destinado. Então, busquei construir uma postura atenciosa, estabelecendo um vínculo de confiabilidade, demonstrando atenção e acolhida às expressões e falas das docentes. As entrevistas duraram em média 35 minutos, sendo efetivadas no intervalo das servidoras. Foram gravadas e transcritas de acordo com as narrativas das participantes, com atenção aos critérios éticos da pesquisa.

Em continuação aos passos da investigação, as transcrições das entrevistas honraram as narrativas dos sujeitos, analisando-se então o corpus da pesquisa por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), pois permite construir sentidos, a partir das falas dos professores. Segundo Moraes (2020, p. 595):

Constitui uma metodologia de análise de informações que tem sido cada vez mais utilizada em pesquisas sociais, especialmente na Educação. Consistindo de unitarização, categorização e produção de metatextos, esta abordagem de análise tem sido especialmente empregada por mestrandos e doutorandos em suas produções acadêmicas.

O envolvimento com a ATD surge das contribuições de Moraes (2020), que nos estimula a sermos pesquisadores abertos, disponíveis aos desafios para assumirmos pressupostos de natureza epistemológica, ontológica e metodológica, com superação de modelos de ciência deterministas e com valorização dos sujeitos participantes.

Nas considerações de Moraes e Galiazzi (2006), a análise textual discursiva distingue-se pelo movimento rigoroso, aprofundamento teórico e reflexivo, para compor uma leitura sobre um conjunto de materiais textuais num processo que integra análises e sínteses com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los, no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos. Os autores referenciam que:

Os relatos mostram que se envolver no tipo de análise proposto pela análise textual discursiva exige reconstrução dos entendimentos de ciência, superando paradigmas e solicitando construção de caminhos próprios de pesquisa. Isso implica em uma dialética entre insegurança e satisfação, entre prazer e angústia, exigindo aprender a lidar com a insegurança ao longo da pesquisa (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 119).

As transcrições das entrevistas narrativas se constituíram como os materiais textuais, que tiveram suas análises a partir das considerações de Moraes (2020), posto que:

As espirais de compreensão da ATD constituem-se na linguagem, com exploração de diferenças de significados produzidas a partir de diferentes sujeitos, sempre mediante as interpretações do pesquisador. Na linguagem, se estabelece o foco hermenêutico da ATD. O pensamento é possível pela linguagem, e por meio dela se constroem conceitos e teorias, tornando compreensíveis os mundos humanos. Constitui elo hermenêutico a partir do qual se concretizam os círculos de compreensões gradativamente mais qualificadas nos quais a ATD envolve os pesquisadores (Moraes, 2020, p. 605).

Entendo que a utilização da ATD exige do pesquisador o esforço de aprender a conviver com uma abordagem em constante (re)construção de caminhos. Ao mesmo tempo, há a percepção de um instrumento com grande potencial para fazer emergir a criatividade. Os mestres indicam que trabalhar com a análise textual discursiva exige disciplina e rigor, acarretando de modo simultâneo o prazer propiciado por um trabalho criativo e original. A construção do novo é sempre insegura, exigindo ao máximo a criatividade, processo ao mesmo tempo rigoroso, prazeroso e gratificante (Moraes; Galiazzi, 2006).

Diante dos pressupostos, o processo de análise seguiu as etapas da ATD: unitarização, categorização e produção de metatextos (Moraes; Galiazzi, 2006).

A etapa inicial de desmontagem dos textos é descrita como:

Um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização (Galiazzi, 2006, p. 118).

Percebo, com isso, que a análise textual discursiva constitui processo recursivo continuado para uma maior qualificação do que foi produzido, constituindo-se de um constante ir, vir, agrupar, desagrupar, construir e desconstruir, no qual o pesquisador movimenta-se com as verdades que tenta expressar até a escrita final. Desse modo, leva em consideração as paisagens por onde passa, refazendo seus caminhos, reconstruindo os entendimentos de ciência e de pesquisar, com ênfase na autoria de um sujeito que assume sua própria voz, ao mesmo tempo em que respeita e valoriza a voz dos outros sujeitos (Moraes; Galiazzi, 2006).

A unitarização partiu de fragmentos das narrativas relacionados aos objetivos de estudo e referencial teórico, resultando em unidades de significados que ajudaram a sistematizar as categorias iniciais. À vista disso, a análise da ATD foi realizada pelo estabelecimento de relações nas narrativas, organizadas por cores que correspondiam aos objetivos. Apresento as categorias iniciais com base no quadro abaixo:

**Quadro 2 - Relação entre o objetivo e as categorias iniciais**

OBJETIVO:	CATEGORIAS INICIAIS (o estabelecimento de relações)
<b>identificar o papel atribuído à criança no planejamento das práticas curriculares</b>	<p>A concepção de criança</p> <p>Manifestações infantis por meio da escuta sensível</p> <p>O papel do professor de Educação Infantil</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em continuidade, foi delimitado o conjunto das transcrições das narrativas que correspondia ao segundo objetivo específico de compreender a relação entre a construção da prática curricular e a participação das crianças. Por meio das relações de aproximação das falas, foram construídas as categorias iniciais, semelhante ao quadro a seguir:

**Quadro 3 - Relação entre o objetivo e as categorias iniciais**

<b>CATEGORIAS INICIAIS</b> <i>(o estabelecimento de relações)</i>	
<b>OBJETIVO:</b> compreender a relação entre a construção da prática curricular e a participação das crianças.	<p>Experiências proporcionadas pelos professores as crianças</p> <p>A prática curricular desenvolvida por meio de projetos</p> <p>Reconhecendo o interesse e a criatividade da criança</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Assim, corpus da pesquisa foi organizado por unidades de significados, suas categorias iniciais e posteriormente categorias finais. Deste modo, o Quadro 4 apresenta o conjunto de unidades de significados que surgiram para identificar o papel atribuído à criança no planejamento das práticas curriculares.

**Quadro 4 - Unidades de significados relacionados ao papel atribuído à criança no planejamento das práticas curriculares e as categorias iniciais**

<b>UNIDADE DE SIGNIFICADO</b>	<b>Categorias iniciais</b> <i>(estabelecimento de relações)</i>
<b>Professora Clara – [...] tenho vários tipos de alunos, tenho alunos que a gente consegue moldar, porque aqui na escola a gente tem regras e na casa deles já é outro nível e a gente já consegue conversar com os pais e vai fazendo de uma forma possível para eles se inserirem.</b>	
<b>Professora Clara – [...] a criança, ela entra na exploração, a gente vai explorando, tipo, porque a criança ela aprende através de explorar o ambiente, explorar a textura.</b>	A concepção de criança
<b>Professora Maria – [...] O compromisso com as crianças é transmitir valores que embora eles possam não viver no lar deles, eu possa plantar a sementinha para que eles tenham esperança no futuro, para que eu possa mostrar que eles vão viver momentos bons na vida, que existem coisas boas, embora naquele momento eles não vivam, é importante que eles não percam a essência da criança, aquilo da criança, da</b>	

pureza, por que as vezes as crianças já vem com inocência marginalização, de tanta violência, de ver tantas coisas feias.

**Professora Clara** – [...] as vezes as crianças vêm já com um comportamento de casa e ela chega aqui é as vezes é complicado, e começa a trabalhar com os pais, com a família, escola e consegue ter um bom aproveito da criança para que ela consiga explorar mais e se desenvolver.

**Professora Clara** – [...] as vezes a criança reflete muito o que ela vive em casa na escola e a gente tenta moldar da melhor forma possível para que ela se sinta acolhida em sala de aula, então a gente tenta passar esses conhecimentos para eles, para que eles se sintam bem.

**Professora Maria** – [...] a percepção das crianças foi tão funda, por eles serem tão pequeninos, nem imaginei que ia ser assim, mas refleti e a aprendizagem deles foi instantânea em relação as cores.

**Professora Clara** – [...] muitas das vezes as crianças têm modos de vida na casa dela totalmente diferente, as vezes os pais estão separados, ai já reflete na escola a agressividade.

**Professora Maria** – [...] cada criança tem uma necessidade, algumas sente fome de ler e escrever, outras tem outras necessidades são inúmeras situações, superação de socialização, e entender a criança já é tudo, embora ela não tenha aprendido alfabeto, fonética, enfim, mas são muitas situações que a gente presencia, cada criança traz consigo a sua especificidade.

**Professora Hilda** – [...] a criança é totalmente autora e protagonista, de criar, de compreender

**Professora Hilda** – [...] à medida que fui crescendo fui me interessando mais pelas crianças, em ouvir as crianças.

**Professora Maria** – [...] quando eles vêm com a questão do bater que reflete muito na criança quando é agredida em casa, a gente vai conversando.

**Professora Maria** – [...] quando percebo escuto cada história surpreendente, contato pela própria criança e a gente vai conhecendo a realidade deles expressada por eles mesmo”

**Professora Maria** – [...] eles já percebem que é lixo, que não devia estar aqui, pois o lixo vai para o mar, para o rio, provocará enchentes e vai levar para as casas.

**Professora Maria** – [...] todos os dias a gente explora as vivências deles, a gente ver o que eles trazem, como está em casa e sempre deixamos eles falarem, como é que está em casa, aquilo que ele quer contar, alguns não querem contar.

**Professora Hilda** – [...] todos os dias na minha salas as crianças têm oportunidades de falar e partir da fala das crianças, vejo que as crianças anunciam e denunciam também, a gente sabe disso e todas as manhãs ouvia denúncia das crianças “chega me arrepio”, então de alguma forma eu tentava ajudar, tipo assim, elas não só falavam e eu dizia é isso mesmo, eu intervnia, intervnia em tudo que podia,

Manifestações infantis por meio da escuta sensível

<p>se a denúncia dela era em sala de aula, eu intervia, se a denúncia dela era em relação a família, eu intervia, eu tenho os emojis, de tristeza, raiva, alegria, então eu chamava a criança e perguntava o que você está sentindo hoje.</p>	
<p><b>Professora Hilda</b> – [...] parte dos saberes, de ouvir as crianças, daquilo que elas querem conhecem”.</p>	
<p><b>Professora Hilda</b> – [...] eu queria ouvir as crianças, saber o que elas tinham a dizer, eu queria dar espaço de visibilidade, espaço de escuta de vozes.</p>	
<p><b>Professora Clara</b> – [...] eu comecei a instigar eles sobre o modo de vida do bichinho, porque não é só trabalhar a história, tem que trabalhar a realidade, botei vídeos para eles assistirem, de onde o bichinho nasce, que é do ovo. Eles mesmo fazem perguntas, meus alunos de três anos, eles mesmo foram lá para frente, eu falava olha aqui o camaleão nasce do ovo, quais são as cores do camaleão? “professora é rosa, azul”, eles mesmo iam dizendo entendeu? então eles foram vivenciando esse momento do projeto, explorando.</p>	
<p><b>Professora Maria</b> – [...] trabalhamos muito com a musicalidade, teatrinho, eles são atores mirins aqui, tu precisas ver, eles atuando, eles são sensacionais.</p>	
<p><b>Professora Hilda</b> – [...] na minha perspectiva é dessa forma que eu escuto a criança, porque não é a partir do meu conhecimento, eu sempre bati nesta tecla que a gente tem que partir do conhecimento que a criança tem e ampliar outros.</p>	
<p><b>Professora Maria</b> – [...] sempre faço perguntas para eles, como é a casa, a rua, como estava o tempo, o dia, mas eles já chegam sabendo, acho que perguntam em casa para não errarem, eles já vêm afiados.</p>	<p>O papel do professor de Educação Infantil</p>
<p><b>Professora Maria</b> – [...] tento passar dentro da dramatização, das histórias e assim percebo que eles começando agora, eles vão praticar, já vão sair daqui levando este exemplo.</p>	
<p><b>Professora Maria</b> – [...] tento criar o laço máximo de confiança com eles para que eu passar a conhecê-los, pois quando eu conheço a criança, sei onde posso tocar, onde posso estar tratando naquela criança.</p>	
<p><b>Professora Clara</b> – [...] eu obverso muito da autoria do adulto na sala de aula e fico incomodada, tipo cartaz de E.V.A lindíssimo, na minha sala não, as minhas são mais simples no visual do adulto, mas são produzidas pelas minhas crianças, elas foram autoras, então assim quero que apareça, entendeu? Quero que ela seja protagonista.</p>	
<p><b>Professora Hilda</b> – [...] “momento de escutar deveria acontecer todos os dias na escola, uma vez eu vi uma frase, conversar cura e cura mesmo, então eu disse assim, que bom que estou no caminho certo”</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na sequência, o Quadro 5 apresenta os fragmentos das entrevistas e unidades de significados que auxiliaram a responder ao segundo objetivo específico, isto é, compreender a relação entre a construção da prática curricular e a participação das crianças, a partir das narrativas dos docentes.

**Quadro 5 - Unidades de significados relacionados a construção da prática curricular, a participação das crianças e as categorias iniciais**

UNIDADE DE SIGNIFICADO	Categorias iniciais (estabelecimento de relações)
<p><b>Professora Clara – [...] na semana do meio ambiente, a gente levou as crianças para sentir o rio, estava bem raso, estava começando a encher e eles nunca tinham sentido e eles ficaram felizes com essa experiência com a natureza.</b></p>	
<p><b>Professora Clara – [...] busco promover experiências concretas, tipo, através de uma tecnologia tu não consegue vivenciar e aqui a gente consegue vivenciar no concreto, a gente consegue dar para eles tocar, sentir, explorar, manipular, de várias formas.</b></p>	
<p><b>Professora Clara – [...] na semana dos animais trouxemos um porquinho da índia e tipo eles puderam explorar o animal, tocar, se é macio o pelinho dele, quantas patas ele tem, que cor é o pelo dele, então eles ficaram maravilhados, porque eles vivem esse momento, uma vez apareceu uma preguiça, aaa.. foi o dia, os macaquinhas que aqui aparecem, então eles veem os animais vão além da televisão, muita das vezes eles podem tocar, sentir e tudo isso.</b></p>	Experiências proporcionadas pelos professores às crianças
<p><b>Professora Hilda – [...] aqui na escola, por exemplo, trabalhei a questão sobre os animais que eles viam aqui na escola, então assim, eu acredito na observação deles... a professora aqui tem cachorro, então a partir das observações deles comecei a trabalhar, eu observo muito a minha criança.</b></p>	
<p><b>Professora Clara – [...] quando tem uma data comemorativa a gente trabalha mais os projetos. Tipo agora, o último projeto foi o pé de poesia, a gente trabalhou muito voltado para reciclagem, trabalhamos o peixinho com rolo de papel higiênico, trabalhamos com caixa de ovo, trabalhamos de várias formas com folha retirada do chão, seca.</b></p>	
<p><b>Professora Maria – [...] em maio, por conta de ser o mês do combate à violência, aí trabalhamos com projetos estendidos, através deste projeto já tivemos muitos relatos, as vezes a criança não tem a consciência de que está sendo abusada, agredida e quando ela ver de forma lúdica, ela fica surpreendida, por exemplo na questão do abuso, a criança percebe ali naquele momento que tal pessoa já fez aquilo comigo.</b></p>	A prática curricular desenvolvida por meio de projetos

**Professora Maria** – [...] a gente faz tudo junto, geralmente o que uma professora está fazendo todas estão, isso todo mês, uma vez na semana, reunimos e conversamos, vemos o que estamos trabalhando. Por exemplo, semana passada estávamos trabalhando com projeto dengue, aí todo mundo faz a mesma coisa, em sintonia, construímos juntos, estamos com projeto de alimentação saudável, diversidade, enfim, todos os projetos solicitados pela SEMED de acordo com as datas festivas.

**Professora Hilda** - [...] Busco desenvolver minha proposta com assuntos envolvendo a natureza, diante da sua relação de interdependência, na qual a gente não pode viver fora dela, pois precisamos dela e por isso cuidar dela é fundamental, então a proposta da escola respeita a natureza e neste sentido todos os projetos da escola, visam respeitar a natureza de forma ampla, em que sentido? No sentido de não agredir a natureza, usando os próprios recursos da natureza para fazer as atividades, incentivando a conscientização das crianças.

**Professora Hilda** – [...] o contato da criança com a natureza é como se fosse uma terapia para elas. Junta as crianças e a natureza é uma forma das crianças esquecerem, como eu falei elas têm muitas situações tristes e o contato com a natureza transcende isso, li um artigo do contato da natureza com as crianças e ai assim, nós somos naturais o contato com a natureza é que a gente faz parte da natureza, e estar nesse contato com a natureza é uma relação assim de deixar a criança mais leve.

**Professora Hilda** – [...] estimular na criança em ver na natureza muitos recursos, para desenvolver sua criatividade e também em respeitar a natureza, entendendo por exemplo que a gente não pode matar os bichinhos. Aqui na escola trabalhamos muito para não maltratar os bichinhos, as crianças quando olham inclusive uma formiguinha, não matam, então a gente trabalha muito nesta perspectiva que o animalzinho tem vida e família, incentivando a serem consciente.

**Professora Hilda** – [...] uma atividade com as crianças que eles cataram objetos da natureza, tudo que estava no chão, eles não arrancavam, catavam, folhas, gravetos, flores e eles montaram, porque eu estava trabalhando a poesia de Manoel de Barros, O menino e os bichinhos, e a partir disso eles escolheram vários elementos da natureza e eles fizeram os bichinhos que eles quiseram.

Reconhecendo o interesse e a criatividade da criança

**Professora Maria** – [...] outra vez pegamos gravetos na natureza e fomos criando vogais, então sempre que saímos para passear as crianças tem interesse em pegar objetos do chão para criar figuras.

**Professora Clara** – [...] a gente trabalha muito o meio ambiente, a gente leva ele até o igarapé que tem ai nem que é vazante quando está seco, quando está enchendo a gente leva eles para pisarem na água, a gente conversa sobre a vida na água, sobre não poluir, falando sobre a reciclagem, trabalhando o modo de vida dos animais, das plantas a gente dar aula debaixo das árvores, demonstra sementinhas para

as crianças, conversa e pergunta características delas, é redonda? grande? Qual sua cor? A gente faz comparações, a folha é verde, é só verde? Pede para as crianças observarem na escola, perguntando tem outras folhas? folhas rosas ou vermelha? Assim busco trabalhar cores e quantidades, trabalho também reciclagem, eles trazem objetos, garrafas, tampinhas ou rolinho de papel higiênico.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por fim, após a sistematização dos dados, estabelecendo relações e aproximações, foram construídas as categorias finais, processo que segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 118):

Passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos

Com as unidades de significado relacionadas às categorias iniciais, surgiram duas categorias finais, conforme o Quadro 6:

**Quadro 6 - Categorias finais**

CATEGORIAS INICIAIS (o estabelecimento de relações)	CATEGORIAS FINAIS (a captação do novo emergente)
A concepção de criança	
Manifestações infantis por meio da escuta sensível	A criança nas narrativas docentes e a reflexão do seu papel para além de um sujeito ingênuo
O papel do professor de Educação Infantil	
Experiências proporcionadas pelos professores as crianças	
A prática curricular desenvolvida por meio de projetos	A construção da prática curricular a partir da participação das crianças
Reconhecendo o interesse e a criatividade da criança	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No que diz respeito aos passos da ATD, após a construção das categorias, os metatextos são construídos. Nas considerações de Moraes e Galiazzi (2006) essa etapa busca articular as categorias construídas em um movimento interpretativo mais

amplo. Assim, essa fase elabora sínteses compreensivas que buscam responder às questões investigativas, configurando novos sentidos e perspectivas teóricas.

Os metatextos não são meras conclusões, mas textos analíticos e argumentativos que integram as unidades de significado e as categorias emergentes, produzindo uma narrativa densa e fundamentada sobre o fenômeno estudado. Trata-se, portanto, de um processo de reconstrução crítica, no qual a interpretação se constitui de forma sistemática e rigorosa, possibilitando que os resultados da análise adquiram consistência científica e relevância para o campo de investigação.

Percebo, igualmente a Moraes e Galiazzo (2006) que a elaboração dos metatextos é o momento em que consolidamos o processo analítico, articulando as compreensões emergentes em um texto interpretativo que integra descrição, argumentação e teorização. Compreendo que tal etapa demandou rigor metodológico, uma vez que exigiu um exercício de constante reflexão crítica, garantindo que as interpretações não sejam meramente subjetivas. Por isso, os metatextos configuram-se como o espaço em que de voz, revelando tanto a profundidade de nossa análise quanto sua inserção no campo teórico de referência.

A organização dos metatextos representa um momento central da Análise Textual Discursiva, pois é nessa etapa que as compreensões emergentes das categorias são sistematizadas em narrativas analíticas que dão visibilidade aos sentidos construídos ao longo do processo investigativo. A produção dos metatextos não se restringe a uma simples descrição dos dados, mas constitui uma elaboração interpretativa que busca articular os discursos dos participantes com as reflexões teóricas do pesquisador.

Os metatextos configuram-se como sínteses provisórias que ampliam a compreensão do fenômeno estudado e, ao mesmo tempo, revelam a posição crítica do frente às vozes dos sujeitos investigados.

Desta forma, para a sistematização dos metatextos, optou-se por estruturar a análise em seções temáticas que evidenciam diferentes dimensões do fenômeno investigado. Essa organização permitiu não apenas agrupar os dados de forma coerente, mas também construir reflexões aprofundadas sobre as interpretações dos docentes, relacionando-as com o referencial teórico adotado. Ao dividir os metatextos em partes, foi possível destacar, de maneira articulada, como as percepções sobre a criança influenciam a prática curricular, bem como evidenciar a importância de considerar as singularidades e experiências das crianças. Com isso, a organização

dos metatextos foi feita em duas seções. A primeira traz uma discussão a respeito de como a criança é descrita nas narrativas dos docentes, realizando em contraponto uma reflexão sobre o papel da criança para além de sujeito ingênuo, descrito muitas vezes pelos investigados. No segundo, o diálogo expressa a relevância da participação das crianças na construção da prática curricular.

## **4 O PERCURSO DE ANÁLISE: O DIÁLOGO ENTRE O OBJETO DE ESTUDO, MATERIAL TEÓRICO E EMPÍRICO**

A fundamentação das análises originou-se da aproximação dos referenciais teóricos que subsidiaram este estudo, atrelando-se aos dados das investigações que deram sentido às unidades de significado e, de maneira geral, à organização e à emergência das categorias. Assim, a seguir, apresento as unidades e categorias, construídas a partir dos depoimentos das professoras entrevistadas.

### **4.1 A criança nas narrativas docentes e a reflexão do seu papel para além de um sujeito ingênuo**

Os destaques recebidos para Educação Infantil, direcionam a criança a propostas que permitam seu pleno desenvolvimento, neste intento são necessárias estratégias que garantam o seu reconhecimento como produtora cultural.

Dada a relevância do direito à educação para as crianças, as unidades de Educação Infantil de Ananindeua tiveram, em 2009, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), novas orientações para considerar que a criança é centro do planejamento curricular, sendo sujeito histórico e de direitos. Nas interações, relações e práticas cotidianas, a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói significados sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Tais afirmações motivam a compreender que as propostas voltadas para a criança necessitam ressignificar a concepção de criança, na intenção de compreendê-la como um sujeito ativo, participante da construção do seu conhecimento que tem seus próprios interesses, especificidades e curiosidades.

Contudo, os relatos de Clara expressam:

*Tenho vários tipos de alunos. Tenho alunos que a gente consegue moldar, porque aqui na escola a gente tem regras e na casa deles já é outro nível. E a gente já consegue conversar com os pais e vai fazendo de uma forma possível para eles se inserirem (Clara, 2023, informação verbal).*

Com tais enunciações, subentendendo posições contrárias em relação à criança como sujeito construtor de conhecimento, produzindo e compartilhando saberes a

partir da sua realidade. Fica em evidência que a professora demonstra uma concepção de criança que ainda precisa ser superada, reforçando que consegue moldá-las. É preciso esclarecer que educar não significa moldar, pois as crianças são dotadas de próprios interesses, criatividades, com suas próprias maneiras de ser e agir.

Outra narrativa de Clara reforça novamente que tenta moldar, quando descreve:

*As vezes a criança reflete muito o que ela vive em casa na escola e a gente tenta moldar da melhor forma possível, para que ela se sinta acolhida em sala de aula. Então a gente tenta passar esses conhecimentos para eles, para que eles se sintam bem (Clara, 2023, informação verbal).*

As narrativas de Clara expressam que as experiências trazidas de casa pelas crianças refletem em outros espaços, reconhecendo com isso algumas particularidades infantis. Contudo, ao enfatizar que “tenta” passar algo, coloca-se como transmissora de informações. Todavia, o professor não é quem passa ou transmite valores e condutas para as crianças reproduzirem. Aos adultos, aconselha-se que projetem as crianças como produtoras e transformadoras de cultura, contrariando as noções de crianças a partir das suas próprias expectativas, tendo em vista que elas têm papéis sociais e são sujeitos participantes. Nas observações de Oliveira-Formosinho (2007), é relevante pensar na criança com direito, compreendendo sua competência, escutando sua voz, para transformar a ação pedagógica em atividade compartilhada.

Sarmento (2005) em seus estudos demarca a posição da criança em relação ao adulto, sustentando que a criança, ao invés de aparecer apenas como receptora passiva da cultura adulta, precisa da reconstrução da sua imagem, por meio da emancipação da infância, interpretando as crianças como seres sociais, dotados de capacidade de ação e criação.

Além disso, as leituras de Oliveira (2012b) expressam que o trabalho com crianças envolve compromisso. Tal ponto é relatado por Maria:

*O compromisso com as crianças é transmitir valores que, embora eles possam não viver no lar deles, eu possa plantar a sementinha, para que eles tenham esperança no futuro. Para que eu possa mostrar que eles vão viver momentos bons na vida, que existem coisas boas, embora naquele momento eles não vivam. É importante que eles não percam a essência da criança, aquilo da criança, da pureza, porque às vezes as crianças já vêm com inocência, marginalização, de tanta violência, de ver tantas coisas feias (Maria, 2023, informação verbal).*

O discurso de Maria inicia tratando do compromisso, porém, a docente expõe que busca transmitir valores. Assim sua fala é amparada por seus próprios interesses, tendo em vista que suas narrativas são marcadas por concepções de infâncias que dependem da transmissão de valores, estando desvinculadas dos interesses e contexto da criança, tratando-as como depositários ou sujeitos vazios, relembrando uma educação bancária, tratada por Paulo Freire, na qual não pensa na conscientização das crianças, apenas sujeitando-as a respeitar regras.

As ponderações assemelham-se ao imaginário da infância como um espaço no qual os adultos difundem seus próprios valores, ao invés de assumir posturas defendidas por Sarmento (2015), que abrem espaço para ouvir as crianças, assumindo-as como autores sociais e protagonistas. Tal ótica é inclusive evidenciada no documento Perfil de Saída e Entrada da Educação Infantil

Ao assumir a concepção de criança como protagonista e autônoma, entendendo-a como sujeito ativo, construtora do seu próprio desenvolvimento, possuidora de grande capacidade de explorar espaços, fazer descobertas, aprender e construir novos saberes, ações que ampliam as concepções do mundo espera-se que ocorram intencionalidades por parte de profissionais e dos espaços educativos que atuam na Educação Infantil, na perspectiva de oportunizar possibilidades às crianças, de escolher brincadeiras, decidir sobre tipos de músicas, jogos, materiais e ambientes, favorecendo o desenvolvimento (Ananindeua, 2021, p. 9).

Todavia, pelos relatos de Maria e Clara, percebo uma certa valorização da transmissão de valores, promovendo seus próprios saberes e valores sociais, produzindo sequelas para a visibilidade das crianças, como por exemplo ao mencionar que busca “mostrar que eles vão viver momentos bons na vida, que existem coisas boas, embora naquele momento eles não vivam” (Maria, informação verbal). Não foi demonstrado como ocorreu o processo de escuta das crianças, entendendo suas fragilidades, dificuldades em casa, ouvindo com intenção as experiências de vida desta criança. Corroborando essa ideia, o documento elaborado pelo município expõe que

As experiências vividas pelas crianças são elementos importantes a serem observados e ressignificados pelos educadores, para que pensem na construção do conhecimento a partir das vivências que elas já possuem. Portanto, é necessário considerar que suas diferenças individuais, econômicas, sociais, culturais, étnicas, religiosas, entre outras, sem discriminação de espécie alguma, das crianças, das suas famílias, dos seus saberes, dos seus contextos, qualificam a compreensão desses sujeitos e das práticas pedagógicas dos professores (Ananindeua, 2021, p. 9).

De modo semelhante à Maria, Clara não aprofunda os diálogos a respeito das experiências infantis. Apenas afirma que o comportamento é complicado, citando que consegue “ter um bom aproveito” em suas considerações. Ela conta que

*As vezes as crianças vêm já com um comportamento de casa e ela chega aqui é as vezes é complicado, e começa a trabalhar com os pais, com a família, escola e consegue ter um bom aproveito da criança para que ela consiga explorar mais e se desenvolver (Clara, 2023, informação verbal).*

As narrativas de Clara anunciam uma ideia de infância “perturbadora”, afastada da concepção da criança como ator social e sujeito de cultura. As descrições da professora ao citar que é complicado, mas que consegue “ter um bom aproveito”, reforçam uma prática curricular na qual a criança terá um espaço de preparação, ao invés de dar destaque para um planejamento consciente que respeitará as formas peculiares de ser criança, de brincar, de imaginar, construir sua história e de viver a sua infância em um contexto social caracterizado pela desigualdade. Fochi (2015) propõe que é necessário um planejamento a partir de evidências concretas, buscando superar a naturalização das ações do cotidiano. Interrogando-se sobre a realidade vivida pelas crianças, o estudioso chama a atenção para uma proposta com pouca improvisação e mais consciência.

A vista disso é importante salientar planejamentos voltados para as crianças a partir dos destaques de Fochi (2015, p. 3), quando ressalta que, ao

organizarmos os espaços de modo a dar opções para que as crianças estejam em atividade, seja na circunscrição de espaços do jogo simbólico para construções, desenho e pintura, seja com o uso de fantasias e a leitura de livros, podemos descentralizar a vida cotidiana do adulto e permitir que as crianças estejam entre pares, em pequenos grupos, a partir de suas próprias escolhas; em outras palavras, que estejam em autoatividade.

As ponderações de Fochi (2015) remetem à ideia de práticas curriculares nas quais as crianças são participantes, envolvendo aprendizagens significativas, opostas à proposta que recorrentemente relaciona a infância e a criança a uma perspectiva “passiva”. Os estudos de Mello e Lopes (2019) expõem que as instituições da Educação Infantil associam as crianças ao adjetivo *ingênuo*, que, ao ser usado, joga o sujeito para fora da cultura, tirando sua possibilidade de ser ativo, expressivo e falante. Os estudiosos demonstram a criança como aquele que é bobo e fácil de ser enganado. Além disso

o *ingênuo* é desvalorizado hierarquicamente inferior; o puro, singelo, o supérfluo e do que se pode prescindir; o *ingênuo* é o que merece ser excluído

da pôlis, o que não tem nela lugar, o outro depreciado (Mello; Lopes, 2019, p. 899).

No momento que pensamos as crianças como sujeitos ingênuos, não analisamos minuciosamente sua participação. Ao contrário, pensa-se em crianças com infâncias universalmente iguais, sem reconhecer suas experiências a partir do seu tempo e espaço. Nesta perspectiva, o Perfil de Saída e Entrada da Educação Infantil pontua que o papel dos professores da Educação Infantil

Exige, do adulto, muita tranquilidade, confiança na capacidade e potencial dos bebês e nas demais fases de seu desenvolvimento; confiança em sua própria capacidade como adulto de modo que vá também se transformando durante o processo e paulatinamente vá reconstruindo concepções e reavaliando atitudes e valores sobre si mesmo e sobre as crianças. Exige paciência e esforço por parte de quem pratica tal ato. O educador possui um compromisso social e sua principal atitude diante das crianças deverá ser o respeito, seguido do acreditar no potencial que as crianças já trazem consigo. A partir daí expandir esse potencial (Ananindeua, 2021, p. 10).

Todavia, analisando as narrativas docentes, vejo como há pouco destaque para as experiências trazidas pelas crianças. Destaco, por exemplo, que a professora Clara reconhece que as crianças têm vivências dolorosas, mas não descreve propostas que visem promover atitudes de construção do fortalecimento da estrutura emocional. Nas palavras da professora:

*muitas das vezes as crianças têm modo de vida na casa dela totalmente diferente, as vezes os pais estão separados, ai já reflete na escola a agressividade, que nem está acontecendo com um aluno meu ai, estava conversando com a mãe dele e ela está tentando resolver da melhor forma possível, porque as vezes a criança reflete muito o que ela vive em casa na escola* (Clara, 2023, informação verbal, grifo meu).

A partir do trecho grifado, é possível perceber que a professora está atenta às vivências cotidianas refletidas na escola, como o caso da agressividade, entretanto, não apresenta intervenções que reafirmem práticas curriculares que valorizem o papel do professor da Educação Infantil descrito no Perfil de Saída e Entrada da Educação Infantil do município. O documento ressalta que

Cabe aos docentes a colaboração para formação ética, profissional e cultural dos cidadãos. A socialização dos conhecimentos permite que as artes, tecnologias e novos conhecimentos, construídos e acumulados pela sociedade moderna, continuem a evoluir, perpassando as gerações seguintes. Já as mudanças de valores éticos e sociais, como aquelas observadas em sociedades altamente desenvolvidas, ocorrem graças ao fortalecimento da educação básica. Esta, quando feita com seriedade e dedicação por parte de todos os envolvidos no processo, tem poder transformador, sendo capaz de mudar os paradigmas de toda uma nação (Ananindeua, 2021, p. 10).

Os pressupostos do documento expõem a fundamentação de reconhecer a criança em seus múltiplos aspectos, com um olhar diante das suas expressões, buscando favorecer condições acolhedoras, aprendizagens significativas, concebendo a criança como ser completo, isto é, ser psicomotor, social e afetivo, em processo de constituição da sua identidade. Tais considerações estão em consonância com Maia (2019), ao defender que a criança é ser completo. Por isso, é necessário comprometimento ao trabalhar de modo atento com as suas demandas, necessidades e interesses, inclinando-se em direção a seus propósitos com compromisso ético, ajudando-a a desvendar seu mundo.

Sob esse viés, a professora Clara evidencia que favorece descobertas, por meio da exploração, afirmado sobre a criança como “*ela entra na exploração, a gente vai explorando, tipo, porque a criança ela aprende através de explorar o ambiente, explorar a textura*”. Concordo com a professora, pois percebo que é natural para a criança gostar de experimentar, especialmente por se tratar de um ser curioso que aprende pelas descobertas. Posto isso, está aí a relevância de a curiosidade ser aguçada com oportunidades de encorajamento, estímulo de perguntas, questionamentos e descobertas.

A narrativa de Clara pontua que as aprendizagens realizadas através da exploração incentivam a curiosidade, o desenvolvimento cognitivo, físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Por isso, é fundamental considerar os estudos de Fochi (2021), que expõem a curiosidade como “a primeira condição para que a aprendizagem aconteça, é uma espécie de motor propulsor e, por isso, é a base da construção de todo o conhecimento”. O estudioso pontua que

Gosto da ideia de transformar a escola em um oásis da pergunta, como uma alternativa para a construção de um ambiente em que a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico são focos de atenção. O compromisso com a pergunta se alinha com a ideia de conhecimento enquanto inacabamento e incerteza e para tal, o ambiente de aprendizagem precisa proporcionar a possibilidade para que as crianças explorem, imaginem, tentem, façam, refaçam, conjecturem, criem hipóteses e elaborem explicações sobre si e sobre os fenômenos (Fochi, 2021, p. 114).

Por tudo isso, atenta-se para ambientes da Educação Infantil com possibilidades de ampliar os conhecimentos das crianças, porém, a professora Maria demonstra surpresa em relação à aprendizagem da criança, por meio da interação e experiências significativas. De acordo com a professora, “*a percepção das crianças foi tão funda, por eles serem tão pequeninos, nem imaginei que ia ser assim, mas*

*refleti e a aprendizagem deles foi instantânea em relação as cores".*

A respeito desse relato, entendo que o conjunto de ações que envolvem a elaboração e implementação de um currículo não reconhecem os pressupostos de Fochi (2020) ao defender o currículo da Educação Infantil como aquele que abre caminhos para as crianças produzirem sentido sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Percebo pela narrativa pouca sensibilidade em aguçar a curiosidade e reconhecer que situações cotidianas são fundamentais para aprendizagem. Inclusive, a professora Maria demonstra um certo espanto e aparentemente identifica a criança em uma perspectiva meiga e inocente, preservada de capacidades de questionamentos.

Ademais, as narrativas de Maria revelam sua compreensão de que as crianças têm suas próprias particularidades, formas de apreender e por isso precisa ter sua participação garantida no planejamento educacional. Ela narra que

*Cada criança tem uma necessidade, algumas sente fome de ler e escrever, outras tem outras necessidades são inúmeras situações, superação de socialização, e entender a criança já é tudo, embora ela não tenha aprendido alfabeto, fonética, enfim, mas são muitas situações que a gente presencia, cada criança traz consigo a sua especificidade (Maria, 2023, informação verbal, grifos meus).*

As especificidades que cada criança traz demarcam uma concepção de criança como sujeito de conhecimento. Fochi (2020, p. 62), sinaliza que, do ponto de vista da ação pedagógica, a concepção de criança precisa encontrar uma ideia de currículo que supere a lógica do conhecimento acabado a ser transmitido ou do livre fruir da experiência da criança.

Acredito que a criança aprende a partir da sua capacidade de agir e conceber o mundo, motivo pelo qual ressalto a importância de uma escuta sensível com oportunidades de diálogo. Porém, Sarmento e Pinto (1997) avaliam que, mesmo quando se reconhece para as crianças o estatuto de atores sociais, ainda se negligencia sua escuta, subestimando-se a capacidade de atribuição de sentido às suas ações e aos seus contextos.

A negligência de oportunidades de escuta coloca-se na contramão da noção ampliada do significado do currículo na Educação Infantil, tratada nas DCNEIs como:

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

Entendo que o currículo da Educação Infantil deverá reconhecer as crianças com saberes e experiências, sendo necessário que os professores descontruam a concepção da criança como sujeito puro e ingênuo, a fim de ir em direção à compreensão da criança como sujeito de cultura, com expressões particulares, que participa e envolve-se ativamente na sociedade. Concordo assim com Sarmento (2015), ao dizer que as crianças passam da condição da criança como objeto científico para a criança como sujeito de conhecimento e ação e, deste modo, participante ativo na vida social.

Neste segmento, Hilda descreve que “*a criança é totalmente autora e protagonista*”. Diante do seu compromisso profissional e acadêmico, ela conta que

*As minhas crianças, elas são autoras, quero que elas apareçam. Quero que sejam protagonistas. Tipo, uma vez teve uma festa de formatura aqui na escola e questionei o motivo das outras professoras entrarem na apresentação junto com a criança. Eu não quis! A minha criança entrou sozinha, ela pode caminhar sozinha. Então é nessa perspectiva, de que a criança é protagonista, é autora. Por isso, dou visibilidade e fico nos bastidores (Hilda, 2023, informação verbal).*

Os comentários da professora reforçam seu comprometimento com o protagonismo das crianças, mostrando-se contra o direcionamento da criança para uma solicitação específica de atividade. Por isso, investe em dinâmicas nas quais as crianças tenham visibilidades. Com isso, é fundamental considerar os enunciados de Mello e Lopes (2019), no sentido de desconstruir uma concepção de infância e de criança que se construiu na Modernidade, tendo em vista que, para os autores, as escolas precisam parar e escutar aquilo que as crianças enunciam.

As narrativas de Hilda reafirmam o compromisso com a criança, para construir-se como sujeito para além do ingênuo. Ela descreve em seus posicionamentos a relevância da escuta, ao comentar “à medida que fui crescendo, fui me interessando mais pelas crianças, em ouvir as crianças” (Hilda, 2023, informação verbal).

As mobilizações trazidas pelas narrativas de Hilda pontuam que a oferta do processo de diálogo é um elemento de suas práticas curriculares. Para a professora, no momento de falar, a criança aproveita para denunciar. Então assim, diz, “*eu converso com ele, com o grupo*”. Com base em suas narrativas, concordo com a necessidade de ressignificar os espaços infantis, promovendo espaços que incentivem o diálogo, significando:

Reconhecer a criança como sujeito de sua própria experiência, na relação com o mundo da sua infância. Significa também pensar a infância como um

espaço e um tempo de humanização das crianças nas suas relações entre si, com as (os) adultas (os), com os espaços, com os tempos, com as coisas... ou seja: com o mundo! (Angelo; Rebelo, 2022, p. 20).

Com isso, prestar atenção nas crianças, suas necessidades, interesses, vê-las, ouvi-las e inclinar-se em sua direção é ter comprometimento com a construção das práticas curriculares da Educação Infantil, compromisso reforçado por Maria ao favorecer o diálogo: “*quando percebo escuto cada história surpreendente, contada pela própria criança e a gente vai conhecendo a realidade deles expressada por eles mesmo*” (Maria, 2023, informação verbal).

Kramer (2020) expressa essas considerações, tendo em vista que percebe as crianças como falantes ativos, defendendo que o bom caminho para compreender as crianças é ouvir, ouvir o que as próprias crianças têm a dizer, legitimando o modo como veem esse processo, olhando e escutando as crianças. A respeito disso, a professora Hilda expressa em sua narrativa:

*Na minha perspectiva, é dessa forma que eu escuto a criança, porque não é a partir do meu conhecimento. Eu sempre batí nesta tecla que a gente tem que partir do conhecimento que a criança tem e ampliar outros. Então, nesse sentido, eu acredito que o direito da criança é garantido, garantido na minha sala de aula (Hilda, 2023, informação verbal).*

Ao falarem, as crianças se constituem como sujeitos e marcam a experiência de serem sujeitos do diálogo. A professora Hilda, além disso, narra que as conversas despertam reconhecimento das crianças. No diálogo com a professora, observo que a professora ouve seus alunos diariamente:

*Todos os dias, na minha sala, as crianças têm oportunidades de falar e partir da fala das crianças. Vejo que as crianças anunciam e denunciam também. A gente sabe disso e todas as manhãs ouvia denúncia das crianças – chega me arrepio. Então de alguma forma eu tentava ajudar, tipo assim, elas não só falavam e eu dizia “é isso mesmo”. Eu intervnia, intervnia em tudo que podia. Se a denúncia dela era em sala de aula, eu intervnia, se a denúncia dela era em relação à família, eu intervnia. Eu tenho os emojis, de tristeza, raiva, alegria. Então eu chamava a criança e perguntava “o que você está sentindo hoje?” (Hilda, 2023, informação verbal).*

As narrativas de Hilda demonstram sua atenção às manifestações infantis, além disso observa-se que a professora pensa na criança com ser integral, não fragmentado, trabalhando inclusive sentimentos, posicionando-se como professor que intervém e propõem novas atitudes. Destaco, com as narrativas da professora, o papel da sua formação continuada, principalmente como pesquisadora da linha de pesquisa Formação, Cultura, Saberes e Práticas Pedagógicas do doutorado, impactando

positivamente na sua competência e didática, organizando práticas curriculares que fortalecem a identidade cultural e respeitam a subjetividade da criança, buscando acolher suas particularidades com compromisso social, pedagógico e político.

Assim, as narrativas de Hilda reafirmam o posicionamento de Noveoa (2017), ao defender que o perfil profissional se relaciona ao cuidado com sua formação, pois o descuido faz depararmos com uma resposta dura e até dolorosa no campo da formação de professores, tendo em vista que imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação. Sacristán (2017) também trata da formação de professores para o currículo, defendendo que é pertinente pensar em modelos apropriados de formação, na seleção de conteúdo para essa formação, além da configuração da profissionalização e competência técnica dos docentes. Por isso, a qualidade do ensino deve considerar o comprometimento com a formação de professores.

Com isso, recordo as narrativas de Hilda, repletas de comprometimento e compreensão com as crianças, assemelhando-se à ideia de criança descrita por Fochi (2020, p. 60):

Ideia de criança não representa algo simples de ser incorporado nas práticas cotidianas. Ainda somos fortemente atravessados por crenças que minimizam as competências das crianças, que não autorizam sua participação nas decisões cotidianas e, em muitas ocasiões, que as tratam como sujeitos vazios, sem nenhum tipo de experiência prévia, praticamente um sujeito sem história e sem identidade. Há um abandono da criança em sua competência que tanto ocorre nos processos de escolarização e antecipação de conteúdos como quando a criança é tratada em uma visão ingênuas de autossuficiência.

Tais indicações reforçam as crianças para além de um sujeito ingênuo, confirmando as falas de Hilda (2023), as quais enunciam que as crianças são estimuladas a serem protagonistas de suas histórias e que suas experiências são ouvidas. A respeito disso, a professora Maria pontuou que “*todos os dias, a gente explora as vivências deles, a gente vê o que eles trazem, como está em casa. E sempre deixamos eles falarem, como é que está em casa, aquilo que ele quer contar, alguns não querem contar*”.

Entendo que Maria admira e vivencia junto às crianças uma escuta sensível, traduzindo em sensibilidade de ouvir o lugar daquela criança, seus espaços e sentimentos, entretanto, as narrativas são atravessadas por contradições, pensando inclusive a função docente com finalidade de moldar, além disso é essencial ao

professor ter o cuidado em não culpabilizar sempre as famílias, relembrando que a professora em suas considerações reforçou que “*as vezes as crianças já vêm com inocência, marginalização, de tanta violência, de ver tantas coisas feias*”, colocando a escola como única oportunidade de “salvação”.

Porém, com base em Fochi (2020), é necessário ressaltar que

Na Educação Infantil, não cabe o professor que persegue metas predefinidas por meio de formas únicas que desconsideram os ritmos particulares das crianças. É preciso compreender, cada vez mais, a necessidade de reconhecer os ritmos próprios de cada criança e de respeitá-los ao pensar em como traduzi-los na relação educativa (Fochi, 2020, p. 60).

A postura da professora de Educação Infantil requer intencionalidades, estabelecendo práticas adequadas para as crianças experimentarem suas diferentes formas de aprendizagens, como bem expressa a professora Maria, ao narrar que as crianças já “*percebem que é lixo, que não devia estar aqui, pois o lixo vai para o mar, para o rio, provocará enchentes e vai levar para as casas*”.

As descrições de Maria apresentam-se como oriundas de professores que estiveram disponíveis e comprometidos com a realidade das crianças, trabalhando problemas ambientais em seu entorno, buscando favorecer posicionamentos conscientes. Para tanto, é necessário ao professor atenção às manifestações infantis, como vejo com Hilda, ao citar que “*parte dos saberes, de ouvir as crianças, daquilo que elas querem conhecem*”.

O empenho de Hilda apresenta-se como um perfil de professor da Educação Infantil que escuta. Maria também exterioriza a oportunidade de ouvir, de fazer questionamentos para detectar as especificidades das crianças, trazendo que “*sempre faz perguntas para eles, como é a casa, a rua, como estava o tempo, o dia, mas eles já chegam sabendo, acho que perguntam em casa para não errarem*”.

A respeito disto, Fochi (2020) expõe que estamos abandonando a ideia de criança abstrata, começando a aprender a escutá-la em suas subjetividades, deixando de vê-la de forma compartmentada e passando a percebê-la holisticamente. Concordo, que a escuta permite pensar na criança de forma total, estimulando suas dimensões sociais, físicas, cognitivas e emocionais.

A professora Hilda realça tal pressuposto, relembrando que sempre “*queria ouvir as crianças, saber o que elas tinham a dizer, eu queria dar espaço de visibilidade, espaço de escuta de vozes*”. Vejo que os momentos de escuta permitem sermos contrários aos planejamentos realizados sem reflexões. Além disso, recordo com

Fochi (2020) que a escolha pelo diálogo dá a oportunidade de conhecer os processos de aprendizagem das crianças, colocando em cena uma professora que se aventura na construção do conhecimento ao lado de meninos e meninas.

Com tais pressupostos, relembro que, na Eco Escola Municipal Ana Maria da Silva Souza, a professora Hilda realizava práticas curriculares, isto é, ações a serem feitas para implementar o currículo, a partir de aprendizagens articuladas ao conhecimento prévio. Por isso, promove momentos de escuta, tendo em vista que suas propostas “*não são a partir do meu conhecimento. Eu sempre bati nesta tecla que a gente tem que partir do conhecimento que a criança tem e ampliar outros*”.

As narrativas de Hilda podem ser comparadas às sugestões de Fochi (2020), que trata o conhecimento e o currículo como algo em si, conectado à experiência da criança. Em sequência, a professora Clara também manifesta que as crianças são ouvidas e provocadas, descrevendo que:

*Eu comecei a instigar eles sobre o modo de vida do bichinho, porque não é só trabalhar a história, tem que trabalhar a realidade, botei vídeos para eles assistirem, de onde o bichinho nasce, que é do ovo. Eles mesmos fazem perguntas, meus alunos de três anos, eles mesmos foram lá para frente, eu falava olha aqui o camaleão nasce do ovo, quais são as cores do camaleão? “professora é rosa, azul”, eles mesmos iam dizendo entendeu? então eles foram vivenciando esse momento do projeto, explorando (Clara, 2023, informação verbal).*

Os relatos de Clara expressam a valorização do contexto da criança, utilizando, por exemplo, a apresentação das etapas de desenvolvimento dos animais, constituindo-se como profissional com estratégias que facilitam o processo de compreensão das crianças sobre a sua realidade. No entanto, um ponto que me chamou atenção é a maneira como a professora chama as crianças de aluno. Reflito e recordo que os professores de Educação infantil precisam entender os infantes como sujeitos dotados de experiências; por isso, ao relacionarem os sujeitos a alunos efetuam uma certa comparação à transmissão mecânica, tendo em vista que, etimologicamente, aluno é aquele sem luz, que se alimenta de conhecimento e, para tanto, precisa de outra pessoa, o professor.

Contudo, a criança é o ser dotado de espontaneidade e criatividade. Por isso, é desejável aos professores disposição para a transformar os espaços de Educação Infantil em tempos e espaços de descobertas que favorecem a ludicidade, com atividades capazes de permitir a criança se desenvolver de forma integral. No que se refere a tal assunto, Fochi (2020) argumenta que

O trabalho do professor de Educação Infantil requer intencionalidade e, como já foi dito, a questão é para onde essa intencionalidade está voltada. Assim, colocar-se diante da experiência concreta de cada uma das instituições e refletir sobre o lugar das crianças significam enfrentar as crenças sobre a imagem de criança que cada um de nós tem e que orientam nossas formas de atuar e de nos relacionar com meninos e meninas para poder ressignificá-las (Fochi, 2020, p. 62).

Com isso, os professores precisam destacar e valorizar, os interesses e especificidades das crianças, desenvolvendo propostas respeitosas, adaptadas e voltadas para as crianças, pontos relatados por Maria: “*trabalhamos muito com a musicalidade, teatrinho, eles são atores mirins aqui, tu precisas ver, eles atuando, eles são sensacionais*”.

A descrição de Maria reporta entusiasmo em trabalhar com crianças, posicionamento coerente com um perfil de professor de Educação Infantil respeitoso que busca trabalhar de maneira articulada com o contexto, comprometido com estratégias para sua prática curricular. Todavia, embora exponha a sensibilidade de ouvir, a professora Maria aborda a criança como sujeito de comportamentos modificáveis pelos seus exemplos, colocando-se diversas vezes como o centro do planejamento, como identificamos em sua narrativa, que expressa o seguinte: “*tento passar dentro da dramatização, das histórias e assim percebo que eles, começando agora, eles vão praticar, já vão sair daqui levando este exemplo*”.

A maneira como a professora Maria descreve suas propostas demonstra que ela se coloca como centro diversas vezes. Em outro momento, por exemplo, exprime que tenta criar o laço máximo de confiança com eles para passar a conhecê-los, pois, quando conhece a criança, sabe onde pode tocar, onde pode estar tratando. Assim, perguntava-me sobre que tipo de concepção de criança tem a professora, tendo em vista que em diferentes oportunidades relaciona a criança apenas a um sujeito em situação de marginalização e fragilidade. Deixando de lado considerações indicadas nas DCNEI, as propostas da Educação Infantil deverão considerar as crianças como centro do planejamento curricular, sendo sujeito histórico e de direitos, construindo-se enquanto sujeito ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, narrar e experimentar sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Deste modo, analiso que sua narrativa não demonstra a concepção da criança como produtora de cultura, cheia de espontaneidade e curiosidade. Além disso, na maioria das narrativas das professoras, elas se posicionaram como profissionais que buscam sempre observar as singularidades das crianças, buscando compreendê-las

como sujeito social, ao invés de descrevê-las como sujeito frágil. Para Oliveira-Formosinho (2007), a observação se faz necessária como um processo contínuo, analisando o conhecimento individual de cada criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Entende-o a partir da sua forma de criação de significado para a experiência, pois, apesar da mesma idade, cada uma tem sua particularidade, sua história de vida, outra experiência, outra família e outra cultura.

Assim, a subseção seguinte discorre a respeito da relevância das particularidades das crianças serem promovidas, através de sua participação no processo de construção da prática curricular, já que as crianças são seres de identidades próprias, transmissores de encantamento e sujeitos curiosos.

#### **4.2 A construção da prática curricular a partir da participação das crianças**

Ao alinhavar a construção teórica sobre a concepção de criança, currículo e o currículo da Educação Infantil, vejo o quanto importante é pensar sobre a construção das práticas curriculares da Educação Infantil que respeitem as particularidades infantis, por meio da sua participação. Com esse propósito, esta subseção apresenta uma análise entre o objeto de estudo, material teórico e narrativas coletadas.

Para analisar as práticas curriculares da Educação Infantil na instituição investigada tive como subsídios os estudos de Lunardi-Mendes (2008) que tratam deste assunto. Para a autora, a prática é percebida como cultura objetivada, uma experiência compartilhada, somando a esse conceito a ideia de currículo como conjuntos de ações que compõem o currículo, nas palavras da estudiosa as:

práticas curriculares são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo. São práticas na quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Portanto, quando estudamos a escola estamos diante de práticas curriculares que são o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem (Lunardi-Mendes, 2008, p. 4).

Por sua vez, Sacristán (2017) descreve as práticas curriculares como um conjunto de estratégias que constituíram a elaboração e implementação do currículo. Por essa razão, precisam ser contextualizadas, com espaços escolares capazes de atender às diferenças e, como interessa aqui, em relação à diversidade na Educação Infantil.

Reitera-se com Lunardi-Mendes (2008) a concepção de prática curricular como o conjunto de ações que implementam o currículo, sendo produto de um processo de objetivação da cultura, e do compartilhamento das ações individuais e coletivas. Por isso, as práticas curriculares são coletivas, condicionadas pela organização do tempo e do espaço escolar. São as ações implementadas e recontextualizadas no espaço da sala de aula por professores e alunos na constituição daquilo que chamamos de currículo. Na Educação Infantil, as práticas curriculares precisam compreender as crianças, por meio do reconhecimento de sua infância com especificidades próprias, promovendo propostas que favoreçam autonomia, interação, questionamentos, comunicação e resolução de problemas, para interagir, questionar, comunicar-se, resolver problemas e refletir.

É nessa perspectiva que entendo o currículo como reconhecimento de algo que configura uma prática e, por sua vez, é configurado no processo de seu desenvolvimento. Assim, vemo-nos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores, pois o currículo auxilia os docentes, como aponta Sacristán (2017), que também indica que o

Desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos (Sacristán, 2017, p. 166).

Com tais considerações, Amorim e Lima (2024) descrevem que o currículo orienta os docentes, contudo, as práticas curriculares não podem ser pensadas de modo isolado, mas por meio da realidade, produzindo práticas curriculares democráticas, comprometidas com as necessidades educativas das crianças, sua escuta e particularidades, tendo intencionalidade para com o desenvolvimento pleno da criança.

As DCNEI concebem o currículo da Educação Infantil como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, na intenção de promover o desenvolvimento integral de crianças.

À luz dos documentos oficiais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) destaca a Educação Infantil no contexto da Educação Básica, como primeira etapa da Educação Básica, abarcando a entrada na creche ou na pré-escola,

em conformidade com a lei. As DCNEI orientam as práticas pedagógicas da Educação Infantil para garantirem a elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecendo modos de integração dessas experiências. Com isso, fornece a necessidade da articulação das vivências infantis às propostas curriculares, visando ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças.

Tais afirmações levam a compreender que o currículo da Educação Infantil requisita uma relação direta com o meio de convivência da criança, seus interesses, especificidades e curiosidades, organizado a partir da sua capacidade de agir e conceber o mundo. Desse modo, Fochi (2020, p. 59) define que

A noção de currículo na Educação Infantil está diretamente associada à busca e construção de sentidos. Por isso, cabe criar condições, para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado.

Esta noção ratifica que o currículo deverá desenvolver-se com práticas que promovam o conhecimento de si e do mundo. Assim, a Proposta Curricular do município de Ananindeua (2020) defende que a prática curricular deve favorecer atividades concretas com conhecimento significativo, diversidade cultural e a participação do educando, destacando a relevância de organizar projetos pedagógicos.

De modo semelhante à proposta curricular de Ananindeua, os professores descrevem que as crianças aprendem por meio de propostas concretas, seja por meio das explorações, estímulo de sensações, observações ou atividades que envolvam projetos, pontos extremamente focados por todos sujeitos da investigação.

Nas palavras de Clara, as crianças se encontram sempre em contato com tarefas concretas, descrevendo que

*Na semana do meio ambiente, a gente levou as crianças para sentir o rio. Estava bem raso, estava começando a encher e eles nunca tinham sentido. E eles ficaram felizes com essa experiência com a natureza, mostrando o sarará, caranguejo para eles, quantas patinhas tem, trabalhando matemática (Clara, 2023, informação verbal).*

Com tal narrativa, observo que as aprendizagens das crianças foram favorecidas a partir do lugar da criança, reconhecendo que o contato com seu meio promove o seu desenvolvimento integral, embora a maioria das narrativas expresse

pouca valorização das experiências infantis e uma visão simplista dos conteúdos trabalhados, conforme o relato, a experiência relacionada a matemática se encerra em aprender a contar patinhas. Tal perspectiva revela uma compreensão reduzida do ensino. A matemática, concebida apenas como contagem mecânica, perde seu caráter formativo e investigativo, tornando-se um exercício de memorização desprovido de sentido. É necessário reconhecer que na Educação Infantil, a matemática deve ser explorada em sua dimensão ampla, de modo a favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico e autonomia da criança. Por isso, a relevância de ampliar o repertório metodológico, oferecendo experiências significativas que articulem os saberes matemáticos às vivências cotidianas das crianças, contribuindo para que elas construam uma compreensão crítica e integrada ao mundo que as cerca.

Contudo, as descrições dos professores reafirmam propostas curriculares que oportunizam atividades concretas. Para Clara, as atividades significativas voltadas para vivências concretas permitem aprendizado prazeroso e eficaz. Por isso, a docente traz que

*Busco promover experiências concretas. Tipo, através de uma tecnologia tu não consegue vivenciar. E aqui a gente consegue vivenciar no concreto. A gente consegue dar para eles tocar, sentir, explorar, manipular, de várias formas (Clara, 2023).*

Para a professora Clara, o explorar desperta na criança a curiosidade e percebo, com suas narrativas, que proporciona também criticidade e responsabilidade, corroborando as ideias de Fochi (2020), para quem

a produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida com a manipulação e exploração de objetos, em admirar e se perguntar sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar sobre aquilo que emerge de suas experiências no mundo (Fochi, 2020, p. 68).

Ao propiciar situações de aprendizagem envolvendo situações concretas, originam-se experiências significativas, a exemplo do relato de Clara:

*Na semana dos animais trouxemos um porquinho da índia e tipo eles puderam explorar o animal, tocar, se é macio o pelinho dele, quantas patas ele tem, que cor é o pelo dele, então eles ficaram maravilhados, porque eles vivem esse momento, uma vez apareceu uma preguiça, aaa.. foi o dia, os macaquinhas que aqui aparecem, então eles veem os animais vão além da televisão, muita das vezes eles podem tocar, sentir e tudo isso (Clara, 2023, informação verbal).*

As ponderações de Clara referentes à semana dos animais evidenciaram

práticas com intencionalidade, articulando os conhecimentos e vivências reais das crianças, desenvolvendo dinâmicas contextualizadas, comprometidas com a reconstrução de propostas curriculares que apenas buscam transmitir e regulamentar. As descrições da professora reafirmam práticas ricas e diversificadas, nas quais as crianças são participantes com oportunidades de aguçar sua curiosidade e despertar para diferentes explorações concretas que auxiliam em sua aprendizagem.

As narrativas de Hilda também evidenciam práticas curriculares que partem das explorações das crianças e suas observações,

*Aqui na escola, por exemplo, trabalhei a questão sobre os animais que eles viam aqui na escola, então assim, eu acredito na observação deles.. a professora aqui tem cachorro, então a partir das observações deles comecei a trabalhar, eu observo muito a minha criança (Hilda, 2023, informação verbal).*

Hilda narra que as práticas curriculares para Educação Infantil devem levar em conta as experiências das crianças e fala com entusiasmo que o “*momento de escutar deveria acontecer todos os dias na escola. Uma vez eu vi uma frase ‘conversar cura e cura mesmo’*”. Então eu disse assim, ‘que bom que estou no caminho certo’”. Percebo que a professora concebe as práticas curriculares como a soma de experiências infantis, buscando, por meio da escuta, reflexões para suas propostas, para com isso não direcionar seu fazer apenas a disciplinas acadêmicas, mas incentivando uma educação que atenderá ao desenvolvimento integral dos cidadãos.

Vejo que é fundamental desenvolver estratégias com propósitos educativos na Educação Infantil, provocando o desenvolvimento integral da criança. Com isso, percebo que é necessário pensar na criança real para promover uma prática curricular democrática e plural, contrária a concepções homogeneizadas. Justamente, a ideia é opor-se ao legado de uma tradição não democrática, como aponta Sacristán (2017), fortemente centralizadora, resultando na carência do poder do professor, pois a falta de formação para fazê-lo tornou as decisões básicas sobre o currículo em competência da burocracia administrativa, no qual o próprio professorado o admite como normal, porque está socializado profissionalmente neste esquema.

Assim, considerando o quanto importante é a aproximação da saberes das crianças com aquilo que eles têm interesse em conhecer, verifico que a possibilidade desta aproximação acontece por meio de uma participação efetiva e coletiva de todos no planejamento da prática curricular, tendo atenção às necessidades, demandas e novas proposições.

Ter atenção às necessidades das crianças é compreender as contribuições da sua participação na construção da prática curricular. Além disso, o momento de escuta é essencial para ter atenção às particularidades infantis. Assim, segundo a professora Maria,

*Em maio, por conta de ser o mês do combate à violência, trabalhamos com projetos estendidos, através deste projeto, já tivemos muitos relatos, às vezes a criança não tem a consciência de que está sendo abusada, agredida e quando ela vê de forma lúdica, ela fica surpreendida. Por exemplo, na questão do abuso, a criança percebe ali naquele momento que tal pessoa já fez aquilo comigo (Maria, 2023, informação verbal).*

Embora as professoras defendam com entusiasmo que observam as especificidades das crianças, especialmente no desenvolvimento de projetos pedagógicos, não encontro apontamentos que demonstrem projetos oriundos dos anseios infantis, tendo em vista que as ações são realizadas de forma pré-definida e centradas nas datas comemorativas, como no caso da temática descrita por Maria, recordando maio devido à institucionalização da Lei Federal nº 9.970/00, referente à definição de 8 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Com isso, analiso pouco esclarecimento em relação ao trabalho deste tema com propostas que discorram sobre direitos.

Penso ainda que é fundamental desde sempre proporcionar às crianças o reconhecimento de situações de abuso, incentivando temáticas relacionadas ao consentimento, carinho ou abuso, fortalecendo o emocional destas crianças, através de conversas sensíveis e disponíveis.

Assegurando os pressupostos da Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, seu Artigo 3º define que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral, assegurando oportunidades e facilidades. Ao tratar das oportunidades e facilidades, suponho a necessidade de aplicarmos propostas nas quais as crianças reconhecem situações de vulnerabilidade para denunciar.

Nas ponderações de Santomé (1995), as instituições escolares fazem vista grossa a respeito das diversas situações que afetam a infância, por exemplo. Posto isto, frisa que não podemos silenciar a existência de crianças objeto de tráfico de órgãos, crianças pobres que passam por agressões, torturas físicas e sexuais, às quais pouco se presta atenção nas instituições de ensino, ao invés de melhorar a compreensão de suas realidades e comprometer-se com sua transformação. Para o autor, as propostas curriculares carecem de preparar o aluno para adquirir consciência

dessas tristes realidades de infância maltratada, buscando preparar novas gerações para a vida. Neste sentido, intensifica-se a promoção de práticas curriculares articuladas às experiências de vida da criança, com ações para as crianças entenderem e transformarem o mundo no qual vivem.

Oliveira (2010) expõe a relevância de as propostas para educação infantil serem democráticas, abertas à comunidade e a professores, profissionais, familiares e crianças. A autora detalha que a participação da criança significa reconhecer sua voz e buscar observar suas especificidades. Ao professor, cabe a tarefa de ser disponível e consciente que até a maneira como a criança é alimentada, se dorme com barulho ou no silêncio, entre outros, constituem-se em elementos da história de seu desenvolvimento e devem ser apontados na construção prática docente. Por isso, a importância do currículo que comprehende que a construção do conhecimento do infante depende do contexto social, cultural e pedagógico.

Entretanto, questiono-me, a partir das narrativas, como as crianças têm suas preferências valorizadas na prática do professor, pois segundo Hilda as escolhas são oriundas dos adultos, especialmente as atividades expostas em sala de aula que apresentam pouca produção das crianças, preenchida de itens decorativos midiáticos e com materiais feitos pelos professores, visivelmente afetando os princípios de sensibilidade, criatividade e ludicidade. Sacristán (2017) trata desse aspecto ao expor que a margem da criatividade e autonomia profissional é mais estreita ou mais difícil de concretizar em tarefas inovadoras, quando o currículo é composto de elementos mais abstratos e distanciados da experiência concreta do aluno.

Percebe-se com as narrativas de Hilda e as ponderações de Sacristán (2017) que a criatividade da criança é deixada em segundo plano, especialmente pelo fato de os adultos não buscarem dar a devida atenção às experiências das crianças. Comportamentos, inclusive, relatados por Clara:

*eu observo muito da autoria do adulto na sala de aula e fico incomodada. Tipo cartaz de E.V.A lindíssimo. Na minha sala, não. As minhas são mais simples no visual do adulto, mas são produzidas pelas minhas crianças. Elas foram autoras, então, assim, quero que apareça, entendeu? Quero que ela seja protagonista (Clara, 2023, informação verbal).*

A defesa de Clara em relação aos materiais serem produzidos pelas crianças ratificam práticas curriculares nas quais as crianças são protagonistas, embora em outros momentos provoque questionamentos em relação ao real sentido do protagonismo, tendo em vista que relaciona os projetos a partir das datas

comemorativas

*Quando tem uma data comemorativa a gente trabalha mais os projetos. Tipo agora, o último projeto foi o pé de poesia. A gente trabalhou muito voltado para reciclagem, trabalhamos o peixinho com rolo de papel higiênico, trabalhamos com caixa de ovo, trabalhamos de várias formas com folha retirada do chão, seca (Clara, 2023, informação verbal).*

Verifico com tais narrativas que as práticas curriculares são pensadas em projetos referenciados por datas comemorativas, seja pela semana do meio ambiente ou outras. Por outro lado, ao se pensar na criança enquanto ator social, deve-se reconhecê-la como sujeito ativo, com próprias vontades, curiosidades e singularidades, que devem ser resgatadas no desenvolvimento de projeto.

Outro ponto que chama atenção na narrativa de Clara é sua afirmação de “*quando tem uma data comemorativa a gente trabalha mais os projetos*”, o que remete ao entendimento de que os projetos são realizados para cumprir orientações da Secretaria Municipal de Educação, realizados de maneira mecânica, com pouca importância aos olhares curiosos.

Ademais, Maria também citou que “*estamos com projeto de alimentação saudável, diversidade, enfim, todos os projetos solicitados pela SEMED de acordo com as datas festivas*”. Por isso, a importância da participação da criança na construção de temas que serão trabalhados, para assim proporcionar experiências e aprendizagens significativas.

Porém, a narrativa da professora Maria demonstra pouca participação da criança,

*A gente faz tudo junto, geralmente o que uma professora está fazendo todas estão, isso todo mês, uma vez na semana, reunimos e conversamos, vemos o que estamos trabalhando. Por exemplo, semana passada estávamos trabalhando com projeto dengue, aí todo mundo faz a mesma coisa, em sintonia, construímos juntos.*

Com Maria, abro a discussão a respeito de como esta professora pensa no currículo, ao mencionar que faz tudo junto, isto é, as professoras realizam propostas iguais com as mesmas dinâmicas. Isso expõe que a construção da prática curricular é feita de forma homogênia, pois, ao narrar que o “que uma professora está fazendo todas estão”, evidencia que as professoras compreendem as crianças igualmente, tendo em vista que não são questionados seus interesses. Observo que aparentemente as propostas são direcionadas através das aspirações dos adultos, sem reflexões, realizando uma sequência de projetos direcionada apenas por datas comemorativas, ao invés de adotar posições que analisem os interesses e motivações

das crianças. Pode-se inclusive excluir as crianças, tendo em vista que são seres com essências, modos de aprendizagens, comportamentos, influências e interesses distintos.

Da mesma maneira, cabe refletir que é fundamental promover para a criança o conhecimento de si mesma, descobrindo-se um ser único com imaginações e criatividades. Com, isso ao professor de Educação Infantil, segundo Fochi (2020), compete ter intencionalidade, criando ambientes que permitam descobertas. Neste sentido, observo que a intencionalidade poderá também estimular a criatividade, atreladonda-a à curiosidade, questionamentos, explorações e descobrimentos.

Em meio a essas considerações, Hilda descreve sua atenção sobre a criatividade das crianças, mencionando em seu relato:

*Eu fiz uma atividade com as crianças que eles cataram objetos da natureza, tudo que estava no chão. Eles não arrancavam. Catavam. Folhas, gravetos, flores e eles montaram, porque eu estava trabalhando a poesia de Manoel de Barros, “O menino e os bichinhos”. E a partir disso eles escolheram vários elementos da natureza e eles fizeram os bichinhos que eles quiseram. Tipo assim, eles “ahh!! vou criar uma borboleta”. Eles sozinhos, porque, tipo, assim é uma proposta que as crianças sejam protagonistas, que elas desenvolvam o protagonismo dela como elas sejam protagonistas. A partir desses elementos da natureza, eles fizeram diversos bichinhos, fizeram baratas, as coisas mais lindas, borboletas, passarinhos, cachorro (Hilda, 2023, informação verbal).*

Ao recordar as conversas com a professora a respeito de como a criatividade da criança é aguçada nas práticas curriculares, vejo que a professora busca trabalhar temas da realidade da criança. Hilda evidencia que a prática curricular para crianças deve relacionar-se com aspectos que trabalhem a natureza como algo fundamental para sua vida. Confirma essa descrição quando afirma:

*Busco desenvolver minha proposta com assuntos envolvendo a natureza, diante da sua relação de interdependência, na qual a gente não pode viver fora dela, pois precisamos dela e por isso cuidar dela é fundamental, então a proposta da escola respeita a natureza. E neste sentido todos os projetos da escola visam respeitar a natureza de forma ampla, em que sentido? No sentido de não agredir a natureza, usando os próprios recursos da natureza para fazer as atividades, incentivando a conscientização das crianças (Hilda, 2023, informação verbal).*

No ponto de vista de construção de responsabilidade cidadã, pode-se notar com Oliveira (2012b) que o trabalho do professor na Educação Infantil precisa incentivar o pensamento crítico e consciente nas crianças, pois ajudará a proporcionar o autoconhecimento da criança, além de sua compreensão a respeito de suas opiniões, ajudando-a a tomar decisões e consciência de si. No que diz respeito à

conscientização, comprehendi no diálogo com Hilda que suas práticas buscam

Estimular na criança em ver na natureza muitos recursos, para desenvolver sua criatividade e também em respeitar a natureza, entendendo, por exemplo, que a gente não pode matar os bichinhos. Aqui na escola trabalhamos muito para não maltratar os bichinhos. As crianças quando olham inclusive uma formiguinha, não matam. Então a gente trabalha muito nesta perspectiva que o animalzinho tem vida e família, incentivando a serem consciente (Hilda, 2023, informação verbal).

Concordo com Hilda que as propostas curriculares da Educação Infantil devem ter como foco o desenvolvimento de metodologias que incentivem a curiosidade, indagações e construções de valores socioambientais, voltados à realidade das crianças e de sua comunidade. Estes são pressupostos sinalizados nas DCNEI, ao indicarem que devem ser garantidas experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2012, p. 25).

Com as DCNEI, vejo a importância de as práticas curriculares envolverem experiências concretas que favorecem a criatividade e o interesse da criança. Assim, Maria narra experiências que promovem criatividade com elementos retirados da natureza, assinalando *“outra vez pegamos gravetos na natureza e fomos criando as vogais, então sempre que saímos para passear as crianças tem interesse em pegar objetos do chão para criar”*.

Compreendo que a descrição da professora Maria se origina do entendimento de que as práticas curriculares precisam retomar muito mais para o sentido de ser do que ter, fomentando-se o sentido de ser criança a partir de diferentes infâncias, com atividades que partem de elementos naturais. Porém, para que isso seja possível, reconheço a importância da reflexão e ação docente sobre a complexidade das práticas curriculares, visto que cada criança é única, com histórias singulares e culturais diferentes.

As reflexões docentes sobre suas ações permitem incentivar propostas que buscam trabalhar assuntos de cunho social, atrelando os fazeres da Educação Infantil, por exemplo, a temáticas que incentivam o respeito à natureza. Sobre isto a professora Clara traz:

*A gente trabalha muito o meio ambiente. A gente leva ele até o igarapé que tem aí, né, que é vazante, quando está seco. Quando está enchendo, a gente leva eles para pisarem na água. A gente conversa sobre a vida na água, sobre não poluir, falando sobre a reciclagem, trabalhando o modo de vida dos*

*animais, das plantas (Clara, 2023, informação verbal, grifo meu).*

As descrições de Clara apresentam em determinados momentos práticas curriculares articuladas a temáticas reais, do cotidiano da criança, incentivando a não poluir. Além disso suas narrativas demonstram finalidades que buscam conscientizar as crianças, trabalhando temáticas que transmitem o respeito pela natureza, reforçando que:

*A gente dá aula debaixo das árvores, demonstra sementinhas para as crianças, conversa e pergunta características delas: “é redonda? grande? Qual sua cor?”. A gente faz comparações, “a folha é verde, é só verde?”. Pede para as crianças observarem na escola, perguntando “tem outras folhas? folhas rosas ou vermelha?”. Assim busco trabalhar cores e quantidades, trabalho também reciclagem. Eles trazem objetos, garrafas, tampinhas ou rolinho de papel higiênico (Clara, 2023, informação verbal).*

Entendo igualmente Clara, para quem o contato das crianças com a natureza proporciona experiências concretas, desfrutando, contemplando e se encantando, permitindo à criança construir suas primeiras vivências significativas em relação ao meio ambiente. Neste movimento, a narrativa da professora Hilda reafirma que os projetos favorecem a natureza, tendo em vista que

o contato da criança com a natureza é como se fosse uma terapia para elas. Junta as crianças e a natureza é uma forma das crianças esquecerem, como eu falei elas têm muitas situações tristes e o contato com a natureza transcende isso, li um artigo do contato da natureza com as crianças e ai assim, nós somos naturais o contato com a natureza é que a gente faz parte da natureza, e estar nesse contato com a natureza é uma relação assim de deixar a criança mais leve.

Percebo com tal relato que o contato com a natureza desperta possibilidades que ampliam as condições para um desenvolvimento integral da criança em sua complexidade e inteireza. Além disso, segundo Tiriba (2017), a consciência da degradação das condições socioambientais do planeta gera movimentos sociais que, entre outros efeitos, impulsionam propostas que buscam uma nova qualidade de vida nas relações que os seres humanos estabelecem. Fica então cada vez mais claro que, para reverter o quadro socioambiental em que estamos mergulhados, é necessário atuar nos níveis macropolítico e micropolítico.

Ademais das possibilidades expressadas com a educação ambiental, destaco, pautada em Tiriba (2017, p. 75), como

Em grande parte das instituições, as crianças não se vinculam a atividades de cuidar da vegetação, materializando uma visão antropocêntrica em que teria apenas finalidades de uso prático, para dar sombra, para comer. Ou,

então, cumpre função decorativa. Finalmente, quanto ao entorno, geralmente, não é visto enquanto campo de ação das crianças e/ou objeto de exploração pedagógica, o que nos leva, outra vez, aos espaços-entreparedes.

Assim, é necessário que assuntos de cunho ambiental sejam um direito para a criança, permitindo, também com base nos estudos de Pozatti (2012), a educação para a inteireza, na qual o estudioso traz a percepção de consciência de um significado ampliado da existência, defendendo um mundo em que se possa aprender a conviver, a amar a si mesmo e aos outros; que se possa conhecer e realizar um mundo de paz por sermos conscientes de nossa completude e de nossa conexão com a totalidade.

Uma educação com este propósito pode permitir um processo que envolva estas diferentes aprendizagens, viabilizando a possibilidade de o ser humano expandir sua consciência, enfocando, ao mesmo tempo, a qualidade de vida da realidade humana, a convivência harmônica e o desenvolvimento de uma significação possível de outras realidades, transpessoais, integrando o mundo consensual, o mundo util e o espiritual.

Desta maneira, verifico que a construção da prática curricular precisa partir de assuntos de temáticas sociais que envolvam a participação das crianças, sendo fundamental estimular a criatividade e participação, reconhecendo os interesses e estimulando as curiosidades das crianças, fundamentando-se nos princípios da Educação Infantil descritos na DCNEI: ético, político e estético.

Relembro que projetos voltados para os princípios da Educação Infantil, trabalham aspectos que envolvem direitos, deveres e participação, resgatando para a primeira etapa da Educação Básica possibilidades de a criança se expressar, questionar, defender seus pontos de vista, aprender por descoberta e desenvolver-se de forma integral.

Com isso, vejo que os princípios ético, estético e políticos materializados na Educação infantil poderão resultar em práticas curriculares que valorizam a diversidade cultural e social, além de incentivarem as crianças a usarem sua imaginação, criatividade e sensibilidade, com oportunidades de participação da criança em assuntos que lhe dizem respeito. Assim, entendo que a construção da prática curricular depende da participação das crianças, tendo em vista que as suas particularidades serão reconhecidas através da sua comunicação, com oportunidades de tomada de decisão e reconhecimento dos seus interesses.

## 5 IDEALIZANDO AS ESCRITAS FINAIS

*O desafio que se coloca para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não da do adulto.*

(Oliveira, 2010, p. 6).

Ao idealizar as considerações finais desta dissertação, percebo que um dos maiores desafios nas práticas curriculares para Educação infantil é construir propostas não centradas nos professores, valorizando a participação das crianças. Assim, chego ao final da escrita, respaldada pelas análises das narrativas e aportes de estudos teóricos, com respostas para o tema investigado.

Desta maneira, os resultados são oriundos de análises metodológicas, teóricas e das narrativas de três docentes que atuam na Eco Escola Municipal Ana Maria da Silva Souza, com práticas curriculares construídas com às crianças da Educação infantil, na faixa etária de três a cinco anos. Buscando analisar como os professores reconhecem e incorporam a participação das crianças no processo de construção das práticas curriculares.

Para isso, foi utilizada a pesquisa qualitativa e uso da Análise Textual Discursiva (ATD), para interpretar os significados narrados pelos professores, resultando em duas categorias que buscam responder aos objetivos gerais e específicos.

Os levantamentos investigativos são consequências de duas perguntas norteadoras. A primeira tinha como intenção reconhecer qual o papel atribuído à criança no planejamento das práticas curriculares, tendo em vista que, embora nos dias de hoje a criança venha se reafirmando, sua infância ainda atravessa incertezas, principalmente as crianças que vivem suas infâncias no Norte e, como interessa a este trabalho, aquelas do município de Ananindeua.

Posto isto, é imprescindível colocar um ponto final em algumas noções de infâncias construídas historicamente, desnaturalizando a ideia de infância com fase padronizada, resgatando-a como uma etapa em construção social e histórica, atrelada a cultura infantil, suas vivências, experiências e condições sociais. Percebo com as análises que as vivencias seguem inviabilizadas, diante das professoras direcionarem seus fazeres para as fragilidades das crianças. Embora os momentos de escuta sejam incluídos e até valorizados, existe um conjunto de fatores que interfere no processo de escuta durante a implementação das práticas curriculares. Esse intervalo entre o

planejado e o vivido acaba impedindo que as experiências infantis sejam efetivamente reconhecidas, incorporadas e transformadas em práticas curriculares significativas.

Destaco que a sociologia da infância oferece subsídios para entender a relevância das experiências infantis, reafirmando as crianças como produtoras culturais, atores sociais, sujeitos históricos, de direitos, críticos e reflexivos, ajudando a transcender a concepção de alguns adultos, segundo a qual as crianças são descritas como ingênuas.

Assim, tendo como objeto de estudo as práticas curriculares em uma escola ecológica de Educação Infantil no município de Ananindeua, considerou-se que as propostas curriculares precisam superar a imagem da criança como ingênua, reconhecendo suas experiências de vida e favorecendo ações para as crianças interpretarem e transformarem o mundo no qual vivem.

Em função disso, as vozes das crianças não devem ser silenciadas, mas vistas como dimensões fundantes do processo educativo. A presença ativa das infâncias no cotidiano escolar e curricular desafia a lógica tradicional, fazendo um convite a pensar em práticas que transcendam a transmissão de conteúdo, favorecendo a problematização da realidade das crianças, promovendo a construção de saberes significativos. Ao inserir temáticas atuais, vinculadas aos problemas sociais, amplia-se o horizonte da criança, permitindo que elas não apenas participem, mas se reconheçam como sujeitos históricos e protagonistas de suas próprias trajetórias.

Contudo, ao longo das transcrições das narrativas, pude constatar que a maioria das concepções era advinda da idealização de uma criança ingênua, o que se reflete na realização do planejamento das suas práticas curriculares. Verifiquei então que o direito à participação é reduzido a uma mera formalidade burocrática, na qual as crianças não têm suas identidades garantidas, por meio de momentos de escutas que apontem caminhos em que elas se reconheçam como protagonista do processo.

Vejo que a participação da criança na construção das práticas curriculares é um ponto relevante para darmos destaque, tendo em vista que a concepção de criança enquanto sujeito passivo, limita-se à recepção de conteúdo definidos, contrariando o seu papel como sujeito ativo, produtor de cultura e de saberes, assim ao incorporarmos a criança na elaboração das práticas curriculares, construiremos articulações entre saberes escolares e experiências vivenciadas pelas crianças. Rompendo com práticas homogêneas e normativas, dando espaço a práticas curriculares que reconhecem a

diversidade e promovem a inclusão. Por isso, a participação infantil no currículo não apenas potencializa a aprendizagem, como também constitui um exercício inicial de cidadania, na medida em que oferece às crianças oportunidades de diálogo, de tomada de decisão e de atuação no planejamento escolar.

Entretanto, as narrativas demarcam a permanência de práticas que, mesmo revestidas de um discurso participativo, ainda se sustentam em paradigmas tradicionais que abordam a criança ao lugar de receptora passiva. Com isso, torna-se imprescindível repensar o papel da escuta e do diálogo como fundamentos da prática curricular, compreendendo-os não apenas como recursos complementares, mas como elementos estruturantes de uma prática comprometida com a emancipação e a valorização da infância. Nesse sentido, o desafio que se coloca é o de romper com concepções cristalizadas e assumir uma postura pedagógica que reconheça a criança como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura, atribuir sentidos e transformar a realidade em que está inserida.

A esse respeito, Oliveira (2010) pontua que o desafio é transcender práticas centradas no professor, tendo sensibilidade para entender o pondo de vista das crianças, considerando a sua diversidade, compreendendo-a de maneira concreta no planejamento curricular das instituições de Educação infantil. Dessa maneira, recordo a gestão democrática como elemento imprescindível, permitindo a participação da criança na elaboração e acompanhamento da proposta curricular para o município de Ananindeua.

No entanto, quando verifico o papel de crianças diante das narrativas das professoras, percebo variação dos valores atribuídos, especialmente por conta das diferentes qualificações acadêmicas dos servidores. Compreendo que uma formação dos professores mais elevada lhes permite ter uma atenção mais afunda, promovendo mudança de atitudes, por meio de um olhar reflexivo sobre seu fazer docente, que respeitará os traços da infância, as marcas das crianças, seus aspectos sociais e culturais. Essa constatação evidencia que a formação docente implica na construção de uma postura ética e investigativa, que reconheça as crianças como sujeitos de direitos e considere a complexidade de suas experiências. A ausência desse movimento crítico e reflexivo contribui para a manutenção de práticas homogêneas e descontextualizadas, que pouco dialogam com as reais necessidades da infância.

Por isso, é relevante revisitar as manifestações infantis para se pensar em práticas curriculares na Educação Infantil que compreendam as crianças como

sujeitos de características históricas, culturais, geográficas e sociais, proporcionando um desenvolvimento e aprendizagem significativa e criativa. Para tanto, espera-se que o professor tenha disponibilidade, na intenção de repensar suas concepções de sociedade e criança, bem como os fins da educação.

Ao professor de Educação Infantil compete favorecer a participação das crianças na construção das práticas curriculares, desconstruindo propostas que pensam em uma infância homogênea, oportunizando vivências que permitam seu desenvolvimento integral.

Todavia, independentemente de as narrativas evidenciarem propostas concretas, relacionam as práticas curriculares a partir de projetos, resultando muitas vezes em propostas vagas, diante da intensa incorporação das datas comemorativas nas práticas curriculares, limitando os conteúdos, por meio de padronizações de dinâmicas temáticas. Dito isto, recomenda-se que as práticas curriculares não se resumam a projetos pedagógicos desenvolvidos em decorrência das datas comemorativas, ao contrário, devem ser orientadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil.

Com essa compreensão, encontra-se, por exemplo, o direito de participação das crianças nas tomadas de decisões minimizado, tendo em vista que sua escuta é pouco esclarecida, gerando lacunas na construção de práticas curriculares que favoreceram a participação das crianças.

As lacunas que observo nas narrativas relacionam-se especialmente à ausência da descrição de temas definidos pelas crianças, além de posicionamentos que defendam a *incorporação* a participação das crianças ao processo de construção das práticas curriculares. Acredito que tal defesa poderia ser traduzida em ações que possibilitem promover crianças autônomas, curiosas e descobridoras do mundo no qual estão inseridas. Entendo que os projetos citados diversas vezes poderiam trabalhar datas comemorativas, mas como forma de promover a conscientização das tradições culturais, transcendendo a comparação das datas comemorativas à grade curricular.

Por fim, recordo ao final desta dissertação que o tempo vivido no Mestrado proporcionou um afeto muito forte com as narrativas dos sujeitos, pois ouvir histórias permite-me questionar diferentes possibilidades. Assim, reconheço que é fundamental ouvir as crianças, escrutando o que elas têm a dizer a respeito do currículo ou quais temas gostariam de conhecer, para com isso defender de fato um currículo

democrático na Educação Infantil.

Encerro então afirmando que a escuta das opiniões, dos sentimentos e da maneira de a criança se posicionar demonstra o seu enriquecido potencial. Por essa razão, não podemos cair no espontaneísmo ou improvisação, sendo oportuno defender articulações entre saberes e experiências, sempre tendo intencionalidade na construção de práticas curriculares que reconheçam a participação das crianças.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Jessica da Costa Ferreira; LIMA, Daniele Dorotéia Rocha da Silva de. A escuta das crianças na construção das práticas curriculares: o que as pesquisas revelam. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 13, p. e11781, 2024.

ANGELO, Adilson de; REBELO, Aline Helena Mafra. Do menino conectivo à sombra da mangueira a um clássico da pedagogia em sua contemporaneidade ou...Paulo Freire com as infâncias. In: MAFRA, Jason Ferreira; SILVA, Marta Regina Paulo da. (Org.). **Paulo Freire e a educação das crianças: infância e cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2022. p. 19-42.

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Curriculum, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-92.

APPLE, Michael Whitman; BEANE, James. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANANINDEUA (Pará). **Lei nº 2.355, de janeiro de 2009**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e remunerações dos servidores do magistério público municipal de Ananindeua, e dá outras providências. Ananindeua: Prefeitura Municipal, 2009.

ANANINDEUA (Pará). **Documento Curricular do Município de Ananindeua para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Ananindeua: SEMED, 2020.

ANANINDEUA (Pará). **Perfil de Saída e entrada da Educação Infantil**. Ananindeua: SEMED, 2021.

ANANINDEUA (Pará). **Plano Municipal pela Primeira Infância 2022-2032**. Ananindeua: SEMCAT, 2022.

ANANINDEUA (Pará). **Decreto nº 1.747, 01 de fevereiro de 2024**. Dispõe sobre a Regulamentação da Licença Aprimoramento Profissional e da concessão de Bolsas de Estudo aos servidores do Magistério Público, matriculados em Cursos de Pós-Graduação Strictu Sensu, e dá outras providências. Ananindeua: Prefeitura Municipal, 2024a.

ANANINDEUA (Pará). **Instrução normativa SEMED/GAB/CGPED nº 01, de 22 de novembro de 2024**. Regulamenta os procedimentos para cadastro de oferta de vagas, matrícula de alunos novos, confirmação de matrícula, transferência de alunos, constituição de turmas e enturmação da rede pública municipal de ensino de Ananindeua e, dá outras providências. Ananindeua: Prefeitura Municipal, 2024b.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de Oliveira. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF:

Presidência da República, 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.970, de 17 de maio de 2000.** Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; revoga as Res. 196/96, 303/00 e 404/08. Brasília, DF: CNS, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BORGES, Rafael Henrique Maia; NASCIMENTO, Robson Patrick Brito do; CHAGAS, Clay Anderson Nunes; REIS NETTO, Roberto Magno. A violência na região metropolitana de Belém-PA: um olhar geográfico sobre a criminalidade na cidade de Ananindeua. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v.15, n.8, p. 7064-7088, 2023.

CASTRO, Liana Garcia. Conhecer os espaços com as crianças: escuta como postura ética. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandre; TOLEDO, Maria Leonor P. B.; BARBOSA, Silvia Neli Falcão (Org.). **Ética: Pesquisa e Práticas com Crianças na Educação Infantil.** Campinas: Papirus Editora, 2019. p. 125-146.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa:** Experiência e História na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORREA, Maria Francisca Ribeiro “**Entre o rio e a mata**”: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-PA. 2022. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

FOCHI, Paulo Sergio. Será que um dia os arco-íris terão cores? In: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner. **Parafernálias II:** currículo, cadê a poesia. Porto Alegre: Indpein, 2014. p. 98-111.

FOCHI, Paulo Sergio. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil - Obeci. 2019. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas.

**Conjectura:** Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 25, p. 52-72, 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. A curiosidade, a intenção e a mão: o ethos lúdico do bebê. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 68, p. 111-118, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia Oliveira. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appenzato (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. São Paulo: Artmed, 2007. p. 13-36.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, n. esp., p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia. “Precisamos estar preparados para brincar muito!”. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 775-79, maio/ago. 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.51073

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, São Paulo, v. 45, p. 1-18, e197016, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945197016

LIMA, Daniele Dorotéia Rocha da Silva de. **Clube de Ciências da UFPA e docência: experiências formativas desde a infância**. 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

LIMA, Kezya Thalita Cordovil; MACEDO, Silva Sabrina de Castro de; NASCIMENTO, Shirley Silva. Entre o quilombo, o rio e a cidade: pesquisas com crianças na Amazônia paraense. *In:* COLOQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2015.

LIRA, Cláudia Dantas de Medeiros. **A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 12 ed. São Paulo: EPU, 2010.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo. *In:* BUENO, José Geraldo Silveira; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Santos; Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 109-162.

MAIA, Marta. "Isso é o que eu não sei responder": o currículo nas palavras das crianças. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandre; TOLEDO, Maria Leonor P. B.; BARBOSA, Silvia Neli Falcão. (Org.). **Ética: Pesquisa e Práticas com Crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papirus Editora, 2019. p. 99-124

MELLO, Marisol Barenco; LOPES, Ana Lúcia Adriana Costa e. Quem é o ingênuo, afinal? **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 24, n.3, p. 897-923, maio/ago. 2019.

MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: Movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 595-609, dez. 2020.

MORAES. Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, jan. 2006.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas**: o universo contado pelas crianças. Rio de Janeiro: Editora Foz, 2013.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais. Brasília, DF: MEC, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2012a.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012b.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da base nacional comum curricular para Educação Infantil. **Revista Entreideias**. Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, 2019.

PEDRASSA, Mariana Cristina. **Identidade cultural no currículo da educação infantil na Rede Municipal de Vinhedo**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

POZATTI, Mauro Luiz. Educação para a Inteireza do Ser – uma caminhada. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 143-159, jan./abr. 2012.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. **Curriculum sem Fronteiras**, Brasília, DF, v. 17, n. 3, p. 574-599, set./dez. 2017.

RODRIGUES, Camila Cruz; LUNA, Marianne Silva de. O Impacto do Ensino Público e Privado na Memória de Crianças. **Avaliação psicológica**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 201-208, abr./jun. 2021. DOI: 10.15689/ap.2021.2002.20409.08

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo:

Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). Alienígenas na sala de aula.* Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. *In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo.* São Paulo: Penso, 2013. p. 71-86.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Pesquisas com crianças em contextos da Amazônia: o *lócus* e temáticas dos estudos. **Revista da FAEEBA:** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 27, n. 51, p. 161-178, jan./abr. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. *In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). As crianças: contextos e identidades.* Braga: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, Brasília, DF, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Teresa. A criança entre-lugares: na família e na escola. *In: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (Org.). Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil.* Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 47-70.

SAWAYA, Sandra. Narrativas orais e experiência: as crianças do Jardim Piratininga. *In: OLIVEIRA, Zilma (Org.). A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a Educação Infantil.* São Paulo: Cortez, 2012. p. 31-49.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.3, n. 1, 72-86, 2017.

TRINDADE, Marileia Pereira. Apontamentos sobre crianças da Amazônia e pesquisas com crianças. **Revista Pró-Discente:** Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, v. 25, n. 2, p. 12-32, jul./dez. 2019.

## **ANEXO A - CRONOGRAMA**

## ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

		
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ</b> <b>NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA</b> <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA</b>		
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>		
<p>Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa intitulada: "AS PRÁTICAS CURRICULARES EM UMA ESCOLA ECOLÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA: reflexões e narrativas docentes" cujo objetivo é: Compreender como os professores consideram as particularidades e especificidades culturais das crianças no processo de construção das práticas curriculares na Uei Eco Escola Municipal Ana Maria da Silva Souza. É para participar é necessário que você leia este documento com atenção, uma vez que pode conter palavras que você não entenda, e que cabe a mim elucidar. Ressalto que sua decisão em participar deste estudo é voluntária e você não será pago por sua participação, assim como não terá nenhum custo. Assim sendo, caso decida participar, deverá assinar esse termo de consentimento. Contudo, poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.</p> <p>A pesquisadora responsável pelo estudo irá coletar informações fornecidas por você, por meio de entrevista narrativa, que será gravada com a utilização de aparelho digital. Durante a realização da entrevista, a previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante aquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina, mas a possibilidade de você sentir desconforto será evitada pela pesquisadora, pois a entrevista seguirá um roteiro com perguntas abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada, isso permitirá uma condução flexível da entrevista, que será agendada e realizada em local e horário adequado às suas necessidades. Em todos os registros elaborados, um código substituirá seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Sua identidade não será revelada em qualquer circunstância. Assim, as questões que nortearão o roteiro da entrevista narrativa são:</p>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conte-me como é a proposta da escola ecológica para educação infantil.</li> <li>2. Como acontecem as práticas curriculares na Uei Eco Escola Municipal Ana Maria da Silva Souza?</li> <li>3. Como é compreendida a criança na proposta curricular?</li> <li>4. Como são trabalhadas as experiências infantis trazidas pelas crianças?</li> <li>5. Quais experiências são proporcionadas às crianças no contato com a natureza?</li> <li>6. Para você quais os benefícios das propostas da educação ambiental com as crianças?</li> <li>7. Você teria alguma experiência significativa vivenciada no cotidiano com as crianças para me contar?</li> <li>8. A partir deste diálogo, você gostaria de destacar outros aspectos?</li> </ol>		
<p>Os discursos coletados serão usados para a análise da pesquisa. Os dados também podem ser usados em publicações científicas pelo pesquisador sobre o assunto pesquisado, sendo que a também não será revelada a identidade de nenhum participante que responder às perguntas formuladas pela pesquisadora ou que contribuir com</p>		

informações para que a pesquisa alcance seus objetivos. Estarão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois da pesquisa e se você tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, deve contatar a responsável pelo estudo a senhora Jéssica da Costa Ferreira Amorim. Telefone: (91) 993866305 e e-mail: jessicacfam1@gmail.com\_

Programa de Pós-Graduação em Currículo e Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB/NEB/UFPA, orientadora professora doutora Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima. Telefone: (91) 988880875 e e-mail: [danidoroteia@ufpa.br](mailto:danidoroteia@ufpa.br).

Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências a Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E-mail: [cepccs@ufpa.br](mailto:cepccs@ufpa.br), seguindo a Resolução 466/12 e que, em caso de dúvidas e necessidade de orientações sobre os seus direitos, o participante da pesquisa pode entrar em contato também com este CEP.

Documento assinado digitalmente  
gov.br JESSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM  
Data: 10/11/2023 09:31:04-0300  
Verifique em <https://validar.ufi.gov.br>

Jéssica da Costa Ferreira Amorim (Pesquisadora)

Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima (Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima)

UFPA/2549699

**ANEXO C - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA****ENTREVISTA NARRATIVA**

1. Conte-me como é a proposta da escola ecológica para Educação Infantil.
2. Como acontecem as práticas curriculares na UEI Eco Escola Municipal Ana Maria da Silva Souza?
3. Como é compreendida a criança na prática curricular?
4. Como são trabalhadas as experiências infantis trazidas pelas crianças?
5. Quais experiências são proporcionadas às crianças no contato com a natureza?
6. Para você quais as possibilidades das propostas da educação ambiental na Educação Infantil?
7. Você teria alguma experiência significativa vivenciada no cotidiano com as crianças para me contar?
8. A partir deste diálogo, você gostaria de destacar outros aspectos?

## ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.629.1.009

especificidades culturais das crianças com as práticas curriculares.

¿ Avaliar de que forma são realizadas pelas professoras as articulações das experiências de vida das crianças com as práticas curriculares.

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

#### Riscos:

Durante a realização das pesquisas, acredita-se que os risco serão mínimos.

Durante a realização da entrevista, a previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante aquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina, mas a possibilidade de você sentir desconforto será evitada pela pesquisadora.

#### Benefícios:

Buscará contribuir para academia e a região Norte novas considerações das práticas curriculares de educação Infantil no campo, convidando professores e estudiosos da área a repensarem os seus compromissos os saberes, cultura, Identidade, diferentes tempos de Infância, valorizando a criança como ser único e não pré-definido.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº 6.629.328, que depois de ser avaliado pelo colegiado, entende-se como, pendências resolvidas e aceitas.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2232950.pdf	16/05/2024 22:57:08		Aceito
Outros	Cur.pdf	16/05/2024 22:55:45	JESSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	16/05/2024 22:54:16	JESSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM	Aceito

Endereço: Rue Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá CEP: 66.075-110

UF: PA Município: BELEM

Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepoca@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer 6.031.009

Outros	ISENCAOONUS.pdf	16/05/2024 22:53:20	JESSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM	Aceito
TCLC / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLC.pdf	16/05/2024 22:50:55	JESSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM	Aceito
Outros	ACEITEDOORIENTADOR.pdf	16/05/2024 22:49:00	JESSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM	Aceito
Outros	CARTADEENCAMINHAMENTO.pdf	16/05/2024 22:45:46	JESSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM	Aceito
Declaração de Pesquisadores	COMPROMISSODOPESQUISADOR.pdf	16/05/2024 22:46:01	JESSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM	Aceito
Orcamento	ORCAMENTO.pdf	16/05/2024 22:45:19	JESSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/05/2024 22:44:47	JESSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	16/05/2024 22:44:14	JESSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM	Aceito
Outros	CONSENTIMENTODAESCOLA.pdf	16/05/2024 22:42:07	JESSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	16/05/2024 22:22:32	JESSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 17 de Maio de 2024

Assinado por:

Wallace Raimundo Araujo dos Santos  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Combra nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá CEP: 66.075-110

UF: PA Município: BELEM

Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: capcca@ufpa.br

**ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO**

*Pesquisa: "AS PRÁTICAS CURRICULARES EM UMA ESCOLA ECOLÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA: reflexões e narrativas docentes"*

*Pesquisador Responsável: JÉSSICA DA COSTA FERREIRA AMORIM.*

*Orientadora: PROF. DRA. DANIELE DOROTÉIA ROCHA DA SILVA DE LIMA*



Declaro que recebi cópia do projeto referente à intenção de pesquisa aqui tratada, que a li e que me sinto perfeitamente esclarecida (o) sobre o seu conteúdo, objetivos e procedimentos metodológicos, assim como seus riscos e benefícios.

Declaro ainda que AUTORIZO a realização da pesquisa na ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - ECO ESCOLA MUNICIPAL ANA MARIA DA SILVA SOUZA, pela qual sou responsável, cooperando com a coleta dos dados para posteriores análises.

Belém, 22 de setembro de 2023.

Assinatura do (a) Responsável pela Instituição

*Maria Lea Medeiros Correia  
Gestora Escola*