



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

MARÍLIA DOS SANTOS GOMES

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DO
CAMPO VIDA AMAZÔNICA NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA (PA)**

ALTAMIRA – PA
2025

MARÍLIA DOS SANTOS GOMES

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DO
CAMPO VIDA AMAZÔNICA NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA-PA**

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

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Irlanda do Socorro de Oliveira
Miléo

ALTAMIRA – 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)

- G633c Gomes, Marília dos Santos.
 O currículo da educação infantil na escola do campo Vida Amazônica no município de Altamira-PA / Marília dos Santos Gomes. — 2025.
 163 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
 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. Práticas Curriculares. 2. Educação Infantil. 3. Escola do campo. I. Título.

MARÍLIA DOS SANTOS GOMES

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DO
CAMPO VIDA AMAZÔNICA NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA-PA**

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

Data de avaliação: 29 de julho de 2025.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo – Orientadora (PPEB/UFPA)

Prof. Dr. José Carlos de Melo – Examinador externo (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Léia Gonçalves de Freitas – Examinadora externa (PPGETNO/UFPA)

*A Deus, pela dádiva da vida.
Às minhas duas mães, pelo amor, cuidado e sustento.
Ao meu esposo, pela parceria constante.
Às minhas filhas, que são meu ânimo diário.
Aos meus familiares, que sempre compreenderam minha ausência nos encontros de família.
À professora Irlanda, pela paciência, presença e orientações sempre tão cuidadosas.
À professora Ivana, que ainda na graduação despertou em mim o desejo e o pulsar pelo
conhecimento científico.*

AGRADECIMENTOS

Pela construção desta pesquisa, agradeço primeiramente à doutora Irlanda Miléo, por sua orientação atenta, paciência e apoio constante ao longo desta caminhada.

À professora Léia e a todo o GEPIAFD, Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias Amazônicas e Formação Docente, por me acolherem e possibilitarem um espaço coletivo de reflexão e crescimento, pois sei que a formação não se constrói sozinha: outras mãos e mentes sempre caminham conosco.

À coordenação da Divisão do Campo, Águas e Florestas, da Prefeitura Municipal de Altamira, pelo apoio e pela liberação tão prontamente concedida para que eu pudesse realizar a pesquisa de campo.

Às professoras-sujeito desta pesquisa, bem como a toda equipe escolar, meu profundo e sincero agradecimento pela colaboração, que foi fundamental para a realização deste estudo.

Aos membros do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), cuja contribuição intelectual enriqueceu sobremaneira esta investigação.

À minha banca examinadora por todas sugestões valiosas e o apoio sincero.

À coordenação do PPEB/UFPA, pela flexibilização de uma turma em Altamira, iniciativa crucial para a democratização do conhecimento na região da Transamazônica e Xingu, bem como para a continuidade da minha trajetória acadêmica.

Aos colegas de mestrado, que compartilharam comigo momentos intensos de estudo, pesquisa e superação.

Em especial, agradeço à colega Shelleide, pela generosidade e apoio incondicional para minha participação em evento acadêmico da nossa linha de pesquisa.

Às minhas amigas e companheiras de jornada: Suzane, Emanoela e Sônia. Vocês foram fundamentais, me dando força e apoio em cada passo, sempre me incentivando a seguir em frente. Sou grata por cada uma ter contribuído de forma única para a minha formação: Suzane, com sua serenidade; Emanoela, com sua parceria e alegria; e Sônia, com seu compromisso e princípios inspiradores.

“Por uma educação do campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo.”

RESUMO

Esta pesquisa fala sobre currículo da Educação Infantil numa escola do campo, no município de Altamira, Pará, em que se problematiza a seguinte questão: como vem se desenvolvendo o currículo da Educação Infantil na escola do campo e quais estratégias são adotadas pelas professoras em suas práticas curriculares para promover a formação integral das crianças? O objetivo do estudo é analisar os pressupostos teórico-práticos que fundamentam a organização e o desenvolvimento das práticas curriculares dos professores da EMEIF Vida Amazônica. A metodologia da pesquisa incluiu uma abordagem qualitativa com estudo de caso, revisão de literatura, entrevistas semiestruturadas com as professoras das turmas de Educação Infantil, observações *in loco* e análise de documentos escolares, como registros pedagógicos, planos de ensino e normativas institucionais. A pesquisa apresenta as seguintes categorias: infâncias do/no campo e processos educativos; práticas curriculares e Educação Infantil do/no campo. A análise dos dados focaliza em uma descrição analítica e categorização dos dados, que foram sistematizados à luz da Análise da Conteúdo, de Laurence Bardin. Os resultados indicam a inexistência de um currículo específico para a Educação Infantil voltado para a formação integral das crianças do campo, contudo, as professoras da escola investigada buscam fazer as ressignificações curriculares necessárias ao contexto social e territorial em que as crianças residem. Percebeu-se a necessidade de políticas educacionais que atendam às práticas educativas das crianças no âmbito da Educação Infantil, no sentido de promover a materialidade do currículo que valorizem a identidade sociocultural das crianças do campo.

Palavras-chave: Práticas Curriculares. Educação Infantil. Escola do campo.

ABSTRACT

This research involves the issue of Early Childhood Education curriculum in a rural school in the municipality of Altamira, in the state of Pará, where the question is: how has the Early Childhood Education curriculum been developed in rural schools and what strategies are adopted by teachers in curricular practices to promote children's comprehensive education? The aim of the study is to analyze the theoretical and practical assumptions that underpin the organization and development of the curricular practices of the Early Childhood Education teachers at the Vida Amazônica PreSchool. The research methodology includes a qualitative approach with a case study, literature review, semi-structured interviews with the teachers of the Early Childhood Education classes, on-site observations and analysis of school documents, such as pedagogical records, teaching plans and institutional regulations. The research presents the following categories: childhoods in the countryside and educational processes; curricular practices and Early Childhood Education in the countryside. The data analysis focuses on an analytical description and categorization of the data, which was systematized in the light of Laurence Bardin's Content Analysis. The results indicate that there is no specific curriculum for Early Childhood Education aimed at the comprehensive education of rural children. However, the teachers at the school investigated are trying to resignify the curriculum as necessary for the social and territorial context in which the children live; there is a need for educational policies that address the educational practices of children in Early Childhood Education, in order to promote the materiality of the curriculum that values the socio-cultural identity of rural children.

Keywords: Curricular practices. Early Childhood Education. Rural school.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Localização da EMEIF Vida Amazônica em 2018..... | 50 |
| Figura 2 – Entrada da EMEIF Vida Amazônica em 2021..... | 50 |
| Figura 3 – Convergência de várias fontes de evidências | 55 |
| Figura 4 – Fluxograma das etapas da análise de dados | 60 |
| Figura 5 – Horta Escolar | 67 |
| Figura 6 – Doação de mudas de plantas com frutificação contínua à comunidade..... | 68 |
| Figura 7 – Aula sobre a banana e a letra B, de banana na turma do Pré I..... | 69 |
| Figura 8 – Aula “Conhecendo outros frutos da Amazônia”..... | 71 |
| Figura 9 – Festa cultural do projeto “Saberes e Sabores da Amazônia”..... | 92 |
| Figura 10 – Exposição de pinturas de obras criadas com as crianças maiores acerca dos frutos cultivados..... | 73 |
| Figura 11 – Hora do recreio | 73 |
| Figura 12 – Desenho livre | 75 |
| Figura 13 – Alfabeto com frutas amazônicas..... | 76 |
| Figura 14 – Livro didático..... | 77 |
| Figura 15 – Brincadeira com blocos lógicos..... | 79 |
| Figura 16 – Atividade impressa sobre a história de Cachinhos Dourados | 79 |
| Figura 17 – Atividade impressa sobre o texto “O cabelo de Lelê”..... | 80 |
| Figura 18 – Atividade sobre símbolos natalinos | 84 |
| Figura 19 – Plano de aula professora Maria (parte 1)..... | 85 |
| Figura 20 – Plano de aula professora Maria (parte 2)..... | 110 |
| Figura 21 – Atividades da professora Maria (símbolos natalinos)..... | 111 |
| Figura 22 – Plano de aula da professora Joana (parte 1)..... | 113 |
| Figura 23 – Plano de aula professora Isabel..... | 115 |
| Figura 24 – Plano de aula da professora Joana (parte 1)..... | 117 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| EC | Escola do/no campo |
| EI | Educação Infantil |
| EIC | Educação Infantil do/no campo |
| EMEIF | Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental |
| GEPIAFD | Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias Amazônicas e Formação Docente |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PPEB | Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica |
| PPGEEB | Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica |
| PPGETNO | Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação de Altamira |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 INFÂNCIA OU INFÂNCIAS? UMA BREVE INCURSÃO NA HISTÓRIA | 24 |
| 2.1 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPRESSÕES SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES GERAIS | 26 |
| 2.2 PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 30 |
| 2.3 DIÁLOGO CURRICULAR | 33 |
| 2.4 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO/E NO CAMPO: DESAFIOS CURRICULARES..... | 37 |
| 2.5 CURRÍCULO E A JUSTIÇA SOCIAL DO/E NO CAMPO | 41 |
| 3 TRILHAS METODOLÓGICAS | 44 |
| 3.1 FASE EXPLORATÓRIA..... | 45 |
| 3.2 HISTÓRICO DO LÓCUS DA PESQUISA | 48 |
| 3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA | 51 |
| 3.4 FASE DE CONSTRUÇÃO E GERAÇÃO DE DADOS | 53 |
| 3.5 FASE DE ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS ... | 54 |
| 3.5.1 Procedimentos adotados para análise dos registros | 62 |
| 4 AS PRÁTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA VIDA AMAZÔNICA..... | 64 |
| 4.1 DIÁRIO DE CAMPO – (ENTRE)LINHAS DE UMA PESQUISA..... | 64 |
| 4.2 DESVENDANDO O CURRÍCULO A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES | 87 |
| 4.2.1 Vozes sobre a Educação Infantil | 88 |
| 4.2.1.1 Pergunta: Como são escolhidos os conhecimentos para desenvolver com as crianças? | 88 |
| 4.2.1.2 Pergunta: Esse Documento Curricular Municipal traz orientações específicas para as escolas do campo? | 89 |
| 4.2.1.3 Pergunta: Como você descreveria o currículo da Educação Infantil desenvolvido na sua escola? | 90 |
| 4.2.1.4 Pergunta: Você participou do processo de desenvolvimento ou revisão desse currículo que está sendo desenvolvido na escola onde atua?..... | 91 |
| 4.2.1.5 Pergunta: Como as crianças se colocam frente aos campos de experiências? | 92 |
| 4.2.1.6 Pergunta: Como está organizado o currículo da Educação Infantil do/e no campo dentro do PPP da escola?..... | 93 |
| 4.2.1.7 Pergunta: Quais são os principais desafios que vocês encontram para efetivar o currículo da EIC?..... | 95 |
| 4.2.2 Tensões e possibilidades curriculares na Educação Infantil do/no campo | 96 |
| 4.2.2.1 Perguntas: Você compreende quais são as especificidades da Educação Infantil do/e no campo? Como você entende a Educação Infantil do/e no campo? | 96 |
| 4.2.2.2 Pergunta: Você considera que o currículo da Educação Infantil do/e no campo desenvolvido na sua escola está adequado ao processo formativo e às realidades das crianças que residem no campo? | 97 |
| 4.2.2.3 Pergunta: Há presença de elementos da realidade dessas crianças no currículo? | 98 |
| 4.2.2.4 Pergunta: Como você pensa um currículo que seja próprio da Educação Infantil do/e no campo?..... | 99 |
| 4.2.2.5 Pergunta: Como você compreende o tempo e o espaço escolar em suas práticas? | 101 |
| 4.2.3 O currículo entre normativas e realidades locais | 103 |
| 4.2.3.1 Pergunta: Quais os documentos norteadores do seu planejamento? | 103 |
| 4.2.3.2 Pergunta: Como são incorporados os saberes próprios do campo na Educação Infantil? | 105 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.3.3 Pergunta: Os saberes e as experiências das crianças são considerados na hora de organizar a prática curricular? | 106 |
| 4.2.4 Entre a BNCC e as vivências do/no campo | 107 |
| 4.2.4.1 Pergunta: Quais são os pressupostos teórico-práticos que embasam a organização e o desenvolvimento das suas práticas curriculares? | 107 |
| 4.3 DIRECIONAMENTOS OFICIAIS NORTEADORES | 109 |
| 4.4 DOCUMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, MUNICÍPIO DE ALTAMIRA (PA) | 111 |
| 4.5 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EMEIF VIDA AMAZÔNICA: ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR | 115 |
| 4.6 PROJETO “SABERES E SABORES TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA” | 121 |
| 4.7 PLANOS DE AULA DAS PROFESSORAS..... | 122 |
| 5 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS | 142 |
| ANEXOS | 152 |
| ANEXO A – Carta de encaminhamento..... | 153 |
| ANEXO B – Declaração de isenção de ônus financeiro à UFPA | 154 |
| ANEXO C – Termo de consentimento da instituição | 155 |
| ANEXO D – Termo de aceite do orientador | 156 |
| ANEXO E – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido | 157 |
| ANEXO F – Termo de cessão de uso de imagem e/ou voz para fins de pesquisa..... | 160 |
| ANEXO G – Termo de Compromisso do Pesquisador | 161 |
| APÊNDICES | 162 |
| APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com professoras da pré-escola..... | 163 |

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa da educação básica que emergiu de um viés assistencialista das políticas públicas, principalmente considerando a ascensão das mulheres no mundo do trabalho. Contudo, nos dias atuais, em nossa sociedade, ela é um projeto educativo que prevê aos bebês e crianças pequenas estarem em um ambiente estimulador e de aprendizagem, com profissionais qualificados, deixando no passado a visão dela como apêndice da educação, com marcas dos objetivos do assistencialismo.

O processo educativo como um todo vem recebendo lugar de destaque, sendo pensado como meio pelo qual a formação da sociedade pode ser melhor articulada. Como a primeira etapa da educação básica, conforme disposto na Lei de Diretrizes da Educação Nacional, a LDB, ou lei n. 9394/1996, a Educação Infantil orienta o atendimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, sendo compreendida como uma etapa de inserção das crianças na educação formal, sistematizada, essa visão é marcada na contemporaneidade pelo rompimento com a visão assistencialista de educação antes ofertada aos discentes dessa fase escolar (Oliveira, 2020).

Entretanto, o debate acerca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem direcionado às crianças precisa ainda superar a visão anterior, em que a educação das crianças pequenas não se constituía parte da educação básica. Ela era compreendida como educação secundarizada, visão que ainda não foi totalmente superada, pois ainda há um discurso que cuidar e educar estão dissociados, algo a ser superado, já que essa visão dual da Educação Infantil, por vezes se expressa em posturas assistencialistas, tornando-se necessário desenvolver ações de formação integral, respeitando a criança como sujeito social e direitos (Kramer, 2007). Essa garantia de direitos se torna ainda mais sensível quando se refere às crianças que vivem em territórios diferenciados, já que, muitas vezes, elas enfrentam condições de vulnerabilidade e desafios específicos que exigem atenção mais sensível por parte das políticas públicas e das instituições educacionais.

A partir das experiências profissionais na Educação Infantil do município de Altamira, Pará, ora como professora ora como coordenadora da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), vivenciei as ações curriculares na zona urbana das Unidades de Educação Infantil bem de perto. Durante as visitas *in loco* e no

desenvolvimento das ações profissionais algo me intrigava: a separação entre campo¹ e cidade, materializada nas discussões e no planejamento das políticas. O setor sob minha coordenação não era articulado à Divisão de Educação, setor destinado para territórios denominados de campo, rios e florestas, que orienta e coordena as ações realizadas fora da zona urbana do município.

Assim, as escolas municipais de Altamira que atendem desde a Educação Infantil até o ensino fundamental no território rural do município são coordenadas pela Divisão de Educação do Campo, Águas e Florestas, que por ser um setor específico e independente, participava das reuniões de alinhamentos e orientações da Divisão de Educação Infantil, porém se organizava de modo individual e pontual, sem dialogar com o setor ao qual fiz parte, ou seja, sem troca de informações sobre as ações desenvolvidas nas escolas do campo, o que não oportunizava conhecimento da realidade e demandas formativas existentes.

Essa experiência profissional instigou-me a compreender como é concebido e implementado o currículo da Educação Infantil do/no campo, visto que o currículo aqui é entendido como o "coração da escola" por orientar a pesquisa docente e definir o que deve ser ensinado, influenciando diretamente as experiências dos estudantes" (Santos, 2017, p. 2).

Nas vivências com o Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias Amazônicas e Formação Docente (GEPIAFD/UFGA/CNPq), fui gradativamente ampliando e aprofundando minha compreensão acerca das múltiplas infâncias, especialmente no contexto amazônico, reconhecendo que não há uma infância única e universal, mas infâncias situadas, marcadas por territorialidades, culturas e experiências distintas.

Os debates promovidos pelo grupo contribuíram significativamente para ressignificar minhas percepções sobre a Educação Infantil, trazendo à tona questões fundamentais como o currículo, a avaliação e o desenvolvimento infantil sob uma perspectiva crítica e contextualizada. Por meio de leituras compartilhadas, discussões teóricas e reflexões coletivas, o GEPIAFD possibilitou a construção de um olhar mais sensível e atento às especificidades das crianças do/no campo e das infâncias amazônicas, me estimulando a valorizar seus saberes, vivências e modos de ser, pensar e sentir o mundo.

Assim, a pesquisa sobre o currículo da Educação Infantil do/no campo se justifica neste estudo em específico com foco na pré-escola, pois só há creches situadas em áreas rurais do município-foco em uma unidade, situada no distrito de Castelo dos Sonhos, localizado

¹ Vale ressaltar que neste trabalho em específico será utilizado o conceito de do/no campo e não o de zona rural, haja vista que o primeiro dá maior suporte às demandas e especificidades aqui destacadas.

aproximadamente a 970 quilômetros de distância da sede de Altamira, o que inviabilizava o estudo por causa da distância.

Ademais, a pré-escola, em especial do/no campo, “demanda uma compreensão aprofundada das complexidades e particularidades” (Caldart, 2009, p. 40), intrínsecas às vivências do/no campo. Por isso, abordagens ditas urbanocêntricas no processo educativo nas escolas do campo acabam relegando as comunidades rurais a um plano secundário que negligencia suas características e necessidades específicas. É necessário superar essa lacuna que pode comprometer a efetividade do processo educativo e assim promover uma prática contextualizada do currículo por meio de um processo investigativo direcionado que permita um repensar sobre esse debate curricular.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica ainda por evidenciar as condições atuais do ensino na educação básica, mas também pela possibilidade de contribuir na elaboração de políticas públicas que respeitem e considerem as particularidades e singularidades das crianças pertencentes às comunidades do/no campo.

O debate que envolve o atendimento da Educação Infantil nas escolas do campo reflete um tema que tem despertado interesse de pesquisadores e profissionais da área que abrange a educação voltada para as crianças do/no campo, uma vez que as práticas curriculares propostas pelos docentes trazem em si, “ações centradas em um currículo pensado para as escolas da cidade, que na maioria das vezes, são descontextualizadas nas necessidades e realidades das mesmas” (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 3).

Dessas reflexões surgiu a seguinte problemática de pesquisa: como vem se desenvolvendo o currículo da Educação Infantil na escola do campo e quais estratégias são adotadas pelas professoras em suas práticas curriculares para promover a formação integral das crianças?

Para aprofundamento, trabalha-se aqui com as seguintes questões norteadoras: a) Até que ponto o currículo desenvolvido nas turmas de Educação Infantil atende às demandas formativas das crianças do campo? b) Como as professoras da Educação Infantil ressignificam o currículo oficial de modo a favorecer as aprendizagens das crianças que vivem no campo?

O objetivo geral deste estudo foi analisar os pressupostos teórico-práticos que fundamentam a organização e o desenvolvimento das práticas curriculares dos professores da Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) Vida Amazônica.

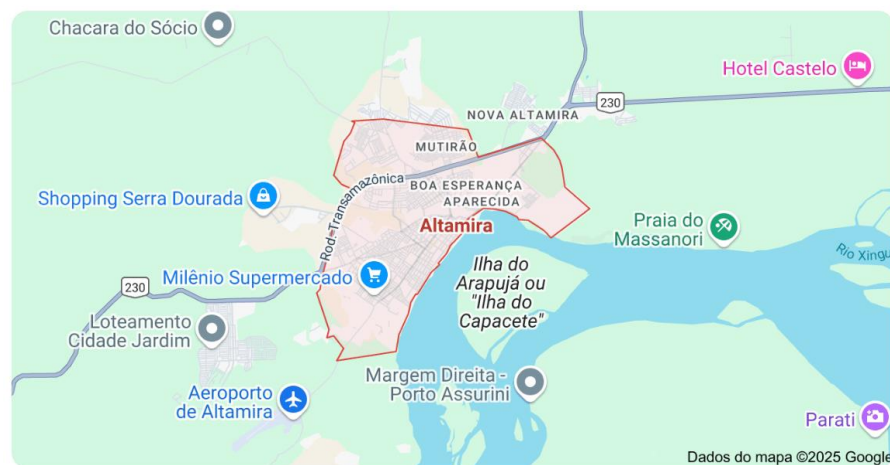
Assim, por intermédio da realização desta pesquisa, o objetivo específico foi analisar se o currículo desenvolvido na escola investigada atende às demandas formativas das crianças da Educação Infantil; examinar como os professores dessa unidade de ensino reelaboram o currículo proposto de modo a favorecer as aprendizagens das crianças do campo; e por fim, identificar quais teorias curriculares se manifestam no currículo da Educação Infantil da EMEIF Vida Amazônica.

Todas essas perguntas objetivam compreender como o currículo está sendo implementado no contexto específico do campo, marcado pela diversidade cultural e desafios inerentes a esse território, é preciso reafirmar aqui a Educação Infantil como um direito social fundamental, garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 1996, pois a educação do/no campo enfrenta desafios cotidianos como a distância das áreas urbanas, a falta de recursos e a necessidade de valorização das culturas locais.

Analisar como o currículo é construído, selecionado e ressignificado pelos professores permite a promoção de uma educação de qualidade, a qual revela práticas inovadoras e estratégias pedagógicas eficazes que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento educativo das crianças do/no campo. Assim, ao enveredar na discussão do currículo da Educação Infantil do Campo (EIC), esta pesquisa proporciona uma reflexão sobre a compreensão e organização do currículo utilizado no contexto do campo. Essa compreensão possibilita o aprimoramento dos métodos educativos, a afeiçoar-se de maneira sensível e eficiente à realidade das crianças e dos professores do campo, pois conclama para a valorização da identidade cultural e social das crianças das comunidades do/no campo, promovendo uma educação mais equitativa

O *locus* da pesquisa situa-se na Amazônia paraense, que é uma das regiões com uma das maiores riquezas naturais e com as mais complexas logísticas tanto para deslocamento como para distribuição de recursos do Brasil, por sua vasta extensão territorial, biodiversidade e diversidade sociocultural. Nesse contexto, o município de Altamira se destaca por ser o maior município do país em área, com 159.533,306 km², de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), essa grandeza territorial reflete-se na diversidade de realidades vivenciadas por suas populações, que incluem área urbana, campo, águas e florestas, conforme indica o mapa 1.

Mapa1 – Município de Altamira



Fonte: Google Maps, 2025.

A geografia local de Altamira impõe desafios significativos para a educação, uma vez que as escolas se encontram espalhadas em diferentes contextos – territórios indígenas, reservas extrativistas, comunidades ribeirinhas e do campo. O deslocamento de estudantes e professores para essas escolas é extremamente custoso, exigindo, algumas vezes, dependendo da localidade, longas viagens por estradas precárias ou até mesmo dias de trajeto em barcos pelos rios da região. Cenário real que impacta diretamente o acesso à educação e a qualidade do ensino, exigindo estratégias pedagógicas escolhidas de acordo com cada especificidade das mais variadas comunidades.

A diversidade do ambiente escolar no município de Altamira requer que o currículo escolar dialogue com as suas realidades locais, valorizando saberes tradicionais e práticas educativas contextualizadas, além da necessidade de políticas públicas para a formação de professores e para a melhoria da infraestrutura escolar, garantindo, portanto, o direito à educação para todas as crianças desse extenso território.

Freitas, Reis e Hage (2018) destacam que a educação do/no campo nos territórios amazônicos enfrenta desafios consideráveis, especialmente no que tange à efetivação de políticas públicas que contemplem a diversidade e as demandas dessas comunidades, marcadas por grandes distâncias, dificuldades de deslocamento e múltiplos contextos socioculturais.

Um dos principais obstáculos é a desigualdade na distribuição das políticas educacionais, pois elas, em sua maioria, são pensadas de modo macro, sem a compreensão das particularidades do nosso território e do nosso povo, o que resulta em uma Educação

Infantil frequentemente invisibilizada, ou até mesmo negligenciada. Esse ocultamento da educação do/no campo está associado a uma lógica que prioriza áreas urbanas, o qual se reflete na precariedade da infraestrutura escolar, na carência de profissionais envolvidos e na falta de materiais didáticos fora de conjuntura.

Para que essa etapa da educação seja efetivamente contemplada, é necessário superar essa marginalização de maneira a garantir investimentos materiais e humanos, principalmente políticos, que promovam o acesso, permanência e qualidade no ensino para as crianças que vivem em territórios diferenciados – campo, terras indígenas, reservas extrativistas, quilombos, ribeirinhas, dentre outros.

Refletir sobre uma Educação Infantil do/no campo compatível com as demandas que a Amazônia paraense exige, requer políticas que reconheçam as especificidades dos territórios e valorizem os saberes locais. Só assim será possível romper com o ciclo de exclusão histórica e garantir o direito à educação desde a infância para todas as crianças, independentemente de sua localização geográfica.

A partir dos estudos de Freitas, Reis e Hage (2018), observa-se que muitas escolas que atendem crianças do/no campo enfrentam condições estruturais inadequadas, o que impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido. Essas instituições frequentemente apresentam diversos problemas que impactam o processo de ensino/aprendizagem. A tabela 1, elaborada por estes autores, retrata de forma sistemática essa situação de precariedade, evidenciando os desafios enfrentados pelas escolas do campo.

Os dados apresentados pelos autores problematizam a situação das condições de funcionamento das escolas, geralmente em espaços improvisados, sem acesso à água potável, saneamento básico ou energia elétrica. Com a ausência de materiais pedagógicos, a precariedade dos prédios escolares torna o ambiente pouco propício ao desenvolvimento integral das crianças, corroborando para uma histórica marginalização da educação em razão da não efetividade das políticas públicas que não garantem os investimentos necessários para a estruturação dessas unidades escolares.

Tabela 1 – Informações sobre as escolas localizadas no campo na Amazônia paraense

Tabela 1 – Escolas Rurais – Infraestrutura – Estado do Pará

| Condições | nº | % |
|---|-----------|----------|
| Escolas sem água filtrada | 4.069 | 49,01 |
| Escolas sem prédio próprio | 1.094 | 13,18 |
| Escolas sem luz elétrica (rede pública) | 3.868 | 46,59 |
| Escolas sem sanitários (dentro do prédio) | 5.189 | 62,50 |

Fonte: Freitas; Reis; Hage, 2018, p. 778.

Os dados apresentados por Freitas, Reis e Hage (2018) evidenciam a urgência de políticas públicas que garantam melhorias na infraestrutura das escolas do campo, assegurando que as crianças da Amazônia paraense tenham acesso a um ambiente educacional adequado às suas necessidades. A superação desses desafios demanda a valorização da educação como direito fundamental, independentemente da localização geográfica, e o compromisso com a efetivação de uma Educação Infantil do/no campo que respeite as particularidades e necessidades das comunidades nas quais as escolas estão inseridas.

As condições precárias de infraestrutura nas escolas do campo na Amazônia paraense impactam diretamente a qualidade do ensino e comprometem o desenvolvimento integral das crianças. A falta de recursos básicos não apenas dificulta o processo de aprendizagem, mas também afeta a saúde, a segurança e o bem-estar dos alunos. Um dos problemas mais graves é a ausência de água filtrada, que expõe crianças e professores a doenças de veiculação hídrica, como diarreia, vômitos, amebíase, giardíase e hepatite, além de provocar desidratação e complicações intestinais, essas doenças resultam em faltas prolongadas às aulas, prejudicando o acompanhamento dos conteúdos, descontinuando o processo educativo e provocando atrasos no desenvolvimento cognitivo e social.

A carência de sanitários adequados agrava a situação, pois compromete a higiene pessoal e expõe as crianças a riscos de infecções e desconforto, afetando sua autoestima e dignidade. No cotidiano, isso significa que muitas vezes elas precisam evitar o uso de banheiros improvisados ou inexistentes, o que pode gerar problemas de saúde urinária e intestinal. Outro fator que compromete o acesso e a permanência é a inexistência de iluminação pública nos arredores das escolas, especialmente para aquelas localizadas em comunidades mais afastadas. A falta de iluminação dificulta o deslocamento seguro,

sobretudo no período chuvoso ou para estudantes que precisam percorrer longos trajetos, gerando medo e insegurança.

Essas deficiências não representam apenas um problema de estrutura física; elas formam um ciclo vicioso em que a precariedade gera doenças que provocam ausência escolar, o que, por sua vez, resulta em queda no rendimento, aumento da evasão e limitações para o desenvolvimento pleno das crianças. A ausência de condições adequadas também impede que suas necessidades básicas – como saúde, higiene, segurança e ambiente propício ao aprendizado – sejam plenamente atendidas, comprometendo tanto o presente quanto as perspectivas de futuro dessas infâncias do/no campo.

Nesse contexto, a escolha por uma escola situada no município de Altamira como lócus da pesquisa se justifica pelo alinhamento com a missão da Universidade Federal do Pará (UFPA) de formar profissionais capacitados e engajar-se em ações que impactem positivamente diversas comunidades amazônicas. Altamira é um dos municípios mais antigos da Transamazônica, com vasta extensão territorial e presença de inúmeras comunidades tradicionais, cuja realidade está diretamente vinculada ao campo, havendo diversas escolas dessa modalidade.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Altamira (Altamira, 2023b), a rede municipal conta com 179 escolas que ofertam Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrangendo também Educação Especial e Inclusiva, Educação do Campo, Educação Ribeirinha e Indígena, distribuídas entre zonas urbanas, reservas extrativistas e áreas indígenas. Em 2023, registraram-se 24.760 matrículas: 5.320 na Educação Infantil, 19.440 no Ensino Fundamental e 450 na EJA. Desse total, 16.785 alunos estão na área urbana, enquanto 2.869 estão matriculados em escolas localizadas no campo, nas águas e nas florestas – desse total, 881 são da Educação Infantil, distribuídos em 35 escolas.

A partir desses dados e das lacunas observadas no cotidiano escolar, surgiu o interesse em compreender como ocorrem os processos educativos na Educação Infantil das escolas do campo. Para isso, a pesquisa buscou analisar as práticas curriculares dos professores, com destaque para as infâncias do/no campo e seus processos educativos.

Para discutir o currículo na Educação Infantil, Kramer (2006) enfatiza a importância de um currículo que respeite as especificidades da infância e promova o desenvolvimento integral da criança. Já Oliveira (2008, 2020) propõe um olhar crítico sobre as práticas

curriculares, defendendo um currículo que promova equidade, respeite a diversidade cultural e considere as experiências de vida das crianças.

No campo da educação do/no campo, Caldart (2009), Arroyo (2011) e Molina (2012) contribuem de forma significativa. Caldart (2009) defende que a educação do/no campo deve estar enraizada nas realidades e necessidades dos trabalhadores, fortalecendo a identidade camponesa e promovendo a transformação social. Arroyo (2011) entende o currículo como território em disputa que precisa ser repensado para contemplar diferentes infâncias invisibilizadas por modelos cartesianos. Para o autor, o currículo deve ser espaço de reconhecimento e pertencimento, valorizando as diversidades culturais e sociais. Já Molina (2012) destaca a necessidade de integrar os saberes locais e a cultura camponesa ao processo educativo, rompendo com modelos homogêneos e descontextualizados e construindo aprendizagens significativas que reconheçam os sujeitos como protagonistas de sua formação.

Essa concepção pedagógica dialoga com a perspectiva crítica e emancipadora de Freire (1987), para quem a educação deve estimular o pensamento reflexivo, a autonomia intelectual e a participação ativa das comunidades nas práticas educativas. A valorização do conhecimento tradicional e das experiências vivenciadas no campo torna-se, assim, um elemento essencial para uma educação que se propõe a ser libertadora e transformadora, fortalecendo a identidade coletiva e garantindo o direito a uma escolarização que respeite as particularidades históricas, culturais e econômicas dos sujeitos camponeses.

No tocante à teoria curricular, Silva (1999) destaca que o currículo não é neutro, mas um espaço de debate no qual diferentes grupos sociais legitimam seus conhecimentos e valores. A cultura, portanto, desempenha um papel central na definição do conhecimento que é ensinado e aprendido nas escolas.

Atendendo às especificidades da Educação Infantil do/e no campo, esta pesquisa se fundamenta em Silva, Pasuch e Silva (2012), pois elas enfatizam a necessidade de um currículo que contemple as particularidades das crianças do/no campo, reconhecendo e valorizando suas vivências, culturas e saberes locais.

Compreendendo a complexidade do debate aqui proposto foi escolhida uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Minayo (1992), as Ciências Sociais se concentram na compreensão da realidade humana dentro do contexto social com a investigação focada no significado como conceito principal.

Em relação à estrutura do texto, a dissertação está organizada em seções: a primeira seção é a introdução, e tem como ponto de partida a apresentação do objeto de pesquisa,

situando o problema investigado, justificando a relevância do estudo e estabelecendo os objetivos que orientaram o estudo em tela.

A segunda seção, é a revisão da literatura ou fundamentação teórica, assumindo um papel crucial e aqui intitulado de “Infância ou infâncias? Uma breve incursão na história”, em que se situam algumas reflexões sobre a educação voltada para as crianças, buscando identificar como o processo educativo foi se constituindo e como tem sido debatido nas escolas do/no campo para contextualizar e fundamentar o estudo em questão.

A terceira seção, "Trilhas metodológicas", apresenta uma descrição detalhada do percurso e procedimentos metodológicos adotados na condução desta pesquisa, com uma explicação minuciosa das escolhas metodológicas, mas também justificativa para essas escolhas, descrevendo como foi utilizada a abordagem de pesquisa, os métodos de coleta de dados e as técnicas de análise.

Por conseguinte, na seção "As práticas curriculares de Educação Infantil na Escola Vida Amazônia", são apresentados os achados da pesquisa, eles apontam, de forma conclusiva, para a ausência de um currículo específico voltado à Educação Infantil do campo no município de Altamira, evidenciando um cenário marcado pela adoção de um documento curricular único, homogêneo e dito urbanocêntrico, descolado das realidades socioterritoriais amazônicas. Embora se reconheçam esforços por parte das educadoras e da gestão escolar em ressignificar suas práticas curriculares às vivências das crianças, como se observa na iniciativa do projeto “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia”, tais ações ainda ocorrem de maneira não sistematizada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade de ensino.

A seção subsequente, "Reflexões sobre o currículo da Educação Infantil do Campo", emerge como o espaço para a interpretação dos resultados à luz dos objetivos propostos para a pesquisa. Aqui se realizam reflexões e análises, explorando as implicações práticas e teóricas do estudo.

A sessão recapitula os achados e debate acerca da “autonomia” relativa das escolas para reinterpretar e “ajustar” o currículo, o que pode ser vista como um avanço, mas não supre a urgência de uma proposta curricular construída a partir dos sujeitos, dos territórios e das especificidades do/no campo. A pesquisa evidencia a necessidade de políticas públicas que assegurem o direito a um currículo que reconheça e valorize as infâncias amazônicas, suas culturas, identidades e formas de pertencimento.

2 INFÂNCIA OU INFÂNCIAS? UMA BREVE INCURSÃO NA HISTÓRIA

A infância, recordando a cronologia da coletividade humana, emerge a partir da apreensão moderna da sociedade da necessidade de proteção e cuidados dessa fase de desenvolvimento humano, mesmo que em meio à percepção moralista da reforma religiosa do século XVII, na qual a socialização da criança não considerava os estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual; a educação ocorria por meio de atividades desenvolvidas juntamente com os adultos, investindo nelas como os adultos do futuro, visto que “os homens dos séculos XXI não se detinham diante da imagem da infância, porque esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade” (Ariès, 1986, p.18).

Entender essas marcas históricas reforça que o entendimento de infância usado na modernidade é fruto de um longo processo de negação de direitos até o reconhecimento das crianças como sujeitos de direito, sendo que a ideia de infância emerge, primeiramente, nas classes mais abastadas por compreenderem a necessidade de atenção às demandas desses sujeitos em formação.

Mais precisamente, entre os séculos XVII e XVIII, com a modernidade marcada pelo desenvolvimento do capitalismo e pelo comércio, Ariès (1986) destaca que emerge o modelo da família burguesa e da sociedade centrada no indivíduo racional, concorrendo para as primeiras reflexões a respeito da criança. O sentimento em relação à infância, ao longo dos séculos, foi se constituindo aos poucos, até se consolidar no conceito de infância, a partir do século XIX, quando surgem as primeiras propostas de uma educação voltada para essa fase da vida.

Contudo, em meio às transformações sociais, políticas e econômicas da sociedade moderna há um distinta biografia de representação do assistencialismo, uma vez que a infância surge como demanda social por cuidados às crianças pobres, que eram consideradas adultos em miniatura, principalmente as mais pobres e que passam a ser explorados em meio à Revolução Industrial, sendo a elas negada a educação institucionalizada e cuidados necessários à sua integridade, mas que participa ativamente da sociedade do capital (Ariès, 1986).

A infância enunciada por Corsaro (2011), em sua proposta da Sociologia da Infância aproxima-se da proposta por Ariès (1986), ao considerar que o conceito de infância é uma construção sociohistórica e cultural que tem a criança como centro, pois são agentes sociais, ativos e criativos que interagem com outros grupos sociais e com os contextos diversos.

O que proporciona a reflexão de que a infância² perpassa todo o processo de discussão sobre a educação voltada para as crianças, e esse contexto educativo deve garantir o conhecimento das particularidades dos sujeitos de cada localidade, macro ou micro em sua totalidade, como ser histórico e social, perspectiva que tem suas características como construção não apenas social do homem/cidadão, mas dos conceitos engendrados em sua acepção de mundo. Como aponta Abramowicz (2003, p. 16), a história da infância foi predominantemente construída "sobre a criança", desconsiderando sua voz e deslegitimando-a no discurso educacional.

Essa narrativa histórica, marcada por experiências adversas, evidenciou a necessidade de mudança de paradigma na compreensão da infância, trazendo avanços na concepção da criança como sujeito histórico e cultural e que convergem com a tentativa contemporânea de dar voz às suas experiências, considerando suas perspectivas, identidades e interações.

Essa mudança busca questionar estruturas sociais que historicamente marginalizaram a visão infantil. Entretanto, essa ação de reconhecimento da voz infantil não é simples, dada a persistência de concepções que invisibilizavam as crianças como participantes ativos em suas sociedades. Nesse cenário, as normativas curriculares destacam-se como iniciativas que incorporam as demandas da sociedade, buscando dar voz às crianças, contribuindo para uma educação mais inclusiva e consciente das diversas dimensões do tempo da infância.

A Sociologia da Infância corrobora ao diferenciar as crianças como atores sociais e a infância como uma categoria social e geracional, enriquecendo a compreensão da dinâmica entre as experiências individuais e a construção social mais ampla do conceito de infância. Essa abordagem analítica desafia concepções tradicionais na medida que reconhece a criança como ser autônomo e detentor de direitos (Sarmiento; Gouveia, 2008).

Dentro das proposições acerca da compreensão de infância ou infâncias, inicia-se neste debate a demanda de compreender com as diretrizes curriculares e o ensino articulado, de modo a favorecer um protagonismo infantil, ora inexistente na história e agora necessário à nova concepção de sociedade, sendo articulado com vistas a atender as demandas formativas desse novo entendimento de indivíduo.

É certo que a criança tem um papel social ativo em suas vivências com seus pares e, a partir das interações sociais, interpreta o mundo; “em suas práticas, existe, para além da

² Sugere-se para ampliação da leitura sobre a concepção(ões) de infância(as) as obras de Ariès (1986) e Kuhlman Júnior (2000), os quais fazem uma contextualização histórica mais aprofundada acerca dos processos perpassados pela criança, família e escola ao longo dos tempos.

estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a Sociologia da Infância define como cultura infantil” (Sarmiento, 2004, p. 20).

Com base nessa compreensão, se entende que não existe uma única infância; mas diferentes infâncias, pois a criança é um sujeito biopsicossocial, com cultura própria, tendo a educação a finalidade de possibilitar o exercício da infância. Essas compreensões são pontuadas em todos os instrumentos legais que regulamentam a educação da infância brasileira e que define uma política nacional de atendimento educacional.

2.1 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPRESSÕES SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES GERAIS

A Educação Infantil é definida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 1996), por meio de seu art. 29, como a “primeira etapa da educação básica, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Sendo assim, compreendida como “porta de entrada para a educação formal, científica e sistematizada, marcada na contemporânea pelo rompimento com a visão assistencialista de educação antes ofertada aos discentes dessa fase escolar” (Oliveira, 2020, p. 31).

Assim, se considera que na modernidade o conceito de criança e infância estão entrelaçados na necessidade da sociedade atual de oferecer cuidados e proteção aos seres humanos que estão se tornando indivíduos singulares, ativos e com direitos.

Nesse percurso histórico, existe um conjunto de leis que garante o direito da criança à educação, organizadas da seguinte forma: Constituição Federal de 1988, como lei máxima que prevê dentro da organização de sociedade a demanda educativa para as crianças desde a tenra idade, quando em seu artigo 208, o inciso IV, estabelece: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

Desse modo, as creches, anteriormente ligadas à assistência social, tornaram-se espaços sob a responsabilidade da educação, cujo princípio é orientar essas instituições, situa-se o desenvolvimento não somente do cuidado para com as crianças de 0 a 6 anos, mas com intenção educacional, sendo a partir daí a criança concebida como sujeito de direitos.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990) são demarcadas as características e especificidades, além do dever de proteção da

família e da sociedade; regulamentado pelo art. 227 da Constituição Federal, inserindo as crianças no rol dos protegidos por direitos humanos (Kramer *et al.*, 2001; Didonet, 2001). No artigo 3 são destacados os direitos fundamentais à criança e ao adolescente, direitos inerentes à pessoa humana, de modo a oportunizar o acesso ao “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil, 1990).

Em 1994, o Ministério da Educação (MEC) publicou um conjunto de documentos importantes denominados de Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), a partir da qual se constituíram as diretrizes pedagógicas e recursos humanos para essa etapa de ensino, objetivando ampliar a oferta de vagas e promovendo a melhoria da qualidade do atendimento à educação das crianças pequenas, estabelecendo os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que orienta a organização e o funcionamento interno das instituições; “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”, documento que destaca a importância de um profissional com formação em um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de ensino de Educação Infantil.

Nesse momento histórico ainda foram publicados os documentos “Educação Infantil: bibliografia anotada” e “Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil”, com a intenção de assegurar um acondicionamento adequado para a pesquisa dos professores com maior qualidade nessas instituições.

A LDB 1996 em seu artigo 4º, incisos I e II, destaca a obrigatoriedade do ensino público que atenda às seguintes recomendações:

Art. 4.º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;

II – Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Brasil, 1996).

Vale ressaltar que a obrigatoriedade para o atendimento da pré-escola às crianças na faixa etária de 4 e 5 anos foi instituída pela Emenda Constitucional nº 59/2009, incluída posteriormente na LDB 1996 no ano de 2013, quando foi estendida a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos. Além desse marco legal, foram elaborados os “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 1998), com os

parâmetros de qualidade para a Educação Infantil vislumbrando auxiliar a pesquisa educativa do professor.

Outro avanço expressivo ocorreu no ano de 2005, quando o MEC definiu a nova Política Nacional de Educação Infantil, com diretrizes, objetivos, metas e estratégia elaboradas para esse nível de ensino. Dentre elas, destacam-se a preconização da Educação Infantil como etapa em que a indissociabilidade entre o cuidado e a educação é total, sendo que um dos seus objetivos é assegurar a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2005). Desse modo, a Política Nacional de Educação Infantil destaca que:

Pesquisas sobre o desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade da pesquisa educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. [...] Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil. (Brasil, 2005, p. 7).

Para melhor compreensão do quadro é necessário elucidar alguns preâmbulos das diretrizes curriculares no que concerne aos caminhos percorridos pela educação nacional, focalizando naquelas que são mais significativas para a compreensão do currículo proposto aos escolares: as Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil (DCNEI), aprovada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sintetizando os princípios, fundamentos e procedimentos, com intuito de organizar as etapas de ensino, o que na Educação Infantil seria a compreensão da criança como centro do processo pedagógico, conforme seu artigo 4º,

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p.1).

Destaca-se que a Resolução nº 5/2009 passou a definir orientações a respeito da elaboração das propostas pedagógicas destinadas às crianças matriculadas na pré-escola, e dentre essas diretrizes apresentam-se as propostas para a Educação Infantil do/no campo. Desse modo, as diretrizes orientam os “princípios básicos do trabalho pedagógico na educação infantil sem ser prescritivo e coloca a criança no centro do processo educativo, sem dissociar o educar do cuidar e trazendo como eixos estruturantes as interações e brincadeiras” (Santos; Macedo, 2021, p. 2).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, homologada em 2017, definiu os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, organizando o currículo, no caso específico desse nível, em campos de experiência, o pautando no discurso da promoção de uma abordagem integral que respeita as particularidades e necessidades das crianças, em contraponto, mesmo sendo um documento fundamental para garantir uma Educação Infantil de qualidade; da visão assistencialista do passado e consolidando a Educação Infantil como um direito essencial para o desenvolvimento pleno da criança.

Na Educação Infantil, a BNCC definiu a educação como indissociável do cuidado, e que compete às creches e pré-escolas promover o acolhimento das vivências e os conhecimentos prévios que as crianças trazem de suas famílias e do contexto em que vivem. Portanto,

[...] suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar –especialmente quando se trata de educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

Como política curricular, a BNCC se mostra pragmática, com uma abordagem neotecnista com o intuito de padronizar a educação brasileira ao enfatizar habilidades e competências práticas, mostrando-se em um modelo educativo que visa à preparação do aluno para a vida produtiva. A BNCC apresenta contradições evidentes quando busca centralizar o currículo nacional, como se fosse possível realizar uma uniformização de componentes, conteúdos mínimos ao que tange a episteme da palavra, desconsiderando a diversidade cultural. Além disso, ao priorizar uma visão técnica e utilitária, negligencia a importância da educação como um processo formativo mais amplo, que deveria incluir a capacidade de questionar e transformar a realidade social e cultural, um aspecto essencial para uma educação legitimamente democrática e inclusiva, como destacam Barbosa, Silveira e Soares (2019),

A análise detalhada da BNCC indica mudanças estruturais e de conteúdo, na definição dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, adolescentes e jovens. Observa-se um esvanecimento quanto à formulação de direitos constitucionais, sendo retirados/omitidos pressupostos importantes na segunda, terceira e quarta versões no documento. Se o pressuposto de uma visão empresarial já estava anunciado desde a primeira versão, mantendo-se um campo de disputas políticas, a terceira e quarta versões da BNCC assumem como eixo a noção de competência. (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 83).

³ <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

A exemplo do que está sendo posto em debate aqui, vale destacar Tiriba, Santos e Schaefer (2023), quando afirmam que a diretriz curricular proposta pela BNCC, ao tratar o indivíduo sem considerar as suas relações com o meio natural e os animais, faz essa articulação propositalmente, pois seus preceitos capitalistas necropolíticos priorizam a formação de cidadãos que não questionem a lógica insustentável do sistema capitalista.

Deixando dessa forma, debates como desmatamento ou preservação, por exemplo, fora da compreensão que se visa oferecer às infâncias brasileiras, corroborando com a priorização de espaços engessados para a realização do processo educativo, os quais localizam-se à parte do mundo natural, no qual o brincar, por consequência, fica sem espaço para sua existência (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023).

Em face do exposto, a política educacional brasileira voltada para a Educação Infantil tem suas nuances criadas a partir de uma concepção de indivíduo crítico, porém em seus objetivos não se propõe a realizar a formação educativa que oportunize o pensar de fato crítico e esclarecedor, considerando seus preceitos arraigados em perspectivas de lógica de mercado, desse modo, é necessário uma modificação nas acepções acerca do currículo, destarte favorecendo o aclaramento do propósito posto para a educação básica como um todo. Assim sendo, destaca-se, a seguir, algumas considerações acerca do currículo, com vistas a dar maior elucidação ao debate.

2.2 PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mesmo que a compreensão da criança como um sujeito de direito tenha seu conceito amplamente difundido nos dias de hoje, ao se referir à EIC parece que princípios como o da educação organicamente vinculada à vida do/no campo de uma práxis que alterna tempos de aprendizagem na escola e tempos de aprendizagem na comunidade, a aproximação do docente com a comunidade, uma investigação do cotidiano e uma articulação com os conhecimentos científicos sobre aquele cotidiano e o desenvolvimento de projetos integrados ainda se encontram distantes de serem realidade dentro das propostas curriculares pensadas para os sistemas de ensino público (Silva; Pasuh; Silva, 2012), haja vista que as diretrizes atuais são discursos já conhecidos com novas roupagens, de maneira que se faz necessário ainda trazer ao debate as proposições de Kramer (2001), que destaca a necessidade de se pensar em propostas alinhadas à realidade infantil.

Para que ocorra com efetividade o processo de ensino-aprendizagem é necessário considerar fatores sociais e culturais, porque, mesmo que haja a compreensão efetiva do direito, as condições de acesso à cultura de grupos sociais se difere, já que “o desenvolvimento infantil pleno e a aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente, se caminhamos no sentido de construir a autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa” (Kramer *et al.*, 2001, p. 37).

Adentrando especificamente às questões curriculares da Educação Infantil é necessário partir “desse referencial, levando em conta as características específicas das crianças e do momento em que vivem (seu desenvolvimento psicológico), as interferências do meio que as circundam (sua inserção social e cultural) e os conhecimentos das diferentes áreas” (Kramer *et al.*, 2001, p. 37).

Nesse sentido, o que se percebe nas orientações oficiais e nacionais que regem as diretrizes curriculares é uma concepção de educação neotecnicista, sem espaço para a efetividade do direito a uma educação de qualidade em que se oportunize um aprendizado real que contribua em certa medida para a formação de um indivíduo crítico e, até mesmo de modo utópico, que a educação possibilite compreender o mundo de modo crítico.

Na BNCC, a proposição de currículo para a Educação Infantil compreende uma idealização da criança, ao considerar principalmente que haja, conforme destacado acima, uma possibilidade de linearidade nacional sem compreender identidades étnicas e culturais diversas, o que resulta em variações linguísticas e culturas diversas em espaços territoriais muito próximos.

Assim, o currículo proposto pela BNCC traz em si a ênfase nos eixos estruturantes da Educação Infantil, ou seja, as interações e brincadeiras são, de acordo com a proposição da política, a base para a realização das ações voltadas para as crianças dessa faixa etária. Nesse sentido, é feita a definição de seis direitos básicos de aprendizagem a serem oportunizados: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer; e por fim, o destaque mais explícito da BNCC, os cinco campos de experiências:

1. Eu, o outro e o nós;
2. Corpo, gestos e movimentos;
3. Traços, sons, cores e formas;
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; e
5. Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ao se posicionar sobre os campos de experiência da BNCC, Pereira (2020) destaca que o documento tem o

[...] objetivo de aprendizagem para cada “campo de experiência”, ele retira a centralidade do planejamento na criança e coloca sobre os conteúdos de aprendizagem. As rotinas, atividades, experiências e aprendizagens passam, assim, a ter como ponto de partida aquela lista de objetivos, afastando-se do conhecimento das individualizadas, potencialidades, necessidades e desejos das crianças (Pereira, 2020, p. 83).

O currículo posto como guia das ações das unidades de ensino no país como um todo na atualidade é justamente a BNCC, que traz as diretrizes curriculares, diferente das demais regulamentações vistas ao longo da história da educação, como força de lei, que deveria ser cumprida, com dispositivos mínimos para o atendimento das necessidades educativas dos alunos de todo o Brasil.

Ao desvendar os fundamentos do currículo na Educação Infantil, permeados pela valorização da ludicidade, interação social e diversidade, surge a necessidade de estender essas reflexões ao contexto específico da Educação Infantil do/e no campo. O currículo destinado às crianças que vivem do/no campo deve ser meticulosamente adequado, considerando não apenas os princípios gerais da Educação Infantil, mas também as particularidades e necessidades intrínsecas dessas comunidades, como rege a própria DCNEI (Brasil, 2009), quando trata das propostas pedagógicas destinadas às infâncias do/no campo, as quais devem atender às seguintes definições:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

- ✓Reconhecer os modos próprios de vida do/no como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- ✓Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- ✓Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- ✓Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- ✓Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009, p. 24).

A Educação Infantil, ao ser reconhecida como um direito social, implica na responsabilização do Estado em criar políticas públicas eficazes, investir em infraestrutura adequada, formar e valorizar os profissionais da educação, além de assegurar a oferta de um currículo que respeite e valorize as diversidades culturais e regionais, e também de incumbir as famílias a serem parceiras ativas no processo educativo, enquanto a sociedade deve

engajar-se na promoção e defesa desse direito, compreendendo a Educação Infantil como uma prioridade para o desenvolvimento sustentável e a coesão social.

Ultrapassando o compromisso legal, reconhecer a Educação Infantil como um direito social significa entender sua importância na construção de uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, sendo que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento infantil e que o estímulo adequado nessa fase tem impactos positivos duradouros. Uma Educação Infantil de qualidade contribui tanto para o desenvolvimento da linguagem, da motricidade, da sociabilidade e da capacidade de resolução de problemas quanto preparando as crianças para uma trajetória escolar bem-sucedida.

Assim, desde as concepções tradicionais até as teorias críticas e de instrução, cada avanço histórico ofereceu contribuições significativas para a organização e implementação do currículo que considere a construção social e identitária dos cidadãos, especialmente na Educação Infantil em escolas do campo. Sendo que as teorias fornecem uma base sólida para refletir sobre como o currículo pode ser desenvolvido de maneira a atender às especificidades infantis e locais, promovendo um ensino mais adequado às demandas das comunidades.

Por consequência, o currículo escolar é um campo de estudo de suma importância para a educação, sendo importante notar que o seu desenvolvimento e implementação não ocorrem de forma neutra ou sem influências políticas ou sociais. De modo que o currículo compõe parte das ideias e valores inerentes ao desenvolvimento social de determinados indivíduos e/ou culturas e requer atenção às “preocupações” do governo, pois não é ele um simples conjunto de informações a serem veiculadas, mas sim objeto de debate e preocupação de políticas públicas.

O currículo tem o poder de promover a valorização de preceitos de uma cultura hegemônica ao priorizar uma visão do mundo que dá prioridade aos interesses de uma determinada classe social, fazendo isso por intermédio de escolhas curriculares que podem refletir e perpetuar as desigualdades sociais em vez de promover uma educação equitativa e inclusiva.

2.3 DIÁLOGO CURRICULAR

A definição de currículo aqui utilizado compreende um conjunto organizado de experiências de aprendizagem e saberes selecionados, experiências articuladas de maneira plenamente intencional e com objetivo educativo. Contudo, esse entendimento abrange não apenas o conteúdo formal, como disciplinas e temas específicos, mas também as práticas pedagógicas, métodos de ensino, avaliação e os objetivos educacionais em geral.

O currículo não é apenas um documento ou lista de tópicos, mas um processo dinâmico que viabiliza experiências educacionais dos alunos, as quais refletem as escolhas formativas realizadas pelo professor e influenciadas pela instituição educacional em relação ao que é considerado importante para os estudantes aprenderem e como essa aprendizagem deve ocorrer. Parafraseando Sácristan (2013), o conceito de currículo, desde os primórdios, é associado à seleção e organização de conhecimentos, representados por uma escolha do que será ensinado. O currículo, sobremaneira, deve evitar arbitrariedades na escolha do que será ensinado em diferentes situações, mas também pode limitar a autonomia dos professores. Essa dualidade persiste nos dias atuais, cercando o processo educativo.

Além disso, o currículo não é apenas ‘transmitido’ por meio de disciplinas acadêmicas ou conteúdos das ciências, ele pode incluir valores éticos e outras dimensões do desenvolvimento humano. Portanto, é um instrumento essencial na formação dos indivíduos, possibilitando não apenas o conhecimento para que os discentes desenvolvam atitudes, mas valores ao longo de sua trajetória educacional.

De modo a corroborar com o até aqui descrito, vale citar Sacristán (2013) quando assevera sobre como é constituído o currículo:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entendemos como o desenvolvimento escolar e daquilo que se consiste no progresso do sujeito durante a escolaridade. (Sacristán, 2013, p. 18).

O currículo da Educação Infantil assim é definido como um conjunto de práticas que visam integrar as experiências e conhecimentos das crianças com os elementos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos.

Sacristán (2000) destaca ainda a importância dos professores refletirem criticamente sobre suas abordagens, questionando e aprimorando continuamente a implementação do currículo para seus discentes. Dessa forma, as práticas curriculares não são apenas uma execução passiva do currículo oficial, mas envolvem escolhas significativas e reflexivas dos professores em resposta ao contexto, às características dos alunos e às próprias crenças educacionais.

A compreensão de currículo, mesmo com a constante tentativa dos teóricos em defini-las, perpassa pela necessidade de compreensão de que ele não é somente a seleção de conteúdos aleatórios, mas também as motivações e intenções arraigadas a partir da Escola:

[...] segundo decisões e intenções, ainda que não haja prescrição documentada, decisões relativas a quais conhecimentos são recortados do repertório sócio-histórico-cultural, bem como aos modos como estes são compartilhados pelos sujeitos nas escolas, como são vivenciados e significados por eles compondo suas identidades pessoais em todas as etapas e segmentos educacionais. (Dantas; Lopes, 2020, p. 4).

Dessa forma, o currículo deve ser pensando e destacado em suas diferentes facetas, pois possui bem mais que um sentido uno, ele tem uma grande polissemia arraigada, pois se subdivide em variáveis distintas, mas interligadas. A compreensão desses aspectos e dessas subcategorias exige que se conheça melhor esse assunto à luz de teóricos que são referência sobre os tipos de currículo, pois essas simples palavras podem assumir referências diversas.

Em linhas gerais, o currículo funciona com um território de disputas, considerando “a função do conhecimento e a finalidade que motiva e que esteve está na dinâmica da produção do conhecimento, dos valores e da cultura” (Arroyo, 2011, p. 282), ele é que tem a finalidade de proporcionar espaço de significação do conhecimento e de cultura, devendo levar em conta as pessoas envolvidas e os interesses das partes interessadas, sendo o governo, a educação, os professores, os pais e a sociedade civil intervenientes fundamentais nesse processo, mas as políticas públicas tendem a priorizar valores e perspectivas que beneficiam os grupos dominantes, marginalizando outras perspectivas e experiências.

Nas palavras de Arroyo (2011, p. 288), “a transmissão e aquisição da produção cultural colocam a escola, a docência e os currículos na memória”, ou seja, os processos de produção de conhecimento e de aprendizagem e o universo simbólico, dos valores, das crenças, das condutas são armazenados, pois no currículo existe a expressão de uma força cultural de interesse, em sua maioria, reflexo de grupos dominantes. Desse modo, vale pensar que os conhecimentos sistematizados, diferentemente da concepção instrumental, não são considerados neutros, mas são compreendidos como a possibilidade de objetividade construída historicamente, esses “conhecimentos selecionados das ciências e dos modos de ação humana são oferecidos ao longo de suas múltiplas experiências sociais de modo histórico e crítico” são aprendidos pelos alunos no processo de elaboração das matérias de estudo (Lopes; Macedo, 2011, p. 88).

É necessário destacar a concepção de currículo adotada para as análises e considerações que aqui serão feitas. Aqui se compreende o currículo, devido ao seu enorme peso e a polissemia de seus conceitos, pela concepção adotada por Silva (1999), em uma perspectiva que o define como uma expressão de identidade e cultura, refletindo os valores,

crenças e normas de uma sociedade. Ele não se limita a ser um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, mas envolve questões de poder, controle e ideologia (Silva, 1999).

Adotar essa concepção de currículo permite uma análise crítica das influências externas e internas incluindo as políticas públicas, as expectativas sociais e as necessidades específicas das comunidades, ajudando a identificar e questionar as ideologias subjacentes e os interesses de poder que podem estar em jogo, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a equidade e a inclusão.

A polissemia do termo é estudada por diferentes frentes – há autores que o concebem como um conjunto de construção sociais e educativas que influenciam diretamente o fazer educativo de cada educador/professor; outros – como arcabouço instrumental para planejamento e organização de aulas; e ainda aqueles que pensam o currículo como o conjunto de conhecimento que são selecionados, a fim de contemplar anseios de determinadas classes, favorecendo essa ou àquela cultura, discussão que traz consigo o debate do currículo como impulsionador da cultura e como representação da própria cultura.

Entende-se aqui o currículo como uma estrutura pedagógica que delineia os objetivos educacionais, conteúdos programáticos e métodos de ensino em uma instituição. Seu papel é de transpor as paredes da sala de aula, influenciando no desenvolvimento integral dos alunos, na preparação para desafios acadêmicos e na formação de indivíduos capazes de contribuir de maneira significativamente ativa e consciente na sociedade.

Sendo o currículo escolar composto por diferentes elementos, incluindo disciplinas específicas, competências gerais, atividades extracurriculares, experiências, estratégias pedagógicas e tudo mais que envolve o processo de seleção do que será ensinado e aprendido, de modo que o currículo é projetado para fornecer uma estrutura organizada e coerente que orienta o processo educativo, garantindo a cobertura adequada de diversos temas e aprendizagens. Nessa direção, “o currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender [...]” (Sacristán, 2019, p. 17).

Por fim, se reforça que o entendimento de currículo assumido nesse texto fundamenta-se nos estudos de Arroyo (2011), ao afirmar que o currículo se constitui como um espaço de disputa de poder, de uma dada cultura e/ou conhecimento em supremacia a outra. No âmbito da Educação Infantil do/e no campo, a concepção adotada se pauta em Silva, Pasuch e Silva (2012), que elucidam com seu estudo as proposições que aqui também se debatem.

2.4 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO/E NO CAMPO: DESAFIOS CURRICULARES

A elaboração de um currículo que atenda à diversidade na Educação Infantil voltada para as crianças do/e no campo apresenta desafios significativos, pois ela passou historicamente por uma transição de um paradigma de necessidade, focado principalmente nas demandas urbanas, para um paradigma do direito da criança. Esse avanço enfatiza a criança como cidadã e sujeito de direitos, independentemente de sua localização geográfica. Silva, Pasuch e Silva (2012) destacam que a partir das décadas de 1980 e 1990 se reconheceu a importância de uma Educação Infantil que transcenda as fronteiras urbanas, abrangendo também as necessidades das crianças do/no campo:

Vivenciamos, nas décadas de 1980 e 1990, transição da educação infantil de uma perspectiva pautada no paradigma da necessidade, em particular da família e da mãe de centros urbanos, para um paradigma do direito da criança, a criança cidadã, sujeita de direitos (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 47).

Inicialmente, a demanda por creches e pré-escolas em nossa sociedade estava associada à necessidade de mães urbanas, subestimando a necessidade semelhante das mulheres do campo. No entanto, a compreensão contemporânea de equidade tem proporcionado o entendimento de que espaços educacionais são fundamentais para a formação humana da criança em um ambiente coletivo e organizado, sendo seu acesso à Educação Infantil considerado um direito universal, independentemente da localização geográfica:

Contemporaneidade é compreendido que a creche e a pré-escola funcionam como uma instância de formação humana da criança bem pequena em um ambiente coletivo e organizado para educá-la, estendendo-se assim o direito ao acesso para todas as crianças, independentemente da vinculação de cidade ou do/no campo (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 45).

Silva, Pasuch e Silva (2012) destacam a necessidade de uma Educação Infantil específica para crianças do campo, considerando tanto as concepções de do/no campo e Educação Infantil, deixando as orientações urbanocêntricas de lado, pois essa ligação apresenta novos desafios para o sistema de ensino: essas duas especificidades, tal como definidas e conhecidas hoje, apresentam questões recentes ao sistema de ensino, ou seja, certo caráter de novidade quando provocam sua junção.

A educação do/e no campo surge em contraposição às propostas do/no campo, que visavam ressignificar os conteúdos urbanos ao contexto rural. A educação do/e no campo,

entendida como direito, rejeita a imposição de modelos educacionais que neguem as culturas e saberes das populações que vivem nesse território.

Vale ressaltar que de acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012), o debate que envolve a base legal da Educação Infantil do/e no campo tem avançado recentemente com a aprovação das resoluções do Conselho Nacional de Educação que instituíram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo – Resolução CNE/CEB nº1/2002 (Brasil, 2002), e as diretrizes complementares da Educação do Campo – Resolução CNE/CEB nº 02/2008 (Brasil, 2008) e a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010).

Silva, Pasuch e Silva (2012) ressaltam que a primeira Conferência Nacional por Educação Básica do/no Campo em 1998 e a subsequente aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do/no campo, aprovadas em 2002, se tornaram marco para a consolidação de um paradigma educacional específico para os territórios rurais.

A legislação educacional que orienta as questões educacionais no campo apresenta a “construção de práticas do ideário da Educação do/no campo, movimento advindo das lutas e conquista por meio de Marcos Legais” (Molina, 2012, p. 453) e está imersa de dualidade entre a representação simultânea do avanço na garantia à Educação do Campo e no desafio para a manutenção de direitos e permanência. Diretrizes que guiam os sistemas de ensino a adotarem táticas específicas no arranjo das escolas do/no campo, de modo a reconhecer a pluralidade do campo brasileiro e as necessidades particulares de sua população, assim

As diretrizes operacionais orientam os sistemas de ensino a adotar estratégias específicas para a organização das escolas do/no campo, abertas a possibilidades de flexibilização do calendário escolar, inclusive a não coincidência entre o ano escolar e o ano civil. (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 61).

Em relação às questões pedagógicas, as resoluções CNE/CEB 1/2002 e CNE/CEB 2/2008 articulam a diversidade do/no campo e concedem certa autonomia para as instituições, alinhando-se às diretrizes curriculares de cada nível de ensino. Segundo Silva (2009, p. 66), "foi somente em 2009, com a revisão das DCNEI pelo Conselho Nacional de Educação (resolução CNE/CEB número 5 de 2009), que se viu a primeira regulamentação nacional que articula a educação do/no campo e a educação infantil no âmbito curricular".

A DCNEI de 1999 e sua revisão em 2009 definiram princípios pedagógicos para a Educação Infantil, incluindo a educação do/no campo. A atual DCNEI apresenta em seu art. 3º, a definição de currículo:

O currículo da Educação Infantil é concebido 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 de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2009, p. 1).

Por fim, há a necessidade de dar importância a uma abordagem que equilibre os direitos à igualdade e à diversidade na Educação Infantil do/no campo, de maneira a reconhecer tanto as semelhanças quanto as particularidades das crianças de diferentes contextos, dando igualdade de acesso e fomentando a equidade de direitos de permanência:

Seja pelo direito à igualdade, seja pelo reconhecimento de que existem elementos de semelhança que atravessam as diferentes infâncias, do/no campos e cidades, a educação infantil do/no campo necessita ser construída em um diálogo cuidadoso com aquilo que é geral para a educação de todas as crianças brasileiras (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 83).

Por isso é necessário compreender que o contexto das escolas do campo possui especificidades culturais, sociais e econômicas particulares das comunidades que a compõem, sendo importantes que na elaboração de um currículo sejam contempladas essas particularidades, algo fundamental para garantir práticas curriculares relevantes e significativas, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo.

Portanto, ao refletir sobre os avanços e desafios da Educação Infantil no Brasil é evidente que a trajetória percorrida é marcada por um esforço contínuo para considerar e valorizar a educação das crianças como um direito essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa. A Educação Infantil do/no campo, dentro desse panorama, se destaca como um desafio e uma oportunidade de promover uma educação que realmente atenda às necessidades de todas as crianças, respeitando suas diversidades e potencializando seu desenvolvimento.

A contextualização do currículo de Educação Infantil para as comunidades do campo é essencial para garantir que as práticas pedagógicas sejam relevantes e significativas para as crianças dessas áreas. É necessário que o currículo contemple as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades do/no campo, promovendo uma educação que respeite e valorize as identidades locais, ao mesmo tempo que assegure o desenvolvimento integral das crianças.

Para corroborar com as elucidações é necessário também trazer para o debate a situação da infância em Altamira com o trabalho de Freitas (2019, p. 99), que historizou sobre

as “contribuições na Proteção e Educação à Infância pobre, abandonada e órfã do Xingu”, remontando à década de 1970, época marcadamente caracterizada na região da Transamazônica pelo apogeu da educação formal.

A educação oferecida à infância, conforme Ariés (1986), emerge como foco no atendimento às demandas do mundo moderno, tendo como motivação a reforma religiosa, mas também determinada pelas ideias de atendimento à nova organização social advinda da Revolução Industrial, que tem a entrada da mulher no mercado de trabalho e a necessidade de cuidados e proteção das crianças e das infâncias pobres, as quais eram basicamente a realidade também do município de Altamira, pois “as crianças em Altamira enfrentaram problemas sociais graves no que se refere à pobreza, saúde, baixa-escolaridade e carência estrutural de políticas públicas de saneamento básico” (Freitas, 2019, p. 114).

Apesar disso, a autora pontua ser necessário pensar a Educação Infantil para além disso, compreendendo esse percurso educativo como imerso em questões de cunho cultural e de identidade, valorizando a diversidade existente do/no, com as quais as crianças convivem.

É preciso considerar ainda as ausências “corriqueiras” ou “intrínsecas” à Educação Infantil do/e no campo e que impactam sobremaneira o acesso e a permanência das crianças, um exemplo é a falta ou má-qualidade do transporte escolar. Nas palavras de Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 186), “o modo como é realizado o transporte tem implicações para pensar a qualidade da educação, os impactos na educação da criança, a prática pedagógica, a organização de espaços/tempos teorizado”.

Outra ausência pontuada pelas autoras refere-se às perspectivas curriculares que não contemplam as populações infantis da Amazônia em suas movências e complexas relações e mobilizações que “são singulares aos territórios de pertencimento, como sujeitos do/no campo ou indígenas, quilombolas ou extrativistas expressando a diversidade sociocultural de nosso país e suas relações ambientais” (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 175).

A identidade cultural necessita ser compreendida, bem com o vasto acesso aos materiais naturais e espaços existentes na comunidade:

a presença de materiais e brinquedos que valorizem a cultura, produção e a economia locais que consideram a diversidade étnica racial e a educação em uma perspectiva ambiental auxilia as crianças na valorização do/no campo e de sua diversidade (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 128).

Com a riqueza ofertada pela natureza, as oportunidades e acesso aos construtos da criança do/no campo e urbana se diferem no campo, ali pouco se vê praças, parquinhos ou

espaços semelhantes para exploração das atividades motoras do/no campo, assim ficando as crianças à margem desse direito.

Muitos são os questionamentos, porém, à luz da Academia resta aqui destacar essas nuances a fim de observar, a partir desse estudo, possíveis contribuições acerca dessas proposições, pois são necessárias ações que possibilitem a contemplação de demandas advindas dessa realidade, a exemplo da Pedagogia da Alternância, que emergiu na França e cujos princípios buscam assegurar:

[...] educação organicamente vinculada à vida do/no; uma práxis que alterna tempos de aprendizagem na escola e tempos de aprendizagem na comunidade; aproximação do professor (a) a comunidade inclusive sua presença nos locais de moradia das crianças no tempo comunidade; investigação do cotidiano e uma articulação com os conhecimentos científicos sobre aquele cotidiano; desenvolvimento de projetos integrados (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 134).

A proposta em destaque compõe uma das possibilidades de referência às particularidades existentes nesse território, sendo importante compreender a conjuntura diversa que recai sobre a Educação Infantil do/e no campo, pois ela é convocada a proporcionar de modos adequados ações educativas que fomentem práticas escolares articuladas a compreender a criança como sujeito efetivamente de direito, que tem uma infância identitária, com suas nuances singulares e que a educação deve contemplar suas demandas.

2.5 CURRÍCULO E A JUSTIÇA SOCIAL DO/E NO CAMPO

A Educação Infantil do/e no campo encontra-se em um espaço de disputas e resistências, especialmente no que tange à construção de um currículo educativo, o qual respeite e valorize as culturas locais, garantindo uma educação que ao mesmo tempo seja um espaço de representação social, mas também de resistência (Lopes, 2024). Para isso, é necessário aprofundar o debate sobre a educação do/no campo, conforme as contribuições de Caldart (2009), reforçando a importância de uma educação enraizada nas realidades camponesas, valorizando as práticas e saberes tradicionais, sem que sejam subordinados a uma lógica urbanocêntrica e homogeneizadora.

O currículo precisa ser pensado sob a ótica da justiça social de modo a evitar a marginalização de determinados conhecimentos e identidades. Sacristán e Gómez (2007), bem como Santomé (1995), defendem a ideia de que um currículo emancipador deve garantir que todas as culturas sejam reconhecidas como igualmente valiosas, possibilitando a construção de um ensino que enxergue as desigualdades e, ao mesmo tempo, atue para sua

superação. Tal perspectiva encontra respaldo também na visão de Moreira (2024), que reforça a necessidade de uma concepção de currículo que permita a participação democrática de todos os indivíduos.

Além disso, os estudos culturais de Candau (2000) trazem o debate do currículo como um espaço de contínua construção e reconstrução das identidades e culturas. A Escola, nesse sentido, deve ser um ambiente dialógico, justo e equitativo, livre de qualquer tipo de intimidação ou favorecimento indevido a determinadas culturas, por isso, a pergunta central levantada por Silva (2024) seria: que interesses influenciam a escolha dos conhecimentos curriculares? O que reforça a necessidade de uma análise crítica sobre as relações de poder que permeiam o currículo, identificando como certos conhecimentos são legitimados enquanto outros são marginalizados.

No que concerne a conhecimento, Young (2014) recorre à noção de conhecimento poderoso, ou seja, aquele que permite ao estudante transcender sua realidade imediata e compreender o mundo de maneira mais ampla. Entretanto, como reforça Reis (2024), os conhecimentos e experiências mais significativas são aquelas que envolvem a cultura, e o desafio está em não apenas ensinar os saberes comunitários, mas sim a partir deles, incorporando-os ao conhecimento científico e acadêmico. Essa abordagem dialógica entre os saberes tradicionais e o conhecimento formal é crucial na Educação Infantil do/no campo, que historicamente tem sido marcada pela negação do ensino em prol de um viés assistencialista.

A BNCC, nesse sentido, apresenta desafios significativos, pois sua proposta de garantir um ensino estruturado é criticada por antecipar o ensino fundamental na Educação Infantil, e muitas vezes não considerar as especificidades das crianças do/no campo. Kramer (2007) já alertava para esse risco ao discutir a pré-escola como espaço de luta contra o adultocentrismo, em que o currículo deve permitir que as crianças interajam consigo mesmas e com os outros de forma plena e significativa.

A perspectiva freiriana de educação como um ato político, ético e estético destaca que a educação deve ser pensada a partir das infâncias plurais, compreendendo as particularidades dos contextos locais e promovendo uma escuta ativa das crianças (Freire; Betto, 1985). Como pontua Santomé (1995), silenciar as vozes das crianças significa negar suas culturas e experiências, perpetuando processos de marginalização que precisam ser combatidos com um currículo vivo e inclusivo.

Aprender deve ser a prioridade na Escola, mas é fundamental que esse aprendizado ocorra em um ambiente democrático e humanizado, que valorize a diversidade e a diferença.

Macedo (2024) reforça que o currículo, assim como a sociedade, está em constante exposição ao outro, devendo, portanto, refletir essa multiplicidade de perspectivas.

Vale observar que o debate sobre a Educação Infantil do Campo, principalmente no que tange ao currículo e práticas curriculares, para esses autores sociais, é um debate cercado de invisibilidade, imposições de práticas urbanocêntricas, falta do reconhecimento e da relevância da contemplação de um currículo que possa ir ao encontro das demandas e necessidades dos camponeses, com ações educativas arraigadas à sua cultura e seu lugar de pertencimento. Sobre isso, Pinho e Freitas (2019) enfatizam tais perspectivas em sua obra, fruto de um ambiente escolar bem próximo da realidade local do Xingu, ao destacarem que “O retrato da educação infantil do campo na Transxingu reflete uma educação em classes multisseriadas, com aparatos voltados para a partilha de experiências entre crianças pequenas e maiores e com possibilidades de aprendizagens diferentes” (Pinho; Freitas, 2019, p.18).

Dessa maneira, ao considerar conjuntamente essas contribuições, torna-se evidente a complexidade do debate sobre a EIC, isso ressalta desafios existentes e aponta para a necessidade premente de um enfoque mais aprofundado e sensível às particularidades desse contexto específico. Nesse sentido, o currículo sonhado para a Educação Infantil do/no campo não deve ser algo imposto às crianças, mas sim construído com elas, conforme destaca Lima (2024). Essa perspectiva dialógica e participativa é essencial para que a escola do/no campo cumpra seu papel social e político, promovendo uma educação libertadora e transformadora.

A partir dessas reflexões teóricas e das contribuições de autores que dialogam com a realidade da Educação Infantil do/no campo é urgente a proposição de práticas curriculares que respeitem as múltiplas infâncias e promovam a escuta ativa das crianças em seu território (Pinho; Freitas, 2019; Lima, 2024). Compreender essas especificidades exige sensibilidade pedagógica e um olhar investigativo comprometido com as singularidades do contexto. É nesse horizonte que se delineia a presente pesquisa, cujos caminhos e escolhas metodológicas são apresentados a seguir, na seção "Trilhas Metodológicas".

3 TRILHAS METODOLÓGICAS

A metodologia é o percurso pelo qual o pensamento e a prática têm a sua concepção da realidade, com a utilização de um conjunto de técnicas que auxiliam na reflexão acerca da realidade, com um planejamento elaborado e coerente aos pressupostos teóricos escolhidos, de forma clara garantindo, assim, a realização de uma pesquisa em que siga todo rigor científico requerido.

Principalmente para as Ciências Sociais, historicamente marcada pela má compreensão de demandas de cunho singular, pois seria uma forma de análise muito subjetiva que deixava a possibilidade de se “infringir normas e a interferência do pesquisador podendo incidir em questões que deveriam ser tipo meu objetivo” (Minayo, 1992, p. 16).

Contudo, o escopo aqui é identificar e se debruçar sobre um fenômeno social singular, no caso, o currículo da Educação Infantil e seus pressupostos teórico-práticos em uma escola localizada no território do campo. Neste estudo se trabalha com “o universo de significados, motivações, aspirações crenças e atitudes, o que corresponde ao espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1992, p. 21).

Ao se inclinar na tentativa de compreender como é expresso o currículo da Educação Infantil em uma escola do campo destaca-se o método de investigação do tipo estudo de caso único, pois permite “estudar fenômenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo controle dos eventos que aí ocorre, nem das variáveis que os confrontam, procura aprender a situação na sua totalidade” (Morgado, 2013, p. 63).

A escolha pelo estudo de caso ocorreu porque ele “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Yin, 2005, p. 20). Esse tipo de método necessita de “procedimentos particulares e a conexão de diversos tipos de coleta de dados, trazendo a apreensão e análise individualizada dos aspectos e manifestações que envolvam as definições e influência mútua que permeiam os processos inclusos no fato” (André, s.d., p. 65).

A unidade escolar analisada nesta pesquisa foi destacada como espaço de relativa manifestação de ações educativas diferenciadas, pois no seu PPP são previstas ações de orientação curricular diferenciada que evidenciam o uso da historicidade local, a valorização da subsistência familiar e o estímulo ao plantio e cultivo de plantas regionais, com o projeto “Saberes e Sabores da Amazônia”, no qual os discentes de cada turma, junto com a

comunidade, realizam desde o plantio de mudas de plantas frutíferas e/ou comestíveis, até a doação de mudas para comunidade, além de cuidados e colheita da plantação.

Fundamentada em Marconi e Lakatos (2003), que orientam sobre o rigor metodológico, a clareza nos objetivos e seleção criteriosa das técnicas de coleta e análise de dados para assegurar a robustez e a confiabilidade dos resultados, contribuindo para a validade e credibilidade acadêmica, esta pesquisa buscou entender a realidade educativa na instituição destacada com a construção de dados a partir de três fases: I – exploratória; II – construção e geração de dados; e III – análise, interpretação e divulgação dos resultados, pois mesmo não tendo em Ciências Sociais um organograma de ações predeterminadas para todas as situações de pesquisa, são necessárias a identificação do referencial teórico que baseia a problematização para a definição de objeto de estudo, os questionamentos requeridos pela pesquisa, a organização do procedimento, os instrumentos de geração de dados utilizados, as táticas dos pesquisas de campo, as técnicas de tratamento e análise de dados e, por fim, os resultados (Morgado, 2013).

A seguir são descritas as fases na apreensão da perspectiva acadêmica proposta neste estudo para compreensão do fenômeno social que é a materialização do currículo da Educação Infantil em uma escola do/no campo, iniciando-se pela fase exploratória.

3.1 FASE EXPLORATÓRIA

Adentrando a fase exploratória da pesquisa, na qual ocorreram os primeiros contatos com o objeto de estudo, a fim de realizar uma delimitação mais assertiva da perspectiva da pesquisa e conhecer a realidade a ser estudada com maior propriedade do assunto, foi necessário realizar o levantamento e revisão da literatura com vistas ao aprofundamento da temática destacada para o estudo, compreendendo que a teoria é parte fundamental para observar o fato/fenômeno de modo crítico e reflexivo, se apoiando na “compreensão aprofundada e uma visão holística da complexidade da realidade” (Yin, 2005) vivenciada na escola do/no campo selecionada para compor o lócus da pesquisa.

Com a pesquisa exploratória inicial, percebeu-se que os autores mais citados sobre o assunto foram Sacristán (2019; 2017; 2000), que debateu sobre a construção do currículo e os saberes e incertezas focados na prática docente; Pasuch e Franco (2017), sobre currículo da Educação Infantil do/no campo a partir das narrativas e reflexões do diálogo pedagógico; Molina (2012), que trata da educação do/no campo e diversidade; Caldart (2015), que discute o dicionário da educação do/no campo, trazendo contribuições acerca da concepção de

educação do/no campo e suas especificidades; Silva, Pasuch e Silva (2012), com a temática Educação Infantil do/no campo; Lopes e Macedo (2011), o qual trazem o debate das teorias do currículo; Silva (1999), que fala do currículo como processo cultural; e Arroyo (2011), ao debater o currículo como espaço de confronto entre o conhecimento que prevalece em detrimento a outro.

Observou-se também que os autores mais citados sobre currículo são aqueles cujos debates estão mais envolvidos em perspectivas que o compreendam como um processo de valorização de conhecimento e cultura, como Silva (1999), Lopes e Macedo (2011), e Sacristán (2019), e o reconhecem como uma construção cultural e social que reflete práticas educativas e estruturas de poder. Esses debates consideram o currículo como parte identitária, levando em conta a cultura como um elemento central na construção e compreensão dos processos educacionais

Destaca-se ainda que mesmo inicialmente não sendo possível encontrar obras específicas sobre a questão curricular na Educação Infantil no campo do Norte do país, a pesquisa exploratória oportunizou uma leitura acadêmica de textos que trazem contribuições acerca das teorias curriculares como também os documentos oficiais que normatizam e destacam os marcos regulatórios da Educação Infantil no Brasil.

Foi utilizada uma abordagem qualitativa com a leitura crítica dos textos selecionados, que possibilitaram identificar os principais conceitos e práticas associadas às teorias curriculares bem como uma síntese interativa com os dados qualitativos coletados sistematizados para assim construir um panorama das práticas curriculares da educação do/no campo. Posteriormente, fez-se necessário realizar pesquisa no banco de teses e dissertações do PPEB (Programa de Pós-Graduação em Educação Básica) acerca do tema currículo para trazer autor com contribuições para o debate. Vale ressaltar que foram seguidos os mesmos critérios anteriores, mudando apenas o banco de dados, pois o recorte temporal de cinco anos permaneceu com vistas a trazer produções mais atuais, as quais pudessem debater em proximidade com a realidade do currículo da Educação Infantil aqui destacado.

Essa pesquisa possibilitou observar que os autores mais citados nas obras que se referiam a currículo, cujo debate estava envolto em perspectivas de um currículo crítico, ou seja, a compreensão do currículo em sua totalidade, reconhecendo como a construção cultural e social que reflete práticas educativas e estruturas de poder. Esses debates consideram o currículo como parte identitária, levando em conta a cultura como um elemento central na construção e compreensão dos processos educacionais.

Após realizar uma revisão bibliográfica das discussões acerca da Educação Infantil do/e no campo seguiu-se o estudo com uma pesquisa exploratória para entender a compreensão do currículo proposto para as escolas do campo por meio da Secretaria Municipal de Educação, bem como a busca pelo lócus de pesquisa, na oportunidade, foi feita escuta com uma das coordenadoras da Divisão de Educação do Campo dentro da Secretaria Municipal de Educação de Altamira (Semed Altamira), na oportunidade, foi possível identificar algumas instituições que propunham um currículo diferenciado para Educação Infantil, de modo que os critérios selecionados foram os seguintes para escolha do lócus da pesquisa:

- Ser uma escola de Educação Infantil do Campo;
- Que tenha uma avaliação técnica da Semed como referência na pesquisa com educação do campo;
- Que tenha projetos voltados para valorização da educação do/e no campo, e historicidade, cultura e realidade local.

O diálogo ocorrido com a servidora da Semed foi realizado através de entrevista semiestruturada, pois é uma técnica que deixaria a responsável mais à vontade para relatar suas experiências junto às escolas do campo que ofertam a etapa de Educação Infantil, pois acreditando que a entrevista é um momento para obter informações a respeito de um dado assunto, mediante “a conversação de natureza profissional que o entrevistador conduz, verbalmente a informação necessária” (Lakatos, 2003, p. 195).

Nesse momento, a articulação acontecia com a inclinação para uma determinada unidade de ensino, porém, após o diálogo, foi realizada a visita *in loco* em duas unidades de ensino do campo que lidam com Educação Infantil, foram feitas conversas com a equipe da gestão escolar. Com a perspectiva de compreender melhor o contexto social, educacional e histórico que se apresenta no território do campo, posteriormente foi feita uma participação em formação com tema: “Escola da Terra”, ministrada pela doutora Irlanda Miléo, quando houve contato com as professoras de uma escola do campo, oportunidade na qual rapidamente uma delas ganhou destaque por ter em seu escopo de pesquisa um projeto de valorização da cultural e historicidade da Amazônia paraense chamado “Saberes e sabores tradicionais da Amazônia”, projeto com ações próximas aos critérios já estabelecidos para a escolha do *lócus* da pesquisa.

É necessário frisar que o projeto de pesquisa que orientou este estudo foi devidamente submetido à Plataforma Brasil, e foi aprovado pelo Parecer Consubstanciado do CEP do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará sob o n. 7.257.830.

A seguir destaca-se o *lôcus* da pesquisa definido, com a descrição de seu contexto histórico, sua localização e nuances características da escola de Educação Infantil do/e no campo, a fim de delinear contornos específicos da realidade estudada, no intuito de trazer ao debate certa clareza na percepção de determinados enfoques.

3.2 HISTÓRICO DO *LÓCUS* DA PESQUISA

A caracterização do *lôcus* da pesquisa é fundamental para permitir uma leitura contextualizada do ambiente do estudo, já que conhecer a dimensão histórica, geográfica, social e econômica, permitindo situar os possíveis leitores da pesquisa, além de avaliar a relevância e a aplicabilidade dos resultados. Essa descrição colabora com a transparência do estudo, detalhando melhor a condição do qual os dados foram obtidos, tão importante para garantir a credibilidade científica da pesquisa. Somente reconhecendo as variáveis contextuais que podem ter influenciado os resultados é que o pesquisador pode realizar uma análise crítica e reflexiva, fortalecendo o debate acadêmico e da compreensão do fenômeno estudado.

A introdução do histórico do *lôcus* também fornece o elemento para ponderar como contextos antagônicos ou semelhantes influem na mesma aplicação de teoria e conceito, permitindo o aditamento de novas visões e, em consequência, o avanço do conhecimento da área. Em suma, o histórico do *lôcus* da pesquisa não é apenas um preenchimento formal, mas um componente primordial para o fornecimento de uma melhor compreensão e interpretação dos resultados, fornecendo embasamento para a validade interna e externa do estudo e ainda trazendo a transparência metodológica.

O acesso ao PPP da EMEIF Vida Amazônica ofereceu dados sobre a sua história e a sua atuação, o que incluem as diretrizes e objetivos pedagógicos que orientam o funcionamento da escola, fonte documental que possibilitou conhecimentos mais fidedignos do campo de pesquisa.

Cabe ressaltar que o histórico da instituição de ensino encontra-se ausente de qualquer documentação oficial, por isso, para sanar esse hiato institucional, a escola resolveu investir na realização de entrevistas com os membros da comunidade, a fim de colher depoimentos de história oral. Essas entrevistas foram realizadas com os moradores, ex-alunos e ex-professores como uma das formas de recuperar a trajetória da unidade ao longo do tempo e resgatar a

história, com o objetivo de garantir que a história da escola seja preservada e mantida viva, valorizando as vivências daqueles que de forma direta ou indireta contribuíram no seu crescimento, ajudando as próximas gerações a entenderem a sua história e seu papel na comunidade.

A escolha da escola justifica-se por sua particularidade: uma escola do/no campo e por realizar suas atividades pedagógicas considerando o contexto local vivenciado pelos discentes e toda riqueza material e imaterial existente no entorno, reconhecendo a cultura como parte indissociável do processo de ensino-aprendizagem, o que favorece o aprendizado ao considerar o discente um sujeito de voz, direitos e saberes.

O local da pesquisa é a EMEIF Vida Amazônica, situada na zona rural do município de Altamira, no Pará. A unidade educacional foi inaugurada no dia 22 de dezembro de 1972, e foi edificada por uma empresa que os moradores não lembram o nome. A obra foi realizada com supervisão do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério da Agricultura, por meio do Projeto Integrado de Colonização que assentou cerca de 100.000 famílias ao longo da rodovia Transamazônica na década de 1970. Conforme apontado por Miléo (2013), durante o período abordado, a referida escola possuía outro nome, inicialmente localizada no local denominado Travessão da 6, visando atender aos filhos dos colonos. Mais tarde, foi transferida para uma agrovila, localizada a uma média de 10 km do antigo local e a 27 km da área urbana da cidade de Altamira.

A escola foi inaugurada em 5 de fevereiro de 1974, durante a gestão do prefeito municipal Antônio Santiago da Silva Filho, no governo estadual de Fernando José de Leão Guilhon, e sob a presidência de Ernesto Geisel. A unidade educacional recebeu seu nome em homenagem à comunidade onde está localizada. O nome foi escolhido pelos moradores da época por meio de um sorteio e se refere ao rio Xingu. Após passar por diversas reformas estruturais ao longo do tempo, a escola atualmente assume um importante papel na comunidade, assistindo a muitas comunidades de Altamira, incluindo Travessão da 6, Travessão da 8, Ramal do Goiano, Ramal São Francisco, Ramal Grota Seca e também bairros periféricos da cidade como Sant'Ana e Ayrton Senna, além dos alunos que residem ao longo da estrada.

Atualmente, a escola oferece ensino desde a Educação Infantil (pré-escola) até o ensino médio, esse nível é ofertado por meio de convênio com o governo do estado, totalizando 194 alunos matriculados. No âmbito desta pesquisa, o foco é nas turmas da pré-escola: Pré I (4 anos) e Pré II (5 anos), que compreendem a Educação Infantil. Essas duas

turmas, com um total de 15 alunos em cada uma, têm aulas no período da tarde, contando com três professoras, duas delas atuando como regente e uma como regente 1, responsável pela hora-atividade das demais turmas.

A comunidade atendida pela escola é majoritariamente composta por famílias que trabalham na agricultura e pecuária. A economia local em sua criação era baseada na lavoura branca (arroz, mandioca etc.), atualmente é baseada no cultivo de mandioca para fazer farinha e a criação de gado de corte. Culturalmente, a região preserva tradições folclóricas e festividades religiosas que influenciam também a vida escolar.

A seguir estão dispostas imagens da unidade em anos distintos para compreender a realidade local.

Figura 1 – Localização da EMEIF Vida Amazônica em 2018



Fonte: Google Maps, 2024.

Figura 2 – Entrada da EMEIF Vida Amazônica em 2021



Fonte: Altamira, 2023a

Ao longo dos anos, a escola enfrentou diversos desafios, como a falta de recursos e a evasão escolar, especialmente durante as épocas de colheita. No entanto, a instituição também alcançou conquistas significativas, como a implementação de projetos como o “Saberes e Sabores da Amazônia”, realizando toda uma articulação educativa para inserir como proposta curricular o reconhecimento cultural e da identidade da comunidade (Altamira, 2023a).

Apropriar-se do histórico da EMEIF Vida Amazônica ajudou a compreender as mudanças estruturais ao longo dos anos, os desafios enfrentados pela comunidade e as características socioeconômicas e culturais que influenciam as práticas educativas e o desenvolvimento curricular analisados nesta dissertação. A seguir, serão detalhados os métodos de pesquisa utilizados para investigar o desenvolvimento curricular na EMEIF Vida Amazônica.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A definição dos sujeitos da pesquisa iniciou com a pesquisa exploratória por intermédio de contato com a gestão da escola, bem como a participação da autora desta pesquisa como ouvinte em um momento de culminância de atividade componente do projeto de valorização da cultura local e do campo denominado de “Saberes e Sabores da Amazônia”, uma confraternização entre pais, alunos, escola e a comunidade, no qual o plantio de mudas de árvores frutíferas foi um momento de grande destaque, participando as crianças de 4 anos, que estão no Pré I; e crianças do Fundamental II/9º ano, com aproximadamente 15 anos. Ali mesmo foi apresentado, em um momento informal, o projeto de pesquisa com a gestão da escola e já marcando as datas para as atividades na escola.

O perfil dos entrevistados foi feito com base em critérios específicos para garantir a relevância e a representatividade dos dados coletados, por isso, o critério foi de que seriam selecionados professores que estivessem diretamente ligados à Educação Infantil da escola no ano letivo de 2024.

Assim, a amostra começou a ser formada ainda na fase de pesquisa exploratória com três informantes entrevistados: a coordenação do Núcleo (SEMED), a direção escolar e a coordenação escolar. Essas entrevistas foram semiestruturadas ocorrendo em um único momento e serviram para coletar informações sobre a compreensão dos gestores sobre o currículo da Educação Infantil do/no campo. Nessa etapa foi utilizado o roteiro de entrevista disponível no Apêndice A.

Para organizar o universo da pesquisa que compôs este estudo, os sujeitos entrevistados foram três professoras atuantes na Educação Infantil no nível pré-escola em turmas de Pré I e Pré II. Por motivos éticos, optou-se por preservar o nome da escola pesquisada, ela será chamada de EMEIF Vida Amazônica. Da mesma forma, foram utilizados pseudônimos para os entrevistados. Abaixo é apresentada uma sistematização das informações profissionais e formativas dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos informantes: fase exploratória

| Entrevista – Fase exploratória | | | |
|--|---------------------------------|--------------------|--------------------------|
| Informante entrevistado | Formação acadêmica | Situação funcional | Residente na comunidade? |
| Coordenadora (SEMED) – Divisão das escolas do/no campo | Licenciatura Plena em Pedagogia | Contratada | Não |
| Diretor escolar | Licenciatura Plena em Pedagogia | Concursado | Sim |
| Coordenadora pedagógica | Licenciatura Plena em Pedagogia | Contratada | Sim |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa exploratória, 2024.

O quadro acima foi criado para que pudesse demonstrar o perfil da unidade escolar, dando maior contextualização e conhecimento dos pormenores da pesquisa para que seja possível a compreensão do cenário educativo instaurado, de modo a evidenciar nuances sutis do estudo aqui apresentado.

Quadro 2 – Perfil dos sujeitos entrevistados da pesquisa

| Entrevista – Pesquisa de do/no campo | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------|--------------------|--------------------------|
| Sujeito entrevistado | Formação acadêmica | Situação funcional | Residente na comunidade? |
| Professora Maria | Licenciatura Plena em Pedagogia | Contratada | Não |
| Professora Joana | Licenciatura Plena em Pedagogia | Contratada | Não |
| Professora Isabel | Licenciatura Plena em Pedagogia | Contratada | Não |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa exploratória, 2024.

O quadro 2 mostra o perfil das professoras que são as principais informantes da pesquisa, todas devidamente licenciadas em Pedagogia, contratadas e não residentes na comunidade, informações importantes para a apreensão das características globais acerca do universo da pesquisa.

No próximo tópico seguem as especificações acerca da próxima fase, realizando as delimitações necessárias à pesquisa no que tange à construção e geração de dados, com vistas a situar sobre os parâmetros escolhidos para as informações e dados acerca do objeto de pesquisa proposto neste estudo, bem como auxiliar na compreensão dos destaques realizados com as inferências compreendidas.

3.4 FASE DE CONSTRUÇÃO E GERAÇÃO DE DADOS

Na fase de construção e geração de dados, que é a base para a pesquisa, se partiu do desenvolvimento dos instrumentos de coleta de dados à luz da teoria, a qual foram escolhidos os seguintes métodos/instrumentos:

- 1) Entrevistas semiestruturadas que auxiliaram na compreensão dos critérios de seleção de conhecimento por parte dos informantes da pesquisa, bem como as orientações acerca do currículo oficial desejável e a prática do currículo real pelas práticas das professoras;
- 2) Coleta de dados documentais sobre a realização do planejamento da atividade docente, bem como normativas e dispositivos utilizados como base;
- 3) Observação de campo, com utilização de diário de bordo, o que possibilitou o registro de informações da vivência cotidiana em sala de aula.

Conforme mencionado, o momento da entrevista com o diretor da escola, com as professoras e a coordenação foi muito acolhedor. Um agendamento prévio foi realizado com a direção da escola para apresentar a pesquisa e conhecer a comunidade em que a EMEIF Vida Amazônica está situada.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, sendo semiestruturadas e organizadas a partir dos objetivos propostos. Elas, depois de analisadas, ajudaram a compreender alguns elementos iniciais acerca de como é trabalhado o currículo da Educação Infantil do/e no campo na escola investigada, orientando para a elaboração de categorias analíticas com foco na triangulação dos dados que o estudo de caso exige.

As transcrições das entrevistas foram realizadas por meio de conversor de voz em texto, com posterior escuta e correção, feitas logo após o momento de entrevista para que fosse possível ter a lembrança recente daquele momento e assim fazer as devidas pontuações para organizar os relatos e melhorar o sentido e compreensão das expressões utilizadas pelos sujeitos das entrevistas.

Com a intenção de aprofundar a análise, foi utilizada a observação de campo, como oportunidade de registro de situações vivenciadas no cotidiano escolar e nas ações formativas envolvendo os sujeitos da pesquisa, buscando perceber como ocorrem as relações, as inter-relações e a efetivação das rotinas pedagógicas e do tempo-espço escolar, que são destacadas tanto nos eventos socioculturais, educativos e institucionais como nos documentos fornecidos, pois “as provas observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado” (Yin, 2005, p. 115).

A utilização do diário de campo pelo pesquisador permite o registro de situações/eventos que ocorrem no campo investigado, entender de forma ética as observações realizadas a fim de compreender situações e fatos, bem como “reside em sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (Yin, 2005, p. 27). Lembrando ainda que toda pesquisa emerge da tentativa de compreender uma parte de uma dada realidade, desse modo se usou a triangulação como fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências, a fim de auxiliar a pesquisa a “estabelecer a validade do constructo” (Yin, 2005, p. 120).

Na coleta dos dados, as entrevistas trataram da concepção de currículo da escola, dos desafios para adequar uma proposta pedagógica à realidade local e das estratégias para que a comunidade fosse envolvida nesse processo educativo. Quanto à análise documental, foi analisado o PPP da escola e outros documentos, como planos de aula e projetos. De modo que essas análises proporcionaram uma “compreensão mais ampla do contexto educacional da instituição” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 201).

A seguir está descrita o percurso metodológico escolhido para o tratamento dos dados construídos e coletados por meio desta pesquisa.

3.5 FASE DE ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

O estudo de caso possibilita a triangulação de dados como estratégia de validação, como afirma Yin (2005), e seu uso pode contribuir para o rigor necessário à pesquisa científica, bem como ao fato de possibilitar “com a convergência de evidências, a triangulação dos dados ajuda a reforçar a validade do constructo do seu estudo de caso” (Yin, 2005, p. 125). A escolha pela convergência/triangulação de dados é uma resposta concreta à demanda de validade da construção, dando maior credibilidade ao estudo, conforme é evidenciado no trecho acima, bem como é exemplificado por meio da figura abaixo.

Figura 3 – Convergência de várias fontes de evidências



Fonte: Yin, 2005, p. 122.

Com base na figura, fica ainda mais evidente a importância de se utilizar o cruzamento das informações com foco em dar maiores subsídios para análises e inferência, sem perder de vista a possibilidade de possibilitar uma validade expressiva.

O corpus da pesquisa incluiu entrevistas transcritas com três professoras, análise de documentos institucionais, como o PPP da escola e planos de aula, além de registros no diário de bordo. Esses dados foram analisados por meio de técnicas de codificação e categorização, com o objetivo de identificar padrões, temas recorrentes e relações subjacentes.

Desse modo, para a análise dos dados, optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2015), método que permite sistematizar e interpretar informações qualitativas em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Para tanto, é necessário compreender, que

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa o significado e o sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado (Franco, 2005, p. 13).

A primeira etapa da análise de dados seguiu os princípios da pré-análise, abrangendo o planejamento (e a organização), a seleção e preparo dos dados, a leitura e análise dos

materiais coletados, a elaboração de hipóteses e os objetivos do estudo. Essa primeira etapa assegurou que os documentos escolhidos respeitassem os critérios da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência, conforme indica Bardin (2015).

A seleção e a preparação dos materiais incluíram a escolha detalhada dos documentos e dos registros relacionados à pesquisa, sendo que, no caso das entrevistas, o estudo utilizou um processo sistemático, com gravação, transcrição e conservação dos registros, o que garantiu a fidelidade das falas dos entrevistados. Além do uso da "Regra de pertinência: a retenção deve ser pertinente aos documentos, como fonte de informação, do modo como corresponder a seu objectivo que provoca essa análise" (Bardin, 2015, p. 98).

A leitura dos dados foi desenvolvida em três níveis, começando pela leitura flutuante, que foi realizada em um primeiro contato para a apreensão do contexto geral; em seguida, ela foi mais detalhada, abordou as hipóteses e foi fundamentada nas teorias que orientaram o estudo. Esse procedimento no estudo deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras, as falas foram gravadas via celular e após autorização posterior, elas foram transcritas na íntegra e analisadas para responder às questões norteadoras da pesquisa.

Na segunda etapa, ocorreu a exploração do material, momento em que ocorreu as operações de liquidação – os dados brutos são transformados e agrupados em categorias temáticas e simbólicas. A análise temática é a que Quivy e Campenhoudt (2008, p. 226), definem como “as que tentam principalmente revelar as representações sociais ou dos juízos os locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso”. A partir disso, padrões e frequências serão estabelecidos, evidenciando as relações entre os discursos das professoras e as práticas curriculares observadas.

a coincidência corresponde a uma transformação – realizada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, a transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou de sua expressão, capaz de esclarecer o analista sobre as características do texto. (Bardin, 2015, p. 104).

Assim, os dados foram sistematizados por meio de operações de recorte e agrupamento dos dados em categorias primárias e secundárias, observando os significados explícitos e implícitos nos discursos analisados. Essa etapa permitiu compreender tanto os elementos declarados como os conteúdos ocultos nas mensagens, como disse Franco (2005, p. 57), quando afirmou que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de reagrupamento baseado em

analogias a partir de critérios definidos”. Para esse momento, foi levado em consideração, que:

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (Franco, 2005, p. 101).

Para Bardin (2015), a codificação é um processo que transforma os dados brutos do texto com base em regras específicas. Por meio de recorte, agrupamento e quantificação, essa transformação possibilita representar o conteúdo ou sua expressão de forma que contribua para a análise das características do texto.

No caso específico desta dissertação, nessa etapa foi elaborado um quadro com as indagações de pesquisa e as respostas das três professoras entrevistadas, principais informantes deste estudo, lado a lado, para observar as palavras, expressões e ou sentidos, presentes nas falas. Sem perder de vista as importantes contribuições teóricas e metodológicas apresentadas por Franco (2005, p. 23): “o investigador tem seu próprio processo de decodificação e por meio dele analisa, infere e elabora interpretações acerca do processo de codificação do produtor”.

Na terceira fase, o tratamento dos resultados e interpretação, foi realizada a análise comparativa e a elaboração de inferências, o que proporcionou uma leitura crítica dos dados em relação ao objetivo da pesquisa. Com base na inter-relação existente entre cada categoria e os pressupostos teórico-metodológicos adotados, conforme foram descritos anteriormente, foram produzidas sínteses que apontam de que maneira os currículos que foram propostos refletem as condições culturais, políticas e pedagógicas da Educação Infantil do/e no campo.

Nesse momento, as análises foram enriquecidas pelas contribuições de Silva (1999), que destaca o currículo como um espaço de disputa e construção cultural, no qual os diferentes grupos sociais legitimam seus conhecimentos e valores. Essa perspectiva reforça que o currículo não é neutro, mas uma construção política marcada por dinâmicas culturais e sociais. Silva, Pasuch e Silva (2012) também ajudaram nas reflexões ao evidenciarem as especificidades do currículo em contextos do campo, destacando a importância de implemento das realidades locais e culturais em diálogo constante com as crianças e suas identidades. Por sua vez, Arroyo (2011) complementa a discussão ao entender o currículo como território de disputa e pertencimento, ressaltando sua dimensão identitária e cultural.

Ele argumenta que o currículo deve ser um espaço em que as crianças se reconheçam e se sintam valorizadas, promovendo uma educação que respeite as diversidades.

Assim, nessa etapa de categorização, priorizou-se a análise temática, o que, conforme Bardin (2015, p. 175), “recorta o conjunto das entrevistas através de uma grade de categorias projetadas sobre os conteúdos”. Essa abordagem transversal permitiu mapear a frequência dos temas emergentes nos discursos das informantes, comparando-os e agrupando-os nas categorias principais de forma recorrente e perceptível nas falas docentes.

Durante o tratamento dos dados, as disposições de como as categorias analíticas dialogam com os pressupostos teóricos e com a prática docente, revelou elementos estruturantes das ações curriculares materializadas na etapa da Educação Infantil, bem como os temas/categorias recorrentes, indicados a partir da consideração inicial da unidade de registro, no que diz respeito à “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”, como bem indica Bardin (2015, p. 104).

No processo de análise, as interpretações foram articuladas aos objetivos da pesquisa, destacando elementos teóricos e metodológicos que embasam o currículo praticado. Como nem todos os dados podem ser descritos nesta dissertação, se priorizou aqueles mais relevantes para responder à questão central, compondo um quadro analítico que servirá de base para as discussões finais. Também foi usada a unidade de análise de contexto, pois

[...] o contexto a partir do qual as informações foram elaboradas, concretamente vivenciadas e transformadas em mensagens personalizadas, socialmente construídas e expressas via linguagem (oral, verbal ou simbólica) que permitam identificar o contexto específico de vivência [...] (Franco, 2005, p. 45).

Ao adotar a unidade de análise de contexto como abordagem, ressalta-se a importância de compreender o contexto como o local onde as informações emergem e ganham significado, sendo vivenciadas, transformadas e socialmente construídas. Nesse sentido, o processo de análise envolveu não apenas a observação dos fenômenos, mas a identificação das mensagens que através da linguagem em suas diferentes formas, expressam a singularidade das experiências e interações. Essa perspectiva, conforme Franco (2005), reforça a necessidade de contextualizar os dados para que se possa capturar a dinâmica das vivências e das práticas curriculares, considerando os aspectos subjetivos e coletivos que permeiam a comunicação.

Bogdan e Biklen (1994) ainda contribuem elucidando de modo mais detalhado o processo de decodificação, desmitificando os procedimentos em suas nuances mais

minuciosas: quais os pormenores, falas e como observações concretas devem ser registradas, conforme destacado a seguir:

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, forma dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidade e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartados outros dados (Bogdan; Biklen, 1994, p. 221).

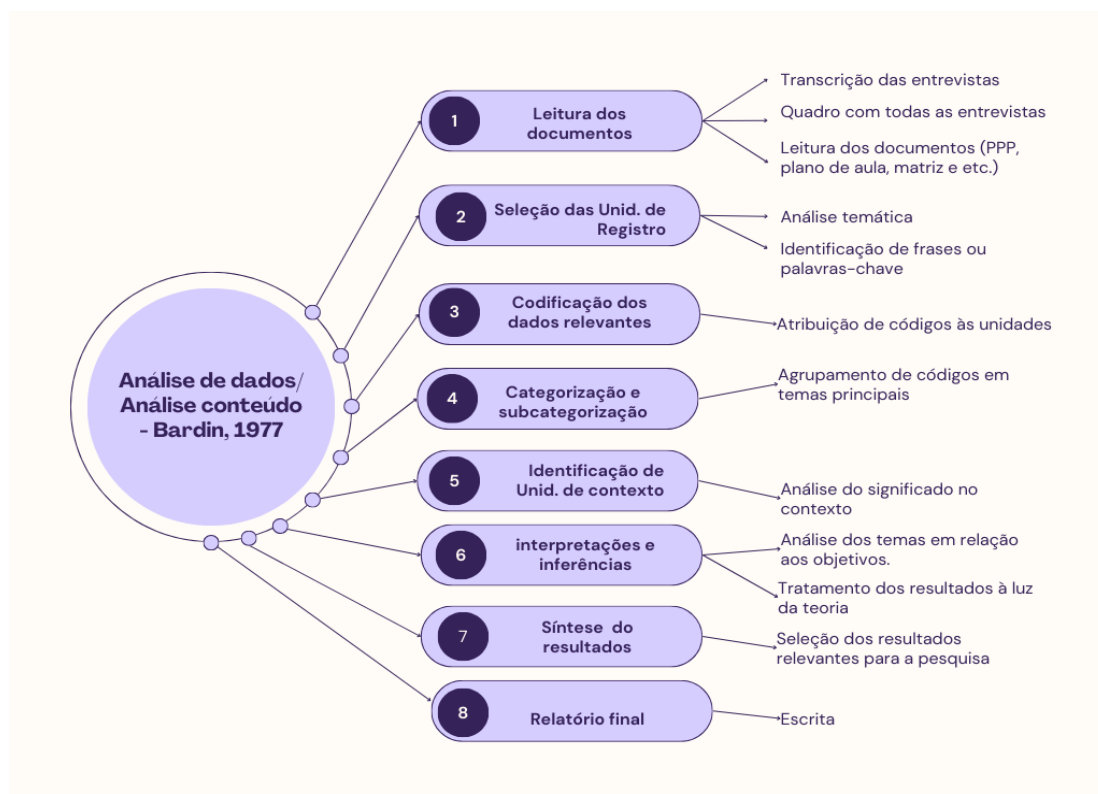
A articulação entre a compreensão do contexto e o processo de codificação descrito por Bogdan e Biklen (1994) evidencia a relevância de uma análise que combine a identificação das regularidades com o reconhecimento da subjetividade presente nos dados. As categorias de codificação, portanto, servem como ferramentas fundamentais para organizar e interpretar os dados coletados, possibilitando ao pesquisador estabelecer conexões mais profundas entre os tópicos e o contexto de origem. Dessa forma, a análise torna-se um processo dinâmico, em que a construção de significados é mediada tanto pelo rigor metodológico quanto pela sensibilidade interpretativa a partir do uso das inferências, que diz respeito à

comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (Franco, 2005, p. 27).

Por fim, após a construção das inferências e com as análises primárias já apontando as impressões acerca de como as professoras ressignificam o currículo neste processo de mediação entre as realidades locais e as demandas institucionais, foi iniciada a etapa mais massiva de escrita, o que originou esta dissertação, elaborada como propósito de analisar o fenômeno das práticas curriculares das docentes que atuam na Educação Infantil em escola do campo. Assim, a escrita desta pesquisa não apenas proporcionou compreender o currículo existente, mas permitiu pensar nas proposições curriculares das professoras que buscam incorporar em suas práticas um currículo que respeite e valorize as especificidades culturais e sociais das crianças do campo.

Com o objetivo de exemplificar melhor a análise de conteúdo realizada, foi feito um fluxograma das etapas de pesquisa (Figura 4), conforme destacado a seguir:

Figura 4 – Fluxograma das etapas da análise de dados



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bardin (2015), 2024.

Sobre as categorias que orientam esta dissertação, a escolha foi feita em função da maior pertinência aos objetivos propostos, sendo elas: as diretrizes curriculares, que dizem respeito ao papel do currículo no contexto da Educação Infantil do/no campo. O currículo, como estrutura norteadora das práticas pedagógicas, deve ser compreendido não apenas como um conjunto de conteúdos e atividades, mas como um instrumento que orienta e sustenta a formação integral das crianças, contemplando as especificidades culturais, históricas e sociais do meio em que está inserido, garantindo uma abordagem significativa e contextualizada.

A primeira dimensão concerne às diretrizes curriculares, as quais incorporam a BNCC, a Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e a matriz curricular, pois elas definem o que deve ser ensinado, fundamentando-se em legislações e políticas públicas, além de um debate profícuo feito entre autores como Silva (1999), Sacristán e Gomez (2007), Lopes e Macedo (2011), Arroyo (2011) e Molina (2012).

Dessa forma, esta pesquisa encontrou uma categoria que ainda não atende plenamente às demandas curriculares da EIC, já que ela não articula um currículo próprio para a educação do campo, não dando subsídios adequados à criação de metodologias e práticas curriculares de modo diversificado, específico e particular à EMEIF Viva Amazônica, mostrando

ausências significativas no que diz respeito ao direcionamento em nível municipal de um currículo articulado de modo conjunto e que possa auxiliar na prática curricular docente.

A segunda categoria, denominada de infâncias e identidade local, refere-se ao tratamento da especificidade cultural como uma simples ‘data comemorativa’. É visível que em vez de integrar de maneira contínua e transversal os elementos da cultura local ao currículo, a Escola tende a abordar essas questões de forma pontual, restrita a momentos específicos do ano letivo. Essa fragmentação compromete a construção de uma identidade pedagógica enraizada na realidade da comunidade, limitando a valorização efetiva dos saberes locais.

As infâncias e a identidade local têm como cerne a articulação entre infância campestre, cultura local, inclusão de saberes populares e respeito à diversidade, já que a valorização da identidade e dos saberes emerge nas adaptações realizadas pelas docentes para atender às especificidades das crianças da EIC.

O que se percebe nessa ação é a fragmentação entre o que se propõe como proposta curricular única e a tentativa da gestão escolar, junto com as docentes, em oportunizar uma prática curricular que vá ao encontro das demandas educativas e formativas da pré-escola em uma escola do campo, visto que há sim inúmeras possibilidades e mobilizações nesse sentido, mas que ainda ocorrem sem registro, sem aporte teórico e da legislação local. Essa limitação acaba ao fim do ano letivo ocultando o trabalho feito com afincamento das práticas curriculares em consonância com os saberes da comunidade.

A terceira categoria será classificada como metodologia e planejamento, e aponta para uma abordagem pedagógica que apenas visita superficialmente aspectos culturais e sociais da comunidade, sem incorporá-los de maneira estruturada e permanente ao projeto pedagógico tornando o currículo um espaço de experiências transitórias, sem continuidade e aprofundamento, impossibilitando uma aprendizagem crítica e emancipatória.

No que tange às análises realizadas, é pertinente reconhecer os avanços alcançados a partir das práticas curriculares implementadas pelo projeto “Saberes e Sabores da Amazônia”. Todavia, se faz necessário destacar que essas ações, por serem esporádicas e desconectadas de um planejamento curricular mais amplo, não garantem a efetiva construção de um currículo crítico e transformador. A ausência de transversalidade e integração dessas práticas limita seu impacto, impedindo que se consolidem como um elemento estruturante da proposta curricular da escola.

Essas iniciativas ainda ocorrem de forma esporádica, não compondo um planejamento curricular contínuo, esse último mostra ao mesmo passo a tentativa de planejamento contextualizado junto com a ausência de sistematização dessas práticas e sua frágil institucionalização, o que limita o potencial transformador dessas experiências, sobremaneira a ausência de práticas sistematizadas, impedindo o fortalecimento da proposta pedagógica como identidade curricular. Essa tensão entre o prescrito e o vivido reflete o que Sarmiento (2004, p. 9) nomeia como “produção de culturas infantis”: mesmo diante de políticas homogeneizadoras, as crianças e seus educadores constroem significados e formas próprias de viver a Escola.

Essa categoria mostra códigos que incluem o currículo como prática social – flexível, ensino contextualizado, projetos temáticos, atividades lúdicas, tempo e espaço escolar, participação docente, currículo turista, currículo real e currículo oficial.

As ações desenvolvidas pela comunidade escolar evidenciam os esforços para promover uma educação mais contextualizada. No entanto, é fundamental que a Escola reconheça, documente e reflita sobre suas próprias práticas, possibilitando a construção de uma matriz curricular sólida e de um direcionamento institucional coerente com a realidade local. Esse processo deve envolver a participação ativa da comunidade, garantindo que a história cultural seja respeitada e valorizada no ambiente escolar.

Seguindo o fluxograma desta dissertação, para garantir uma compreensão aprofundada da especificidade investigada e considerando suas múltiplas dimensões e contextos, buscou-se sistematizar as informações e a remoção de significados irrelevantes, subsidiando reflexões críticas e inferências consistentes com auxílio da teoria, evidenciando o compromisso com a validade e a revisão dos resultados.

3.5.1 Procedimentos adotados para análise dos registros

Fazendo uso da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), visando encontrar registros de palavras e/ou conceitos frequentes nas ponderações trazidas à tona durante a pesquisa de campo, por meio da pré-análise, o material coletado foi organizado, incluindo entrevistas semiestruturadas, documentos institucionais e registros de campo, a partir de critérios pertinentes ao objeto de estudo. A exploração do material envolveu a codificação e categorização das informações, permitindo a identificação de padrões temáticos e relações entre os discursos das professoras e as práticas curriculares observadas.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados e das interpretações, foi possível desenvolver um tratamento analítico e crítico em relação aos dados, relacionando as

categorias identificadas com os pressupostos teórico-metodológicos adotados. O processo foi conduzido de forma rigorosa, garantindo a validade e a confiabilidade das inferências construídas sobre o currículo da Educação Infantil do/e no campo, que serão discutidos na próxima seção.

4 AS PRÁTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA VIDA AMAZÔNIA

Esta seção discute os resultados encontrados no campo da pesquisa, exercício necessário para realização posterior de análises acerca dos pressupostos teórico-metodológicos do currículo da Educação Infantil em uma escola do campo localizada no município de Altamira, de modo a compreender as nuances e definições e/ou conceitos adotados e/ou escolhidos para a ressignificação curricular dos docentes.

Para tal propósito foram analisadas as narrativas de entrevistas realizadas com três professoras de Educação Infantil que exercem a docência em uma escola pública de Educação Infantil do/no campo; bem como a utilização de observação de campo e documentos como planos de aulas das docentes; e a análise do Documento Curricular Municipal (Altamira, 2020) e do PPP da escola (Altamira, 2023a), de modo que a triangulação de dados foi escolhida para dar maior credibilidade à pesquisa.

O perfil docente pode ser descrito da seguinte forma: a primeira informante é uma professora com formação em Pedagogia que atua há cerca de três anos em educação, sendo seu primeiro ano em escola do campo; é contratada, e reside na área urbana de Altamira, aqui denominada de Maria. A segunda informante, também é formada em Pedagogia e está em início de carreira, sendo sua primeira experiência no magistério, com vínculo empregatício de contrato temporário; é moradora da zona urbana de Altamira, e é identificada por Joana. A terceira docente que participou da pesquisa, também é graduada em Pedagogia assim como as demais, também é contratada e residente na cidade de Altamira; já acumula seis anos de atuação em escolas do campo, e é aqui identificada por Isabel.

No tópico abaixo, são apresentados os resultados das observações cujos registros foram feitos no diário de campo. Tratam-se de impressões não ditas sobre a realidade do cotidiano escolar, que envolvem diferentes eventos a respeito das práticas curriculares e escolares, revelando aspectos que vão além dos relatos e discursos oficiais, e expressam escolhas, relações intersubjetivas manifestadas no território do campo de estudo.

4.1 DIÁRIO DE CAMPO – (ENTRE)LINHAS DE UMA PESQUISA

A observação de campo teve como foco central o acompanhamento das práticas curriculares desenvolvidas pelas docentes durante as aulas, com atenção especial às atividades propostas, às escolhas metodológicas, à organização do tempo e do espaço escolar, bem como aos saberes mobilizados nas interações cotidianas. A seguir destaca-se como transcorreram as visitas e observações de campo que possibilitaram uma maior compreensão do contexto em

que se materializam as práticas curriculares, de modo a compor o currículo vivo em ação na escola investigada.

A primeira visita à EMEIF Viva Amazônica ocorreu no mês de maio de 2024, com uma entrevista exploratória com a direção escolar, momento em que ficou evidente a centralidade da prática local e da experiência comunitária na organização curricular da Educação Infantil. Na primeira aproximação com o campo de pesquisa, por meio de uma conversa informal com a direção da escola, ficou evidente que o currículo adotado segue as orientações de um documento curricular centralizado na BNCC para todo o município, conforme será melhor detalhado à frente. A equipe gestora reconhece que sua aplicação no campo exige ressignificações cotidianas, principalmente para se alinhar às realidades e saberes das crianças pequenas que vivem no campo.

Na oportunidade, o diretor destacou que a proposta curricular valoriza a vivência e evita a reprodução mecânica de atividades descontextualizadas, sendo ações ancoradas no uso de elementos do cotidiano – caroços de cacau, sementes diversas, hortaliças, mudas de banana, abacaxi – como instrumentos de ensino-aprendizagem. Um exemplo citado com entusiasmo foi o projeto “Sabores e Saberes Tradicionais da Amazônia”, proposta que envolve toda a escola. As crianças da Educação Infantil participam do processo de plantio, cuidado com mudas de árvores frutíferas, mesmo que a colheita ocorra em alguns casos, anos depois do plantio, de maneira que a temporalidade prolongada, própria do campo, é entendida como parte do processo formativo.

Com a fala descrita, o diretor evidencia o que Caldart (2009) destaca como processo necessário para a Educação do Campo: a construção de um projeto educativo que parta das práticas e saberes das populações camponesas, respeitando sua territorialidade, seus tempos e modos próprios de vida. Para a autora, educar no/e do campo implica reconhecer as dinâmicas locais como constitutivas do currículo, de modo que os conhecimentos construídos na Escola dialoguem com os saberes gerados nas experiências concretas das comunidades

As professoras, segundo informado pelo diretor escolar, costumam ser da cidade e chegam com outras concepções pedagógicas predefinidas, porém, são acolhidas em reuniões formativas com a equipe gestora para compreenderem o contexto e as necessidades locais da comunidade. A ressignificação do currículo, segundo informado, acontece a partir desse diálogo entre a proposta oficial e o que é vivido e produzido na comunidade, incluindo visitas às casas das famílias, uso de plantas medicinais e atividades que reforcem os laços com o território.

De acordo com a fala do diretor, o PPP da escola incorpora essas práticas ressignificadas, com aprovação do Conselho Escolar e da comunidade, mas não há, contudo, uma proposta curricular exclusiva para a Educação Infantil do/e no campo. As interpretações emergem de um entendimento compartilhado de que o documento oficial é flexível e pode ser moldado à realidade do campo – desde que com embasamento legal e diálogo com as famílias.

Durante todo o tempo, a direção procurou demonstrar a forte preocupação no vínculo das crianças com a terra, sobretudo em uma região marcada por deslocamentos populacionais e envelhecimento das comunidades rurais. O diretor relembra que há dez anos a escola atendia a uma média de 600 alunos, e hoje conta com pouco mais de 200, o que reforça o papel da escola como espaço de pertencimento e resistência.

A saída de muitas famílias da comunidade é resultado de um amplo processo de vendas de pequenos lotes para grandes fazendeiros, deflagrando a substituição da agricultura familiar pela agropecuária. Sobre essa questão, Caldart (2009) destaca que essa dinâmica resulta de uma transição de modelos econômicos pautado em

um rearranjo do papel da agricultura na economia brasileira (capitalista), passando a ter um lugar de maior destaque, só que pelo polo do agronegócio e projetando uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa, da reforma agrária, ou seja, das questões e dos respectivos sujeitos originários deste movimento. (Caldart, 2009, p.51).

Em relação aos projetos educacionais extraclasse voltados à educação ambiental, eles promovem discussões sobre a produção de hortas, agricultura familiar e conhecimento tradicionais, que traduzem em um currículo diversificado que complementam o currículo oficial e são percebidos como estratégias de manutenção das raízes camponesas. Essas ações conferem uma identidade própria à escola, ainda que essa identidade não esteja sistematizada em um currículo diferenciado no papel, de acordo com informações dadas pelo diretor e observadas no decorrer da pesquisa.

Essas propostas curriculares e pedagógicas são estratégicas para o fortalecimento da identidade da escola do campo, como afirma Arroyo (2011)

Nessa perspectiva alguns temas são essenciais que sejam introduzidos no currículo das escolas do campo e que sejam problematizados. Ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar. (Arroyo, 2011, p. 365).

A figura 5 é o registro fotográfico da horta geométrica, uma das iniciativas dessa comunidade escolar, sendo idealizada pelo professor de Matemática do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, articulando os conhecimentos matemáticos com a pesquisa coletiva, a sustentabilidade e a valorização dos saberes do/no campo.

Figura 5 – Horta escolar



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2024.

O conhecimento dessa prática curricular empreendida pela instituição, conforme destacado na trilha metodológica, surgiu a partir da participação no curso de formação do programa Escola da Terra⁴, ministrado pela orientadora desta dissertação, que por ser uma formação direcionada aos professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, oportunizou contato com diversas unidades do campo, águas e florestas, que cotidianamente fazem essa valorização dos saberes locais.

Ainda na primeira visita, já foi possível acompanhar uma das ações do projeto “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia”, toda a escola estava mobilizada em um sábado de plantio, brincadeiras, dentre outras atividades. Estiveram presentes a comunidade local, os discentes, os docentes, a equipe gestora e os representantes de instituições convidadas. Esse momento ocorreu no mês de maio de 2024.

⁴ O programa Escola da Terra, instituído pela Portaria MEC nº 579/2013, é uma política de formação continuada destinada a professores que atuam na Educação do Campo. Seu propósito é qualificar a prática pedagógica, considerando as especificidades das escolas e comunidades camponesas. A formação continuada, conforme a LDB 1996, constitui-se em um direito dos docentes e uma exigência para o exercício da profissão.

Durante a atividade da escola, houve também a distribuição de mudas frutíferas às famílias, em parceria com a Secretaria de Meio Ambiente e Agricultura (SEMAGRI), o Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM) e demais organizações articuladas pela escola. Oportunidade na qual foi doada, inclusive, uma muda de açaí geneticamente modificada, com frutificação contínua ao longo do ano inteiro. Durante o evento, foi possível participar do plantio de mudas com diferentes turmas, foi feita visita aos canteiros escolares e conversas com alunos, professores e equipe gestora sobre o desenvolvimento do projeto, a autora registrou as ações que compõem o cotidiano escolar, por isso, abaixo estão alguns registros dessa mobilização.

Figura 6 – Doação de mudas de plantas com frutificação contínua à comunidade



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2024.

Figura 7 – Plantio de plantas frutíferas de cada turma



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2024.

Aqui se faz um adendo para destacar que os diálogos mantidos com a equipe gestora permitiu a compreensão de modo macro do ambiente pesquisado e das nuances encontradas no espaço da pesquisa, porém os sujeitos da pesquisa continuam sendo as docentes da Educação Infantil do/no campo e suas falas receberam maior destaque conforme será visto à frente.

Na segunda visita foi realizada, ainda em maio de 2024, ocasião em que foram entrevistadas a coordenação da escola e as professoras Maria e Joana. Durante a entrevista com a coordenação pedagógica, chamou atenção sua relação de pertencimento à comunidade, sendo filha de agricultor residente na comunidade, mesma característica encontrada no gestor da unidade, que é morador há muitos anos e produtor rural, condição que influencia diretamente na forma como compreende e organiza os afazeres pedagógicos na Educação Infantil. Ela destaca que o currículo utilizado é o mesmo do município, voltado ao contexto urbano, mas afirma que a escola realiza ajustes para que as práticas façam sentido às crianças do campo.

Afirmou ainda que não existe um currículo específico para a EIC, tampouco há respaldo teórico consolidado que oriente as adequações feitas, logo a coordenadora reconhece que a equipe pedagógica opera a partir da leitura da BNCC e das formações recebidas, mas sem seguir autores ou fundamentos explicitamente declarados.

As teorias curriculares se fazem mais pela experiência e pela escuta do território do que por fundamentação teórica sistemática. Desse modo, o que se observa são movimentos de ressignificação local das práticas, orientados mais pela escuta da comunidade e pela experiência docente do que por referenciais teóricos. Assim “a educação infantil do/no campo deve ser construída em um diálogo cuidadoso com aquilo que é geral para a educação de todas as crianças brasileiras” (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 83).

De acordo com a coordenação, a escola realiza planejamento coletivo com as professoras, buscando inserir nos projetos elementos do cotidiano das crianças, a fim de valorizarem a vivência e o saberes locais como eixo do currículo, realizando segundo ela, por meio de visitas às casas das famílias, uso de frutas regionais, brincadeiras tradicionais e saberes locais. Os projetos partem do que a criança vive, pois, “uma criança que não sabe escrever, mas sabe como colher ovos ou cuidar de animais” (Coordenadora Pedagógica). Essa prática reflete uma pedagogia enraizada no vivido, em consonância com a fala da coordenação, é uma forma concreta de ressignificação do currículo oficial.

A utilização de elementos como frutas regionais, plantas medicinais e a integração com os saberes da comunidade camponesa indicam uma tentativa de construção de um currículo vivo, situado e que firma o diálogo entre escola e comunidade, pois como disse Caldart (2009):

[...], a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são. (Caldart (2009, p. 46).

A coordenação pedagógica reconhece que os campos de experiência mais explorados na etapa da Educação Infantil são aqueles que tratam da identidade e da relação com o outro, exemplificado com o projeto de alimentação saudável, ao destacar a importância de substituir frutas “do currículo urbano”, conforme fala da coordenação, por aquelas presentes no quintal das famílias. Em termos de repensar o currículo escolar, a coordenadora pedagógica reforça que a escola flexibiliza o calendário urbano municipal quando necessário, ajustando avaliações e atividades conforme a realidade do campo, inclusive considerando imprevistos com transporte. Essa flexibilidade é vista como um movimento político de escuta do

território, ainda que não esteja formalizada em um currículo alternativo ou específico para a EIC.

É necessário situar que as aulas das turmas de Pré I e Pré II ocorriam no período vespertino em turmas regulares, sem uso de “multissérie” ou “pré-multi”, como é utilizado em localidades mais distantes, nas quais se agrupam turmas de Pré I (4 anos) com Pré II (5 anos). Em geral, o horário de aulas tem seu início às 13h15, sempre após a chegada das crianças que usam o transporte escolar, às 13h. É sempre oferecido às crianças que vêm no transporte, suco e biscoito, pois em alguns casos, os discentes enfrentam inúmeras horas de viagem no ônibus escolar e a gestão escolar, pensando no bem-estar das crianças, criou essa prática com intuito de oferecer um ambiente estimulante para o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda em maio de 2024, foi possível acompanhar a aula da professora Joana. Durante a visita ao Pré I, houve uma aula em que a proposta foi voltada para o ensino da letra “B”, utilizando a banana como elemento central das atividades. A fruta foi plantada anteriormente à aula pelas próprias crianças, sendo ponto de partida para diferentes ações: elaboração de receita, degustação e atividade impressa com colagem de bolinhas de papel crepom amarelo na letra trabalhada. Durante a execução desta aula, as crianças participaram ativamente, demonstrando envolvimento e interesse nas diferentes etapas, conforme registro fotográfico (Figura 8).

Figura 8 – Aula sobre a banana e a letra B, de banana na turma do Pré I



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2024.

Figura 9 – Aula “Conhecendo outros frutos da Amazônia”



Fonte: Registro fotográfico da professora cedido à autora, 2024.

No mês de junho, houve uma grande festividade denominada “I Feira Cultural: Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia”, momento reservado apenas para a comunidade escolar e poucos convidados (Secretária de Educação, Coordenação de Educação do Campo e autoridade na pessoa de um vereador residente da comunidade), nessa oportunidade foram oferecidos frutos *in natura* produzidos na própria escola, bem como produtos derivados como bolos, sucos, sabão, decoração e doces.

Sendo que durante o período que a autora esteve fora do ambiente escolar ocorreram várias outras ações, como pintura de quadro de plantas frutíferas e/ou frutos pelas crianças do fundamental maior (lembrando que as ações permeiam toda a unidade escolar), momentos de partilha dos frutos como a realização de outras receitas, poemas como as frutas, jogos de aliteração e rimas com os frutos em turmas maiores como a de 3º ano. Nessa ocasião, tudo que foi criado e plantado foi consumido pela escola. Esse momento não foi aberto ao público em geral, logo a pesquisadora não pôde participar, lembrando que no mês de junho aconteceram várias situações que impossibilitaram o acompanhamento das turmas com mais afinco.

Figura 10 – Festa cultural do projeto “Saberes e Sabores da Amazônia”



Fonte: Registro fotográfico da escola cedido pelas professoras, 2024.

Figura 11 – Exposição de pinturas de obras criadas com as crianças maiores acerca dos frutos cultivados



Fonte: Registro fotográfico da escola cedido pelas professoras, 2024.

A prática destacada acima reforça o protagonismo dos sujeitos escolares na construção de um currículo enraizado nas vivências do território e remete aos princípios de um currículo situado, que valoriza os saberes e fazeres das comunidades locais, como defendido por Silva, Pasuch e Silva (2012), ao afirmarem que a Educação Infantil do/e no campo deve reconhecer os modos próprios de vida e de produção do conhecimento das populações camponesas.

Entre essa etapa da pesquisa e as visitas seguintes houve um intervalo devido ao recesso escolar do mês de julho. A esse cenário, somou-se à espera pela aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética na Plataforma Brasil, período de qualificação do projeto de pesquisa e formações pedagógicas da própria escola, o que temporariamente interrompeu as atividades em campo. Contudo, durante esse período, foram fornecidos registros fotográficos, entrevistas e depoimentos pelas profissionais da escola, o que possibilitou a continuidade da coleta de dados e a manutenção do vínculo com o campo da pesquisa.

Na ida a campo que ocorreu no mês de setembro de 2024, foi acompanhada a rotina da turma do Pré I, novamente sob a condução da professora Joana. Nesse dia estavam apenas sete crianças, por não ter sido disponibilizado o transporte escolar, concorrendo para a ausência das crianças que dependem dele para frequentar as aulas, situação comum na educação do campo e que impacta diretamente no direito à educação. Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 186) alertam que “o modo como é realizado o transporte tem implicações para pensar a qualidade da educação, os impactos na educação da criança, a prática pedagógica, a organização de espaços/tempos teorizado”.

As atividades iniciaram com oração, música de acolhimento e roda de conversa, o que demonstra uma rotina que articula o cuidado e a escuta, princípios orientadores da prática na Educação Infantil, como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). A proposta do dia foi a atividade com a figura de um cachorrinho, acompanhada da escrita do nome utilizando fichas com letras-bastão. As crianças coloriram os desenhos, seguindo as trilhas das patinhas até as casinhas correspondentes. Após a finalização, a professora conversou com o grupo sobre a atividade e auxiliou na colocação dos nomes nos desenhos, conforme o pedido de cada criança.

Em seguida, as produções foram coladas e, para finalizar, foi exibido um vídeo com desenhos de cachorrinhos na televisão. Durante o processo de observação de campo, foram acompanhadas diferentes atividades realizadas no cotidiano escolar da Educação Infantil, com especial atenção à organização das rotinas, às interações em sala e às propostas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras.

Em outubro de 2024, houve outra incursão ao campo de pesquisa na turma do Pré II. Ela se iniciou com registro fotográfico do ambiente e das atividades desenvolvidas, como pintura e colagem expostas. De repente, uma criança aproximou-se e, ao ser indagada sobre a atividade, compartilhou que haviam feito “para eles mesmos”, mostrando envolvimento, autoria e apropriação do processo pedagógico, o que revela a construção de sentidos a partir

da vivência escolar, evidenciando, como aponta Sarmiento (2004), que as crianças são sujeitos sociais ativos, produtores de cultura e não apenas receptores passivos de conteúdo.

Vale destacar que as mesas e cadeiras estavam organizadas todas em frente ao quadro branco, lado a lado; após o recreio, as crianças participaram de momentos de recreação debaixo das árvores, em um ambiente marcado pela espontaneidade e descontração. Ao ar livre, as brincadeiras revelam-se como momento privilegiado para a constituição da cultura infantil e o exercício da autonomia, como destacam Sarmiento e Gouveia (2008), ao defenderem que as crianças são sujeitos que produzem sentidos a partir das interações com o meio e com seus pares.

Figura 12 – Hora do recreio



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2024.

Ao retornar às atividades, a professora iniciou uma brincadeira envolvendo psicomotricidade com as crianças, utilizando comandos corporais associados às cores primárias. Com o auxílio de uma bola, as crianças, dispostas em duplas, realizaram movimentos como colocar a mão na cabeça, na orelha e na bola, seguindo os comandos da docente; em seguida, organizaram-se em roda de conversa, com tempo para brincadeiras livres. A aula foi encerrada com a organização dos materiais, momento em que pegaram os cadernos, e com uma brincadeira utilizando balões com rostinhos desenhados, encerraram a jornada escolar do dia.

Em outubro de 2024, houve a quinta ida a campo, o encontro foi com a turma da professora Isabel no Pré 2. Logo após a entrada, foi realizado o acolhimento e uma oração com as crianças. Na sequência, as crianças presentes participaram de uma atividade de desenho livre inspirada na história dos Três Porquinhos, conforme registro abaixo:

Figura 13 – Desenho livre



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2024.

Nesse dia, a professora utilizou também o alfabeto da sala, que curiosamente são plantas amazônicas (esse alfabeto foi proposição de outra professora, mas estava sendo utilizado na mesma sala de aula): sendo o A – alecrim; B – babosa; C – capim-santo⁵; D – dente-de-leão; E – erva-cidreira; F – figueira; G – gengibre; H – hortelã; I – ipê-roxo; J – jambu; K – kava kava⁶; L – lírio-do-amazonas; M – malva; Q – quebra-pedra; S – sucupira ; T – tucumã; U – uxi ; V – vassourinha-doce; X – xaxim; Y – ylang-ylang⁷; Z – zinia; entre

⁵ Capim-santo e capim-cidreira são o mesmo nome para a mesma planta, cientificamente conhecida como *Cymbopogon citratus*. É uma planta aromática popular, suas folhas são utilizadas tanto na culinária quanto na medicina tradicional, devido às suas propriedades aromáticas e terapêuticas. Embora o capim-santo seja cultivado e utilizado em diversas regiões do mundo, inclusive no Brasil, ele não é uma planta nativa da Amazônia, apesar de, na atualidade, fazer parte de diversas regiões campestres da Amazônia

⁶ A kava-kava é utilizada em algumas medicinas tradicionais para tratar ansiedade, insônia e outros problemas relacionados ao sistema nervoso.

⁷ Árvore de origem asiática, no entanto, foi introduzida no Brasil em 1920 e adaptou-se bem ao clima tropical do país. Embora não seja nativo da região, o ylang ylang é cultivado em algumas partes do Brasil, incluindo a Amazônia.

outros (conforme figura 14), o que demonstrou o cunho relacional proposto pela professora para trabalhar de modo contextualizado o alfabeto, já que usualmente é utilizado como exemplo da letra A, a palavra avião. Assim, usar uma planta que compõe a biota local e que as crianças convivem cotidianamente é fato relevante na observação de sala.

Figura 14 – Alfabeto com frutas amazônicas



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2024.

A escolha pedagógica do alfabeto demonstra uma tentativa de aproximar os conteúdos escolares da realidade concreta das crianças, contribuindo para o que Arroyo (2011, p. 89) define de “currículo como território de disputa simbólica”, no qual a valorização de conhecimentos do território camponês representa resistência à imposição de modelos curriculares homogêneos e hegemônicos.

Ao utilizar elementos da biota⁸ amazônica, a professora promove uma relação significativa entre linguagem e território, reconhecendo, ainda que de forma intuitiva, que o currículo deve dialogar com os saberes e com as experiências de vida das crianças. Conforme defendem Silva, Pasuch e Silva (2012), as práticas curriculares que se materializam no espaço das escolas do campo devem reconhecer os modos próprios de vida como constituintes da

⁸ O termo biota refere-se ao conjunto de todos os seres vivos, tanto animais quanto plantas, que habitam ou habitaram um determinado ambiente. Aqui foi utilizado intencionalmente considerando sua origem, haja vista, que o termo "biota" deriva da palavra grega "bios", que significa vida, e engloba a totalidade da vida num ecossistema, que neste caso é a Amazônia paraense.

identidade das infâncias campestres. Essa abordagem também se alinha à perspectiva de cultura infantil proposta por Sarmiento (2004), que entende a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e de sentidos a partir de suas vivências.

Trata-se, portanto, de um movimento de ressignificação do currículo prescrito, que, embora centrado na BNCC, ganha novos contornos a partir da escuta sensível do território. Essa prática também responde às críticas de Tiriba, Santos e Schaefer (2023), que denunciam a descontextualização dos currículos oficiais em relação à vida natural e cultural das comunidades. O uso do alfabeto das plantas locais rompe com a lógica de silenciamento das infâncias do campo e aponta para uma pedagogia que reconhece o espaço natural como parte do processo formativo.

As cadeiras, inicialmente enfileiradas, foram organizadas em círculo, e durante o momento de brincadeiras, a professora optou por interações que ocorressem de modo espontâneo, enquanto dialogava com as crianças. Nesse momento, ela chamou a pesquisadora, toda orgulhosa, para mais perto e pediu para perguntar a uma das crianças: “Que horas é agora?”, a criança afirmou que eram duas horas, ao ser questionada sobre como havia aprendido isso, respondeu que tinha aprendido sozinha, com ajuda da professora, já que sua mãe não sabia.

Esse episódio evidencia de forma sutil o papel ativo da criança no processo de construção do conhecimento, mesmo fora de práticas escolares sistematizadas, como propõe a Sociologia da Infância ao reconhecer as crianças como sujeitos sociais e produtores de cultura (Sarmiento; Gouveia, 2008; Corsaro, 2011). A fala da criança revela também o protagonismo das infâncias do/e no campo na mediação entre os saberes escolares e os saberes da vida cotidiana, mobilizando aprendizagens que transitam entre o lar, a escola e a comunidade.

Outras conversas revelaram aspectos da vida cotidiana das crianças, como o relato de uma criança sobre machucar o pé tentando pegar passarinho ao subir em uma árvore, ensinada por sua prima mais velha, o que é comum nas infâncias e vivências infantis no campo. Conforme Sarmiento (2004), a infância é marcada por práticas sociais específicas, nas quais as crianças são agentes culturais que produzem e reproduzem significados em seus próprios contextos. De modo que se demanda uma proposta curricular compatível com as necessidades dessas infâncias.

Após esse momento, houve uma brincadeira com blocos de montagem, bem como uma atividade psicomotora com o auxílio da uma televisão, envolvendo a música “Cabeça, ombro, joelho e pé”. Foi dada ênfase nessa aula ao campo de experiência: corpo, gestos e

movimentos. Ao ser questionada sobre as atividades externas, a professora explicou que devido ao calor intenso, preferiam utilizar os espaços ao ar livre apenas em horários mais frescos. Após o recreio, as crianças receberam o livro didático⁹ e realizaram uma atividade que tratava da separação entre frutas lavadas e não lavadas, escolha metodológica com a proposição de cuidados de higiene e, posteriormente, puderam brincar com os blocos lógicos, conforme as figuras abaixo.

Figura 15 – Livro didático

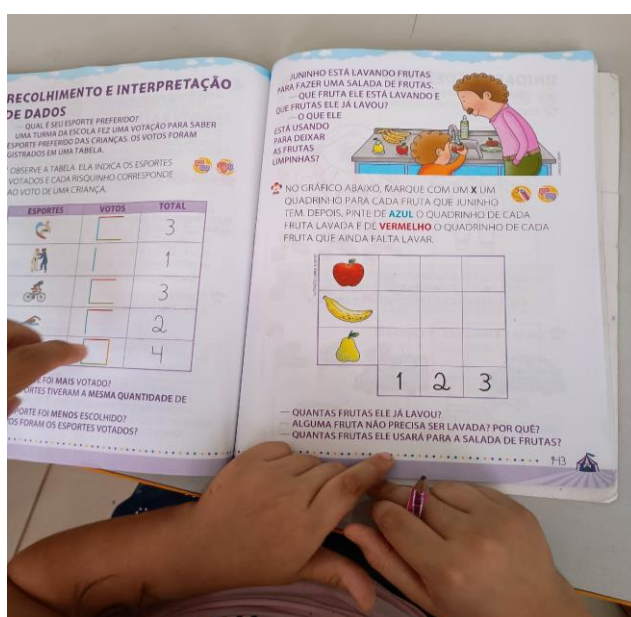


Figura 16 – Brincadeira com blocos lógicos



Fonte: Registros fotográficos da autora, 2024.

Naquele dia, quase ao final da tarde, a professora retomou também a história de Moisés, para motivar as crianças a fazerem uma pintura sobre a história contada; em seguida, as crianças foram levadas à quadra esportiva para momentos de recreação com bolas e bambolês. As crianças retornaram à sala apenas para buscar os materiais antes da saída. É importante destacar que, apesar de localizada no campo, a escola apresenta uma estrutura física ampla e bem conservada, com prédio de alvenaria, diversos pavilhões e área verde.

A sexta ida a campo foi em outubro de 2024, na turma do Pré I com a professora Maria. A aula iniciou com uma oração e acolhimento com música, a professora conversou

⁹ Há ênfase no livro didático em sequências didático-pedagógicas usualmente utilizadas, as quais podem, por vezes, influenciar a flexibilidade do planejamento docente, limitando a mediação do conhecimento à realidade dos discentes, foco que pode levar a uma abordagem mais padronizada e menos contextualizada do processo de ensino-aprendizagem.

com as crianças e solicitou que aguardassem enquanto realizava cópias das atividades. Nesse momento, introduziu a história de “Cachinhos Dourados”, o que motivou uma proposta de desenho. Na sequência, houve diálogo com os alunos sobre a temática da obediência e desobediência a partir da narrativa trabalhada.

Figura 17 – Atividade impressa sobre a história de Cachinhos Dourados



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2024.

Na ocasião, houve uma atividade impressa com questões relacionadas à história e interpretação do texto. Durante a realização, a professora auxiliou todas as crianças, reforçando conteúdos como contagem e identificação numérica, o que foi possível notar que a professora Maria fazia sempre a opção por sequências didáticas. A opção pela sequência didática mostra ainda uma mediação orientada por conteúdos mais formais, característica da BNCC, que tende a antecipar aprendizagens do ensino fundamental na Educação Infantil (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023), especialmente quando implementada sem considerar as especificidades.

A professora sempre que a turma se dispersava fazia uso de músicas como estratégia para reorganizar a turma, com cantigas que envolviam palmas, batidas de pé e sentar ao chão, metodologia que valoriza o brincar como linguagem da infância e contribui para a construção da autonomia e da escuta ativa (Brasil, 2009).

Ao ser questionada sobre a frequência das crianças, a professora comentou sobre a irregularidade do transporte escolar, que havia deixado de circular por alguns dias, o que mais uma vez ressalta o que é descrito por Silva, Pasuch e Silva (2012): de que a precariedade do

transporte escolar no campo tem implicações diretas sobre o acesso, a permanência e a qualidade das práticas desenvolvidas.

Uma segunda atividade foi proposta, dessa vez com foco na identificação da letra inicial do nome de cada criança, em diálogo com a continuidade de uma história sobre ursos. Ao final, a professora entregou massinha de modelar, enquanto realizava a colagem das atividades.

A aula foi encerrada às 16h, excepcionalmente mais cedo, em razão da comemoração do Dia do Servidor Público promovida pela Secretaria Municipal de Educação. Durante as observações realizadas entre o final de outubro e o início de novembro, foi possível acompanhar diferentes momentos da rotina pedagógica, pois a escola está localizada em área considerada de campo, mas relativamente próxima da zona urbana. Um dos elementos que mais chamou atenção no trabalho docente foi a forma como o currículo é implementado no cotidiano, especialmente no que diz respeito à articulação entre os conteúdos propostos e a vivência concreta das crianças no território em que estão inseridas.

Ao dialogar com as professoras da Educação Infantil se percebe uma centralização significativa das atividades dentro da sala de aula, sobretudo por conta das condições climáticas da região no segundo semestre – o calor intenso e o tempo seco dificultam o uso dos espaços externos. Assim, apesar da escola dispor de uma área arborizada, esse espaço é pouco explorado pedagogicamente nos meses de agosto a dezembro. As professoras relataram que não há estrutura de parquinho ou planejamento voltado para o uso pedagógico dentro da unidade em áreas externas às paredes das salas de aula, sendo as diversas áreas arborizadas apenas utilizadas nos momentos de recreação livre.

Ao abordar o projeto “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia”, que havia sido mencionado anteriormente como parte das ações escolares, foi possível verificar que no semestre em questão não havia um planejamento específico em curso relacionado a esse projeto nas turmas da Educação Infantil. De acordo as informações obtidas, a participação das crianças pequenas no cuidado com os canteiros e hortas da escola é bastante limitada, uma vez que esse tipo de atividade é geralmente delegado às turmas do ensino fundamental, especialmente pela realização das ações ocorrerem pela manhã, enquanto as turmas do Pré I e Pré II funcionam no período da tarde.

A experiência dos pequenos com os plantios, portanto, se restringe a visitas esporádicas aos canteiros, principalmente às plantas que eles mesmos ajudaram a cultivar, embora se preveja um momento de culminância com a “Festa Cultural Saberes e Sabores

Tradicionais da Amazônia”, organizado pela gestão, não há uma integração contínua entre o projeto e as práticas curriculares em sala.

No entanto, durante algumas das observações, foi possível apreender a existência de práticas que mesmo sem uma articulação formalizada com projetos maiores, demonstram o esforço docente em mediar saberes escolares e conhecimentos vividos pelas crianças em seus contextos familiares e comunitários. Em uma atividade de contagem utilizando o livro didático, por exemplo, as crianças já demonstravam domínio de números além do conteúdo formal proposto. Um dos alunos espontaneamente mostrou seu relógio de pulso e explicou que aprendeu com o pai a ver as horas para não perder o ônibus escolar, nem se atrasar para ajudar nas tarefas da roça – uma fala que revela como os saberes cotidianos do campo atravessam as práticas escolares, ainda que de forma indireta.

Outro momento significativo ocorreu quando as crianças pediram para visitar os abacaxis que haviam sido plantados anteriormente nos canteiros da escola. Momento no qual a professora, prontamente, os acompanhou até o local e, durante esse percurso, as crianças relatavam com entusiasmo como foi a experiência do plantio e contaram sobre suas vivências em casa, falando de animais como cavalos e bois, e das atividades realizadas com seus familiares na roça.

Os momentos como o descrito acima revelam como os saberes do campo fazem parte do repertório das crianças, podendo ser um ponto de partida importante para a construção de um currículo mais situado e significativo, ainda que isso não esteja formalizado no planejamento pedagógico das docentes (Silva; Pasuch; Silva, 2012; Arroyo, 2011).

Ao longo das idas à escola, foi possível perceber que o currículo praticado nas turmas de Educação Infantil, em muitos aspectos, reproduz lógicas e formatos urbanos, mesmo em uma escola do campo, pois as práticas curriculares seguem uma organização tradicional, com forte presença de atividades dirigidas, uso de livro didático e foco em conteúdo como numerais, coordenação motora e traçado de letras. Contudo, a releitura/ressignificação do currículo às especificidades do campo, mesmo que de forma tímida, aparece nas falas das crianças ou em algumas práticas curriculares e pedagógicas promovidas pelas professoras, ainda que isoladas, dentro do direcionamento institucional.

Isso não significa que as professoras não sejam comprometidas com as aprendizagens das crianças, mas que precisam de orientações e formação continuada que ajudem essas profissionais a compreenderem o currículo como um campo de possibilidades de aprendizagens diferenciadas e fortalecimento de identidades socioculturais (Arroyo, 2011).

Outro aspecto que atravessa diretamente as práticas curriculares refere-se às condições de acesso das crianças à escola. O serviço de transporte escolar encontra-se irregular, afetando diretamente a frequência dos alunos, especialmente daqueles que vivem em ramais mais distantes. Isso implica não apenas em ausências frequentes, mas também em descontinuidades no processo de aprendizagem.

Ao tentar localizar o documento ou planejamento oficial acerca do projeto “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia” se constatou que o projeto havia sido idealizado por uma docente do ensino fundamental, mas sem um registro formal com etapas e objetivos definidos, o que em certa medida tem influência na opção por trabalhá-lo somente no primeiro semestre, assim é possível que existam dificuldades na continuidade dele.

O projeto em destaque fomenta ações didático-pedagógicas que referendam práticas escolares contextualizadas, porém, carece de maior organicidade para que de fato se consolide como um projeto pautado em currículo integrado, o que, de acordo com Torres Santomé (1998), expressa uma compreensão macro do conhecimento, que por sua dinamicidade, consegue promover parcelas de interdisciplinaridade, resultando em uma unidade que precisa haver entre os diferentes componentes curriculares e formas de conhecimento nas escolas. Ou seja, “[...] é preciso levar em consideração que existem diferentes classes de conhecimento e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências e valores humanos” (Santomé, 1998, p. 100).

É necessário registrar que o projeto em questão não foi fornecido e informalmente foi dado como não existente por informantes da pesquisa, de modo que não se teve acesso a registros sistematizados do projeto “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia”, mesmo sendo frequentemente mencionado. É importante registrar que, de acordo com as entrevistas junto à equipe gestora, a existência de orientações e acompanhamento acerca das ações que foram executadas dentro da perspectiva do que se expressa nas ideias do projeto, que ocorrem por meio de orientações verbais em reuniões pedagógicas e/ou em diálogos em momento de planejamento.

Até aqui, as observações permitiram refletir que embora existam iniciativas que demonstram sensibilidade às vivências das crianças do campo, as práticas curriculares deveriam ser articuladas também com as proposições do 1º semestre para que a escola não incorra em operar, em alguns momentos, em um modelo escolar urbano transplantado para o campo, sem considerar plenamente as potencialidades educativas que a vida no campo oferece (Molina, 2012).

Assim, a imposição de uma proposta curricular padronizada como a da BNCC, desconsidera as vivências, os tempos e os saberes das comunidades camponesas, promovendo uma lógica urbanocêntrica que invisibiliza as infâncias do/no campo, pois “mesmo que a compreensão da criança como sujeito de direito hoje tenha seu conceito amplamente difundido, ao se referir à EI do/no campo [...] os princípios ainda encontram-se distantes de ser realidade dentro das propostas curriculares” (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 73).

No mês de novembro, as observações de campo seguiram, no Pré I, sendo que em uma das visitas foi possível presenciar novamente uma sequência didática articulada para a valorização das diferenças, ancorada na leitura da história “O cabelo de Lelê”, por ocasião da proximidade com o Dia da Consciência Negra.

Após a contação da história, as crianças participaram de atividades xerocopiadas que retomavam aspectos da narrativa, com propostas que envolviam a escuta, o diálogo e a expressão por meio da pintura e da colagem, como indica a figura 18. A culminância desse momento incluiu ainda a exibição de um desenho animado com temática semelhante, permitindo ampliar a discussão de maneira lúdica. A aula seguiu com o deslocamento das crianças para o espaço da quadra da escola, onde participaram de atividades recreativas sob supervisão, evidenciando uma rotina que busca equilibrar momentos de aprendizagem formal com o tempo do brincar.

Figura 18 – Atividade impressa sobre o texto “O cabelo de Lelê”



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2024.

As atividades desenvolvidas pelas docentes conseguem promover o respeito pelas crianças e suas infâncias, e isso foi perceptível quando tentam alinhar suas propostas curriculares e planejamento com momentos de descontração, brincadeira e jogos, sendo

essenciais para esse momento tão crucial do desenvolvimento infantil no qual as crianças aprendem brincando e interagindo com seus pares.

Nas visitas realizadas ao longo do mês de dezembro, observou-se uma prática curricular envolta pelas festividades de fim de ano, nesse dia houve a realização de pinturas de símbolos natalinos, atividade que se somou ao tempo livre dedicado a brincadeiras espontâneas, como evidenciado na figura 19.

Figura 19 – Atividade sobre símbolos natalinos



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2024.

Nesse contexto, enquanto as crianças livremente pintavam, emergiu a fala da docente do Pré II sobre o projeto LEEI e sobre o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), políticas públicas vinculadas ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com foco na valorização das experiências com a linguagem desde os primeiros anos da infância. A iniciativa teve início em 2024, quando o Ministério da Educação (MEC) promoveu nos dias 21 e 22 de fevereiro, a primeira reunião técnica dedicada ao planejamento e acompanhamento das ações formativas voltadas aos profissionais da Educação Infantil em todo o Brasil. Ainda naquele ano, cerca de 295 mil professores passaram a integrar o processo formativo, com o apoio de 34 universidades públicas, articuladas em todas as regiões do país (Brasil, 2024).

A proposta do LEEI parte do entendimento de que a Educação Infantil não tem como meta a alfabetização formal, mas sim o fortalecimento de vivências com a linguagem oral e escrita como práticas sociais, integradas ao cotidiano, às brincadeiras e às interações infantis.

Como destacou o diretor de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica, Lourival José Martins Filho, o programa reconhece a leitura como uma prática humanizadora e a escrita como um direito de todas as crianças, desde a primeira infância (Brasil, 2024).

A professora destacou na ocasião que seu entendimento é que o trabalho com a linguagem na infância deve priorizar a escuta, o contato com os livros e a construção de sentidos a partir do cotidiano, sem que isso esteja obrigatoriamente atrelado a exercícios de coordenação motora fina, como cobrir pontilhados ou traçar letras de forma mecânica. Ela entende que a proposta trazida pela política de leitura para a Educação Infantil deve se articular a um olhar mais sensível da infância, e o letramento não é somente decodificação, mas uma prática social mediada por interações e experiências de leitura significativas.

Também em dezembro foram observadas atividades relacionadas à matemática, na turma do Pré II, a prática curricular iniciou-se com uma contagem coletiva utilizando o livro da coleção Adoleta, seguida de pintura ligada ao conteúdo numérico, o que contribuiu para integrar aspectos da linguagem matemática à expressão artística e ao desenvolvimento da coordenação motora fina. Posteriormente, as crianças foram convidadas a explorar blocos lógicos, o que favoreceu o raciocínio lógico e a percepção das formas, cores e tamanhos, o que se aproxima de um currículo que valoriza a aprendizagem pela experimentação e pela manipulação concreta dos objetos.

Ainda sobre essa visita no retorno do intervalo, as crianças foram chamadas individualmente ao quadro para escrever o número 10, momento que privilegiou a escuta ativa, a valorização das produções das crianças e o fortalecimento da autoria no processo de construção do conhecimento. São práticas que mesmo inseridas em uma rotina de forma segmentada, revelam esforço das docentes em promover a aprendizagem com intencionalidade pedagógica e sensibilidade às singularidades da infância.

Ao final do mês de dezembro, vivenciou-se o encerramento do ano letivo, momento de celebração coletiva entre crianças, professoras e famílias. A confraternização contou com a partilha de alimentos preparados pelas famílias, indicando uma proximidade das famílias com a escola, fortalecendo laços de pertencimento e de envolvimento comunitário no espaço escolar. A dinâmica desse dia rompeu com a rotina curricular usual, o que revela a importância dessas ações a fim de fortalecer vínculos afetivos e valorizar a experiência escolar como um espaço de convivência e cuidado mútuo.

Diante das observações registradas, destaca-se a centralidade da oralidade e das experiências sensoriais nas propostas curriculares, com atividades que exploram o corpo, a

natureza ao redor da escola e os vínculos afetivos entre os sujeitos. Outro aspecto recorrente nas observações foi a tensão entre as demandas institucionais por cumprimento de conteúdos e a realidade concreta da escola do campo. Em síntese, os dados do diário de campo indicam que há uma intencionalidade pedagógica voltada à valorização das infâncias do campo e de seus modos de vida, ainda que essa intencionalidade nem sempre se concretize plenamente na organização curricular ou nas práticas cotidianas em contextos amazônicos e campestres. O que requer a necessidade urgente de se repensar o currículo da Educação Infantil do campo, superando o transplante de práticas urbanas e reconhecendo os saberes locais como ponto de partida para o planejamento pedagógico, pois “Para que ocorra com efetividade o processo de ensino-aprendizagem, é necessário se levar a cabo fatores sociais e culturais, principalmente porque [...] as condições de acesso, a cultura e de pares, de grupo social se difere do outro (Kramer *et al.*, 2001, p. 37).

Os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras da EIC constituem uma importante fonte para a compreensão das concepções, intencionalidades e desafios que permeiam a prática pedagógica nesse contexto. As falas das docentes revelam percepções sobre o currículo, os saberes das crianças, a relação com a comunidade e as condições concretas de pesquisa, oferecendo subsídios valiosos para a análise crítica das práticas educativas em territórios amazônicos.

A escuta atenta às experiências e reflexões dessas profissionais permitiu acessar dimensões subjetivas e contextuais do fazer docente, complementando e tensionando as evidências observadas no diário de campo. A seguir, os resultados são organizados por temas, buscando evidenciar tanto as convergências quanto as divergências entre os discursos das entrevistadas e as demais fontes de dados analisadas.

4.2 DESVENDANDO O CURRÍCULO A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES

Ressalta-se novamente que esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa com opção por estudo de caso do tipo único, com base em Yin (2005), buscando compreender as representações do fenômeno social que é a materialização do currículo da Educação Infantil do/no campo por intermédio da ação docente, com vistas a compreender melhor o debate trazido acerca da Educação Infantil do/no campo, de modo a contemplar as particularidades e singularidades encontrados nos sujeitos desse meio.

O currículo como uma dimensão inerente à cultura, costumes e formas de viver existentes não é apenas uma representação, é a própria ação da vida, logo o conhecimento

escolar e científico seja ele do/no campo ou na cidade deve partir dos saberes de seus viventes, mas não apenas dele.

Considerando esse posicionamento que dialoga com os objetivos da pesquisa, buscou-se em Bardin (2015), a organização das categorias elencadas a partir das falas das professoras, a saber: i) Palavras-chave/códigos – compreendidos como a seleção de termos/palavras mais frequentes evidenciados e sua relevância direta com o enunciado acerca da prática curricular articulada encontrados falas das entrevistadas; e ii) Temas recorrentes/categorias – entendidos como a seleção de agrupamento das palavras-chave em categorias temáticas que compreendem os assuntos e/ou enunciados ligados aos códigos destacados nas entrevistas.

4.2.1 Vozes sobre a Educação Infantil

No primeiro bloco, o questionamento central que norteou as respostas foi: “Como o currículo da Educação Infantil do/e no campo atende às demandas formativas propostas pela BNCC e às especificidades das comunidades rurais?”. Sendo o objetivo do questionamento compreender como o currículo pode ser contextualizado para respeitar a realidade das crianças e promover um aprendizado significativo. Nesse sentido, vale descrever os achados obtidos com a pesquisa.

4.2.1.1 Pergunta: Como são escolhidos os conhecimentos para desenvolver com as crianças?

As respostas das entrevistadas mostraram que as escolhas pedagógicas são orientadas pela matriz curricular e pela BNCC, mas também consideram as necessidades e especificidades das crianças, buscando equilibrar diretrizes normativas e demandas do contexto educacional.

Maria destacou: “*Através da matriz que a gente tem, que são sugestões que podemos trabalhar no 1º bimestre, 2º bimestre... Vamos trabalhando gradativamente de acordo com o nível de conhecimento da criança*”.

Joana enfatizou: “*Conforme a realidade deles e com base na BNCC também, tento melhorar*”.

Isabel apontou que o planejamento inclui uma abordagem diversificada: “*Hoje vou trabalhar o número 9, aí escolho as brincadeiras, os vídeos e... Além das atividades impressas*”.

Nesse questionamento, as duas primeiras entrevistadas demonstram consenso de utilizarem a BNCC e o Documento Curricular Municipal (Altamira, 2020) como referências para o desenvolvimento de seus planejamentos de suas práticas curriculares; já a terceira

entrevistada, assim como as demais, destaca estar realizando a articulação entre diretrizes normativas e práticas adequadas à realidade dos discentes, conforme os trechos destacados acima.

O uso simultâneo da BNCC e da realidade local lembra o que Sacristán e Gómez (2007) destacam sobre a prática docente: ela envolve escolhas curriculares baseadas tanto em prescrições quanto em interpretações do contexto. De modo que tal articulação entre currículo prescrito e realidade vivida reforça a importância de compreender a criança como sujeito histórico e cultural (Brasil, 2009; Sarmiento, 2004), com vivências que devem ser incorporadas ao processo pedagógico.

As falas das entrevistadas revelam um movimento importante de articulação entre o currículo prescrito – representado pela BNCC e pelo documento curricular municipal – e as experiências vividas pelas crianças do campo. Como apontam Sacristán e Gómez (2007), a prática docente é atravessada por escolhas que envolvem tanto o cumprimento de orientações normativas quanto a leitura sensível da realidade. Nessa perspectiva, o planejamento das professoras reflete um esforço em integrar os conteúdos propostos com as necessidades e saberes das infâncias da comunidade.

A pergunta seguinte busca investigar se o Documento Curricular Municipal (Altamira, 2020) utilizado na escola apresenta orientações específicas para o contexto do campo. Essa questão se torna central para entender os limites institucionais enfrentados pelas docentes na construção de práticas pedagógicas verdadeiramente.

4.2.1.2 Pergunta: Esse Documento Curricular Municipal traz orientações específicas para as escolas do campo?

As entrevistadas concordaram quanto à falta de clareza na definição da especificidade da matriz curricular do município que contemple a EIC, apontando essa ausência como um desafio na elaboração de práticas pedagógicas adequadas ao contexto do/no campo.

Maria afirmou: “Não sei te falar se ela é específica do Educação Infantil do/e no campo”.

Joana e Isabel concordaram, respondendo: “Não”.

Esse ponto evidencia uma lacuna na contextualização do currículo para a realidade do/no campo, já que o Documento Curricular Municipal não contempla a educação do/e no campo, é apenas um currículo único para todas as realidades diversas do município, sendo urbanocêntrica, ou seja, pensada para a zona urbana, afirmação possível após esse documento

ter sido estudado, ficando perceptível que apenas faz menção sobre os povos do campo, de rios e de florestas, bem como aos povos tradicionais, camponeses, ribeirinhos e quilombolas, porém sem aprofundamento acerca das demandas e especificidades desse público.

O fato evidencia a ausência de orientações curriculares elaborados para/e com o campo, o que pode ser analisado a partir de Silva, Pasuch e Silva (2012), que apontam a urbanocentralidade como um obstáculo à construção de currículos que dialoguem com a realidade do/no campo. Segundo essas autoras, há uma negação da cultura e dos saberes camponeses nas propostas generalistas, o que leva à descaracterização das práticas locais.

Diante dessa ausência, evidencia-se um desafio importante na construção de práticas curriculares ressignificadas. A falta de aprofundamento sobre os saberes e modos de vida camponeses nas diretrizes oficiais reforça a crítica de Silva, Pasuch e Silva (2012), ao denunciarem a urbanocentralidade como um obstáculo à valorização das culturas locais nas propostas curriculares.

Nesse cenário, torna-se necessário compreender de que forma as professoras lidam com essa lacuna no cotidiano escolar. A questão analisada abaixo busca identificar como as docentes descrevem o currículo efetivamente desenvolvido na escola, revelando possíveis estratégias de ressignificação frente à insuficiência de diretrizes que contemplem a realidade do/no campo.

4.2.1.3 Pergunta: Como você descreveria o currículo da Educação Infantil desenvolvido na sua escola?

As respostas indicaram esforços das entrevistadas em ressignificar práticas curriculares e pedagógicas às necessidades específicas das crianças da Educação Infantil do/e no campo. Essa preocupação mostra uma busca por estratégias que conciliem as particularidades desse contexto com as exigências curriculares, conforme os trechos abaixo.

Maria explicou: *“Nós vamos desenvolvendo todos os campos que é para serem trabalhados, as habilidades, **gradativamente, de acordo com o nível da criança**”.*

Joana complementou: *“Acredito que é um currículo bom, **voltado para as crianças, para o aprendizado deles, desenvolvimento, socialização**”.*

Isabel mostrou insegurança ao responder: *“Não sei responder”.*

Essa questão evidencia possíveis fragilidades no conhecimento das docentes sobre o currículo implementado na escola, sugerindo lacunas na compreensão ou na apropriação plena dos seus fundamentos. Ainda assim, as professoras demonstram empenho em desenvolver

práticas curriculares que busquem atender, de forma gradual e contínua, às demandas específicas dos estudantes, revelando um compromisso com a adequação curricular.

A tentativa de descrever o currículo revela tanto uma apropriação parcial quanto o esforço de amoldamento ao contexto, o que se articula com a crítica de Silva (1999), ao considerar o currículo como um espaço de poder que impõe modelos a serem seguidos, muitas vezes distantes das realidades locais. Sacristán (2000) também aponta a necessidade de refletir continuamente sobre o currículo como prática vivida.

Nesse sentido, embora se observe um esforço das docentes em dar materialidade ao currículo vinculado às realidades do campo, a compreensão parcial sobre seus fundamentos indica certa distância entre o documento oficial e sua aplicação cotidiana. Isso reforça a crítica de Silva (1999), ao apontar o currículo como construção de identidade e, ao mesmo tempo, espaço de imposições que nem sempre dialogam com os sujeitos locais.

Diante disso, foi necessário investigar em que medida as professoras participaram efetivamente do processo de construção ou revisão desse currículo. Essa análise permite aprofundar a compreensão sobre os vínculos entre os sujeitos que atuam na escola e os processos de elaboração curricular, tema central da pergunta a seguir.

4.2.1.4 Pergunta: Você participou do processo de desenvolvimento ou revisão desse currículo que está sendo desenvolvido na escola onde atua?

O objetivo do questionamento foi analisar em profundidade como o envolvimento do corpo docente no processo de construção do currículo escolar na escola localizada do/no campo. Essa investigação buscou identificar os níveis de participação dos professores, as estratégias propostas para incorporar as demandas e especificidades da comunidade local, bem como os desafios enfrentados durante a elaboração curricular. Os resultados obtidos evidenciam aspectos relevantes que permitem compreender tanto a participação ativa do corpo docente quanto os limites e possibilidades desse processo de construção coletiva no contexto educativo do/no campo.

Maria: “Não”.

Joana acrescentou: “Não. Quando eu entrei na escola acredito que já estava pronto.”

Isabel destacou também: “Não”.

As respostas coletadas indicam de forma unânime que os professores não participaram do processo de construção ou revisão do currículo escolar da unidade de ensino. Essa ausência de envolvimento evidencia uma desconexão entre o corpo docente e as etapas de elaboração

curricular, apontando necessidade de práticas que promovam a participação ativa das professoras nesse processo. Essa situação ressalta a necessidade de compreender como se estruturam os processos de gestão pedagógica e as relações condicionais entre os docentes e a administração escolar na construção das práticas educacionais do/no campo.

Existe uma ausência de participação docente na construção curricular, indicando uma fragilidade democrática no cotidiano escolar, Arroyo (2011), nesse sentido, destaca que o currículo, ao não considerar os sujeitos que o executam, torna-se instrumento de controle e reprodução. Outro importante autor que corrobora com a necessidade da participação ativa dos sujeitos no processo de construção identitária do currículo é Silva (1999), que discute currículo como produção de identidade, pois a exclusão das professoras do processo é também a exclusão de suas referências e visões de mundo e da própria identidade viva da comunidade escolar, já que limita o potencial emancipador da prática educativa e evidencia uma desconexão entre o currículo formal e as vivências cotidianas na escola do/no campo. Arroyo (2011) adverte que um currículo construído sem considerar os sujeitos que o concretizam em sala de aula torna-se um instrumento de controle, afastando-se do seu papel formativo e democrático.

Além disso, como destaca Silva (1999), o currículo é também um espaço de produção de identidades, e ao excluir as professoras do processo de sua elaboração, excluem-se suas referências culturais, seus saberes e suas visões de mundo – aspectos fundamentais para a construção de uma proposta pedagógica que dialogue com a identidade viva da comunidade escolar.

Nesse sentido, tornou-se essencial compreender como essa lacuna influencia as práticas pedagógicas, especialmente no que se refere aos campos de experiências. Afinal, são essas professoras que, mesmo sem terem participado da elaboração curricular, mediavam as vivências das crianças nos contextos escolares do campo. A seguir, serão analisadas as respostas à pergunta sobre a maneira como as crianças se colocam diante das propostas curriculares formuladas pelas docentes, revelando como essas experiências são acolhidas, apropriadas ou mesmo recusadas no cotidiano educativo.

4.2.1.5 Pergunta: Como as crianças se colocam frente aos campos de experiências?

Sobre essa questão, as docentes visualizam a aceitação ou não das ações propostas para o currículo articulado na escola do campo, os depoimentos foram os seguintes:

Maria: “No primeiro momento eles vão dizer que não conseguem, que é difícil, mas isso é coisa que a gente vai trabalhando diariamente, né? Sempre vai ter esse confronto, eu acho que essa palavra forte, que eles sempre estão acostumados com o... Ficar no comodismo, sempre que vai tirar eles do comodismo dele, sempre vai ser um incômodo, uma surpresa e nem todos vai [sic] se agradar, para outros é maravilha”.

Joana: “Quando se fala em crianças, nem todos conseguem desenvolver da mesma forma, tem crianças que desenvolvem bem, outras que já precisam de um apoio a mais, de uma atenção, né? Uma atenção melhor, mas eles conseguem desenvolver bastante, fico até impressionada com a inteligência dessas crianças”.

Isabel: Aí sempre... Porque... São várias crianças, né? Então, uns têm dificuldades de aceitar, por exemplo numa aula de corpo e gestos... Tem aqueles que vão aderir com mais facilidade, vão vim, vão participar e já tem outros que vão querer ficar sentados, não vão querer participar... Mas com toda conversa... Acaba agregando todo mundo numa aula só.

Os relatos das professoras destacam a diversidade de reações das crianças às práticas pedagógicas relacionadas aos campos de experiências no currículo da escola do/no campo. Algumas crianças demonstram resistência inicial, especialmente diante de propostas que rompem com a zona de conforto, enquanto outras se mostram receptivas e engajadas. Porém, o cuidado que é preciso ter diz respeito quando as práticas curriculares são sedimentadas somente na proposição dos campos de experiência, ao permitir que outras possibilidades curriculares se manifestem, pois a BNCC tem promovido “uma perda enorme na discussão de princípios e de premissas que valorizassem a criança e seus direitos, para sustentar a discussão dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem [...]” (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p.84).

As professoras também apontam diferenças no desenvolvimento, com algumas crianças exigindo maior mediação para acompanhar as atividades. Essa heterogeneidade exige estratégias pedagógicas representativas para promover a integração e o interesse de todas as crianças nas experiências propostas.

4.2.1.6 Pergunta: Como está organizado o currículo da Educação Infantil do/e no campo dentro do PPP da escola?

O questionamento proposto buscou investigar o nível de conhecimento e a percepção das professoras sobre o PPP da escola e sua articulação com as práticas pedagógicas

realizadas no cotidiano escolar. A intenção foi compreender como esse documento, que orienta as ações educativas e o planejamento escolar, é produzido e integrado às práticas docentes, especialmente em uma escola do campo. Além disso, é uma análise dessas possíveis lacunas no entendimento do PPP e sua influência na organização das atividades e na definição das estratégias pedagógicas.

Maria: “É... *Eu não tenho conhecimento do Projeto Político, porque eu entrei agora, mas o nosso planejamento, a gente sentou e decidiu como estar trabalhando com eles, inclusive nós estamos em fase de adaptação, por mais que, às vezes, a gente foge do planejamento, nem sempre dá de fazer tudo que foi planejado, mas a gente ainda está em adaptação com esse nosso novo planejamento*”

Joana acrescentou: “*Não vou saber responder*”.

Isabel destacou também: “*Nunca peguei para ler... Nunca fui atrás... Mas a escola tem sim*”.

As respostas das professoras indicaram uma relação limitada com o Projeto Político-Pedagógico, demonstrando desconhecimento do conteúdo e da estrutura do documento bem como da sua relevância para o planejamento pedagógico. Apesar disso, se observou que as práticas docentes são desenvolvidas com base em planejamentos elaborados coletivamente, ainda que ocorram desvios e ajustes durante a execução das atividades. Essa dinâmica sugere uma desconexão entre o PPP, enquanto documento orientador, e as ações práticas realizadas no contexto educacional.

As respostas à pergunta sobre o PPP revelam um distanciamento entre o documento institucional e as práticas cotidianas das professoras. Embora se reconheça a existência do PPP, há uma ausência de leitura e apropriação crítica por parte das docentes, o que indica uma fragilidade no vínculo entre as diretrizes pedagógicas e a prática efetiva. Essa desconexão compromete a intencionalidade das ações educativas e o papel do PPP como instrumento de gestão democrática e construção coletiva da proposta pedagógica. Como destaca Veiga (2013), o PPP não deve ser um documento meramente formal, mas um processo dinâmico e participativo, articulado à realidade da escola e aos sujeitos que nela atuam.

Além disso, os avanços dos debates sobre a educação do/e no campo e o reconhecimento dos direitos dos trabalhadores do campo a uma educação diferenciada são preconizados em documentos e leis, a exemplo do artigo 2º, inciso IV do decreto que afirma como princípio da educação do campo a:

valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010, p. 1).

Diante dessa fragilidade na articulação entre o PPP e a prática pedagógica, a pergunta seguinte buscou aprofundar os obstáculos enfrentados pelas professoras na efetivação do currículo da Educação Infantil do/e no campo. Ao compreender os desafios relatados por elas, torna-se possível analisar os limites concretos que influenciam o fazer pedagógico nesse contexto específico, evidenciando as tensões entre planejamento e realidade.

4.2.1.7 Pergunta: Quais são os principais desafios que vocês encontram para efetivar o currículo da EIC?

As professoras mencionaram a escassez de recursos materiais e pedagógicos e a falta de apoio familiar como os principais desafios encontrados na realidade escolar. Essas questões foram apresentadas como barreiras significativas ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e à construção de um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

Maria relatou: “*Você tem que tirar muito do seu bolso... Se quiser dar uma aula lúdica, eu tenho que comprar*”.

Joana acrescentou: “*Os desafios são desde conseguir chamar a atenção deles até envolvê-los na atividade*”.

Isabel pontuou a ausência de apoio familiar: “*Outras crianças não têm o acompanhamento da família... Elas acabam se atrasando*”.

Essas falas refletem as dificuldades diante de condições adversas, como o transporte escolar, conforme registrado no diário do/no campo, a falta de recursos para atividades lúdicas e atrativas, além da ausência de acompanhamento familiar, evidenciando uma série de obstáculos no processo educativo, contudo, nenhum aspecto que se faça exclusivo ou significativamente representante das adversidades trazidas pelo contexto escolar das unidades do campesinato.

Neste primeiro bloco de questões, foram feitas propostas com o objetivo de “compreender como o currículo pode ser contextualizado para respeitar a realidade local das crianças e promover um aprendizado significativo” (Brasil, 2010, p. 8), sendo possível identificar de forma mais aprofundada que as categorias mais significativas presentes nas falas refletiram aspectos centrais das percepções das professoras sobre os desafios e as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil do/no campo.

As falas das professoras frequentemente citaram a BNCC e a Documento Curricular Municipal como os principais fundamentos para o planejamento pedagógico que orientam suas práticas curriculares. No entanto, ficou evidente a necessidade de ressignificar essas orientações gerais ao contexto específico do/no campo, considerando as particularidades da realidade local. O desenvolvimento de práticas curriculares relacionadas ao cotidiano das crianças, como atividades na horta e projetos temáticos, destacou-se como uma estratégia importante para conectar o aprendizado às vivências locais, promovendo uma abordagem mais contextualizada e significativa.

A escassez de recursos materiais e a falta de apoio familiar surgiram como temas recorrentes nas falas das professoras, afetando diretamente a implementação do currículo. Esses obstáculos foram destacados como desafios contínuos que comprometem a efetividade das práticas pedagógicas no contexto do/no campo.

Assim, se percebe que o currículo na Educação Infantil do/no campo da EMIF Vida Amazônica traz uma construção que valoriza as especificidades locais e articula essas vivências às demandas normativas. As falas das professoras refletem os desafios e as estratégias criativas para contextualizar o aprendizado e torná-lo significativo. Silva (1999), reforça a importância de um currículo que considere do/e no campo como espaço de disputa e negociação, promovendo uma educação transformadora que respeite a realidade das crianças.

4.2.2 Tensões e possibilidades curriculares na Educação Infantil do/no campo

O questionamento central que norteou as respostas foi “Como o currículo da Educação Infantil do/e no campo atende às demandas formativas propostas pela BNCC e às especificidades das comunidades do campo?”. O objetivo foi compreender como o currículo pode ser contextualizado para respeitar a realidade local das crianças e promover um aprendizado significativo.

4.2.2.1 Pergunta: Você compreende quais são as especificidades da Educação Infantil do/e no campo? Como você entende a Educação Infantil do/e no campo?

As professoras destacaram os desafios e potencialidades da Educação Infantil do/e no campo, o que incluíam dificuldades com estradas precárias, transporte escolar deficitário e falta de materiais pedagógicos e que foram apontadas como fatores que comprometem o acesso e a qualidade do ensino.

Maria afirmou: “A Educação Infantil para mim é... É um desafio, porque é tudo muito bonito, muito belo para gente trabalhar, para aplicar, mas na realidade é totalmente

diferente. Porque não dá para você... Alcançar todo os alunos como desejado, como esperado. Por conta das estradas, dos transportes, das greves que o transporte faz por não ser repassado as verbas. Tudo isso influencia negativamente para o avanço do trabalho do/no campo”.

Por outro lado, Joana pontuou: “A Educação Infantil do/e no campo é diferenciada da urbana, nossas crianças são totalmente diferentes das crianças da zona urbana, compreendo que a gente tem uma grande dificuldade, que começa com eles conseguirem chegarem até a escola... É bem desafiador para eles, desde a questão de materiais que, às vezes, falta bastante materiais para gente fazer um trabalho desses lúdicos com eles em sala de aula. Mas, no mais, é um desafio bem grande, dia após dia, um aprendizado”.

Isabel: “Ela não deixa de ser importante, né? Deu branco... A Educação Infantil do/e no campo, a gente trabalha com bastante brincadeira, com bastante lúdico também com eles, né? O lúdico tanto em sala de aula como fora da sala de aula. Atividades em sala de aula e... Brincadeiras... Eles gostam muito de brincar e aprendem muito brincando também”.

Apesar das professoras em suas falas ressaltarem o potencial das práticas lúdicas na EIC, que promovem aprendizagens significativas, elas por si só não dão conta do processo de ensino-aprendizagem, sendo essencial superar os desafios específicos do/no campo, exigindo criatividade e adequabilidade.

4.2.2.2 Pergunta: Você considera que o currículo da Educação Infantil do/e no campo desenvolvido na sua escola está adequado ao processo formativo e às realidades das crianças que residem no campo?

A proposta foi investigar a visão das professoras a respeito da adequação do currículo da Educação Infantil do/e no campo para o processo de formação e para as realidades vividas pelas crianças do/no campo. O intuito foi o de compreender como as práticas pedagógicas previstas e implementadas nas escolas do/no campo dialogam com as especificidades culturais, sociais e ambientais das comunidades na qual essas crianças estão inseridas. O foco é na apreciação de como o currículo e as experiências de vida das crianças se encontram, ao mesmo tempo que se destacam os desafios do trabalho pedagógico do/no campo.

Maria: “Sim, está porque foi sentado com a coordenação e a gente conversou e viu o que era melhor para ser trabalhado com eles, para alcançar todos eles”.

Joana: “Eu acredito que sim... Foi formado por pessoas competentes com anos de experiências na sala de aula, na escola, acredito”.

Isabel: “Aqui sim. É tudo de acordo com a realidade de cada criança, né? Por exemplo, tem criança que ela já está no nível mais avançado. Aqui eu tenho. Mas criança que ela está no nível mais avançado que o outro. Eu vou trabalhar com eles de uma forma já com as outras crianças eu vou ter que usar outros métodos, né? Pra poder alcançar o objetivo final”.

Os relatos apontam para uma percepção predominantemente positiva quanto à adequação do currículo à realidade das crianças, com destaque para o planejamento coletivo e o uso de estratégias que respeitam os diferentes níveis de desenvolvimento. Observa-se uma tentativa de ressignificação das práticas pedagógicas de modo a contemplar as especificidades individuais e coletivas, respeitando as experiências das crianças e sua inserção no território.

A abordagem descrita acima está em consonância com Arroyo (2011), ao afirmar que o currículo é um território de disputa onde se tensionam diferentes saberes e culturas, sendo necessário que a Escola se abra à escuta das vozes locais para que a educação seja realmente significativa. Nesse sentido, as professoras atuam como mediadoras culturais, trazendo para a sala de aula elementos do cotidiano camponês, o que ressoa a proposta da Pedagogia da Alternância, na qual a aprendizagem parte da vida concreta e do saber experienciado (Silva; Pasuch; Silva, 2012).

A seguir, são apresentados o questionamento acerca da inclusão dos elementos do cotidiano das crianças no currículo da Educação Infantil do/e no Campo.

4.2.2.3 Pergunta: Há presença de elementos da realidade dessas crianças no currículo?

A questão proposta teve como objetivo identificar se o currículo da escola contempla elementos da realidade sociocultural e ambiental das crianças, com foco em compreender como as práticas pedagógicas se conectam ao contexto de vida dos estudantes. A investigação buscou evidenciar se o cotidiano, os saberes e as vivências das crianças são incorporados como estratégias de ensino, promovendo uma educação contextualizada e significativa no âmbito da escola do campo. Além disso, foi analisado como os professores utilizam os recursos do ambiente local para criar experiências que dialoguem com o universo dos estudantes e ampliem suas perspectivas

Maria: “Tem sim... Sempre vai ter o exemplo... Não sei se é dessa forma, mas entendi assim... O dia dos povos indígenas, a gente vai fazer um trabalho com eles com coisas que eles têm em casa, vai fazer uma exposição de frutas, legumes, coisas que são... E... Não é produzida... Que os indígenas... Eles.... Não é que produziram... Que cultivaram. Por que

como vamos falar de algo que eles nem conhecem? Uma uva, uma maçã... Vamos trabalhar o que tem na casa deles".

Joana ressaltou um desafio diferente, mas igualmente relevante: "Sim, está sim. Um grande exemplo é esse projeto, né? Que a escola está [...] fazendo... Saberes e sabores da Amazônia. As crianças... Elas trabalham desde o início, desde a plantação, da germinação e do cuidado das plantas, eu acredito que está sim de acordo com a realidade deles".

Isabel: Abrange o geral, abrange todos.... Por exemplo. Eu cheguei a apresentar o que é aqui no pátio da escola, tem as plantações, para a gente trabalhar, não sei se já te apresentaram. Aí nós levamos eles lá, vocês conhecem essa planta aqui? Sim, e essa planta? Ah, professora, lá em casa tem o pé de açaí, aí voltaram, ah! professora, lá em casa tem o pé de banana, né? Tudo isso aqui tem na escola. Então, eles vão olhando e se admirando."

As respostas indicaram que o currículo incorpora, em certa medida, aspectos da realidade das crianças, utilizando elementos do cotidiano, como os recursos naturais, hábitos familiares e práticas culturais para fortalecer as atividades pedagógicas. As professoras contaram iniciativas que envolvem o uso de materiais presentes no contexto comunitário, como frutas, plantas e tradições locais, promovendo a valorização do território e dos saberes do/no campo. Essa abordagem evidencia uma tentativa de articular o currículo com a realidade dos alunos, utilizando práticas que buscam enriquecer o processo educativo e aproximá-lo das experiências concretas de vivência.

Conforme Silva, Pasuch e Silva (2012), a Educação Infantil do/e no campo deve reconhecer os modos próprios de vida como constitutivos da identidade das crianças camponesas, vinculando o currículo à realidade local, às culturas e práticas sustentáveis. Nesse sentido, as práticas relatadas pelas professoras demonstram esforços para transformar elementos da cultura comunitária em experiências pedagógicas significativas, em consonância com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que defendem o currículo como articulação entre saberes da criança e conhecimentos socialmente produzidos.

4.2.2.4 Pergunta: Como você pensa um currículo que seja próprio da Educação Infantil do/e no campo?

A questão investigou a concepção das professoras sobre a elaboração de um currículo específico para a Educação Infantil, considerando as particularidades e necessidades das crianças que residem em contextos do campesinato. O objetivo foi compreender como os

docentes visualizavam a articulação entre o currículo proposto e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental dessas crianças, de modo a promover uma educação que respeite as experiências locais e ao mesmo tempo amplie os horizontes dos estudantes. Assim, buscou-se também avaliar como o currículo pode ser adequado para englobar tanto os saberes tradicionais do/no campo quanto às demandas da sociedade contemporânea, proporcionando uma formação integral e contextualizada.

Maria: “**Essa escola é bem estruturada** em vista as que eu já trabalhei..., Mas eu acho que deveria ter mais investimento”.

Joana complementou: “Acredito que seja um currículo voltado de acordo com a realidade deles, do que eles convivem, do que eles... Tem em casa, não tirando o direito deles aprender o novo... **Ter acesso ao novo**, mas que eles tenham sim **uma compreensão** do que há lá fora e também do que há **dentro da realidade deles de convivência**”.

Isabel mencionou: “Eu preciso chegar em todos eles... A minha meta é essa, né? Trazer algo que vá abranger a todos... Não posso deixar ninguém de fora. **A realidade da cidade é uma, e a realidade deles aqui é outra**, apesar que eles moram bem perto da cidade, mas mesmo assim é diferente. Eu tenho aluno na sala de aula, menino e menina que ajuda nas tarefas do... Vão pro pasto ajudar os pais, curar bezerro, tanto menino quanto menina, eles... Chegam aqui com o ego lá em cima... A gente fazemos a rodinha... E eles chegam aqui professora... Chega falta o fôlego: professora, hoje ajudei meu pai, eu passei a manhã todinha no pasto puxando cerca, ajudei meu pai a curar bezerro, andei de cavalo e, uma coisa boa para eles, uma coisa que eles gostam também.”

Os relatos das professoras corroboram com o entendimento da necessidade de um currículo que contemple a realidade específica das crianças do/no campo, valorizando suas vivências cotidianas ao mesmo tempo que propõe, simultaneamente, o acesso ao conhecimento novo. As docentes destacam a importância de integrar práticas pedagógicas que considerem os saberes e as atividades típicas da vida rural, como o cuidado com os animais e o trabalho do/no campo, sem negligenciar a oferta de novas experiências e a compreensão do mundo urbano. Além disso, ressalta-se a necessidade de uma abordagem pedagógica inclusiva que atenda às diversidades de desenvolvimento e aos diferentes contextos familiares dos alunos. Essa concepção de currículo reflete uma educação que busca equilibrar o resgate e a valorização das práticas do/no campo com a preparação para os desafios do mundo contemporâneo.

As docentes destacam a importância de integrar práticas pedagógicas que considerem os saberes e as atividades típicas da vida rural, como o cuidado com os animais, o plantio, a colheita e as experiências em contato com a natureza – elementos esses muitas vezes negligenciados pelas orientações curriculares de cunho urbanocêntrico. Essa valorização dos saberes locais aproxima-se do que Arroyo (2011) denomina de ‘currículo como espaço de disputas simbólicas’, ou seja, de que o conhecimento escolar precisa dialogar com as culturas locais para que possa fazer sentido à criança e contribuir com sua formação integral. Do mesmo modo, Caldart (2009) defende uma educação que parta do território e da historicidade das comunidades como modo de construir processos pedagógicos vinculados às lutas e à identidade do campesinato.

4.2.2.5 Pergunta: Como você compreende o tempo e o espaço escolar em suas práticas?

O objetivo da questão foi investigar como as professoras compreendem e organizam o tempo e o espaço escolar em suas práticas pedagógicas, levando em conta as particularidades no âmbito da Educação Infantil. Ela buscou compreender de que modo os espaços escolares (tanto físicos quanto simbólicos) estão sendo utilizados para promover experiências de aprendizagem significativas, bem como de que modo o tempo está sendo administrado em função das necessidades das crianças e em função das exigências do planejamento pedagógico. Nesse sentido, uma análise considerando a relação entre a flexibilidade das rotinas e o atendimento aos objetivos educacionais

Maria: *“**É de acordo com nosso planejamento**, né? Nosso planejamento é baseado nisso. O momento da acolhida, o momento da leitura, o momento livre, o momento... O dia da quadra... **Tudo isso é levado em consideração para que não se torne uma rotina cansativa para eles.** Inclusive tem dias que você faz seu planejamento, mas eles estão estressados, cansados e aí... Eu deixo eles totalmente livres para fazer o que for melhor para eles. Eu penso assim... Porque nós temos que pensar e "transmitir" para que eles absorvam..., Mas tem dias que eles não estão para estudar... E aí... Não adianta eu forçar e querer aplicar tudo o que eu planejei porque não vai dar naquele dia”.*

Joana: *“Olha de início eu faço a **acolhida** com eles... A gente **conversa** como eles estão, como foi o dia, o que eles fizeram em casa antes de vir para escola, se almoçaram, se se alimentaram bem, se tomaram banho, toda essa conversa, aí a gente vai... **Canta algumas músicas e... Faz nossa oração**, faz chamadinha, aí a **gente faz a primeira atividade**, só que antes disso primeiro eles vão ao banheiro, né?... Enche a garrafinha deles, tem uma mesinha própria para colocar a garrafa deles, para não ficar aquela bagunça de garrafa de água... Aí*

a gente vai pro... Depois disso tudo, a gente faz uma atividade em sala de aula, vai pro recreio, na volta do recreio a gente faz uma brincadeira que eles já estão eufóricos cansadíssimos de ficar ali fazendo atividades e, dependendo do dia... Se eles tiverem bastante interesse a gente faz mais uma atividade”.

Isabel: “Tem... Bastante espaço aqui para ser explorado...Aí... É utilizado sim... Todo âmbito da escola... Como eu lhe falei... Geralmente, a gente faz uma atividade no dia específico, né? Voltada para isso... Uma vez na semana... Tudo natural mesmo... Que é o... a essência... trabalhar o natural... Por exemplo teve um assunto que nós trabalhamos aqueles... Que eles plantaram, né? As sementinhas aí cada um num recipiente e eles ficaram acompanhando essa sementinha de feijão crescer... Quer saber o assunto? É de acordo com a atividade proposta que a gente passa”.

As professoras demonstram, a partir de suas falas, que ocupam o tempo e o espaço escolar de maneira flexível às necessidades das crianças e à vida cotidiana, revelando uma escuta atenta às infâncias do/no campo. Foi possível identificar a valorização de momentos variados no cotidiano escolar, como atividades organizadas em sala, brincadeiras ao ar livre e práticas que exploram o ambiente natural da escola, mesmo que ainda de forma pontual. Essa dinâmica se aproxima da perspectiva proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que entendem o currículo como um conjunto de práticas que deve articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos culturais, ambientais e sociais.

De acordo com Kramer *et al.* (2001), para que a educação na infância seja significativa, devem ser consideradas as características específicas das crianças e o momento em que vivem, bem como as interferências do meio social e cultural que as cercam. Assim, as práticas pedagógicas observadas indicam um esforço por parte das docentes em adequar o planejamento às condições emocionais e físicas das crianças, respeitando seus ritmos individuais e promovendo um ambiente de cuidado e escuta ativa. Essa postura dialoga com a concepção de criança como sujeito de direitos, histórico e social, como proposto por Sarmiento (2004), que ressalta a importância das interações e da construção cultural da infância.

A organização do tempo e do espaço escolar, dessa forma, evidencia uma preocupação em promover uma educação que respeite o tempo da infância, o que, segundo Corsaro (2011), é essencial para o desenvolvimento da cultura infantil e das formas próprias de sociabilidade das crianças. Brincadeiras, contato com elementos naturais e estratégias pedagógicas que

envolvem o corpo, a oralidade e a ludicidade são formas de reconhecer a criança como produtora de saberes e de sentidos sobre o mundo.

Por fim, a perspectiva crítica de Silva (1999) reforça que o currículo é uma construção cultural, política e ideológica que reflete disputas e relações de poder, mas que também pode ser compreendido como um espaço de resistência e transformação.

No contexto da Educação Infantil do/e no campo, essa perspectiva significa buscar o equilíbrio entre as demandas normativas da BNCC e a valorização dos saberes locais, das vivências cotidianas e das experiências culturais da comunidade. As falas das professoras expressam justamente esse movimento: ao mesmo tempo em que seguem um documento curricular unificado, fazem escolhas pedagógicas que ressignificam o currículo na prática, promovendo uma educação mais situada, reflexiva e comprometida com o território do/no qual fazem parte.

4.2.3 O currículo entre normativas e realidades locais

A indagação que norteou as respostas do bloco de perguntas foi “Como o currículo da Educação Infantil do/e no campo atende às demandas formativas propostas pela BNCC e às especificidades das comunidades desse território?”. O objetivo foi compreender como o currículo pode ser contextualizado para respeitar a realidade local das crianças e promover um aprendizado significativo.

4.2.3.1 Pergunta: Quais os documentos norteadores do seu planejamento?

Investigou-se aqui quais documentos normativos e curriculares orientam o planejamento pedagógico na Educação Infantil do/no campo, focalizando em compreender como as diretrizes nacionais e locais são utilizadas pelas docentes no processo de organização do ensino. O intuito foi o de analisar até onde elas se apoiam em documentos oficiais, como a BNCC e outros documentos específicos da rede municipal local na elaboração de suas práticas pedagógicas.

Esse levantamento visa também identificar como esses documentos são organizados ou ajustados para atender às especificidades do contexto educacional do/no campo, levando em conta as características próprias das crianças e da comunidade.

Maria destacou: “A gente tem a matriz, que é a base e tem que lá todas as habilidades que a gente pode estar trabalhando”.

Joana complementou com um olhar mais abrangente: “A BNCC, que é a Base Nacional Comum Curricular, o documento norteador de Altamira, o documento curricular municipal”.

Isabel reforçou o papel da BNCC como guia: “A BNCC, pesquisas, livros... A gente no geral se baseia na BNCC... Documento Curricular Municipal”.

As professoras retratam que os documentos normativos – principalmente a BNCC e os documentos curriculares municipais – são amplamente utilizados como referências para o planejamento pedagógico. Embora reconheçam a importância desses materiais, as entrevistadas não detalham explicitamente de que forma tais documentos são ressignificados para atender às especificidades do/no campo, o que sugere uma adoção majoritariamente direta das orientações gerais, sem mediações mais profundas com a realidade vivida pelas crianças camponesas.

Essa prática revela uma conformidade com os parâmetros educacionais nacionais e municipais, o que pode indicar tanto a força normativa dos documentos oficiais quanto a ausência de formações que incentivem o exercício de um currículo situado. Segundo Silva (1999), o currículo não é neutro, mas um campo de disputas políticas e simbólicas, sendo a adesão acrítica a propostas padronizadas uma forma de reprodução de hegemonias culturais e epistemológicas.

Ao privilegiar documentos pensados a partir de uma lógica urbana e homogênea, desconsideram-se as particularidades culturais, sociais e ambientais das infâncias do/no campo, contrariando os princípios das DCNEI, que defendem um currículo pautado na realidade local, com flexibilidade de calendário, valorização dos saberes comunitários e articulação com os modos de vida das populações camponesas (Brasil, 2009).

Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 59) reforçam essa crítica ao apontar que as propostas educacionais voltadas ao campo devem rejeitar “a imposição de modelos educacionais e pedagógicos que neguem as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do/no campo”. A ausência de ressignificação observada nas falas das docentes parece indicar um processo de transposição do currículo oficial para a realidade escolar, sem mediações pedagógicas que considerem os tempos, ritmos e linguagens próprios das comunidades camponesas.

Nesse sentido, a predominância da BNCC como instrumento orientador, embora importante para a garantia de direitos de aprendizagem, também impõe limites à construção de práticas pedagógicas contextualizadas, especialmente quando aplicada de forma

prescritiva. Como destacam Tiriba, Santos e Schaefer (2023), a BNCC se ancora em princípios neotecnicistas que priorizam competências universais, deixando à margem os debates sobre territórios, natureza e relações socioculturais que constituem a experiência de infância em contextos amazônicos.

Portanto, os relatos das professoras apontam para a necessidade de formação continuada que incentive a leitura crítica dos documentos normativos e promova a construção de propostas pedagógicas sensíveis às realidades locais, como defendem Arroyo (2011) e Kramer *et al.* (2001). Apenas a partir dessa escuta ativa do território será possível elaborar currículos que não apenas sigam diretrizes, mas dialoguem com a vida das crianças, suas famílias e comunidades.

4.2.3.2 Pergunta: Como são incorporados os saberes próprios do campo na Educação Infantil?

O desenvolvimento de um currículo que leve em conta as vivências locais foi bastante enfatizado, sendo visto como uma prática fundamental para dar sentido ao ensino às características culturais, sociais e econômicas da localidade. O intuito deste processo de contextualização do currículo não é somente respeitar, mas também valorizar as vivências e os saberes dos alunos, almejando uma educação mais significativa e ligada à realidade local.

Maria comentou: “**Eles já têm o conhecimento deles**, como plantam, como colhem”.

Joana apontou práticas específicas: “**A gente leva eles na horta**, sempre leva para eles verem o que é plantado, o que é colhido”.

Isabel trouxe um exemplo concreto: “Fizemos aqui o dia do abacaxi... **Plantamos o pé de abacaxi ali** atrás”.

Essas práticas demonstram a importância de incorporar o contexto do/no campo ao processo de aprendizagem, reconhecendo que a realidade local é fundamental na construção de saberes significativos. Como destacam Silva, Pasuch e Silva (2012), a Educação Infantil do/no campo deve reconhecer e valorizar os modos de vida locais, incorporando os saberes, tradições e culturas próprias das comunidades como fundamentos para a organização curricular. Essa valorização do território permite que o currículo se torne um espaço de construção identitária e cultural, respeitando a pluralidade e as especificidades das infâncias camponesas.

4.2.3.3 Pergunta: Os saberes e as experiências das crianças são considerados na hora de organizar a prática curricular?

A questão investigou em que medida os saberes e as experiências de vida das crianças são integrados à organização da prática curricular na Educação Infantil, com ênfase nas especificidades dos alunos que residem no campo. O objetivo foi compreender como os docentes compartilham as vivências e os contextos culturais, sociais e familiares das crianças ao planejar e desenvolver as atividades pedagógicas. A análise buscou avaliar o grau de valorização e aproveitamento dos conhecimentos prévios das crianças, além de identificar estratégias que favoreçam uma abordagem curricular mais inclusiva e contextualizada.

Maria afirmou: “Tem que ser levado em consideração, porque senão só eu falo, só eu faço... É chato para eles”.

Joana destacou o diálogo: “Conversar com eles, sobre a vivência deles... O que vocês gostam de fazer? O que vocês gostam de brincar?”.

Isabel reforçou a necessidade de inclusão: “Eu não posso passar algo que vai servir só para uma criança, porque todos eles têm uma realidade totalmente diferente um do outro”.

Esses relatos demonstram que as professoras reconhecem uma preocupação em trabalhar as experiências e os saberes das crianças em seus planejamentos pedagógicos. Essa escuta ativa e sensível das infâncias, tal como apontam Sarmiento e Gouveia (2008), revela uma concepção de criança como sujeito social e histórico, com voz própria e cultura específica. Nesse sentido, a prática docente que parte das vivências das crianças configura-se como expressão concreta de uma pedagogia comprometida com a valorização das culturas infantis e com a construção de significados compartilhados.

Elas reafirmaram a importância de um diálogo permanente com os alunos, refletindo as diversas realidades e interesses, o que contribui para a constituição de um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo. Como defende Corsaro (2011), a criança é um agente social ativo, que interpreta, negocia e ressignifica o mundo por meio das interações sociais. Assim, o reconhecimento dos contextos nos quais as crianças estão inseridas não é um recurso acessório, mas uma dimensão central da prática educativa.

4.2.4 Entre a BNCC e as vivências do/no campo

O questionamento central que orientou esta análise foi “Como o currículo da Educação Infantil do/e no campo reflete as especificidades locais e atende às demandas formativas?”. O objetivo foi compreender como as práticas pedagógicas são organizadas para articular os documentos normativos e as vivências do/no campo.

4.2.4.1 Pergunta: Quais são os pressupostos teórico-práticos que embasam a organização e o desenvolvimento das suas práticas curriculares?

A questão indagou sobre os pressupostos teórico-práticos que embasam a organização e o desenvolvimento das práticas curriculares na Educação Infantil, buscando conhecer as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores. O objetivo foi identificar as influências teóricas, metodológicas e práticas que moldam o planejamento curricular, além de analisar como essas influências são aplicadas na realidade escolar do/no campo.

A questão buscou ainda entender como os docentes conciliam os referenciais teóricos com as necessidades e características específicas do contexto rural, criando uma pedagogia que seja ao mesmo tempo fundamentada e contextualizada para a realidade dos alunos.

Maria explicou: “*Eu procuro, de acordo com uma aula que eu vou dar, ver alguns autores e profissionais que trabalham e que tenham algo...*”.

Ela também destacou sua postura pedagógica: “*Sou pulso firme... Eles têm que entender que há momento e limite para tudo*”.

Joana revelou as dificuldades no início de sua prática: “*Tudo para mim é muito novo... Conto com o apoio de várias pessoas pra assimilar. Tenho muito a aprender mesmo*”.

Isabel apontou para uma abordagem diversificada: “*Eu não vou trabalhar só a BNCC, só aquele nu e cru... Eu gosto de incrementar, como passar vídeos, pintar, fazer jogos, desenhar a letra no chão e pedir para eles andarem em cima*”.

As professoras demonstram adotar uma abordagem eclética e multifacetada, em que diferentes influências teóricas e práticas são mobilizadas de forma articulada com as necessidades e possibilidades da Educação Infantil do/no campo. Embora mencionem a BNCC como norteadora de suas práticas cotidianas, as falas revelam um processo de ressignificação constante, que extrapola a lógica normativa do documento. Conforme aponta Sacristán (2000), o currículo não se reduz a um plano prescrito, mas ganha vida nas escolhas pedagógicas feitas por professoras que interpretam, adaptam e recriam os sentidos do que ensinam.

As docentes destacam o uso de metodologias ativas e recursos diversos – vídeos, jogos, atividades lúdicas, brincadeiras dirigidas e espontâneas – para tornar as aulas mais dinâmicas e conectadas com a realidade das crianças. Tal postura expressa uma valorização da ludicidade e da interação como fundamentos da aprendizagem, como preconiza a própria BNCC (Brasil, 2017) e os estudos de Kramer *et al.* (2001), para quem a infância exige um trabalho pedagógico que respeite suas formas próprias de viver, expressar e aprender.

Observa-se a preocupação com uma postura pedagógica que equilibra franqueza e flexibilidade, assumindo a escuta das crianças como princípio educativo. Essa abertura ao diálogo com os interesses infantis e com o contexto local constitui um movimento de resistência à rigidez curricular e à homogeneização proposta pelas políticas educacionais de viés tecnicista. Sarmiento (2004) sustenta que as culturas e saberes das crianças precisam ser considerados como ponto de partida da ação educativa – o que exige da professora um olhar sensível e responsivo ao cotidiano vivido.

Se por um lado, as referências teóricas e práticas revelam um processo pedagógico reflexivo e afetivo, por outro demonstram também uma forma de conformação às exigências curriculares e às pressões por resultados, conforme observado nas entrevistas. Essa tensão entre os marcos legais e os saberes territoriais reflete o que Silva (1999) compreende como disputa de sentidos no campo do currículo, em que diferentes visões de mundo se confrontam e disputam legitimidade.

A análise dos documentos curriculares, como planos de aula, projetos e o Documento Curricular Municipal, foi realizada com o objetivo de compreender as nuances da educação infantil do/no campo, observando como as práticas pedagógicas incorporam, ou não, princípios de respeito à diversidade, à cultura local e aos modos de vida campestinos. A metodologia qualitativa adotada permitiu interpretar os sentidos expressos nas práticas e discursos das professoras, relacionando-os aos objetivos desta pesquisa: identificar que currículo de Educação Infantil está sendo proposto em uma escola do campo em Altamira e quais pressupostos teórico-práticos sustentam as ações das docentes.

A leitura crítica desses documentos mostrou que, apesar da existência de uma proposta unificada para o município, há indícios de ressignificações feitas pelas professoras em diálogo com os saberes locais e os contextos familiares das crianças. Como defendem Silva, Pasuch e Silva (2012), um currículo verdadeiramente voltado para as infâncias do campo precisa reconhecer os modos próprios de vida dessas populações como fundamentos para a

organização pedagógica, valorizando suas culturas, suas práticas e a diversidade dos seus territórios.

Dessa forma, as práticas observadas revelam um esforço docente de construção de um currículo vivo e situado, que mesmo operando dentro de diretrizes padronizadas, busca dialogar com os saberes do território, com as vivências infantis e com a realidade concreta do/no campo amazônico. Esse movimento se aproxima das proposições de Arroyo (2011) e Caldart (2009), ao conceberem o currículo como campo de disputa, criação e pertencimento, e da crítica de Tiriba, Santos e Schaefer (2023), ao denunciarem a padronização curricular da BNCC que negligencia as relações com o meio natural e os territórios de vida das infâncias camponesas.

A próxima subseção apresenta os achados mais relevantes para esta pesquisa sobre a BNCC, sobre o Documento Curricular Municipal, sobre o PPP da EMEI Vida Amazônica, sobre o projeto: Saberes e Sabores da Amazônia e sobre os planos de aula das professoras. Enfim, os documentos norteadores para o planejamento das práticas curriculares das docentes pesquisados.

4.3 DIRECIONAMENTOS OFICIAIS NORTEADORES

Na BNCC, o capítulo sobre Educação Infantil inicia no tópico 3, na página 35 até a 53, constando os seguintes tópicos: Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular; a Educação Infantil no contexto da Educação Básica; direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil; os campos de experiências; os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil; a transição da Educação Infantil para o ensino fundamental.

De modo, o documento trata das diretrizes gerais para a Educação Infantil de modo amplo, sem o devido afunilamento às particularidades necessárias para contemplar as demandas da educação do campo, contudo, esse documento nacional norteador prevê apenas direcionamentos para que cada sistema de ensino possa se ajustar a partir das demandas encontradas em suas comunidades.

Embora a BNCC ofereça uma organização curricular pautada em direitos de aprendizagem e nos campos de experiências, na pesquisa de campo se observou que o currículo vivido na escola do campo vai além do que está prescrito, sendo constantemente reelaborado a partir das realidades socioculturais amazônicas e dos saberes das comunidades.

A BNCC apenas estabelece que os currículos da educação básica devem ser compostos por uma base nacional comum, mas propõe também uma parte diversificada. Essa diretriz está fundamentada no artigo 26 da LDB 1996, ao determinar que os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escola por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

A parte diversificada do currículo tem como objetivo valorizar as manifestações sociais, culturais e econômicas regionais e das comunidades onde as escolas estão localizadas. Ela permite que as secretarias de educação e as escolas adicionem demandas e interesses específicos de sua realidade local, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes.

Embora a BNCC não especifique percentuais exatos para a parte diversificada, documentos complementares e práticas adotadas por sistemas de ensino sugerem que essa parte represente aproximadamente 30% a 40% do currículo no ensino fundamental e médio. No caso do novo ensino médio, por exemplo, 60% da carga horária é destinada à formação geral básica, enquanto os 40% restantes são voltados para os itinerários formativos, que se enquadram como parte diversificada.

Acerca dessa questão, as professoras entrevistadas demonstram apropriação crítica do documento normativo, pois destacam a necessidade de ressignificar os campos de experiências às vivências e temporalidades das crianças do campo, considerando, por exemplo, os períodos de safra e os saberes locais sobre a natureza e os modos de vida. Cabe aqui demarcar uma ausência que é a presença de direcionamento da secretaria municipal em ter uma proposição substancial que compreenda as demandas formativas vinculadas com a realidade dos discentes, fomentando práticas curriculares que possuam embasamento nas diretrizes municipais na parte diversificada que lhe cabem e não deixando essa articulação, que deve ser realizada a nível macro com as demais comunidades e realidades, simplesmente para as professoras.

As práticas observadas e relatadas indicam que o currículo é moldado por estratégias que valorizam a oralidade, o trabalho coletivo, a participação das famílias e a pedagogia por projetos – como no caso de projetos ligados à alimentação, ao ciclo da mandioca ou às festas culturais da comunidade.

Foi identificado que o currículo da Educação Infantil na escola investigada não se reduz à mera aplicação da BNCC, mas é atravessado por perspectivas críticas e contra-hegemônicas, com evidências de teorias pós-críticas e críticas do currículo, que compreendem a prática docente como uma construção situada e relacional, conforme discutido por Silva (1999).

As professoras exercem um papel ativo na mediação entre as diretrizes nacionais e os saberes locais, promovendo um currículo que, ainda que inspirado na BNCC, responde às demandas formativas das infâncias do campo, com base em seus contextos sociais, culturais e ecológicos. Esses achados dizem que embora a BNCC proponha uma organização curricular nacional, sua implementação nas escolas do campo exige mediações didático-pedagógicas que respeitem as identidades territoriais e os projetos de vida das comunidades camponesas, reafirmando a importância de um currículo enraizado nas realidades amazônicas.

4.4 DOCUMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, MUNICÍPIO DE ALTAMIRA (PA)

Ao analisar o Documento Curricular da Educação Infantil do município de Altamira (2020), se observa uma estrutura normativa que se alinha aos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e à BNCC. O documento tem como princípios norteadores o respeito à diversidade, à cultura local e à centralidade das infâncias enquanto sujeitos históricos e de direitos. Tal alinhamento põe em evidência, no plano discursivo, uma intenção de consolidar um currículo sensível às realidades socioculturais das crianças.

Essa perspectiva dialoga com o que afirmam as DCNEI (Brasil, 2009), ao estabelecerem que o currículo da Educação Infantil deve articular os saberes das crianças com os conhecimentos culturais, artísticos, ambientais e científicos e com a concepção de infância como categoria social e política (Sarmiento; Gouvêa, 2008). Quando a análise se aprofunda nas orientações voltadas à EIC, revelam-se fragilidades importantes na operacionalização dessas intenções.

É importante reconhecer que as DCNEI apresentam avanços discursivos: a seção 3.1.2.3, por exemplo, é inteiramente dedicada à Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas. Nela, o texto reconhece que: “A Educação Infantil ganha uma particularidade quando enquadrada na concepção do Campo, visto que se trata de educar as crianças tendo em vista as relações de poder e de economia urbanas, centradas na lógica capitalista hegemônica.” (Brasil, 2009, p. 13).

Embora a seção 3.1.2.3 do documento seja dedicada à Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, o reconhecimento das especificidades das infâncias camponesas se limita ao campo dos princípios e valores. O documento afirma, por exemplo, que “a Educação Infantil ganha uma particularidade quando enquadrada na concepção do Campo, visto que se trata de educar as crianças tendo em vista as relações de poder e de economia urbanas, centradas na lógica capitalista hegemônica” (Brasil, 2009, p. 13).

A ausência de desdobramentos pedagógicos efetivos transforma esse reconhecimento em um princípio retórico, sem consequência concreta na prática escolar, contrariando seu próprio texto ao afirmar que as crianças do campo “vivem em diferentes contextos, brincam e na brincadeira refletem sua realidade, constroem-se como sujeitos e representam seus mundos” (Brasil, 2009, p. 15), e que a Escola deve respeitar os seus modos de vida, saberes, rotinas e culturas. No plano teórico, o documento, se por um lado enquadra a crianças do campo em moldes urbanos, por outro mostra-se sensível à diversidade dos territórios e às especificidades locais.

Essa sensibilidade se manifesta mais como princípio retórico do que como diretriz operativa, haja vista que a principal fragilidade do currículo reside na ausência de um tratamento sistemático e coerente que desdobre essas proposições em orientações pedagógicas específicas para a EIC. O currículo, apesar de afirmar a diversidade, apresenta-se estruturado de forma homogênea, baseado na lógica urbana de organização do tempo, do espaço e das experiências de aprendizagem.

Assim ao aprofundar a análise com foco na realidade das crianças do/no campo, se vê que o currículo, embora discursivamente inclusivo, revela fragilidades e lacunas importantes em sua construção e operacionalização. Isto pois, “mesmo que a compreensão da criança como sujeito de direito esteja amplamente difundida, ao se referir à EI do/no campo, parece que os princípios ainda se encontram distantes de ser realidade dentro das propostas curriculares” (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 73).

A proposta curricular não apresenta uma parte diversificada que articule diretamente os campos de experiência da BNCC às realidades socioterritoriais das crianças do campo. Ainda que a existência de múltiplas infâncias seja reconhecida (urbanas, camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas), essa diversidade não se reflete nas proposições didáticas e metodológicas. Como aponta a seção: “O currículo deve ser construído coletivamente, respeitando a diversidade de saberes e práticas presentes nas comunidades, promovendo o diálogo entre o conhecimento acadêmico e os conhecimentos locais.” (Brasil, 2009, p. 14).

Essa enunciação, embora importante, carece de um plano de ação pedagógica que garanta a transposição didática dessas premissas, por exemplo, não se propõe um currículo alternativo, intercultural ou contextualizado para as escolas do/no campo, como preveem as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (Brasil, 2002) e os marcos legais que regulamentam o direito à educação diferenciada para populações do campo.

Em consequência, a ausência de diretrizes metodológicas, rotinas escolares adequadas, projetos formativos contextualizados e propostas de avaliação compatíveis com a realidade das crianças camponesas denuncia a superficialidade da abordagem. Não há, por exemplo, menção clara a uma organização curricular que contemple os tempos comunitários, o ciclo das águas, a sazonalidade do trabalho das famílias ou as práticas culturais locais como elementos constitutivos do currículo.

Outra limitação relevante refere-se à formação docente, de modo que o documento reconhece a necessidade de formação para os profissionais da Educação Infantil, mas não propõe políticas de formação continuada voltadas às especificidades do campo, nem tampouco estratégias de articulação entre escolas e comunidades para a construção de um currículo vivo.

Essa distância entre o enunciado e a ação é um dos elementos centrais da crítica tecida por diversos autores que discutem currículo e desigualdades. Silva, Pasuch e Silva (2012) apontam que mesmo com o avanço no reconhecimento da infância como sujeito de direito, quando se trata da EIC, os princípios legais ainda não se traduzem em práticas efetivas. Segundo os autores, “a educação do campo, entendida como direito, rejeita a imposição de modelos educacionais e pedagógicos que neguem as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do/no campo” (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 59).

Dessa forma, o currículo municipal de Altamira para a Educação Infantil (Altamira, 2020), embora traga princípios significativos, ainda é marcado por uma fragilidade estrutural e uma ausência de compromisso prático com a construção de um currículo próprio e coerente para a Educação Infantil do campo. Falta-lhe densidade conceitual na abordagem da Pedagogia do Campo e operacionalidade para transformar os princípios em práticas educativas efetivas. Há ausência de uma proposta curricular verdadeiramente camponesa, mas sim uma que mantém a centralidade da lógica urbana e compromete a efetivação do direito à educação integral, contextualizada e emancipadora das crianças do/no campo amazônico.

A proposta curricular municipal de Altamira, embora mencione a diversidade de infâncias (urbanas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas), não apresenta orientações metodológicas claras para materializar tal diversidade nas práticas pedagógicas. A estrutura do documento permanece fundamentada em uma lógica urbana de organização do tempo, espaço e conteúdo escolar, o que compromete a efetivação de um currículo verdadeiramente situado.

Essa crítica está presente também na análise de Kramer *et al.* (2001), ao afirmar que é preciso considerar as condições sociais e culturais da infância para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Nas palavras da autora: “Para que ocorra com efetividade o processo de ensino-aprendizagem, é necessário se levar a cabo fatores sociais e culturais, principalmente porque as condições de acesso, a cultura e de pares, de grupo social, se diferem de um para o outro” (Kramer *et al.*, 2001, p. 37).

Além disso, embora o documento curricular de Altamira (2020, p. 14) mencione que “o currículo deve ser construído coletivamente, respeitando a diversidade de saberes e práticas presentes nas comunidades”, tal afirmação não é acompanhada de uma proposta que garanta a transposição didática desses princípios para as realidades do campo. As experiências comunitárias, os calendários produtivos, o ciclo das águas e as práticas culturais das famílias camponesas não são incorporados de modo sistemático como referências formativas para a Educação Infantil.

Tal crítica encontra respaldo em Arroyo (2011), ao afirmar que o currículo é sempre campo de disputas, e que os saberes historicamente produzidos por populações excluídas – como o campesinato – são frequentemente desconsiderados pelas políticas educacionais de caráter homogêneo e universalizante. Também Sacristán (2007) reforça que o currículo, ao organizar os tempos escolares e selecionar conteúdos, regula e limita os modos de ser e aprender das crianças, reforçando padrões culturais dominantes.

A ausência de uma proposta curricular verdadeiramente camponesa evidencia a manutenção da centralidade da lógica urbana nas orientações curriculares. Nesse sentido, Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 83) indicam que “a Educação Infantil do/no campo necessita ser construída em diálogo com o que é geral para todas as crianças, sem perder de vista suas especificidades”, o que exige rupturas com o modelo de currículo homogêneo.

Outra limitação notável refere-se à formação docente, embora o documento reconheça a importância da formação continuada, não há qualquer menção a programas formativos voltados às especificidades da EIC. Tal ausência compromete a coerência da proposta

curricular, pois impede que os professores desenvolvam práticas contextualizadas com base em seus territórios. O despreparo das políticas formativas para lidar com a pluralidade de infâncias reflete o que Tiriba, Santos e Schaefer (2023) nomeiam como apagamento das infâncias amazônicas e das práticas ecológicas ancestrais, em um processo de invisibilização que nega o direito à diferença.

Dessa forma, o Documento Curricular da Educação Infantil de Altamira (Altamira, 2020) se mostra mais inclusivo no plano discursivo do que no plano da ação. Ainda que reconheça, em sua linguagem, a importância da diversidade, falta-lhe densidade conceitual e compromisso operativo com a construção de um currículo situado. Como reforçam Sacristán e Gómez (2007), pensar o currículo a partir da justiça social implica em reconhecer e valorizar os saberes subalternizados, afirmando a Escola como espaço de resistência e reinvenção.

Para que a EIC seja, de fato, emancipada e integral, é necessário que o currículo supere a retórica da inclusão e incorpore a diversidade como eixo organizador das práticas pedagógicas. Isso requer uma escuta ativa das infâncias, o reconhecimento do território como espaço educativo e a valorização dos saberes que emergem das experiências comunitárias. Como afirma Caldart (2009, p. 87), é preciso que a Escola seja capaz de produzir um conhecimento “vivo, situado e comprometido com a transformação social”.

Em suma, o currículo descrito no documento municipal é mais inclusivo no plano discursivo do que no plano da ação pedagógica, de tal maneira que é necessário avançar na direção de um currículo do campo que não apenas reconheça a diversidade, mas que a incorpore como princípio organizador das práticas pedagógicas. Isso exige romper com os paradigmas homogeneizantes da escolarização urbana e afirmar uma Educação Infantil do campo construída com, e a partir de seus sujeitos, seus tempos, seus espaços, suas infâncias e seus saberes.

4.5 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EMEIF VIDA AMAZÔNICA: ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEIF Vida Amazônica evidencia uma proposta educacional que se define como parte do território camponês, atendendo majoritariamente a crianças oriundas de ramais e travessões, cujas famílias vivem da agricultura familiar, da pecuária de subsistência e de atividades informais ligadas ao contexto do campo na Amazônia paraense.

a organização curricular torna-se balizadora, conforme ressalta o Art. 13 Res. Nº 2 /2012-CNE, quando deixa claro que as unidades escolares devem orientar a

definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e forma de avaliação, contemplando: as dimensões do pesquisa, da ciência, da tecnologia, e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo (Altamira, 2023a, p. 15).

O trecho do PPP destaca que a organização curricular deve orientar as práticas escolares com base em princípios que articulam diferentes saberes, considerando o contexto histórico e social dos estudantes. Ao mencionar a Resolução CNE nº 2/2012, o texto aponta para a necessidade de integrar dimensões como pesquisa, ciência, tecnologia e cultura, indicando uma proposta de formação crítica e contextualizada.

Essa concepção de currículo articulado se alinha à perspectiva defendida por Veiga (2013), que compreende o Projeto Político-Pedagógico como um instrumento coletivo e intencional de organização do trabalho educativo, orientado por finalidades sociais, políticas e pedagógicas. Para a autora, o PPP não deve se limitar a um documento formal, mas representa a construção de uma identidade escolar comprometida com a transformação da realidade. Nessa direção, a proposta curricular apresentada no PPP da escola em sua dimensão teórica compreende e reafirma a importância de vincular o conhecimento escolar à vida concreta dos sujeitos, promovendo práticas que dialoguem com o território, a cultura e os saberes socialmente construídos.

A proposta exposta de matriz curricular especificamente voltada para Educação Infantil apenas compõe um retrato fiel das orientações expressas pela BNCC e disposta pelo estado do Pará, de modo a ser meramente transcrição do documento estadual, sem uma articulação concreta da parte diversificada do currículo, reservando ao ensino fundamental maior apenas um componente curricular de Estudos Amazônicos.

O que faz retornar à indagação quanto à ausência de um referencial curricular consolidado a partir das culturas e identidade das infâncias do campo, trazendo as seguintes reflexões: seria ele um currículo turístico, como propõe Santomé (2002), visto a ausência de registro no PPP do projeto “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia? Por qual motivo foi concedido apenas o PPP do ano anterior? Estaria o do corrente ano ainda em processo de reformulação? Há necessariamente uma demanda de alteração da proposta de modo anual?

Inúmeros questionamentos surgiram a partir do momento em que os resultados emergiram, o que fez retomar a ideia de Silva (1999, p. 147) de que o “currículo é questão de saber, identidade e poder”, pois quando a proposta curricular da EIC limita-se à simples

transcrição de diretrizes estaduais, desconsiderando as experiências locais, os saberes tradicionais e os modos próprios de viver e aprender das crianças do território, corre-se o risco de silenciar vozes e invisibilizar subjetividades.

A ausência de uma parte diversificada que dialogue diretamente com as infâncias do campo e com os projetos já vivenciados pela comunidade escolar, como o “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia”, aponta para um esvaziamento do currículo como prática social e cultural situada. De modo que a análise do PPP revela tensões entre um discurso de valorização da diversidade e uma prática ainda marcada por padronizações e ausências.

Ele discursa uma inspiração em princípios democráticos, explicitando o compromisso com uma educação participativa e dialógica, destacando que sua construção deve se dar de forma coletiva, com envolvimento ativo de professores, estudantes e famílias. Tal perspectiva encontra respaldo em Veiga (2013), que define o PPP como uma ação intencional e articulada, construída a partir da realidade concreta da escola e dos sujeitos que a compõem, visando à transformação dessa realidade. Libâneo (2001) reforça que o PPP não deve ser um documento burocrático, mas um instrumento político e pedagógico que direcione as ações educativas com base em um diagnóstico crítico da realidade local.

O documento analisado declara-se alinhado a uma abordagem progressista, particularmente à tendência Crítico-Social dos Conteúdos, propondo uma educação que ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos e promova a formação crítica dos sujeitos. Tal proposta dialoga com os fundamentos de Freire (1996), para quem a prática educativa deve partir da realidade vivida pelos educandos, promovendo a leitura crítica do mundo e o protagonismo das comunidades.

O PPP da escola em análise também menciona a Pedagogia da Alternância como referência metodológica, o que reforça a busca por uma educação contextualizada e articulada aos tempos e saberes da vida no campo. No entanto, observa-se uma fragilidade na materialização desse discurso no que tange à Educação Infantil. Embora o PPP reconheça a especificidade da escola do/no campo, não apresenta de forma sistemática diretrizes pedagógicas voltadas às infâncias camponesas. Em análise, se observou que o PPP da escola postula:

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, como estratégia para objetivar a formação básica do cidadão no ensino fundamental (Inciso I, art. 32, LDB): Ninguém nasce aprendiz, embora todo ser nasça para aprender. A capacidade de aprender deve ser, pois, desenvolvida nos primeiros anos escolares. Para tanto, devem ser definidas, desde logo, nas escolas, as estratégias de aprendizagem que priorizem a leitura, a

escrita e o cálculo. O que fazemos na sociedade do conhecimento depende unicamente da leitura, escrita e o cálculo. Por isso, deveriam ser as três únicas disciplinas do currículo escolar. A escola não deve se ocupar de domesticar, isto é, passar a ser, coadjuvante, de um aparelho ideológico do Estado ou da sociedade política, de natureza coercitiva, assim como, historicamente, vem procedendo a Igreja e a Justiça. A escola deve unicamente preparar seus alunos para a vida em sociedade, para a prosperidade material e comunhão entre os homens. (Altamira, 2023a, p. 45).

A análise desse trecho do PPP revela uma ênfase significativa nas competências de leitura, escrita e cálculo como elementos centrais para a formação básica do cidadão. Embora tais aptidões sejam inegavelmente relevantes, sobretudo no que se refere à inserção social e ao exercício da cidadania, a centralidade atribuída a elas pode acabar reduzindo a amplitude do processo educativo, especialmente na Educação Infantil, etapa em que outras dimensões do desenvolvimento – como a imaginação, a expressividade, a ludicidade e a convivência – desempenham papel igualmente essencial.

Essa orientação curricular, ao priorizar exclusivamente os aspectos cognitivos tradicionalmente valorizados pela cultura escolar, pode acabar restringindo a valorização de saberes mais amplos, construídos nas interações com o território e com as vivências concretas das crianças. Tal abordagem, ainda que bem-intencionada, parece se distanciar de uma proposta pedagógica mais integral e situada, especialmente em contextos como o das infâncias do campo, marcados por uma diversidade cultural, social e ecológica singular.

Ao limitar as possibilidades formativas a conteúdos padronizados, corre-se o risco de não contemplar plenamente as especificidades e potencialidades presentes no cotidiano da comunidade escolar. Nesse sentido, vale destacar o trecho do documento que se refere à organização curricular: “A organização curricular tem como fim planejar, organizar e operacionalizar os espaços de aprendizagem de modo a cumprir as exigências culturais e a formação profissional do aluno criando oportunidades de ensino (Altamira, 2023a, p. 46).

Outro aspecto que merece atenção é sobre o espaço reservado no PPP à “Organização Curricular – Amparo Legal”. Apesar de seu enunciado enfatizar a importância de planejar e operacionalizar os espaços de aprendizagem de forma a atender às exigências culturais e formativas, o conteúdo apresentado é bastante conciso e pouco detalhado. Essa brevidade pode limitar seu potencial de contribuição efetiva para o planejamento pedagógico do corpo docente, que necessita de diretrizes mais claras e contextualizadas para orientar suas práticas de forma coerente com as realidades e necessidades dos estudantes.

A ausência de uma descrição mais aprofundada sobre como essa organização curricular se materializa nas diferentes etapas da educação básica, em especial na Educação Infantil, dificulta a articulação entre os objetivos institucionais e as práticas cotidianas dos professores. Em contextos como o do campo, nos quais os saberes territoriais e culturais desempenham papel central na constituição das experiências educativas, a valorização de uma proposta curricular mais situada e detalhada torna-se ainda mais necessária.

Compreendendo a importância de analisar de que maneira as diretrizes concretizam a prática diária das escolas, especialmente em contextos do campo, é fundamental examinar como a organização curricular está formalizada nos documentos institucionais. Nesse sentido, a seguir, está disposta a matriz curricular (seleção de conhecimentos) apresentada no PPP da unidade escolar, que orienta as ações pedagógicas da Educação Infantil em regime parcial, buscando articular as normativas legais com as particularidades locais.

A matriz curricular apresentada para a EIC, em regime parcial, demonstra um esforço em garantir a organização pedagógica alinhada à BNCC, com base legal na LDB 1996. A presença dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências, estruturados em torno das interações e brincadeiras, está em consonância com as diretrizes nacionais e reafirma o compromisso com uma Educação Infantil centrada no desenvolvimento integral das crianças.

Observa-se que a matriz, embora contemplando elementos importantes para a infância em geral, não deixa claro a valorização da cultura, dos saberes locais e das identidades específicas do campo. A organização curricular apresentada adota uma estrutura padronizada, com foco no núcleo comum, o que pode acabar limitando as possibilidades de inclusão de conteúdos e práticas que reflitam as especificidades territoriais, ambientais e socioculturais das comunidades camponesas.

Seria enriquecedor que essa matriz incorporasse uma parte diversificada, pensada especialmente para dialogar com o contexto amazônico e campestre em que a escola está inserida. A inserção de componentes ou projetos que envolvam, por exemplo, os saberes tradicionais, os modos de vida locais, as festas populares, os sistemas agrícolas e a relação das crianças com a natureza, contribuiria para a construção de uma proposta pedagógica mais situada e significativa. Isso não apenas promoveria o pertencimento e a valorização da identidade local como também qualificaria o currículo como uma prática cultural viva e contextualizada.

Portanto, o avanço representado pela matriz no que tange à sua organização e ao respeito às diretrizes nacionais parece não dar espaço para ampliar a proposta curricular, de

forma a assegurar que as especificidades do campo não apenas estejam presentes nas práticas cotidianas, mas também ganhem centralidade e reconhecimento no documento orientador, fortalecendo a Escola como um espaço de afirmação das infâncias do/no campo.

É importante acrescentar que a construção de uma parte diversificada do currículo que contemple as especificidades do campo não deve recair exclusivamente sobre a unidade escolar. Ainda que o PPP seja um instrumento fundamental na organização da proposta educativa, a Escola não deve estar sozinha nessa tarefa, cabe ao próprio documento curricular municipal oferecer os subsídios necessários para esse processo.

Isso pode ocorrer tanto por meio de diretrizes explícitas que reconheçam as realidades do campo quanto pela oferta de orientações pedagógicas, materiais complementares e acompanhamentos formativos. Dessa forma, se fortalece uma educação que não apenas ocorre nas escolas do campo, mas que se firme como uma educação do campo – vinculada às experiências, saberes e identidades dos sujeitos que ali vivem e aprendem.

Com base em trecho do PPP da EMEIF Vida Amazônica sobre a organização do trabalho pedagógico percebeu-se a intenção de orientar a pesquisa pedagógica, administrativa e comunitária da unidade escolar a partir de marcos legais e normativos nacionais, como a Constituição Federal, a LDB e o ECA. Ao indicar que o projeto será desenvolvido ao longo de quatro anos letivos e poderá ser revisto para qualificar as práticas educativas, o documento reconhece a natureza dinâmica e processual do PPP, o que representa um ponto positivo no que se refere à abertura para ajustes e aprimoramentos contínuos.

Embora o texto evidencie a vinculação do PPP aos dispositivos legais, há uma limitação quanto à explicitação de como esses fundamentos se materializam nas práticas pedagógicas cotidianas da escola, especialmente no que diz respeito ao território em que está inserida. A simples menção aos artigos da Constituição, sem uma reflexão mais aprofundada sobre como os princípios da igualdade, do pluralismo e da gestão democrática se desdobram no contexto específico do campo, pode fragilizar o vínculo entre a teoria legal e a realidade vivida pelas comunidades escolares.

Veiga (2013) destaca que o Projeto Político-Pedagógico deve se articular com o contexto social imediato, envolvendo a organização da Escola como um todo, inclusive a sala de aula, de modo a preservar a visão de totalidade, assim, o documento deve ir além da formalidade legal e se assumir, de fato, como instrumento coletivo de construção de uma proposta educativa comprometida com a realidade das infâncias do campo, seus saberes e

modos de vida, consolidando-se em um trabalho pedagógico significativo, situado e transformador.

Em síntese, a análise do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar revela esforços importantes na organização institucional e na vinculação às normativas legais que regem a educação brasileira. Sinaliza a intenção de estruturar um trabalho educativo pautado em princípios de cidadania, qualidade e participação. Mas também se destacam algumas lacunas, especialmente no que se refere à valorização mais explícita da identidade do campo, à construção de um currículo que dialogue de forma mais direta com os saberes locais e a presença de orientações que fortaleçam a diversidade cultural e territorial no cotidiano pedagógico da escola.

Como adendo, vale ressaltar que durante a leitura do documento não foi encontrado registro formal do projeto “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia”, o que, segundo relatos da comunidade escolar, compõe uma vivência significativa no interior da unidade. Embora seja possível que essa ausência se deva ao processo de reformulação do PPP, sua inclusão futura pode contribuir positivamente para o reconhecimento e fortalecimento de práticas educativas enraizadas no contexto amazônico, valorizando os saberes tradicionais e as experiências que já integram a realidade escolar.

A seguir, é abordada a proposta curricular fomentada pelo projeto “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia”, que é carro-chefe das ações docentes na unidade de ensino de EIC analisada nesta dissertação.

4.6 PROJETO “SABERES E SABORES TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA”

Conforme apontado nos registros do diário de campo e nas conversas realizadas com as professoras, não foi possível o acesso ao documento escrito referente ao projeto em desenvolvimento com as crianças. Essa ausência de registro formal se liga à possibilidade de uma análise mais aprofundada sobre os objetivos, metodologias e articulações pedagógicas previstas. No entanto, pelas falas das docentes e pelas observações realizadas, se percebe que o projeto possui um potencial significativo para atuar como um eixo integrador das práticas curriculares, especialmente se considerado no bojo da EIC.

O projeto “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia”, ainda que sem documentação formal consolidada, emerge como um esforço local de enraizamento do currículo no cotidiano das crianças, já que “A educação do/no campo, entendida como direito [...] rejeita a imposição de modelos educacionais e pedagógicos que neguem as culturas, os

saberes e os modos de produção da vida das populações do/no campo” (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 59).

Na perspectiva do currículo da ECI, os projetos pedagógicos devem articular os saberes das comunidades camponesas com os direitos de aprendizagem das crianças pequenas, promovendo vivências que respeitem os tempos e os ritmos da infância, a cultura local, os modos de vida do campo e os conhecimentos oriundos das experiências das famílias. Assim, um projeto pedagógico que se proponha a integrar diferentes áreas do conhecimento precisa estar ancorado em princípios como a valorização do território, da natureza, das tradições e dos saberes populares.

A ausência do documento escrito também dificulta a identificação de como esses elementos curriculares estão sendo considerados na organização das práticas. Um projeto integrador, especialmente em contextos do/no campo, deve emergir do cotidiano das crianças e de sua relação com o meio em que vivem, promovendo o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes locais, conforme defendem Caldart (2004) e Molina (2012). A documentação pedagógica, nesse sentido, torna-se uma ferramenta essencial para garantir a intencionalidade educativa, o planejamento coletivo e a reflexão crítica sobre as práticas realizadas.

Dessa forma, se destaca a importância de que iniciativas como essa estejam formalizadas em registros escritos, não apenas para fins burocráticos, mas como forma de fortalecer a dimensão político-pedagógica do currículo na EIC, permitindo que os projetos ganhem visibilidade, continuidade e coerência com os princípios da educação do e no campo.

4.7 PLANOS DE AULA DAS PROFESSORAS

Os planos de aula disponibilizados pelas professoras apresentaram-se de forma heterogênea quanto ao período de elaboração, visto que foram concedidos em momentos distintos ao longo do acompanhamento. Essa diversidade temporal nos documentos analisados revelou tanto a pluralidade das práticas pedagógicas quanto a descontinuidade no planejamento sistemático.

A análise dos planos recebidos sugere a ausência de uma linha de continuidade que favoreça a construção de projetos pedagógicos com intencionalidade curricular e conexão com a realidade do campo. Tal aspecto evidencia a importância de fortalecer o trabalho pedagógico fundamentado em propostas curriculares que valorizem as infâncias camponesas,

promovendo o protagonismo das crianças, o reconhecimento de suas culturas e a integração dos saberes produzidos em suas comunidades.

No plano de aula da professora Maria (nome fictício adotado conforme descrição anterior), observa-se a proposta de trabalho para o período da primeira semana de dezembro. Embora a BNCC estabeleça seis Campos de Experiências como referência para a Educação Infantil, a professora, por orientação de sua gestão escolar, trabalha apenas dois campos de experiências: “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Corpo, gestos e movimentos”, com enfoque também em Educação Ambiental, embora no ano de 2024 esse assunto não se configure um dos campos formais da BNCC, podendo estar relacionado a uma temática transversal.

O destaque que o termo Habilidade aparece descrito no documento/plano de aula fornecido pelas professoras e aponta para uma possível imprecisão terminológica, já que, conforme orienta a BNCC, na Educação Infantil a referência mais adequada são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de caráter mais amplo e articulados aos Campos de Experiências, diferentemente do uso de “habilidades” no ensino fundamental.

No plano de aula da professora Maria (nome fictício adotado conforme descrição anterior), embora a BNCC preveja seis campos de experiências, a docente, seguindo orientações da gestão escolar, contempla dois: “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Corpo, gestos e movimentos”, acrescentando ainda o enfoque em “educação ambiental” – que, embora não seja um campo formal da BNCC em 2024, pode ser tratado como temática transversal. A presença do termo “habilidades” acompanhado de códigos alfanuméricos demonstra uma intenção de alinhamento ao documento normativo, ainda que, para a Educação Infantil, a nomenclatura e abordagem mais alinhadas à proposta curricular sejam aquelas que consideram a natureza interdisciplinar e vivencial dos objetivos para essa etapa.

Figura 20 – Plano de aula da professora Maria (parte 1)

| | | | |
|---|------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| SÉRIE/ANO: Educação Infantil | TURMA: Pré I/II | TURNO: Manhã/Tarde | PERÍODO: 02 a 06/12/2024 |
| CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (Terça-feira) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (Quarta-feira) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (Quinta-feira) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (Sexta-feira) Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima (Sexta-feira) | | | |
| COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC: Explorar e compreender livros compostos apenas por histórias ilustrativas. | | | |
| HABILIDADES DESENVOLVIDAS: (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). | | | |
| 1º MOMENTO- ACOLHIDA (ORAÇÃO, MEDITAÇÃO) TEMPO- 15 MINUTOS (13h00 às 13h15) | | | |

Fonte: Plano de aula cedido pela professora, 2024.

A rotina planejada se inicia com momentos de acolhida, oração e meditação, o que revela um viés confessional presente na prática pedagógica, sendo uma das características marcantes da organização do cotidiano escolar. Essa presença de valores religiosos no contexto educativo não pode ser dissociada das identidades comunitárias locais, especialmente em territórios do/no campo, na qual a religião, cultura e cotidiano muitas vezes se entrelaçam de forma orgânica. De fato, conforme discutem Silva, Pasuch e Silva (2012) é necessário reconhecer que as práticas pedagógicas do campo dialogam com os modos de vida e os saberes da comunidade, incluindo elementos simbólicos e culturais que fazem parte da constituição da infância camponesa.

Essa inserção de práticas religiosas no ambiente escolar precisa ser cuidadosamente analisada à luz dos princípios constitucionais da laicidade do ensino público, assegurados pela Constituição Federal de 1988. Como observa Arroyo (2011), o currículo é sempre um campo de disputa simbólica e ideológica, onde determinados valores ganham visibilidade enquanto outros são silenciados. Portanto, a presença de práticas confessionais na rotina escolar exige reflexão crítica sobre os limites entre respeito à cultura local e o cumprimento do caráter laico da escola pública.

É importante considerar que tais práticas, ainda que estejam ancoradas na tradição comunitária, podem impactar negativamente na construção de um currículo que reconheça a pluralidade cultural e religiosa. Como reforça Silva (1999), o currículo enquanto construção histórica e social deve ser analisado também a partir das exclusões que promove. Assim, a

valorização das identidades locais, elemento essencial para a Educação Infantil do/no campo, não pode se sobrepor ao direito à diversidade e ao respeito à diferença, sob risco de tornar-se excludente.

Pensar uma rotina que contemple o acolhimento e o pertencimento sem impor visões religiosas particulares é um desafio que deve ser enfrentado com escuta sensível e diálogo com as famílias e com a comunidade escolar, promovendo uma educação que respeite tanto a cultura do território quanto os princípios democráticos que regem a escola pública. A seguir, a segunda parte do plano de aula da professora Maria:

Figura 21 – Plano de aula professora Maria (parte 2)

| MOMENTO | TEMPO | ENCAMINHAMENTOS DAS ATIVIDADES: |
|-----------------------|--|--|
| | | TERÇA-FEIRA – Roda de conversa sobre o Natal. QUARTA-FEIRA – História - Os presentes do rato nôe. QUINTA-FEIRA – Leitura de conto. SEXTA-FEIRA – História no palitoche. SEXTA-FEIRA – Consumo no Natal. |
| INÍCIO DA AULA | 25 MIN 13h15 às 13h50 | 1 – Roda de conversa: Iniciar a aula perguntando às crianças o que elas sabem sobre o Natal, suas tradições e o que mais gostam nessa época do ano. Com o Natal se aproximando, nós vamos iniciar a semana assistindo ao vídeo (O PINHEIRINHO E AS ESTRELAS). Em seguida ofereçam as crianças objetos, livros e revistas que simbolizem o Natal para que eles |
| | | manuseiem. Link do vídeo: https://youtu.be/1-gI9Au8d1E (TERÇA-FEIRA) 2 – O natal está chegando e com ele muitos sentimentos e um deles é o espírito natalino o qual se encontra presente em todas as boas ações que fazemos, é uma data em que a mágica do amor aparece para confortar nossos corações. Vamos ler a história - Os presentes do rato nôe e ver qual a mensagem que nos trás. Link vídeo: https://youtu.be/0EHA_Gca1EY (QUARTA-FEIRA) 3 – Leitura de conto: Ler um conto natalino que aborde valores como amizade e solidariedade. Após a leitura, discutir com as crianças o que aprenderam com a história. (QUINTA-FEIRA) 4 – As crianças participam da encenação fortalecendo a expressão oral e a |

Fonte: Plano de aula cedido pela professora, 2024.

A sequência didática proposta pela professora para esse período centrou-se na temática natalina, com a abordagem de símbolos religiosos e comerciais associados ao Natal, como o

nascimento de Jesus, o Papai Noel, bolas decorativas, sinos, entre outros. As atividades incluíram exibição de vídeos, leitura de contos, encenação do presépio pelas crianças e realização de atividades escritas. Tais práticas evidenciam uma organização curricular pautada em calendários culturais urbanos-comerciais que pouco dialogam com o cotidiano das crianças e os saberes do território do/no campo.

Como já problematizado por Silva, Pasuch e Silva (2012), a importação de modelos pedagógicos urbanos desconsidera as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades camponesas, revelando a ausência de um currículo que valorize o pertencimento territorial das infâncias.

Embora o Natal seja uma festividade de ampla circulação no imaginário social, especialmente em contextos cristãos, a abordagem observada reproduz modelos escolares prontos e homogêneos, não contemplando os modos próprios de viver e celebrar das famílias camponesas. Essa prática se distancia da proposição contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que defendem a construção de propostas pedagógicas ancoradas nas realidades locais e nos repertórios culturais das crianças. Como reforça Arroyo (2011), o currículo não é neutro: ele é expressão de disputas, e sua construção deve partir do reconhecimento da diversidade cultural como princípio pedagógico.

As atividades propostas também incluem o uso de livros didáticos e apostilas, além de exercícios como pintura, caligrafia e reconhecimento de letras e vogais. Destaca-se que, mesmo sendo uma turma de crianças pequenas (Pré I) há uma antecipação da alfabetização formal, com foco na escrita do nome próprio e em práticas de transcrição por cópia, utilizando fichas com o nome da criança. Essa ênfase na prontidão para o letramento formal revela uma concepção escolarizada da infância, frequentemente criticada por estudiosos da Educação Infantil.

Conforme apontado por Kramer *et al.* (2001), a antecipação de conteúdos e a adoção de práticas descontextualizadas contribuem para o esvaziamento da função formadora da Educação Infantil, reduzindo-a a uma preparação para o ensino fundamental. Esse tipo de abordagem desconsidera os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, que incluem o brincar, o conviver, o explorar e o expressar-se, e que devem ser desenvolvidos por meio de propostas integradas ao cotidiano das crianças (Brasil, 2017). Além disso, como destacam Sarmento e Gouveia (2008), as crianças são sujeitos históricos, sociais e culturais que produzem cultura própria. Ignorar suas experiências, seus saberes locais e seus modos de vida é limitar a potência da infância e o alcance do currículo.

Por fim, práticas como essas, ancoradas em propostas padronizadas e desvinculadas do contexto, reforçam a lógica neotecnicista da BNCC, como discutem Tiriba, Santos e Schaefer (2023), que alertam para os riscos de uma educação que ignora as relações com o meio natural, com os saberes tradicionais e com o território. O desafio, portanto, é construir práticas curriculares que partam da escuta sensível das infâncias do campo, valorizem seus vínculos comunitários e possibilitem uma vivência escolar significativa, plural e conectada ao seu mundo.

A seguir, é apresentada uma atividade com símbolos natalinos feita pela professora com as crianças, contendo elementos característicos das festividades de Natal, utilizados pela professora para associar letras iniciais a elementos visuais, integrando aspectos culturais e gráficos no contexto da prática curricular observada.


Figura 22 – Atividades da professora Maria (símbolos natalinos)

Aluno (a):
Campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.
(Terça-feira)

1.ESCREVA SEU NOME.









2.COMPLETE O ALFABETO.

| | | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|---|
| A | | | D | | | G |
| | | | K | | | |
| | P | | | | | U |
| V | | | | Z | | |



Aluno (a):
Campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.
(Terça-feira)

ESCREVA A LETRA INICIAL DOS NOMES DOS DESENHOS.

| | | | |
|--|--|---|--|
|  | <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 50px; display: inline-block;"></div> |  | <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 50px; display: inline-block;"></div> |
|  | <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 50px; display: inline-block;"></div> |  | <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 50px; display: inline-block;"></div> |
|  | <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 50px; display: inline-block;"></div> |  | <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 50px; display: inline-block;"></div> |
|  | <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 50px; display: inline-block;"></div> |  | <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 50px; display: inline-block;"></div> |

Fonte: Plano de aula cedido pela professora, 2024.

Essa atividade proposta pela professora é um encaminhamento com indícios de uma concepção de aprendizagem centrada na antecipação da alfabetização formal e no treino gráfico, em detrimento de experiências mais lúdicas, corporais e exploratórias – fundamentais nessa etapa do desenvolvimento infantil. Além disso, a proposta curricular apresentou um

conjunto de atividades voltadas para o reconhecimento de letras iniciais, associação de palavras a imagens natalinas e preenchimento de lacunas no alfabeto.

Houve ainda tarefas de pintura de figuras como Papai Noel e outros elementos típicos do Natal, sempre acompanhadas da proposta de identificação do nome do objeto e da sua estrutura silábica, o que evidencia uma perspectiva bastante adiantada para a faixa etária em questão, sem o necessário cuidado com os processos de significação e com o direito das crianças a vivências educativas integradas.

Na perspectiva do currículo da EIC, conforme discutem autores como Caldart (2009), Molina (2012) e Silva (1999), o planejamento pedagógico deveria partir das vivências, saberes e contextos socioterritoriais das crianças, valorizando suas experiências no campo, os modos de vida das famílias e a relação com a natureza e com a coletividade.

O plano demonstra uma preocupação com o cumprimento das habilidades previstas na BNCC, pondo em evidência a ausência de um currículo que dialogue com os princípios o respeito aos tempos e ritmos das crianças, a valorização da cultura local e a construção de experiências significativas a partir do território. A inclusão de temas como o Natal poderia, por exemplo, ser abordada com foco nos festejos populares do campo, nos saberes das famílias, nas práticas coletivas e nas narrativas comunitárias, promovendo uma vivência mais significativa, enraizada e crítica do que simplesmente reproduzir símbolos do calendário urbano-comercial.

Diferentemente do plano de aula apresentado pela professora Maria, que demonstrava uma organização estruturada alinhada à logística e às diretrizes pedagógicas estabelecidas pela gestão da escola, o plano elaborado pela professora Joana evidencia uma abordagem igualmente comprometida, ainda que com características específicas. Apesar de apresentar elementos comumente observados em planejamentos de turmas da zona urbana, o documento da professora Joana também revela uma preocupação com a articulação dos Campos de Experiência propostos na BNCC, com uma descrição detalhada das propostas e das intencionalidades pedagógicas.

Em seu planejamento quinzenal, a professora Joana propõe-se a trabalhar, de forma continuada, quatro Campos de Experiência: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. As atividades planejadas buscam desenvolver noções de conhecimento de si e do outro, empatia, reconhecimento e expressão de sentimentos como tristeza, alegria, surpresa e medo. Tal escolha revela uma atenção às dimensões socioemocionais das crianças,

fundamentais na Educação Infantil, especialmente quando se considera o contexto do campo, onde o vínculo com a comunidade e as relações afetivas são elementos centrais da vida cotidiana.

Figura 23 – Plano de aula da professora Joana (parte 1)

| ETAPA DE ENSINO: Grupo 3: Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) TURMA: PRÉ I PERÍODO: DE 05 DE A 16 AGOSTO 2024. | | | | | |
|---|--|---|---|--|---------------------------------|
| DIRETRIZES | SEGUNDA-FEIRA DATA: 05/08/2024 | TERÇA-FEIRA DATA: 06/08/2024 | QUARTA-FEIRA DATA: 07/08/2024 | QUINTA-FEIRA DATA: 09/08/2024 | SEXTA-FEIRA DATA: 07/06/2024 |
| CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS | EO - O eu, o outro e o nós. | ET - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. | TS - Traços, sons, cores e formas. | CG - Corpo, gestos e movimentos. | PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO | (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. | (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. | (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. | (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. | |
| APRENDIZAGEM A SEREM VIVENCIADAS | Interagir respeitosamente com os sujeitos durante brincadeiras e atividades cotidianas. | Experienciar ludicamente situações problemas envolvendo a sequência numérica e a ordenação de números. | Apreciar elementos da linguagem musical: ritmo, harmonia, melodia. | Realizar movimentos básicos como: rastejar, correr, pular, subir, saltitar etc. | |
| DESENVOLVIMENTO | Acolhida, oração, música, história do dia. | Acolhida, oração, música, | Acolhida, oração, música, história do dia. | Acolhida, oração, história do dia. | |

Fonte: Plano de aula cedido pela professora, 2024.

Além disso, o planejamento inclui propostas que valorizam a livre expressão por meio da pintura, colagem e desenho, bem como a identificação e a seleção de elementos da natureza, promovendo uma aproximação sensível das crianças com o meio em que vivem. Nesse aspecto, a perspectiva do currículo da EIC se faz presente, ainda que de maneira implícita, na valorização da experiência concreta com o território, no uso de materiais naturais e na ênfase nas interações e brincadeiras que consideram o contexto local.

O uso de recursos como lápis de cor, tesoura, gravuras, bambolês, músicas, giz de cera, jogos e brincadeiras dirigidas demonstra uma variedade de estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças. Apesar do planejamento ter sido bem estruturado, as atividades xerocopiadas mencionadas não foram encaminhadas junto com o plano, o que limita a análise completa da coerência entre as intenções pedagógicas e as práticas propostas.

O plano da professora Joana analisado foi elaborado para a primeira quinzena do mês de agosto, ou seja, em um período distinto daquele do planejamento da professora Maria. Essa turma é composta por crianças do Pré I, em sua maioria com 4 anos de idade. As propostas indicam uma abordagem que valoriza o fazer artístico e a experimentação sensorial,

elementos fundamentais no trabalho com crianças pequenas, sobretudo quando esse trabalho é realizado no contexto do campo, em que o currículo precisa dialogar com os tempos, espaços, ritmos e experiências das infâncias camponesas.

Nesse sentido, é possível afirmar que o planejamento da professora Joana, embora ainda possa avançar na incorporação explícita dos saberes locais e das práticas culturais do campo, apresenta potencial para se constituir como parte de um currículo que reconheça a criança do/no campo como sujeito histórico, territorializado e produtor de cultura.

As professoras Isabel e Maria demonstram adotar uma estrutura de plano de aula específica da unidade escolar em que atuam, a qual apresenta características próprias, como o cabeçalho refere-se à divisão do campo, águas e florestas. Segundo o que foi possível identificar a partir do material analisado e das conversas com as docentes, se acredita que esse modelo de planejamento tenha sido construído a partir da própria lógica organizativa da escola, refletindo uma tentativa de contextualização do currículo com base nas realidades territoriais e naturais da região.

O material de planejamento da professora Isabel refere-se à segunda quinzena do mês de novembro e contempla a turma de Pré II, nele se observa uma proposta de pesquisa que busca articular quatro dos cinco Campos de Experiência previstos na BNCC: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". As atividades foram planejadas com base nos códigos alfanuméricos da BNCC, citando habilidades específicas, objetivos de aprendizagem e competências gerais, bem como referências ao Documento Curricular Municipal (Altamira, 2023a), revelando homogeneidade na elaboração dos planos, com influência direta da política nacional.

No entanto, é importante destacar que na perspectiva da EIC, o currículo precisa ir além da simples reprodução de documentos oficiais. Ele deve emergir das vivências, dos saberes e das culturas locais, articulando o conhecimento escolar com os modos de vida das comunidades camponesas.

As atividades propostas pela professora Isabel, por exemplo, articulam diferentes linguagens e experiências: uso de vídeos musicais, atividades de coordenação motora fina, criação artística com papel crepom, brincadeiras de exploração como "objeto escondido" (quente e frio), momentos de roda de conversa, contação de histórias com o uso de fantoches, dedoches e vídeos. Uma das propostas mais desenvolvidas nesse período foi uma sequência didática a partir da história do "Patinho Feio". A professora organizou uma série de atividades

interligadas, como o pontilhar da silhueta do patinho, recorte e montagem de dedoches para dramatização, colagem de cascas de ovo e papel-crepom no desenho do personagem, bem como brincadeiras com representação do lago e associação entre patinhos e números.

Figura 24 – Plano de aula professora Isabel

| | | | |
|---|---------------|---------------------|--------------------------|
| SÉRIE/ANO: Educação infantil | TURMA: Pré II | TURNOS: Manhã/Tarde | PERÍODO: 25 a 29/11/2024 |
| CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: O eu, o outro e o nós (Segunda-feira) Corpo, gestos e movimentos (Quarta-feira) Traços, sons, cores e formas (Quinta-feira) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Sexta-feira) | | | |
| COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC: Aprender a criar, utilizar e compartilhar estratégias para resolução de conflitos mútuos. Aprimorar suas habilidades manuais frente a novos desafios. Explorar desenho e pintura livre, assim como diversos trabalhos manuais que possam ser utilizados variados materiais. Compreender o conceito e linguagem de temperatura (quente, morno, frio e gelado). | | | |
| HABILIDADES DESENVOLVIDAS: (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. | | | |

Fonte: Plano de aula cedido pela professora, 2024.

Essas propostas também revelam uma preocupação com o processo de alfabetização, o que pode estar associado à influência da Política Nacional de Alfabetização e de legislações municipais que vêm pressionando as professoras a anteciparem conteúdos formais. Essa tensão é perceptível nas propostas que envolvem o envio de atividades para casa, uso de apostilas com exercícios de caligrafia, reconhecimento de vogais e coordenação motora voltada para a escrita.

Até que ponto essas práticas dialogam com os direitos de aprendizagem e com o desenvolvimento integral das crianças? A lógica do currículo do/no campo deve priorizar a escuta sensível, a valorização das infâncias camponesas e a construção de experiências que nasçam do território e das relações sociais da comunidade. Assim, mesmo que o planejamento das professoras demonstre intencionalidade pedagógica e sensibilidade com as crianças, é necessário fortalecer espaços de formação continuada e construção coletiva do currículo que permitam repensar as práticas para além dos parâmetros normativos da BNCC, inserindo de forma efetiva os saberes locais e as realidades do campo no cotidiano da escola, bem como entender os conceitos que organizam a base nacional.

Embora o projeto “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia” tenha se apresentado, inicialmente, como uma proposta pedagógica de grande abrangência e potência

educativa, especialmente por sua relação direta com o território, os saberes locais e a cultura alimentar das comunidades do campo, o que se percebe ao longo do segundo semestre é um certo esvaziamento do seu potencial curricular. Essa constatação emerge a partir da observação das práticas e documentos pedagógicos, dos relatos das docentes e da própria dinâmica do cotidiano escolar.

No início do ano letivo, o projeto se delineava como uma proposta integradora, capaz de articular experiências significativas das crianças com os elementos da cultura camponesa, tais como o cultivo de plantas, o preparo de alimentos tradicionais, os modos de vida das famílias e a relação com a terra. Essa perspectiva é coerente com os princípios do currículo da Educação Infantil do campo, que valoriza os conhecimentos oriundos das práticas sociais locais, a escuta das infâncias e o respeito aos ritmos e tempos próprios do território.

No entanto, com o avanço do calendário escolar, há uma fragmentação e diluição dos objetivos inicialmente propostos. As ações passaram a ocorrer de maneira pontual, sem uma continuidade que permitisse aprofundar os eixos de pesquisa ou consolidar aprendizagens em diálogo com os campos de experiência da BNCC e com as especificidades da vida no campo. O projeto, que poderia se constituir como eixo norteador do currículo, acabou sendo tratado como uma atividade complementar, reduzida muitas vezes a momentos isolados, como o preparo de uma receita ou a realização de uma comemoração temática.

Esse ‘esvaziamento’ curricular pode estar relacionado a múltiplos fatores, dentre eles a sobreposição de demandas institucionais, a ausência de tempo e espaços destinados ao planejamento coletivo, a carência de formação específica sobre o currículo da Educação Infantil do campo, além da pressão para cumprimento de metas avaliativas e conteúdos prescritos. Também é possível identificar uma fragilidade na documentação pedagógica, o que dificulta a sistematização e avaliação do projeto ao longo do tempo.

É importante destacar que o ‘esvaziamento’ não se refere à proposta em si, que permanece pujante do ponto de vista pedagógico, mas à forma como ela vem sendo conduzida, perdendo gradualmente sua intencionalidade curricular. Em contextos do/no campo, projetos como o “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia” deveriam funcionar como eixo articulador do currículo, promovendo o vínculo entre escola, comunidade e natureza, além de dar visibilidade aos saberes e fazeres que fazem parte do cotidiano das crianças e de suas famílias.

Diante disso, é necessário retomar o sentido formativo do projeto, compreendendo-o como espaço de vivência, investigação e criação, onde os conhecimentos são construídos a

partir da experiência concreta das crianças no território. Para isso, torna-se fundamental garantir condições objetivas de trabalho pedagógico: tempo para planejamento coletivo, formação continuada com foco na EIC e o fortalecimento da dimensão político-pedagógica do currículo.

Recolocar o “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia” como centro do projeto pedagógico da escola exige também reconhecer a centralidade do território como espaço de aprendizagem e vida. Como defendem autores como Caldart (2000) e Molina (2012), o currículo do campo não pode ser transplantado de fora, mas deve nascer das práticas, das lutas, das memórias e dos saberes das populações camponesas. Nesse sentido, retomar o vigor do projeto implica, acima de tudo, recolocar a escuta, o território e a cultura popular como fundamentos do fazer educativo.

Em síntese, a análise das práticas curriculares das professoras revela um currículo predominantemente prescrito e estruturado, embora haja momentos de interação e diálogo com as experiências das crianças, a prática pedagógica ainda é fortemente influenciada por modelos urbanos. A superação dessas limitações exige uma abordagem curricular mais contextualizada, conforme proposto por Caldart (2009) e Molina (2012), que valorize os saberes do/no campo e promova uma educação enraizada na realidade dos sujeitos do/no campo.

Dado o exposto até este momento nesta seção é possível a sistematização de dados e informações em um quadro analítico em forma de tabela, que auxilia na compreensão de como e quais categorias emergiram com o desenvolvimento desta pesquisa e que servirá de base para síntese das informações.

Quadro 3 – Representação reflexiva das ressignificações do currículo da EIC

| Categoria Geral | Subcategoria | Código | Descrição da análise | Trechos das falas | Aportes teóricos utilizados para análises |
|--------------------------------------|--|---|--|---|---|
| 1) Documentação Curricular | Normas e Diretrizes | BNCC | Fundamenta as diretrizes curriculares, mas requer adaptação ao contexto do/no campo. | "A BNCC é o documento norteador, mas precisamos adaptar à realidade das crianças." (Joana) – Resposta 6 | Silva (1999) |
| | | Matriz Curricular Municipal Urbana do Município de Altamira | Define as competências a serem trabalhadas, mas nem sempre contempla as especificidades do/no campo. | "A gente segue a matriz curricular, mas percebemos que falta algo mais voltado para o do/no campo." (Maria) | Sacristán e Gomez (2007) Lopes e Macedo (2011) |
| | | Matriz Curricular BNCC e Do/no campo | Necessidade de conciliar as diretrizes nacionais com a realidade da Educação Infantil do/no campo. | "Não sei te falar se ela é específica da Educação Infantil do/no campo." (Maria) | Arroyo (2011) Molina (2012) |
| 2) As infâncias e a identidade local | Contextualização da cultura e infância | A infância e cultura | A infância é um período de construção de identidade e cultura, sendo necessário um currículo que respeite essas especificidades. | "As crianças aprendem muito brincando, a infância aqui do/no campo é diferente da cidade." (Isabel) | Corsaro (2011) Kramer <i>et al.</i> (2001) |
| | | Cultura local | Inserção das tradições e valores da comunidade no ensino fortalece a identidade das crianças. | "Nós aproveitamos o que tem na comunidade para ensinar, como as plantas da horta." (Joana) | Caldart (2015) Freire (1987) |
| | | Inclusão de saberes populares | Integração dos conhecimentos tradicionais do/no campo ao ensino formal. | "A gente leva eles na horta, sempre leva para eles verem o que é plantado, o que é colhido." (Joana) | Arroyo (2011) Molina (2012) |

| | | | | | |
|-------------------------------|------------------------|------------------------------------|--|--|---|
| | Respeito e diversidade | Diversidade e respeito | Importante reconhecer as diferenças culturais, sociais e econômicas para uma educação inclusiva e significativa. | "Cada criança tem uma realidade diferente, então tentamos incluir todas." (Isabel) | Candau (2000) Arroyo (2011) |
| | | Currículo real e currículo oficial | Diferença entre o currículo prescrito nos documentos e o currículo efetivamente aplicado em sala de aula. | "O currículo tem uma base, mas nem sempre conseguimos seguir tudo como planejado." (Maria) | Silva (1999) Lopes e Macedo (2011) |
| 3) Metodologia e planejamento | Ensino e aprendizagem | Currículo como prática social | O currículo é um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. (Lopes, 2020). A cultura de cada povo não traduz outra coisa que não seus constructos conceituais, seu sistema simbólico, seus valores, crenças, pautas de comportamento, etc. (Santomé, 2002, p. 168). | "A gente adapta conforme o que eles já conhecem e vivem no dia a dia." (Maria) | Freire (1987) Lopes (2020) Santomé (2002) |
| | | Currículo flexível | Possibilita ajustes conforme as demandas das crianças e suas vivências. | "Se eles não estão no clima para aprender um tema, às vezes mudamos a abordagem." (Maria) | Sacristán (2013) |
| | | Ensino contextualizado | Currículo que deve articular teoria e prática considerando a realidade rural. | "Tem criança que chega contando que ajudou o pai na lavoura, e isso entra na aula." (Isabel) | Arroyo (2011) Molina (2012) |

| | | | | | |
|--|-------------------------------|-------------------------------|--|--|--|
| | Ressignificações curriculares | Projetos Temáticos | Estratégia para aproximar o currículo da vivência dos alunos, como a horta escolar e o projeto Saberes e Sabores da Amazônia. | "As crianças acompanham o crescimento das plantas na horta, é um aprendizado vivo." (Isabel) | Freire (1987) Caldart (2009) Molina (2012) |
| | | Saberes e Sabores da Amazônia | Projeto que valoriza os conhecimentos tradicionais e promove aprendizagem significativa. | "Eles aprendem desde a germinação até a colheita, isso faz parte do ensino." (Joana) "O projeto Saberes e Sabores da Amazônia traz muito da realidade deles para a escola." (Joana) | Arroyo (2011) Molina (2012) |
| | | Atividades Lúdicas | Apesar de se dizer, às vezes insistentemente, que o jogo é a principal atividade durante a etapa infantil, como atividade escolar poucas vezes se oferecem possibilidade de refletir e analisar as razões de cada um dos jogos infantis, das peculiaridades e significados brinquedos, etc. (Santomé, p.163) | "As crianças aprendem muito através das brincadeiras, tanto dentro como fora da sala." (Isabel) | Santomé (2002) |
| | Organização escolar | Tempo e espaço escolar | A flexibilidade na rotina ajuda a atender melhor às necessidades dos alunos. | "Se vejo que eles estão cansados, às vezes deixo um tempo mais livre." (Maria) | Sacristán (2013) |
| | | Participação docente | O envolvimento dos professores na elaboração do currículo é essencial para sua aplicabilidade. | "Eu não participei da construção do currículo da escola." (Maria, Joana e Isabel) | Sacristán (2013) |

Fonte: Dados da pesquisa, (2024).

Os dados analisados evidenciam tanto desafios quanto avanços na Educação Infantil do/no campo, ressaltando a complexa relação entre currículo, identidade cultural e práticas pedagógicas. O estudo evidencia que, apesar de existirem diretrizes normativas estabelecidas pela BNCC e pelas matrizes curriculares municipais, essas normativas nem sempre cobrem as especificidades do/no campo.

O relato da necessidade do problema de moldar o currículo à realidade local foi uma inquietação recorrente entre as docentes entrevistadas, as quais denunciavam um afastamento do currículo prescrito e o currículo que é efetivamente praticado nas escolas. Esse afastamento indica que para garantir uma educação de qualidade contextualizada, deve-se repensar a sua implementação curricular, conforme as reflexões de Silva (1999) e Lopes e Macedo (2011) sobre a diferença entre o currículo oficial e o currículo vivido.

A valorização da cultura local e a identidade das crianças são iniciativas que constituem um dos eixos centrais para a construção de um currículo significativo. O respeito aos saberes populares e às práticas culturais do/no campo colabora para a identidade das crianças e aproxima o aprendizado de suas realidades.

A exemplo, tem-se o uso da horta escolar, com a qual as crianças vivenciam o processo de plantio e colheita, demonstrando a importância de se unir teorias e práticas. As lições reforçam as passagens de Arroyo (2011) e Freire (1996), para quem a educação deve ser pautada na vivência e na valorização dos saberes da comunidade. Os conteúdos escolares tornam-se mais concretos e atraem o envolvimento da criança quando dialogam com o seu cotidiano, produzindo assim um ensino que respeita e potencializa suas raízes culturais.

Sob o aspecto metodológico, evidencia-se a importância de um currículo flexível e que respeite as necessidades das crianças. Projetos temáticos e atividades lúdicas se mostram como estratégias essenciais para ativar a aprendizagem e tornar o processo de ensino mais dinâmico e participativo, mas o projeto integrador se apresenta como uma possibilidade real de um currículo situado, conforme indicam Santomé (2002) e Sacristán e Gomez (2007), ao afirmar que o currículo pode ser modificado continuamente, respeitando os interesses e os saberes dos alunos.

A pesquisa também revela um desafio importante que diz respeito ao baixo envolvimento dos docentes na construção do currículo. Conforme relataram muitas professoras, elas não foram consultadas na construção do PPP da escola, o que compromete a efetividade das práticas pedagógicas e as torna incapazes de adequar o currículo às realidades locais.

A informação obtida revela que além dos desafios pedagógicos, a infraestrutura e os aspectos institucionais têm se tornado empecilhos, representando barreiras à qualidade do ensino: a falta de material didático, a precariedade do transporte escolar e a inexistência de um apoio familiar estabilizado interferem diretamente no aprendizado das crianças. As dificuldades de transporte, por exemplo, incidem na frequência escolar e a falta de material adequado restringe a utilização de metodologias pedagógicas mais inovadoras. Outro fator preocupante é a falta de conhecimento dos docentes sobre o PPP, documento que deveria ser orientador das práticas escolares e proporcionar um ensino relacionado às necessidades da comunidade.

Nesse contexto, os resultados apontam para a necessidade de urgentemente se estabelecerem políticas educacionais que estejam atentas à realidade da Educação Infantil do/no campo, com investimentos em estratégias que viabilizem um ensino mais inclusivo e contextualizado, valorizando os saberes locais e garantindo a infraestrutura adequada ao desenvolvimento das crianças. O fortalecimento da participação dos professores na elaboração curricular e a oferta de formação continuada configuram-se como medidas imprescindíveis para garantir que a educação do/no campo se constitua efetivamente em um direito de todos e, portanto, transformador.

Assim, a partir das análises realizadas, foi possível identificar quatro categorias que suscitam alguns questionamentos fundamentais. Um dos desafios centrais refere-se à forma de conduzir as análises de maneira objetiva, evitando tendências interpretativas que possam comprometer a imparcialidade dos resultados. Além disso, se destaca a necessidade de compreender em que medida o planejamento e as falas dos envolvidos refletem um pensamento voltado à criança do/no campo. No entanto, percebe-se uma lacuna entre a concepção teórica de projeto e sua efetiva materialização no cotidiano escolar, aspecto que pode ser aprofundado a partir da perspectiva de Santomé (2002).

4.4 ENTRE O PLANEJADO, O VIVIDO E O DITO NO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

A análise das práticas curriculares na EIC, com base no cruzamento entre diário de campo, entrevistas com professoras e documentos institucionais, revela uma trama complexa de sentidos, tensões e possibilidades que conformam o currículo vivido em uma escola situada no contexto amazônico-camponês. O diálogo entre essas três fontes de dados – o que se observa, o que se diz e o que se prescreve – permite identificar não apenas os elementos que

se confirmam mutuamente, mas também aqueles que se distanciam ou se complementam na construção de um currículo mais sensível aos territórios e às infâncias do/no campo.

Entre os pontos de convergência, destaca-se a valorização dos saberes locais como elemento estruturante das práticas pedagógicas, pois o projeto “Saberes e Sabores da Amazônia” surge como exemplo emblemático desse movimento. Mencionado pelas professoras, pela equipe gestora e pelos documentos como prática significativa, ele aparece também no cotidiano escolar observado: no plantio de mudas, na preparação de alimentos regionais, nas atividades envolvendo frutas e plantas do território. Esse projeto evidencia um esforço institucional em ressignificar os campos de experiência da BNCC, inserindo as crianças em práticas culturais, ambientais e alimentares que fazem sentido em seu cotidiano.

Outro ponto de convergência está no reconhecimento do brincar como eixo central do currículo da Educação Infantil. As observações de campo mostram momentos de brincadeiras dirigidas e espontâneas que promovem aprendizagens significativas e vínculos afetivos. As entrevistas com as docentes reforçam essa ênfase, ao apontarem a ludicidade como estratégia pedagógica e como linguagem própria da infância. Os documentos, por sua vez, também defendem uma pedagogia da escuta, da brincadeira e da experiência sensível, especialmente em sua parte diversificada, ainda que com certa limitação no aprofundamento das especificidades do campo.

No entanto, as divergências também se fazem presentes. Um dos principais desencontros está entre o currículo prescrito e o currículo em ação. Embora os documentos municipais e a BNCC reconheçam a necessidade de ajustamento do currículo à realidade local, na prática observa-se uma tendência à reprodução de lógicas escolares urbanas, com o uso frequente de atividades impressas, livros didáticos e propostas padronizadas. As observações evidenciam uma rotina escolar que por vezes se aproxima de modelos tradicionais, com foco em habilidades cognitivas descontextualizadas, mesmo em um espaço físico que oferece possibilidades de interação com a natureza e com os saberes comunitários.

Além disso, as entrevistas revelam desconhecimento ou pouco envolvimento das professoras com documentos fundamentais como o PPP, o que limita sua apropriação crítica do currículo e das diretrizes da escola.

Na verdade, o PPP também se assemelha aos demais projetos políticos-pedagógicos da zona urbana, porém o que diferencia a EMEIF Vida Amazônica é o projeto “Saberes e Sabores da Amazônia”, ele mesmo sem direcionamento sistemático, ainda assim ocorre, apesar de sua essência, o que retoma Santomé (2002), quando descreve o ‘currículo turista’,

aquele que ocorre de forma pontual, sem direcionamento definido tentando traduzir em poucos momentos a cultura e a identidade das crianças.

Dessa forma, mesmo com todos impasses, ressalvas e necessidades de melhoria, o que se propõe, e efetivamente acontece, é memorável para que seja realizado esse projeto, pois faz organização de toda a vivência e experiência que as crianças já trazem de casa, mesmo que de forma tímida, pensado como um momento comemorativo, mas já contempla a realidade dessas crianças, o que lembra a afirmação de Silva (1999) sobre o currículo como expressão da cultura e identidade, bem como Caldart e Molina (2009), as quais destacam que a educação do campo ainda está distante do que se almeja para práticas curriculares e que ele valorize a identidade, a cultura.

Diante de um documento curricular na rede de ensino público municipal comum a todas as escolas (Altamira, 2023a) que não contempla de fato as escolas do campo, indígenas e ribeirinhas é urgente a necessidade de uma organização curricular voltada para essas demandas, pois as propostas curriculares voltadas principalmente para realidades urbanas desconsideram as particularidades socioculturais do campo, o que afeta de forma significativa a construção da identidade e do sentimento de pertencimento das crianças (Silva; Pasuch; Silva, 2012).

Desse modo, se ressalta que não existe até o momento um currículo específico voltado à EIC, tampouco uma parte diversificada que contemple a realidade sociocultural e histórica das crianças atendidas em Altamira, ou um olhar mais atento por parte da Secretaria Municipal de Educação a fim de apoiar tecnicamente as escolas na construção de práticas curriculares mais conectadas às necessidades e potencialidades locais.

A superação do paradigma urbano-homogêneo exige políticas públicas atualizadas, comprometidas com a inclusão, a equidade e o reconhecimento das identidades do/no campo como fundamentos para a organização curricular. Cabe destacar que a mudança desse paradigma não depende exclusivamente da escola, mas de uma articulação institucional mais ampla, que envolva gestores, formadores e dirigentes políticos.

Promover o pertencimento cultural das crianças do campo por meio do currículo busca garantir uma educação inclusiva, democrática e contextualizada, sendo o currículo um dispositivo poderoso para valorizar as vivências e a cultura das comunidades camponesas, fortalecendo a identidade cultural das crianças e contribuindo para seu desenvolvimento integral, já que “o desenvolvimento infantil pleno e a aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente, se caminhamos no sentido de construir a autonomia, a cooperação e a

atuação crítica e criativa” (Kramer, 2007, p. 37). Para tanto, é imprescindível que o processo educativo leve em consideração os fatores sociais, culturais e territoriais que atravessam as infâncias no campo.

Em contrapartida, os dados se complementam ao revelar diferentes dimensões do processo educativo. O diário de campo traz elementos que não emergem com tanta nitidez nas entrevistas ou nos documentos, como a relação sensorial das crianças com os alimentos, as práticas espontâneas de cuidado com a terra e as narrativas sobre suas vidas fora da escola.

As falas das professoras, por sua vez, explicitam suas intencionalidades pedagógicas, suas estratégias para lidar com as adversidades e sua visão sobre a EIC como um espaço de desafios, mas também de grandes aprendizagens. Já os documentos, ainda que muitas vezes genéricos, oferecem diretrizes que, quando ressignificadas pelas professoras, permitem a construção de práticas curriculares significativas.

Assim, os dados analisados indicam que o currículo da EIC não é uma entidade fixa ou totalmente normatizada. Ao contrário, ele é construído diariamente pelas interações entre sujeitos, territórios e saberes. Trata-se de um currículo vivo, que se nutre das práticas culturais da comunidade, da oralidade, do vínculo com a terra e da escuta das infâncias. Ainda que marcado por contradições e limites, esse currículo aponta para caminhos possíveis de uma educação mais justa, situada e significativa, capaz de reconhecer as crianças do campo como sujeitos de saberes e de direitos.

Portanto, a triangulação entre as fontes da pesquisa evidenciou o enredamento multifacetado do fazer curricular em contextos do campo, ao mesmo tempo que reafirma a pujante e transformadora de um currículo que se constrói com o território, com a escuta atenta e com o compromisso ético-político das professoras com a vida das crianças e suas comunidades.

5 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a diretriz curricular da BNCC seja o currículo oficial que aparece em destaque para a construção do planejamento docente cotidiano nas unidades de ensino em Altamira, e considerando que os pressupostos teórico-práticos da BNCC são transcritos em uma política curricular neotecnista, o documento curricular municipal é apenas uma transcrição da BNCC, basicamente concebido do mesmo modo que o documento curricular do estado do Pará, que também é nada mais do que a transcrição das recomendações da BNCC, com os mesmos objetivos e aprendizagens. Vale lembrar que a BNCC concebe um currículo uno, fechado e urbanocêntrico que existe sem considerar as múltiplas variações do contexto da Amazônia paraense, por exemplo, que é o território de sua realização.

Nesse sentido, o currículo da escola investigada apresenta uma orientação predominantemente progressivista, fundamentada em princípios sociointeracionistas e na Pedagogia crítico-emancipatória. Esse direcionamento se reflete na valorização da participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, na adoção de metodologias que favorecem a construção coletiva do conhecimento e na tentativa de contextualizar os conteúdos com a realidade vivida pelos estudantes do campo.

As observações de campo realizadas no decorrer do ano de 2024 permitiu reconhecer importantes movimentos de construção curricular na EIC que evidenciam o esforço das professoras em elaborar práticas pedagógicas comprometidas com a realidade das crianças e com os modos de vida da comunidade, com indicação da gestão escolar por essa visão e compreensão da importância dos saberes regionais.

Ainda que os registros tenham ocorrido com maior frequência no segundo semestre, conversas com as docentes permitiram compreender que, no primeiro semestre, por meio de projetos como o “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia”, práticas curriculares mais articuladas e contextualizadas com base no envolvimento das crianças com o território, com os saberes locais e com a cultura alimentar tradicional da região se materializaram. É importante destacar que foi justamente o contato inicial com a proposta do projeto “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia” que instigou a autora desta dissertação a ir a campo, e inclusive motivou a mudança de lócus da pesquisa, pois ela compreendeu que o projeto podia oferecer uma rica experiência de currículo contextualizado, pautado nos saberes da

comunidade, nas práticas alimentares amazônicas e nas vivências cotidianas das crianças do campo.

Apesar disso, ao longo do período de observação, não foi possível acessar uma versão sistematizada ou documentada do referido projeto. Esse fato gerou certo receio, pois a ausência do material impossibilitou uma análise mais profunda das suas intenções pedagógicas e de seu potencial educativo. O projeto era, até então, uma referência central na construção dos objetivos desta pesquisa.

Nos momentos observados presencialmente, foram identificadas práticas curriculares simples, mas que demonstravam intencionalidade pedagógica e cuidado com a escuta das crianças. Atividades como contagem numérica, rodas de conversa, leitura de histórias que abordam temas identitários, jogos com blocos lógicos, exploração do espaço escolar e momentos de expressão artística por meio de pintura e colagem revelaram práticas que reconhecem a criança como sujeito ativo do processo educativo.

Essas experiências reforçam a concepção de um currículo que não está apenas nos documentos oficiais, mas que se constrói no cotidiano, nas interações e nas possibilidades criadas pelas professoras. Trata-se de um currículo vivo, que se nutre das práticas culturais do território, da oralidade, do brincar livre e do vínculo com a comunidade, conferindo sentido e pertencimento à experiência escolar das crianças.

Assim, se reafirma que a EIC, quando construída junto com as crianças e a partir das suas vivências, torna-se espaço fértil para o desenvolvimento de um currículo contextualizado, sensível aos tempos e aos territórios da infância. Projetos como o “Saberes e Sabores da Amazônia”, mesmo quando ainda em processo de sistematização, apontam para possibilidades concretas de construção de uma educação do campo que valoriza os saberes locais, a identidade das crianças e a participação ativa das famílias e da comunidade. Essa perspectiva indica que o currículo pode e deve ser pensado como instrumento de valorização das infâncias campestres, fortalecendo os laços entre escola, território e cultura, e reconhecendo a potência educativa presente nas vivências e nos saberes construídos no/e com o campo.

Em relação às entrevistas, bem como os planos de aula, elas indicam que apesar da BNCC servir como referencial estruturante, há esforços para integrar práticas pedagógicas que tornem o ensino mais significativo e conectado ao cotidiano dos alunos. A influência de Vygotsky se manifesta na ênfase dada à interação social no desenvolvimento do aprendizado, enquanto a perspectiva freiriana se faz presente no entendimento da educação como um ato

dialógico e emancipador que busca promover o pensamento crítico e a autonomia dos educandos.

Revela-se então uma intencionalidade pedagógica comprometida com o respeito e o diálogo com a realidade concreta das crianças do/e no campo. Suas práticas e reflexões evidenciam o reconhecimento da importância de uma educação que valorize a cultura, os saberes e a identidade amazônica. No entanto, há limitações político-pedagógicas significativas que dificultam o pleno desenvolvimento dessa proposta.

Verifica-se, por exemplo, a ausência de participação efetiva das docentes na elaboração do PPP da instituição, bem como a inexistência de um currículo específico voltado para a EIC. Embora o projeto “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia” seja citado como uma proposta integradora entre escola, território e cultura local, não há indícios de sua sistematização em documentos oficiais que definam objetivos, metodologias e formas de avaliação.

Na prática, a execução do projeto depende da orientação verbal da equipe gestora e da iniciativa pontual das professoras. Como observado em campo e registrado no diário de bordo, as ações se concentram em atividades específicas, como o plantio de hortaliças e a preparação de receitas com frutas cultivadas localmente, o que evidencia o caráter até mesmo episódico da proposta.

Diante disso, torna-se urgente a construção coletiva de um currículo voltado para a EIC, elaborado a partir do diálogo entre educadoras, comunidade e território. Tal construção deve se fundamentar em referenciais teóricos comprometidos com a Pedagogia do Campo, com a escuta sensível das infâncias e com a valorização dos saberes amazônicos. Somente a partir desse movimento será possível consolidar uma proposta curricular que promova uma educação do/e no campo verdadeiramente contextualizada, socialmente transformadora e comprometida com o fortalecimento das identidades locais.

Ressalta-se aqui a evidência de esforços didáticos-pedagógicos significativos das professoras e da equipe gestora em construir uma proposta pedagógica alinhada às realidades locais. Em especial, o projeto “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia” se destaca como uma iniciativa promissora, pois articula os saberes das crianças com os conhecimentos escolares, promovendo o diálogo entre a cultura comunitária e o conhecimento científico, mesmo que durante este estudo específico não houve sua materialização por meio de registro documental.

Ainda que tal projeto ocorra de forma não sistematizada e sem vinculação formal ao PPP, sua existência reafirma a força dos saberes territoriais na constituição de um currículo vivo e significativo. Trata-se de uma prática que merece ser reconhecida, valorizada e fortalecida como eixo integrador de uma proposta curricular mais ampla e contextualizada.

A pesquisa realizada demonstra que embora não exista um currículo oficial específico para a EIC, há mobilização por parte das educadoras em ressignificar suas práticas pedagógicas às realidades locais, ainda que ocorra de forma pontual e informal, o que reforça a necessidade de políticas públicas que garantam a consolidação de uma proposta curricular do/e no campo. A sistematização do projeto “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia” como parte estruturante do PPP pode representar um passo importante para consolidar uma pedagogia territorializada, ancorada nos saberes locais e articulada aos direitos de aprendizagem das crianças.

Vale ressaltar que há consideráveis avanços desde as diretrizes e legislações para a educação do campo, como as diretrizes operacionais de 2002 e 2008, que trouxeram contribuições, porém a aplicabilidade delas ainda encontra limitações. E para superar esses desafios, é necessário avançar com orientações e práticas curriculares que reconheçam plenamente a diversidade cultural, territorial e social do campo.

Portanto, reafirma-se a importância de um currículo que seja construído com base em processos participativos, sensível às especificidades amazônicas e comprometido com a valorização das culturas do campo. A construção de uma proposta curricular do/e no campo, que reconheça as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, representa um caminho essencial para garantir uma educação de qualidade, justa e enraizada nos contextos em que ela de fato acontece.

Por fim, enquanto pesquisa comprometida com a valorização das identidades e culturas dos povos do campo, das águas e das florestas, destaca-se aqui a necessidade de ampliar o debate e aprimorar as diretrizes nacionais para a educação no campo, bem como fortalecer a formação das equipes municipais, de modo que compreendam de forma aprofundada as vertentes teóricas que fundamentam a construção de um currículo sensível às demandas, necessidades e potencialidades locais, sendo ela também a perspectiva a partir da qual se busca contribuir com a proposição, além da devolutiva da pesquisa para a unidade escolar, de um projeto ou oficina junto à comunidade escolar para a elaboração ou aperfeiçoamento da valiosa iniciativa “Saberes e Sabores Tradicionais da Amazônia”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3, p. 13-24, 2003.

ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político-pedagógico**. Altamira, 2023a.

ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação de Altamira. **A educação em números**. 2023b. Disponível em: <https://altamira.pa.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/Educacao-em-Numeros.docx.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação de Altamira. **Documento Curricular Municipal**. 2020. Disponível em: <https://altamira.pa.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/DOCUMENTO-CURRICULAR-MUNICIPAL-ALTAMIRA-1.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso, uma alternativa de pesquisa em educação**. [Texto avulso], [s.e.], [s.d.].

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. Educação infantil e educação do/no campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p.299-315, jan./jun.2013.

BARBOSA, Ivone G.; SILVEIRA, Telma Aparecida T. M.; SOARES, Marcos A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77- 90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/979/pdf>. Acesso em: 3 maio. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.

BOGDAN, Roberto C; BIKLER, San Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC promove reunião técnica sobre o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília, 23 fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-promove-reuniao-tecnica-sobre-o-programa-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-leei>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025**. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil – Pro-LEEI, no

âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 31, 4 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, seção 1, p.18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb00509&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jul. 2013. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 8 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação Básica, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002460.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura, identidade e formação de professores: múltiplos olhares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Brasília: Inep, 2009.

CORSARO, William. **A sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Educação infantil e currículo: um olhar sobre os olhares da produção acadêmica. **Educação**, Porto Alegre, v. 43 n.3, set./dez 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300002. Acesso em: 2 jan. 2025.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p.11-28, 2001. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>. Acesso em: 2 jan. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1985.

FREITAS, Léia Gonçalves. **Políticas de assistência, proteção e educação à infância pobre, abandonada e órfã e as ações da Prelazia do Xingu no município de Altamira – Pará (1970-1979)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; REIS, Maria Isabel Alves dos; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Realidade e desafios da Educação Infantil do campo na Amazônia paraense. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 37, n. 4, p. 768-789. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54970>. Acesso em: 5 mar. 2025.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados estatísticos de Altamira no portal das cidades com censo demográfico**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/altamira/panorama>. Acesso em: 5 mar. 2025.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

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, Especial, p. 797-818, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

KRAMER, Sônia *et al.* **Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro**: relatório da pesquisa. Rio de Janeiro: CNPq/ FAPERJ/Ravil, 2001.

KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio-ago. 2000.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo como política educacional. *In*: VII COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 2024. Belém. **Anais [...]**. Belém: PPEB, 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Daniele Doroteia Rocha da Silva. Currículo na Educação Infantil. *In*: VII COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 2024. Belém. **Anais [...]**. Belém: PPEB, 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo e a questão da diversidade, da diferença e da identidade. *In*: VII COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 2024. Belém. **Anais [...]**. Belém: PPEB, 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MILEO, Irlanda do Socorro de Oliveira. **Sistemas municipais de ensino e o Instituto Ayrton Senna na Amazônia paraense**. 2013. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1992.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do/no campo e Diversidade. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo (Org.). **Dicionário da Educação do/no campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo: teoria e métodos. *In*: VII COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 2024. Belém. **Anais [...]**. Belém: PPEB, 2024.

MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos... **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIVEIRA, Cátia Cirlene Gomes de. **Currículo para a Educação Infantil**: que território é esse? 2020. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008.

PEREIRA, Fábio H. Campo de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Revista Zero-a-seis**. v. 22, n. 41, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PINHO, Vilma Vieira; FREITAS, Léia Gonçalves. Crianças e infância: desde o cotidiano a educação infantil do campo no território Transxingu, **Momento - Diálogos em Educação**, v. 28, n. 2, p. 4-20, 2019.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Editora Gradiva, 2008.

REIS, Maria Izabel Alves dos. Currículo na educação infantil. In: VII COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 2024. Belém. **Anais [...]**. Belém: PPEB, 2024.

REIS, Maria Izabel Alves dos; SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do currículo como política educacional: entre regulação e liberdade. **Revista de Estudios Sociales**, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Compreender_e_transformar_o_ensino_4_ed/Yl0uI pjQKAMC?hl=pt-BR&gbpv=1. Acesso em: 15 nov. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

SANTOMÉ, Iurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**: Educação e Práticas sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Porto: Asa, 2004.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo na educação infantil. *In*: VII COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 2024. Belém. **Anais [...]**. Belém: PPEB, 2024.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon. **Educação infantil do/no campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

TIRIBA, Lea Vargas; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento; SCHAEFER, Kátia Almeida Bizzo. Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15. ed. Campinas: Papirus, 2013. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Projeto_pol%C3%ADtico_pedag%C3%B3gico_da_escola/dneADwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 9 mar. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, Michael, F. D. Teoria do currículo: o que é, e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2025.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de encaminhamento

À Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa do ICS-UFPA

Senhor Coordenador,

Venho por meio deste encaminhar o projeto de pesquisa intitulado: “O currículo da Educação Infantil do/no campo”, sob minha responsabilidade, para apreciação por este Comitê de Ética. A pesquisa será realizada tendo como objetivo, identificar no currículo de Educação Infantil das escolas do/no campo em Altamira os fundamentos teórico-práticos das práticas curriculares dos professores. Trata-se do Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito à elaboração da Dissertação de Mestrado.

No aguardo de manifestações, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Altamira, 18 de maio de 2024

Marília dos Santos Gomes
Assinatura da Pesquisadora Responsável

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
Assinatura da Professora Orientadora

ANEXO B – Declaração de isenção de ônus financeiro à UFPA

Declaro para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada “O currículo da Educação Infantil do/no campo” que tem como pesquisadora a discente Marília dos Santos Gomes, pesquisadora na Universidade Federal do Pará, não acarretará ônus financeiro à referida Universidade, uma vez que os custos da pesquisa serão arcados pela própria pesquisadora, sendo de inteira responsabilidade da mesma.

Altamira-PA, 18 de maio de 2024.

Pesquisador(a) Responsável

ANEXO C – Termo de Consentimento da instituição

Pelo presente Termo e na qualidade de responsável pela Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vida Amazônica, declaro que aceito a realização do projeto de pesquisa intitulado “O currículo da Educação Infantil do/no campo”, pela aluna Marília dos Santos Gomes, da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Professora Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo.

Altamira, ____ de _____ de _____.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

ANEXO D – Termo de aceite do orientador

Eu, **Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo**, professora do Curso de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará, aceito orientar a pesquisa intitulada: “O currículo da Educação Infantil do/no campo” de autoria da aluna Marília dos Santos Gomes. Declaro ter total conhecimento das normas de realização de pesquisas científicas vigentes, segundo a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CONEP, estando inclusive ciente da necessidade de minha participação na banca examinadora por ocasião da defesa da pesquisa. Declaro ainda, ter conhecimento do conteúdo anteprojeto entregue.

Altamira-PA, 18 de maio de 2024.

Assinatura

ANEXO E – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto “O currículo da Educação Infantil do/no campo” sob a responsabilidade do pesquisador principal Marília dos Santos Gomes.

O nosso objetivo é identificar qual o currículo de Educação Infantil está sendo proposto para as escolas do/no campo no Município de Altamira e quais pressupostos teórico-práticos embasam a organização e o desenvolvimento das práticas curriculares dos professores que atuam nessa etapa da educação básica.

O (A) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identifica- ló (a).

A sua participação será através de entrevista semiestruturada, dada uma situação dialógica, sendo devidamente registrada por meio da técnica da gravação de voz e dos registros realizados no diário de do/no campo da pesquisadora para as devidas transcrições em momento posterior. Outro procedimento metodológico a ser realizado será a observação em sala de aula e nos demais espaços escolares que, porventura, venham a ser utilizados no desenvolvimento das aulas. Para além destes, a pesquisadora deverá ter acesso aos documentos orientadores utilizados para o planejamento e o desenvolvimento das práticas curriculares de alfabetização. Para realização de todos esses procedimentos, será necessário um período que compreenderá uma média de cinco meses de imersão na escola, as visitas a serem realizadas seguirão um cronograma a ser construído em comum acordo com a gestão escolar e com todos os professores participantes.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa poderão ser decorrentes de alguma situação ou informação fornecida, a qual tenha sido transcrita para o relatório final da pesquisa, e, sob o julgo de leitores diversos, sofrer alguma interpretação ou entendimento que venha conflitar, em desacordo com as ideias expostas pelos sujeitos da pesquisa. Porém, tal risco, de certo modo, representa também, aspectos relevantes, tendo em vista a necessidade do debate no contexto educacional. Assim, se o senhor (a) aceitar participar, estará contribuindo para importantes reflexões no campo do currículo da educação infantil do e no campo.

O (a) Senhor (a) pode se recusar a responder, ou participar de qualquer procedimento e de qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor (a).

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, que será voluntária. Se existir qualquer despesa adicional relacionada diretamente à pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa, etc.) a mesma será absorvida pelo orçamento da pesquisa, sendo de inteira responsabilidade do pesquisador.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de apresentação ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda do pesquisador.

Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para: Marília dos Santos Gomes, no telefone Nº (093) 99243-8341, no horário de 8h às 12h e de 14h às 18h, de segunda a sexta-feira. Poderá entrar em contato também, via *e-mail*: marilia.gomes@altamira.ufpa.br ou com o Comitê de Ética, cujo endereço é Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ICS - Sala 13 - Campus Universitário, nº 01, Guamá; CEP: 66075-110 - Belém- Pará; Tel/Fax. 3201-7735; e-mail: cepccs@ufpa.br.

Altamira-PA, ____ de _____ de 2024.

Marília dos Santos Gomes
ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

NOME/ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Eu, _____, n° de identidade ou CPF _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável e/ou sujeito que colheu o TCLE, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito, portanto, estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária, isenta de despesas e que posso retirar este consentimento a qualquer momento – antes ou durante a realização do projeto – sem penalidades e represálias ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

_____Altamira- PA, __/__/2024

Voluntário

_____ Altamira- PA, __/__/2024

Sujeito que colheu o TCLE

Eu, Marília dos Santos Gomes, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

Marília dos Santos Gomes

ANEXO F – Termo de cessão de uso de imagem e/ou voz para fins de pesquisa

Eu, _____, participante do estudo “O currículo da Educação Infantil do/no campo”, de forma livre e esclarecida, cedo o direito de uso das fotografias, vídeos e/ou voz adquiridos durante minha participação no referido estudo/pesquisa, e autorizo a pesquisadora, Marília dos Santos Gomes, discente do curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, responsável pela pesquisa a: utilizar e veicular as fotografias, vídeos e/ou voz obtidas durante minha participação em estudo/pesquisa anterior ao relatório final, que compreende o processo de elaboração da Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, para fim de obtenção do título de Mestre em Educação, garantido a ocultação de identidade (mantendo-se a confidencialidade e a privacidade das informações), inclusive, mas não restrito a ocultação da face e/ou dos olhos, quando possível; utilizar as fotografias, vídeos e/ou voz na produção de quaisquer materiais acadêmicos, inclusive aulas e apresentações em congressos e eventos científicos, por meio oral (conferências) ou impresso (pôsteres ou painéis); na publicação de artigos científicos em meio impresso e/ou eletrônico para fins de divulgação, sem limitação de número de inserções e reproduções; no caso de imagens, executar livremente a montagem das fotografias, realizando cortes e correções de brilho e/ou contrastes necessários, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida; no caso da voz, executar livremente a edição e montagem do trecho, realizando cortes e correções necessárias, assim como de gravações, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida.

O participante declara que está ciente que não haverá pagamento financeiro de qualquer natureza neste ou em qualquer momento pela cessão das fotografias, dos vídeos e/ou da voz, e que está ciente que pode retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, salvo os materiais científicos já publicados.

É vedado ao(s) pesquisador(es) utilizar as fotografias, os vídeos e/ou a voz para fins comerciais ou com objetivos diversos da pesquisa proposta, sob pena de responsabilização nos termos da legislação brasileira. O(s) pesquisador(es) declaram que o presente estudo/pesquisa será norteado pelos normativos éticos vigentes no Brasil. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

PARTICIPANTE DO ESTUDO CPF:

Altamira-PA, ____ de ____ de ____.

ANEXO G – Termo de Compromisso do Pesquisador

TÍTULO DO PROJETO: O currículo da Educação Infantil do/no campo

ORIENTADORA: Profa. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo

PESQUISADORA: Marília dos Santos Gomes

As pesquisadoras do projeto acima identificadas assumem os seguintes compromissos:

Preservar a privacidade e a integridade física dos entrevistados cujos dados serão coletados;

Manter sob sigilo as informações coletadas, ou seja, serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto;

Respeitar todas as normas da Resolução 466/12 e suas complementares na execução deste projeto.

Altamira-PA, 18 de maio de 2024.

Marília dos Santos Gomes
PESQUISADORA

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
ORIENTADORA DO PROJETO

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com professoras da pré-escola

1. Quais são os documentos norteadores para desenvolver suas práticas curriculares?
2. Como compreende as especificidades da Educação Infantil do campo?
3. Como são escolhidos os conteúdos/atividades desenvolvidas com as crianças?
4. Como você descreveria o currículo de Educação Infantil que está sendo desenvolvido na escola que atua?
5. Você participou do processo de desenvolvimento ou revisão deste currículo? Se sim, de que maneira?
6. Você considera que o currículo de Educação Infantil desenvolvido na escola está adequado ao processo formativo e às realidades das crianças que residem no campo?
7. Há a presença de elementos dos aspectos e do modo de vida da comunidade do campo no currículo?
8. Como são incorporados os saberes próprios das crianças do campo na Educação Infantil?
9. Como as crianças se colocam frente aos campos de experiências?
10. Quais são os pressupostos teórico-práticos que embasam a organização e desenvolvimento de suas práticas curriculares?
11. Como está organizado o currículo escolar da Educação Infantil dentro do Projeto Político-Pedagógico?
12. Quais são os principais desafios no desenvolvimento do currículo de Educação Infantil no campo?
13. Os saberes as experiências, desejos ou necessidades das crianças são consideradas na organização da pesquisa pedagógica? Quando? Como? Por quê?
14. Como você pensa um currículo próprio para Educação Infantil do Campo?
15. Como é organizado o tempo e espaço da escola na Educação Infantil do Campo?