



## OS DILEMAS EXISTENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BOM JESUS–PI

The existing dilemmas in early childhood education: challenges and practices of teaching in a public school in Bom Jesus - PI

Los dilemas existentes em la educación infantil: desafíos y prácticas de la docencia em una escuela pública de Bom Jesus – PI

Dryelle Patricia Silva de Souza<sup>1</sup>, Gabriele Santos Lisboa<sup>2</sup>, Fernanda Sousa de Oliveira<sup>3</sup>, Emerson Cardoso Siqueira<sup>4</sup>

Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina–PI, Brasil

### RESUMO

Esta é uma pesquisa sobre os dilemas e os desafios enfrentados por profissionais na Educação Infantil. O problema de pesquisa proposto foi: quais são os desafios na prática pedagógica de professoras da Educação Infantil, em uma escola pública de Bom Jesus–PI? O objetivo geral da pesquisa foi analisar os desafios existentes na prática pedagógica de professoras da Educação Infantil, em uma escola pública de Bom Jesus–PI. Os objetivos específicos definidos foram: a) compreender a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil de uma escola pública de Bom Jesus–PI; b) identificar os desafios para a prática pedagógica na Educação Infantil; e c) relatar as narrativas das professoras sobre os desafios existentes para a prática pedagógica na Educação Infantil. A pesquisa é fundamentada teoricamente no pensamento de Oliveira (2011), Kramer (1997, 2002) e Contreras (2002), dentre outros. Foi utilizada a pesquisa narrativa com uma abordagem qualitativa. Como instrumento para construção dos dados, foi utilizado o memorial e, para a análise dos dados, a análise interpretativa. Os resultados obtidos revelaram lacunas significativas, como a falta de formação adequada das professoras, a ausência de reconhecimento e valorização do trabalho e a limitada autonomia docente, destacando áreas importantes para intervenção e melhoria no sistema educacional.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Desafios para a Prática Pedagógica; Prática Pedagógica

### ABSTRACT

This is research into the dilemmas and challenges faced by professionals in Early Childhood Education. The proposed research problem was: what are the challenges in the pedagogical practice of Early Childhood Education teachers in a public school in Bom Jesus–PI? The general objective of the research was to analyze the challenges that exist in the pedagogical practice of Early Childhood Education teachers, in a public school in Bom Jesus–PI. The specific objectives defined were: a) to understand the pedagogical practice of Early Childhood Education teachers at a public school in Bom Jesus–PI; b) identify the challenges for pedagogical practice in Early Childhood Education; and c) report the teachers' narratives about the existing challenges for pedagogical practice in Early Childhood Education. The research is theoretically based on the thoughts

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Piauí (UESPI), professora adjunta, Doutora em Educação (UFPI), Grupo de Estudos NUFAGEC/UFPI. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-0387-2926>. E-mail: [dryellepatricia@bjs.uespi.br](mailto:dryellepatricia@bjs.uespi.br).

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Piauí (UESPI), graduação em Pedagogia. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0007-0550-7790>. E-mail: [gabrielelisboa@aluno.uespi.br](mailto:gabrielelisboa@aluno.uespi.br).

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Piauí (UESPI), graduação em Pedagogia. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0005-1042-6421>. E-mail: [fernandaoliveira@aluno.uespi.br](mailto:fernandaoliveira@aluno.uespi.br).

<sup>4</sup> Universidade Estadual do Piauí (UESPI), graduação em Pedagogia. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0001-9740-6992>. E-mail: [emersonsiqueira@aluno.uespi.br](mailto:emersonsiqueira@aluno.uespi.br).

of Oliveira (2011), Kramer (1997, 2002) and Contreras (2002), among others. Narrative research was used with a qualitative approach. As an instrument for constructing the data, the memorial was used and, for data analysis, interpretative analysis. The results obtained revealed significant gaps, such as the lack of adequate training for teachers, the lack of recognition and appreciation of their work and limited teaching autonomy, highlighting important areas for intervention and improvement in the educational system.

**Keywords:** Early Childhood Education; Challenges for Pedagogical Practice; Pedagogical Practice.

## RESUMEN

Se trata de una investigación sobre los dilemas y desafíos que enfrentan los profesionales de la Educación Infantil. El problema de investigación propuesto fue: ¿cuáles son los desafíos en la práctica pedagógica de los profesores de Educación Infantil en una escuela pública de Bom Jesus – PI? El objetivo general de la investigación fue analizar los desafíos que existen en la práctica pedagógica de los docentes de Educación Infantil, en una escuela pública de Jesús – PI. Los objetivos específicos definidos fueron: a) comprender la práctica pedagógica de profesores de Educación Infantil en una escuela pública de Bom Jesus – PI; b) identificar los desafíos para la práctica pedagógica en Educación Infantil; y c) reportar las narrativas de los docentes sobre los desafíos existentes para la práctica pedagógica en Educación Infantil. La investigación se fundamenta teóricamente en los pensamientos de Oliveira (2011), Kramer (1997, 2002) y Contreras (2002), entre otros. Se utilizó la investigación narrativa con un enfoque cualitativo. Como instrumento de construcción de los datos se utilizó el memorial y, para el análisis de los datos, el análisis interpretativo. Los resultados obtenidos revelaron lagunas importantes, como la falta de formación adecuada de los docentes, la falta de reconocimiento y valoración de su trabajo y la limitada autonomía docente, destacando importantes áreas de intervención y mejora en el sistema educativo.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Desafíos; Práctica Docente.

## INTRODUÇÃO

A concepção de criança e infância foi sendo alterada conforme as transformações sociais. Assim, a partir do século XX, leis e diretrizes começaram a ser construídas para atender às necessidades infantis. Desde então, surgiu um outro pensar sobre a Educação Infantil, pois a criança passou a ter direitos, como reconhecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabeleceu que crianças e adolescentes possuem todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (Brasil, 1990) e têm que ser considerada em seus aspectos sociais e emocionais.

Historicamente, a Educação Infantil, no Brasil, evoluiu de uma perspectiva assistencialista para um direito garantido a todas as crianças, especialmente após a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 1996. Nesse contexto, a formação docente ganha destaque, pois a legislação exige que professores sejam qualificados para atender às necessidades do desenvolvimento infantil. Segundo a LDBEN, em seu art. 29: a Educação Infantil, “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

A formação de professores para a Educação Infantil é um tema central para garantir a qualidade do ensino na primeira etapa da Educação Básica. Na visão de Kramer (2002), a formação é um direito dos professores da Educação Infantil, e o sistema educacional, por meio de políticas de formação, necessita abranger os docentes dessa etapa, apresentando estratégias, práticas e questões que são pertinentes às

crianças de 0 a 5 anos e à infância. Para atuar na Educação Infantil, as professoras e as instituições, por sua vez, precisam compreender que as crianças têm experiências provenientes de outros grupos sociais e vivenciam interações diferenciadas. Desta maneira, as docentes da Educação Infantil devem ser profissionais especializadas para trabalhar com crianças de 0 a 5 anos, reconhecendo que elas são formadoras de opiniões e transformadoras dos contextos e estratégias de ensino, pois as vozes das crianças precisam ser escutadas no processo de ensino e aprendizagem.

Dentre os avanços que surgiram no cenário da Educação Infantil, estão o reconhecimento dos direitos das crianças, a concepção de associar o cuidar com o educar, a estruturação mínima de espaços para atender os alunos dessa etapa, entre outros. Entretanto, os desafios ainda continuam visíveis no cotidiano da escola, incluindo superlotação, em alguns contextos, o que exige do professor adaptações em sua rotina; e a ausência de formação para discutir práticas e compartilhar dificuldades no campo da Educação Infantil e outros fatores que afetam o processo de ensino-aprendizagem.

O município de Bom Jesus, no interior do Piauí, aderiu ao Programa do Instituto Alfa e Beto<sup>5</sup> (Programa IAB), que atua na Educação Básica, desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, e está alinhado com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme aparece no material didático. A BNCC é “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2017, p. 5). Na BNCC, a Educação Infantil é organizada em cinco campos de experiências, nos quais são estipulados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

No estado do Piauí, o Programa IAB foi implantado há mais de 12 anos na Pré-Escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; no município de Bom Jesus, há cerca de 10 anos, para a alfabetização das crianças, com o objetivo de expandir as perspectivas de resultados nas avaliações externas. A Educação Infantil, principalmente na Pré-Escola, as crianças devem ser conduzidas e treinadas a atender as expectativas do sistema. No relatório do ano de 2024, com dados e informações referentes ao ano de 2023, o Instituto declara que o seu compromisso é com o avanço educacional, buscando preparar os alunos para atender as necessidades sociais, conquistando habilidades e competências basilares para obter o sucesso na escola e no mercado de trabalho (IAB, 2024). Afirma, ainda, que desenvolve programas amplos que iniciam na Pré-Escola e encaminham-se até os anos finais do Ensino Fundamental, prometendo oferecer ensino de extrema qualidade.

---

<sup>5</sup> O IAB “[...] é uma organização não-governamental sem fins lucrativos que trabalha para fomentar e fortalecer a qualidade da educação no Brasil. Criada em 2006 pelo professor João Batista Araújo e Oliveira [...]”. (Relatório de impacto/IAB, 2024, p. 01). O Programa IAB inclui materiais destinados aos estudantes, aos docentes e à escola (por exemplo, *Meu Livro de Atividades* (ML), o *Livro de Artes*, o *Meu livro grande* — específico para contos e histórias associadas às atividades do ML, caligrafias e outros, incluindo provas bimestrais e ferramentas de acompanhamento, com orientações do próprio Programa. O IAB ministra capacitações para professores e gestores, nas quais são fornecidas orientações sobre a condução das aulas. Esse programa é direcionado para a rede pública e para a privada de ensino.

Através da proposta curricular vinculada ao Programa IAB e à obrigatoriedade de associá-la à Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC/CEI), os professores dessa etapa, no contexto das escolas municipais de Bom Jesus, relatam os seus desafios, sendo um deles a desvalorização da sua prática na sala de aula. Assim, a autonomia docente, a seleção de materiais e as estratégias pedagógicas são limitadas e controladas para atender as expectativas do sistema.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010, p. 12), a escola destinada para Educação Infantil precisa “[...] 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”. Assim, o protagonista é a criança, e a escola, juntamente com os seus profissionais, deve compreender os desejos e necessidades dessa etapa. Compreendemos as crianças da Educação Infantil como sujeitos históricos e de cultura, que transformam a sua realidade e comunidade. Dessa maneira, ressaltamos a necessidade de discutir sobre práticas e vivências que são essenciais para essa etapa, como as interações e brincadeiras. Esses eixos são fundamentais e não podem ser minimizados ou retirados da rotina infantil. É por meio do brincar que a criança interage e desenvolve a sociabilidade, a linguagem, a capacidade de resolver conflitos e aprende a ser e conviver.

Durante o Programa Residência Pedagógica<sup>6</sup>, acompanhamos as experiências e vivências no contexto da Educação Infantil, observando alguns aspectos que podem ir na contramão do que vêm a ser as discussões com base na ideia de criança, infância, estrutura e atendimento a esses alunos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Diante das várias situações observadas, percebemos que, dentro do sistema do IAB e das exigências da educação em Bom Jesus/PI, há a antecipação da alfabetização nessa etapa. Portanto, optamos por pesquisar três turmas da Educação Infantil de uma única escola, tendo como participantes da pesquisa três professoras atuantes no campo da Educação Infantil.

Diante do exposto, formulamos o seguinte problema de pesquisa: quais são os desafios na prática pedagógica de professoras da Educação Infantil, em uma escola pública de Bom Jesus–PI? Definimos como objetivo geral analisar os desafios existentes na prática pedagógica de professoras da Educação Infantil, em uma escola pública de Jesus–PI. Os objetivos específicos foram: a) compreender a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil; b) identificar os desafios para a prática pedagógica na Educação Infantil; e c) relatar as narrativas das professoras sobre os desafios existentes para a prática pedagógica na Educação Infantil.

A pesquisa foi fundamentada teoricamente no pensamento de Oliveira (2011), Kramer (1997, 2002) e Contreras (2002), dentre outros. O referencial teórico embasa as análises e discussões presentes nesta pesquisa, permitindo uma abordagem abrangente e informada sobre os dilemas, práticas e os desafios na Pré-Escola.

---

<sup>6</sup> O Programa Residência Pedagógica tem por finalidade “[...] apoiar instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Brasil, 2018).

Neste trabalho, utilizamos a pesquisa narrativa, que, na visão de Clandinin e Connelly (2011), envolve um fluxo contínuo de viver e compartilhar histórias, tanto as contadas pelos participantes quanto as dos pesquisadores, resultando em um processo dinâmico de reviver e recontar essas narrativas. A abordagem da pesquisa se configura como qualitativa, pois é uma abordagem social e que traz as vozes das participantes. Para a construção dos dados, utilizamos como instrumento o memorial, que permite aos participantes da pesquisa registrar, descrever, refletir e documentar diferentes áreas da vida.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: apresentamos o percurso metodológico da pesquisa; em seguida, associamos os dilemas da Educação Infantil com a prática das professoras; descrevemos as narrativas e experiências das professoras na Educação Infantil; e concluímos com as considerações finais.

### **PERCURSO METODOLÓGICO: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS DA PESQUISA**

A pesquisa na área da Educação é essencial para conduzir a reflexão dos profissionais que atuam nas escolas, desencadeando novas práticas no âmbito educacional e podendo propiciar transformações e mudanças de comportamento, concentrando na aprendizagem e no desenvolvimento da criança e trazendo um novo pensar para a Educação Infantil. Nesse contexto em que o sistema educacional apresenta dilemas e contradições, entre eles, ausência do apoio da gestão na prática dos professores da Educação Infantil; falta de formações coletivas para discutir a realidade da Pré-Escola na instituição; desvalorização da prática das professoras; presença do Programa IAB que direciona o olhar para a Educação Infantil como um ponto de partida para antecipar a alfabetização; destacamos que discutir esses dilemas pode fomentar reflexões e promover, ao longo da pesquisa, perspectivas de mudança para essas realidades.

O campo da pesquisa é uma escola da rede pública municipal de ensino do município de Bom Jesus, localizado no Sul do estado do Piauí, que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), em seu último censo, possui cerca de 28.796 habitantes e está localizado a 635 km de Teresina, capital do estado. A escolha da escola deveu-se ao fato de estar vinculada ao Programa Residência Pedagógica, o que possibilitou uma interação contínua e profunda entre as pesquisadoras e as professoras, devido à facilidade de contato e comunicação com as professoras.

A escola está situada em um bairro da periferia da cidade e se caracteriza por ser uma escola de Ensino Fundamental, mas, devido à ausência de creches nas proximidades, atende crianças de quatro a cinco anos, da Educação Infantil. No período da pesquisa, a escola contava com 9 salas de aula, 1 sala de diretoria, 1 sala onde funcionava a secretaria, 1 sala de professores compartilhada com o laboratório de informática, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 almoxarifado, 1 depósito de materiais de limpeza, 1 despensa, 1 refeitório, 1 pátio pequeno de recreio, 1 quadra grande coberta, 1 cozinha, 6 sanitários, sendo 2 com acessibilidade.

Durante o período da pesquisa, observamos, na estrutura e nas bases pedagógicas da escola, que o ensino é centrado no Ensino Fundamental. Desse modo, a Educação Infantil utiliza esses espaços de maneira limitada e faz uso dos materiais de forma restrita e com dificuldade, pois as cadeiras não são adaptadas, a sala de aula tem alguns riscos que podem atingir as crianças (como, por exemplo, mesas antigas sem acabamento que soltam farpas de madeira), a ventilação é limitada, o pátio não é amplo nem adaptado para atender crianças de quatro a cinco anos.

Neste trabalho, utilizamos a pesquisa narrativa que “[...] é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 18). Por meio dela, foi feita a socialização das narrativas sobre a vida e experiência das participantes que se envolveram com o processo de construção deste trabalho acadêmico. A abordagem qualitativa foi utilizada com o propósito de apresentar as narrativas das participantes sobre a realidade e seu cotidiano dentro da prática de sala de aula. No trabalho em questão, foram analisadas as narrativas sobre os dilemas existentes na Educação Infantil, interligando-os com as práticas das professoras. A abordagem qualitativa, de acordo com Flick (2013, p. 23), “[...] visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes [...]”, ou seja, buscam compreender como as pessoas interpretam e atribuem significado às experiências, eventos ou fenômenos que estão sendo estudados.

### **Perfil das participantes da pesquisa**

O presente estudo teve como participantes três professoras que atuam na mesma escola da rede municipal de Bom Jesus. Destacamos essa quantidade de participantes, pois é possível detalhar as narrativas individuais das professoras, apontando as suas subjetividades, afetos e desafios de maneira aprofundada. Por ser uma pesquisa narrativa, preocupamo-nos em apresentar as histórias das professoras envolvidas na pesquisa, uma vez que nossos objetivos se concentram nas histórias e perspectivas que elas trazem.

Desta maneira, apresentamos, no Quadro 1, o perfil das professoras, destacando algumas categorias, como idade, tempo de serviço, tempo de formação inicial e a turma pela qual cada uma é responsável. Devido às condições de confidencialidade e às orientações adquiridas através do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí (CEP/UESPI), que aprovou a liberação dos dados da pesquisa sob número do CAAE 74823823.6.0000.5209, atribuímos, juntamente com as professoras, nomes fictícios para resguardar a identidade de cada uma: “Rosa”, escolhido pela primeira professora, devido à sua predileção por essa cor; “Josefa”, em virtude da significativa relação com uma pessoa querida e próxima que carrega esse nome; e “Íris”, pelo apreço por essa flor.

**Quadro 1** – Identificação e perfil profissional das professoras da Educação Infantil.

IDENTIFICAÇÃO	IDADE (EM ANOS)	TEMPO DE SERVIÇO (EM ANOS)	TEMPO DE FORMAÇÃO (EM ANOS)	TURMA	GOSTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL?
Rosa	35	3	9	Pré II	Sim
Josefa	42	2	10	Pré I	Sim
Íris	49	7	20	Pré II	Sim

Fonte: Os autores.

Professora Rosa formou-se em Licenciatura Plena em Pedagogia em 2014. Sobre sua formação, enfatizou:

Os cursos que participei foram somente os extracurriculares para preencher as AACC. Durante o curso, você só aprende a teoria que é a mais bela e perfeita, mas quando você se depara com 30 crianças em sala, você não se lembra da teoria. A Secretaria de Educação no início do semestre letivo sempre prepara formações para os professores, mas na minha opinião, não influi e não contribui para nossa prática em si, pois só nós sabemos o sufoco em sala com os alunos. Na minha opinião as formações deveriam ser mais práticas ensinando os professores melhores formas de trabalhar, estimular os professores a serem mais criativos (Memorial, 2023).

Professora Rosa compartilhou sua visão crítica sobre a relação entre a formação acadêmica, a teoria aprendida durante o curso de Pedagogia e a realidade prática de ser uma professora, trabalhando com uma turma de 30 crianças de quatro a cinco anos de idade. Assim, a professora expressa sua visão sobre como as formações deveriam ser. Ela acredita que as formações poderiam ser mais práticas, concentrando-se em trazer estratégias de ensino e fomentar a criatividade dos professores. Essa sugestão reflete a visão sobre a formação dos professores que necessitam estar de acordo com a realidade da sala de aula e também com uma perspectiva formativa.

Observando a narrativa da professora, percebemos a presença da concepção instrumentalista da formação continuada, ou seja, aquela que requer menos discussão e mais objetividade; pouca relação com os problemas sociais, voltando-se para a aplicabilidade da técnica; e a presença de modelos, receitas e maneiras de ensinar com rapidez em detrimento da prática dialógica e reflexiva. Contrariando essa fala da professora, de acordo com Nóvoa (1991, p. 30), a formação continuada “[...] deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática [...]”, e não apenas apresentar modelos ou formas de ensinar. Compreendemos como formação continuada aquela que reflete sobre o ensino e a associa aos desafios educacionais da contemporaneidade. Assim, discutir, questionar, refletir e pensar a realidade e os problemas da sala de aula é essencial nas formações continuadas.

A professora Josefa concluiu sua graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia há 10 anos e obteve pós-graduação em Gestão Escolar e em Coordenação Pedagógica, além de estar atualmente em processo de pós-graduação em Neuroaprendizagem. Trabalha há 2 anos na rede municipal de ensino de Bom Jesus, e há 6 anos na rede estadual de ensino do Piauí. Professora Josefa compartilhou conosco sua experiência na área educacional:

Minha formação inicial não contribuiu muito na minha prática inicial, pois se obteve mais na parte teórica e deixou a desejar na parte prática. As formações necessárias para melhor desempenho são aquelas referentes ao processo de desenvolvimento na Educação

Infantil. Hoje eu consigo perceber que ficou faltando na minha formação inicial prática alinhada à teoria, minha formação profissional se deu há 10 anos atrás e acredito que a vivência no período de formação é de grande importância. Para agregar essa lacuna busquei participar de alguns cursos e formações básicas (Memorial, 2023).

Reconhecemos que a formação inicial é a base para o profissional conquistar os fundamentos essenciais, as teorias e práticas para caminhar na sua profissão e, no decorrer da sua trajetória, acrescentar outras ferramentas, técnicas e bases, na perspectiva da formação continuada. Neste cenário de construção dos saberes e identidades, o profissional, quando se propõe a seguir a carreira docente, necessita estar consciente dos desafios e situações que envolvem a profissão.

Um dos percursos desafiadores da construção do ser professor é a articulação entre teoria e prática, sendo elas indissociáveis na formação. Desta forma, quando a formação anda na contramão dessa articulação, podemos compreender que ocorreram possíveis ausências no processo. É como se correspondesse “[...] aos ‘teóricos’ pensar, elaborar, refletir, planejar e, aos ‘práticos’ executar, agir, fazer” (Candau, 2013, p. 60). Essa separação é exposta nos relatos e narrativas de alguns professores quando não compreendem uma situação-problema ou necessitam ampliar a sua linha reflexiva.

Josefa reconhece a importância de formações continuadas, especialmente aquelas relacionadas ao processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e busca investir em formação continuada para acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo no cenário educativo. A professora fez a busca de formações que podem se configurar em capital cultural, ou seja, um investimento próprio para atender as necessidades do sistema. De acordo com Bourdieu e Passeron (2014), o capital cultural é uma forma de recurso que as pessoas adquirem e acumulam ao longo de suas vidas e que pode influenciar seu sucesso social, econômico e educacional. Nas narrativas das professoras Rosa e Josefa, observamos uma semelhança ao mencionarem as lacunas visíveis na formação inicial, onde a teoria estava dissociada da prática, sendo a associação entre teoria e prática indispensável para a educação ocorrer.

Professora Íris é graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia há 20 anos. Além disso, é formada em História, possuindo especializações nas áreas de Docência Superior e Psicopedagogia e cursos de extensão em matemática e português. Ela compartilhou conosco sua formação, destacando o seguinte:

Todas minhas formações são focadas no ensino e aprendizagem e com uma bagagem na área de alfabetização e compreensão das habilidades das crianças, tudo me habilita na educação infantil. Minha formação como pedagoga não é especialmente indicada exclusivamente para a educação infantil, porém desde o estágio na educação infantil e no período de mais de 5 anos que fui diretora de uma escola que tinha essa faixa etária e toda essa experiência me deram um suporte para trabalhar na área (Memorial, 2023).

A fala da professora Íris apresenta a relação entre a sua formação acadêmica e as experiências construídas no decorrer da sua prática. Conforme Pimenta (1999, p. 20), o ser professor é arquitetado com base na “[...] experiência socialmente acumulada, nas mudanças históricas da profissão, no exercício profissional em diferentes escolas”. Assim, a experiência como professora da Educação Infantil surgiu com as vivências e interações edificadas diariamente.

## Produção e análise dos dados

Utilizamos o memorial como instrumento para pesquisa de campo, pois, de acordo com Abrahão (2011), é o processo que envolve recordar e refletir sobre fatos contados, seja de forma oral ou escrita, através de uma narrativa que se relaciona com a vida do indivíduo, de modo a tornar coerente para a pessoa que está narrando, ou seja, a autora se refere ao processo de relembrar e refletir sobre eventos da vida por meio de narrativas orais ou escritas.

Assim, esse instrumento permite aos participantes que registrem, descrevam, reflitam e documentem diferentes áreas da vida, como a pessoal, a acadêmica e a profissional, entre outras. O objetivo do memorial é estimular os narradores a apresentar experiências significativas, com a intenção de relatar diferentes aspectos e momentos da sua vida. Esse processo possibilita que eles explorem e articulem suas vivências de maneira mais profunda, contribuindo para uma compreensão contextualizada das suas trajetórias pessoais e profissionais.

do seu memorial. Enfatizamos que as participantes podiam compartilhar experiências relacionadas à Educação Infantil, relacionando-as com os dilemas que existem nesta etapa da Educação Básica. Para análise dos dados, utilizamos a análise interpretativa, que, de acordo com Geertz (2008), envolve interpretar os símbolos e significados dentro do contexto em que são produzidos, trazendo os discursos das professoras e dialogando com os autores que desenvolvem teorias referente ao nosso objeto de estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Benjamin (1994), o narrador é aquele que aconselha e contempla o outro com o seu senso prático. Assim, as professoras da Educação Infantil narram as suas memórias referentes à prática docente. Compreendemos que, no contexto da prática, com os desafios, estratégias e transformações, as professoras passam ou realizam, apresentam as suas experiências e saberes construídos em seu cotidiano na sala de aula. Observamos as professoras como sujeitos que atuam, interpretam e têm autonomia para modificar a sua prática e a rotina da sua sala de aula. Apresentamos as narrativas das professoras e as suas reflexões sobre suas práticas com as crianças do Pré I e II.

No que diz respeito à rotina das docentes na Educação Infantil, professora Rosa relata um planejamento semanal:

Na minha sala eu tenho uma rotina, que durante a semana eu faço algumas modificações. 1° correção da tarefa; 2° calendário (dia da semana, dia, mês e ano); 3° quantidade; 4° oração; 5° introdução do conteúdo de forma lúdica; 6° pátio; 7° atividade do livro; 8° atividade no quadro; 9° entrega das tarefas de casa. Faço modificações como: em um dia, treinamos o nome e no outro o alfabeto. Na sexta eu gosto de uma aula mais lúdica, com brincadeiras. Na educação infantil, deve ter uma rotina, mas que não seja engessada” (Memorial, 2023).

Através da fala da professora Rosa, percebemos que, ao mencionar que faz modificações na rotina, ela reserva as sextas-feiras para atividades lúdicas, saindo do conteúdo do Programa IAB, que é planejado para todos os dias, e evidencia a sensibilidade para adaptar o planejamento de acordo com as necessidades

e o ritmo de aprendizagem das crianças, pois considera que a rotina da Educação Infantil não deve ser engessada, utilizando, assim, brincadeiras. De acordo com Oliveira (2011, p. 164) a brincadeira “[...] cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças, formas mais complexas de relacionamento com o mundo”. Nesse sentido, a brincadeira não é apenas divertida, mas é fundamental para o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Já a professora Josefa compartilha sua rotina, que inclui “[...] acolhimento, roda de conversa, contação de histórias, atividades lúdicas e no livro referente a proposta do planejamento me encontro como professora na educação infantil, todos os dias encontramos vários desafios, porque entendo que ainda falta muitas informações de como se dar o processo de ensino aprendizagem na educação infantil” (Memorial, 2023). Na fala da professora, nota-se a necessidade de formações continuadas. Como destaca Nóvoa (1991), a formação continuada dos professores deve estar integrada ao seu desempenho profissional, com as escolas sendo pontos centrais. Isso requer que os programas de formação se concentrem em questões práticas e projetos de ação, em vez de apenas conteúdos acadêmicos. Nesse contexto, o desenvolvimento profissional de um educador é um processo contínuo que não se encerra com a formação inicial, mas se completa com a formação continuada.

Professora Íris, em seu memorial, relatou sua rotina de maneira objetiva, apontando que inicia as atividades com acolhida, depois as atividades na sala de aula e cumpre com as metas estabelecidas pela instituição. Ela coloca que o Programa IAB é compatível com a realidade da sua sala de aula. Assim, ela não questiona ou aponta situações conflituosas na sua rotina.

Por outro lado, foram apresentados os desafios por professora Rosa:

Um dos grandes desafios em sala é a indisciplina das crianças, eles não lhe obedecem, dificultando as crianças que querem aprender, assistir uma aula de qualidade, porque tenho que estar sempre pedindo silêncio. Para desenvolver aulas práticas, lúdicas e atrativas para as crianças, é desafiador, 1° porque a escola nunca tem material; 2° porque a maioria das crianças não deixam (Memorial, 2023).

Nota-se um dilema da professora, quando ela destaca desafios enfrentados em sua sala. A questão da indisciplina das crianças pode ser multifacetada, envolvendo fatores como o ambiente familiar, questões sociais e até mesmo as práticas utilizadas. As crianças, nessa idade, são protagonistas, querem explorar, brincar e, para isso, “[...] a organização curricular abre mão de um ambiente de silêncio e obediência e concretiza situações nas quais as crianças se mostram exploradoras e são reconhecidas como interlocutoras inteligentes que constroem argumentos no confronto com situações estimulantes” (Oliveira, 2011, p. 51-52).

Professora Josefa, por sua vez, relatou que os “[...] desafios são muitos se tratando da escola atual que eu trabalho é a falta de estrutura física na escola, a mesma foi pensada para receber alunos do ensino fundamental. A maior dificuldade no meu ponto de vista é explicar para a família como se dar esse processo” (Memorial, 2023). A docente, além de ter dificuldades quanto à estrutura física da escola, mostra o desafio na comunicação com a família. De acordo com Oliveira (2011), o professor precisa ter capacidade

para enfrentar as preocupações da família e envolvê-la nas decisões e atividades relacionadas ao aluno. Se essa dinâmica ocorrer, a família encontrará no professor um apoio para refletir sobre o desenvolvimento de seu filho.

Similarmente, professora Iris também compartilhou suas experiências, destacando que “[...] os maiores desafios é a falta de estrutura, e falta de recursos onde muitas vezes colocamos recursos próprios quando queremos fazer uma atividade lúdica” (Memorial, 2023). A fala da professora Iris evidencia uma realidade alarmante: a necessidade frequente de utilizar recursos próprios devido à escassez de estrutura e materiais na escola. Isso contradiz diretamente a premissa de que “[...] a definição de uma estrutura e o funcionamento de creches e pré-escolas devem seguir as normas estabelecidas pelas legislações educacionais existentes” (Oliveira, 2011, p. 185). Nas escolas públicas, como a mencionada na pesquisa, essa adequação muitas vezes não ocorre, pois a infraestrutura foi concebida para atender alunos do Ensino Fundamental e não da Educação Infantil. Essa diferença não apenas prejudica o desenvolvimento das crianças, mas também sobrecarrega os professores, que precisam buscar soluções improvisadas para suprir as lacunas deixadas pela falta de investimento e planejamento adequado.

No que diz respeito ao apoio da gestão escolar, as professoras apresentam diferentes perspectivas. Professora Rosa expressa sua preocupação com a falta de apoio, mencionando que a “[...] gestão da escola não nos dá muito auxílio, pois a mesma quer ensinar a professora a lidar com as crianças [...]. Vai fazer 3 anos que trabalho nesta escola, e eu conto as vezes que sentei com a coordenadora. Nesse ano foi no início do 2º semestre e foi só para planejar as aulas da semana” (Memorial, 2023). A gestão da escola necessita organizar ações formativas com os professores e obter um cronograma de planejamento para contemplar os dilemas da sala de aula. Dessa maneira, “[...] quem planeja, examina e analisa dados, comparando-os criteriosamente, coteja-os com uma visão de conjunto, estuda limitações, dificuldades e identifica possibilidades de superação das mesmas” (Luck, 2009, p. 35). Diante desse cenário, compreendemos a necessidade de uma parceria entre a gestão escolar e corpo docente.

Professora Josefa destacou: “Estávamos sem coordenadora na escola, a direção da escola se esforçou bastante para que pudéssemos ter esse atendimento, a gestão da escola me auxiliou sim em alguns problemas que surgiram no decorrer do ano, embora a resolução de alguns problemas não foram resolvidos” (Memorial, 2023). Nesse sentido, compreendemos que a gestão da escola é “[...] destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais [...]” (Luck, 2009, p. 23). Portanto, compreendemos que é fundamental que a gestão escolar esteja atenta às necessidades e desafios enfrentados pelos professores, proporcionando o apoio necessário para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Professora Íris compartilhou: “A gestão da escola está sempre presente em todas as ações, nos apoiando e orientando, porém, existem algumas dificuldades ou desafios que podemos resolver sozinhas. No momento estamos sem coordenação, mas toda rede nos apoia nos planejamentos” (Memorial, 2023).

Embora compartilhe o mesmo ambiente de trabalho que Rosa e Josefa, professora Íris tem uma perspectiva diferente delas. Ela ressalta que, mesmo diante da ausência da coordenação, consegue resolver as suas dificuldades de forma independente e se responsabilizando pelos desafios que ocorrem. Nesse contexto, na visão de Contreras (2002, p. 155), o “[...] excesso de responsabilidade e a insegurança em que vivem os leva a aceitar as concepções regulamentares e tecnocráticas, que lhes oferecem uma segurança aparente”. Portanto, ao relacionar a fala da professora Íris com a análise de Contreras [2002], a capacidade demonstrada por ela de lidar com desafios por conta própria pode ser vista como uma resposta à tensão entre a necessidade de segurança e controle, representada pelas estruturas regulamentares e a demanda por autonomia e flexibilidade, inerentes à prática educacional.

Quando relatou, no memorial, os dilemas que enfrenta, professora Rosa afirmou:

O meu maior dilema é que de acordo com a BNCC, na educação infantil a criança tem que ter os direitos da aprendizagem que é: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. [...]. A minha sala e a escola em si, não são preparadas para a educação infantil. Não tem mobiliário adequado, as cadeiras não são adequadas, não tem um parquinho, não tem nada que atraia as crianças. Eu tento ao máximo alinhar as minhas aulas com a BNCC, sobre os direitos de aprendizagens na Educação Infantil, mas em um ambiente inadequado não consigo (Memorial, 2023).

Através da fala da professora Rosa, podemos perceber que o dilema é interligar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC e, ao mesmo tempo, lidar com os desafios quanto à estrutura da escola. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998, p. 71), é “[...] preciso que, em todas as salas, exista mobiliário adequado ao tamanho das crianças para que estas disponham permanentemente de materiais para seu uso espontâneo ou em atividades dirigidas”. Dessa forma, a realidade da professora vai de encontro ao que está previsto no RCNEI, pois esses desafios físicos impactam diretamente a possibilidade de oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem das crianças. Enquanto a BNCC exige espaços, recursos e situações de experiências que envolvam os alunos em direção a uma aprendizagem idealizada, falta nas escolas estrutura adequada para implementação das obrigatoriedades existentes no documento curricular e mesmo em situações como essas, as normas devem ser seguidas. Professora Josefa também faz referência à estrutura da escola:

A escola não tem espaço suficiente para desenvolver atividades lúdicas. O dilema é na estrutura da escola, pois a mesma não foi pensada para a educação infantil, às vezes queremos fazer uma aula diferente e não conseguimos, por não termos recursos necessários e nem apoio de mais pessoas para por exemplo, fazer uma aula diferente levando os alunos para o supermercado para ensinar sobre os números [...]. A minha sala de aula não é organizada e nem estruturada para atender as crianças de 4 e 5 anos, ela foi pensada para o atendimento de crianças de nível fundamental. Minhas práticas estão compatíveis com o ‘novo’ currículo da educação infantil, busco sempre seguir os eixos alinhados à BNCC, o brincar, explorar, expressar-se, participar e conhecer-se (Memorial, 2023).

Através da fala da professora, notamos que ela citou brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se como eixos, porém, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 23), esses são “[...]”

direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Nessa perspectiva, os planejamentos, as estratégias e as atividades devem contemplar esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento nessa etapa educativa. Assim, a professora demonstra ter dificuldades em diferenciar os eixos norteadores da aprendizagem na Educação Infantil, que são as brincadeiras e interações, dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Para ela, ainda está em fase de construção a clareza sobre a distinção entre esses conceitos.

É notório o dilema da professora quando se refere à estrutura da escola, pois essa falta de estrutura adequada prejudica também a qualidade das aulas, já que ela precisa alinhá-las com o IAB e com a BNCCEI. De acordo com o RCNEI, “[...] a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio [...]” (Brasil, 1998, p. 58). Nesse sentido, a determinação de diretrizes externas sem considerar as particularidades de cada contexto educacional não apenas limita a autonomia das professoras, mas também compromete a qualidade do ensino.

Professora Iris relatou que “[...] infelizmente as salas não tem estrutura para a educação infantil, o que muitas vezes compromete as aulas porque tem que comportar o ensino fundamental, como professora procuro ter um bom relacionamento com os pais e principalmente com as crianças respeitando-as” (Memorial, 2023). A docente identifica uma série de desafios na escola, especialmente devido à inadequação da estrutura física para crianças da Educação Infantil. Essa lacuna é evidente, pois falta um ambiente propício para que as crianças possam explorar e, assim, aprender brincando, como destaca Oliveira (2011, p. 164): “[...] ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais”. No entanto, a falta de espaços adequados para o brincar compromete essa importante atividade do desenvolvimento infantil.

As professoras compartilharam conosco seus sentimentos quanto à autonomia em sala de aula. Professora Rosa afirmou: “Eu tenho liberdade, desde que eu siga o conteúdo da semana. Eu posso implementar algo dinâmico e divertido, mas não pode sair do contexto. Eu não sigo à risca as orientações do programa, porque tem algumas atividades que só Jesus na causa, então eu pulo a página ou faço diferente” (Memorial, 2023). A experiência relatada pela professora Rosa evidencia um dilema em relação à autonomia docente: embora ela tenha certa liberdade para implementar métodos e atividades em sua prática pedagógica, essa liberdade é condicionada pela necessidade de seguir o conteúdo programático estabelecido, pois “[...] em muitas ocasiões, a autonomia em sala de aula, é apenas isolamento e repetição” (Contreras, 2002, p. 202). Isso reflete uma realidade onde os professores são incentivados a trazer criatividade e inovação para suas aulas, mas dentro dos limites impostos pelo currículo escolar.

Professora Josefa afirmou: “Sentir-se livre não, mas procuro sempre buscar estratégias para auxiliar o desenvolvimento dos meus alunos, em especial aqueles que apresentam dificuldades” (Memorial, 2023). Ela reconhece que pode não se sentir completamente livre em suas ações; nesse contexto, notamos uma limitação em seu trabalho docente. Os professores são agentes ativos no processo educacional e não

devem ser vistos apenas como executores de tarefas ou receptores passivos de instruções. Embora a professora reconheça as suas limitações, não se deixa resignar à falta de liberdade total, mas demonstra uma atitude proativa, ao buscar maneiras de contornar essas limitações e encontrar soluções para suas práticas. Como afirma Contreras (2002, p. 182), “[...] os professores não podem ser apenas interpretados como limitados em suas capacidades ou possibilidades reflexivas [...]”. Professora Íris escreveu:

Eu como educadora sou livre pra dentro da minha sala de aula segundo minha realidade, criar estratégias e métodos para alcançar por todos os meios de todas as formas, poder levar de forma cuidadosa o conhecimento para nossas crianças, não existe um caminho certo, mas dependendo da realidade da turma e dos desafios que cada uma apresenta (Memorial, 2023).

Em sua fala, professora Íris afirma que é livre dentro da sua realidade, demonstrando uma perspectiva diferente em relação aos relatos das outras professoras que atuam na mesma escola, pois, ao mesmo tempo que ela afirma ser livre, também precisa seguir com os planejamentos que vêm da Secretaria de Educação e que são de acordo com o Programa IAB, com propostas prontas do que fazer dentro da sala de aula. Dessa forma, é apontada uma contradição entre essa afirmação de liberdade e a sua realidade institucional, sugerindo que sua autonomia na sala de aula pode ser mais limitada do que ela afirma, pois há uma expectativa de conformidade com determinadas estratégias e métodos. Ela se adapta a esse contexto sem questionar ou refletir, conforme aponta Contreras (2002, p.155): “Muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela se socializam, tendem a limitar seu universo de ação e de reflexão à sala de aula”. Nesse cenário, professora Íris precisa ampliar sua visão além das fronteiras da sala de aula e considerar as influências e desafios externos que afetam o processo educacional.

O Programa IAB propõe atividades orientadas para serem seguidas na sala de aula. Quanto a isso, professora Rosa relata que, “[...] ao lado direito do livro tem escrito o passo a passo para o professor conduzir a atividade daquela página. Tem alguma orientação que é cabível, mas a maioria é desnecessária. Eu não sei o quanto tempo o programa está no município, mas eu já tenho quase nove anos no município, e quando eu cheguei ele já estava” (Memorial, 2023). Cada contexto em sala de aula é único, mesmo dentro da mesma escola. Professora Rosa está familiarizada com sua turma e, portanto, conhece as dificuldades de seus alunos. Quando o livro oferece orientações sobre o que fazer em sala, isso pode limitá-la, pois ela considera algumas dessas orientações desnecessárias. Nesse sentido, é importante “[...] considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais [...]” (Imbernón, 2000, p. 21). Um professor que não apenas segue propostas prontas, mas que tenha autonomia e criatividade para inovar em suas práticas.

Professora Josefa destaca que

[...] existem dificuldades, porém é possível. O Programa IAB tem como método o fônico que é cientificamente comprovado como o mais eficaz para alfabetização e já que na educação infantil trabalha-se a pré-alfabetização nas orientações que o programa oferece existe essa preocupação que se trabalhe algumas habilidades cruciais no desenvolvimento infantil como consciência fonológica que é a habilidade de manipular os sons, porém as

estratégias de implantação do Programa deixaram a desejar no sentido da formação de muitos professores que atuava na educação infantil (Memorial, 2023).

Através da fala da professora, compreendemos que o Programa IAB antecipa a alfabetização para a Educação Infantil e não oferece formação adequada para os professores. No entanto, a alfabetização deveria ser realizada apenas no Ensino Fundamental, o que vai na contramão das DCNEI (Brasil, 2010, p. 30): “Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.”

Entendemos que, dentre as funções da Educação Infantil, a alfabetização no cenário da aquisição da base alfabética e sistemática não cabe, mas é essencial deixar a criança “[...] experimentar diversas linguagens, inclusive a linguagem escrita e suas possibilidades, e propor, no cotidiano, variadas formas de representação, expressão e leitura do mundo [...]” (Faria; Kuhnen, 2019, p. 99). Porém, as bases produtivas do sistema educacional visam resultados imediatos de desenvolvimento da leitura e escrita e essa perspectiva interfere nas formações das professoras da Educação infantil, fazendo com elas minimizem as brincadeiras e atividades interativas para se concentrar nos objetivos alfabetizadores e nos resultados (Faria; Kuhnen, 2019). Nesse sentido, é fundamental que seja revisada a implementação de programas como o IAB, garantindo que estejam de acordo não só com as necessidades pedagógicas, mas também com as diretrizes educacionais estabelecidas.

Professora Íris relata que o “[...] Programa IAB tem seu sistema, porém somos e temos liberdade para flexibilizar dentro da sala de aula, acho que o Programa está na rede há mais de 10 anos, é um programa muito bom e tem ajudado toda rede a se destacar nas esferas educacionais exigidas” (Memorial, 2023). Compreendemos que a professora está satisfeita com o cenário atual da educação, mesmo não participando dos planejamentos que são realizados sem a colaboração dos docentes, sem considerar suas necessidades.

As professoras relataram mudanças que sugeririam para modificar os desafios e dificuldades encontrados na Educação Infantil. Professora Rosa destacou:

Uma das mais importantes é diminuir a quantidade de alunos na turma, minha turma começou o ano com 32 alunos e terminou com 30. A escola deveria ter uma coordenadora só para a educação infantil, dando um suporte melhor para as professoras. Deveríamos ter um planejamento mais eficaz e não um engessado que vem da secretaria (Memorial, 2023).

Compreendemos que professora Rosa está insatisfeita com esse contexto, expondo suas necessidades. Ela sente que as diretrizes atuais não estão atendendo adequadamente às necessidades individuais das crianças e dos professores. Dessa forma, ela gostaria de ter mais autonomia e flexibilidade em seu planejamento de ensino, pois o ato de planejamento é uma das oportunidades que enriquece e expande a ação pedagógica do professor, permitindo que ela se torne fundamental para a prática educativa.

Conforme Corsino (2009, p. 119), o “[...] planejamento é o lugar de reflexão do professor, que, a partir de suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e o espaço, seleciona e disponibiliza materiais”. O planejamento não se limita apenas a decidir o que será ensinado, mas também envolve a organização do professor em relação à maneira de distribuir o tempo disponível para cada atividade, bem como organizar o espaço físico de forma a facilitar o aprendizado dos alunos, escolher recursos didáticos que sejam relevantes para os objetivos de ensino e que atendam às necessidades individuais dos alunos.

Professora Josefa sugere que “[...] as mudanças seriam a respeito da formação de professores, estrutura física e material didático. O programa deve focar mais em formação de professores. O programa também deve investir mais em material didático, pois os que são ofertados no meu ponto de vista limita muito o aluno” (Memorial, 2023). A professora sugere mudanças a respeito da formação de professores, pois “[...] o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (Imbernón, 2000, p. 39). Através do processo de formação, os professores são incentivados e capacitados a analisar criticamente sua própria prática, refletindo e questionando, buscando sempre aprimorar as suas práticas e não apenas seguir programas prontos.

Professora Íris não sugeriu mudanças, pois a mesma se considera independente nas suas práticas, conseguindo resolver por si só os problemas que acontecem no cotidiano, mesmo sem coordenação na escola. Não reflete sobre a realidade da escola em que atua. Como afirma Contreras (2002, p. 156), “[...] a reflexão dos docentes, deixada a seu próprio curso, pode se encontrar impedida de ir além de seus próprios limites, isto é, de ir além da experiência e dos círculos viciosos nos quais se encontra atada [...]”, ou seja, a professora pode se ver presa em ciclos repetitivos de pensamento e ação, sem conseguir questionar ou transcender esses padrões estabelecidos. É importante a criação de espaços e oportunidades para que os professores possam refletir criticamente sobre suas práticas, considerar fatores estruturais e contextuais que influenciam seu trabalho e, assim, buscar maneiras de melhorar suas práticas.

Diante das narrativas das professoras Rosa, Josefa e Íris sobre suas práticas na Educação Infantil, tornam-se evidentes a complexidade e os dilemas enfrentados por elas no exercício da profissão. Seus relatos não apenas destacam as conquistas e adaptações que realizam em suas salas de aula, mas também ressaltam as lacunas e dificuldades enfrentadas no ambiente escolar. Através dessas perspectivas, fica claro que a construção de uma Educação Infantil de qualidade requer não apenas o engajamento e a criatividade dos professores, mas também políticas educacionais e estruturais que apoiem e valorizem o trabalho desses profissionais. Somente por meio de uma abordagem colaborativa e abrangente, que leve em consideração as necessidades individuais das crianças, a formação dos professores, a parceria com as famílias e a adequação das instalações escolares, será possível garantir uma educação de qualidade para as crianças em fase pré-escolar.

Para evidenciar os dilemas e desafios das professoras Rosa, Josefa e Íris, elaboramos um quadro fundamentado em suas falas (aparecem no decorrer do texto), pois através das suas vozes elas relatam as suas angústias, necessidades e aspirações de mudança do seu contexto de atuação. E, considerando os seus ideais de transformação, sinalizamos algumas perspectivas de mudança, sugestões das professoras, para aprimorar o cenário vivido na Educação Infantil (Quadro 2).

**Quadro 2 – Dilemas, desafios e perspectivas indicadas nas falas das professoras participantes da pesquisa**

DILEMAS	DESAFIOS	PERSPECTIVAS DE MUDANÇA DA REALIDADE (SUGESTÕES DAS PROFESSORAS)
Dissociação entre teoria e prática.	Articular várias ideias provenientes das concepções do Programa IAB e da BNCCEI no contexto da Educação Infantil.	Formações dialógicas e críticas para ampliar as práticas que envolvem os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.
Formações insuficientes e desconectadas com a realidade da Educação Infantil.	Elaborar planejamentos e práticas vinculadas aos eixos da Educação Infantil, centrando em práticas lúdicas, pois a sistematização das práticas está vinculada ao Programa IAB.	Ampliar estudos, pesquisas e vivências coletivas na área da Educação infantil, considerando os eixos dessa etapa.
Superlotação na sala de aula com recursos limitados.		Suporte institucional de acordo com as realidades dos professores.
Falta de infraestrutura escolar.	Desenvolver atividades em espaços não adaptados e organizados para as crianças que estão na Pré-Escola.	Construir espaços ou reformular a organização estrutural da escola para se adequar à Educação Infantil.
Dificuldade de interação escola e família.	Trazer os pais e os responsáveis para conversar sobre a realidade dos seus filhos.	Colaboração e participação efetiva dos pais e responsáveis, principalmente no acompanhamento das atividades escolares.
Oprimir as práticas dos professores em busca da alfabetização precoce das crianças de 4 e 5 anos. (resultado imediato no cenário da alfabetização na pré-escola).	Enfrentar as concepções do Programa IAB disseminadas pelo sistema, para, assim, atender às necessidades do processo de ensino e aprendizagem das crianças de 4 e 5 anos, trabalhando os eixos interações e brincadeiras.	Reformulação de concepções e práticas curriculares e pedagógicas de acordo com as necessidades das crianças de 4 e 5 anos.
Estratégias para apoiar os alunos <i>versus</i> restrição pelas normas e pelo currículo engessado.	<u>Restrição</u> das estratégias e métodos das professoras, pois precisam adequar-se ao Programa IAB e aos planejamentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Bom Jesus-PI.	Formações continuadas de acordo com a realidade da sala de aula das professoras.

Fonte: Os autores.

As questões apontadas no Quadro 2 retratam a realidade das professoras Rosa, Josefa e Íris e pode ser o panorama de vários outros professores que atuam na Educação Infantil pelo Brasil. Assim, existe a

urgência de dialogar sobre as diversas realidades dos docentes que atuam nessa etapa, visando os dilemas existentes, os desafios enfrentados e a escuta de todos em busca da transformação.

## CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, propusemo-nos a analisar os dilemas e os desafios existentes nas práticas das professoras da Educação Infantil, em uma escola pública de Bom Jesus, e reconhecemos que as três docentes participantes da pesquisa - Rosa, Josefa e Íris - estão constantemente elaborando e reelaborando práticas para dinamizar a sua rotina e compreender as necessidades infantis.

As narrativas das professoras evidenciam que a rotina na sala de aula, embora planejada, requer constante adaptação às necessidades das crianças e aos desafios estruturais e pedagógicos, mas, para as participantes da pesquisa realizarem os seus planejamentos e práticas na sala de aula, é essencial o apoio da gestão escolar e da Secretaria de Educação, que pode ofertar formações continuadas, promover reuniões que possam socializar práticas e compartilhar recursos, além de estabelecer um processo de diálogo e escuta das dificuldades dessas professoras em suas salas de aula.

Compreendemos que a Educação Infantil tem dois eixos norteadores, o cuidar e o educar, e a prática das professoras precisa envolver a associação desses eixos. Porém, a realidade da sala de aula das professoras Rosa, Josefa e Íris as conduz ao educar com excessos de disciplinamentos para contemplar, em suas ações, o Programa IAB e a BNCCEI. E, nesse contexto, destacamos outros desafios, como a superlotação das salas de aula, péssimas condições de infraestrutura, limitação de recursos didáticos e falta de acompanhamento pedagógico da gestão escolar, de maneira formativa.

O Programa IAB, para a maioria das professoras, é considerado como limitador, imobilizando a prática, contudo há uma docente que considera o Programa como bom para as crianças e seu processo de desenvolvimento. Observamos que o Programa adquirido pela Administração Municipal de Bom Jesus não teve modificações em seus materiais didáticos e apresenta, para as professoras, vídeos gravados que orientam as atividades expostas no material, não podendo a docente elaborar estratégias que não estejam vinculadas à proposta do Programa. Existe, ainda, a antecipação da alfabetização, desenvolvendo habilidades fonéticas no Pré I e no Pré II.

Por fim, as sugestões de mudanças oferecidas pelas professoras apontam para a necessidade de políticas educacionais que valorizem e apoiem efetivamente o trabalho dos professores na Educação Infantil. Reduzir o número de alunos por turma, investir em formação de professores e melhorar a estrutura física e os materiais didáticos são medidas necessárias para garantir o desenvolvimento integral das crianças, nesta etapa. A Educação Infantil deve ser um ponto de acolhimento para as crianças, respeitando-as e tendo-as como protagonistas. Não se deve apenas ter um planejamento único, mas dar às professoras autonomia para planejar conforme a necessidade da turma, ao invés de seguir um planejamento padronizado.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8708/6353>. Acesso em: 9 jun. 2023.
- IAB. Instituto Alfa e Beto. **Relatório impactos das intervenções do Instituto Alfa e Beto**. 2024. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Impacto-das-Intervencoes.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Capes. **Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 17 jun 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 9 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 1**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 12 out. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 17 jul. 2024.
- CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes. 2013. p. 56-72.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORSINO, Patrícia. Considerações sobre o planejamento na Educação Infantil. *In*: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 117-121.
- FARIA, Dayane Aline; KUHNNEN, Simone de Castro. A linguagem escrita na Educação infantil: experiência de estágio com crianças de três a cinco anos. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2019. p. 96 -106.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013. *E-book*. Disponível em: [https://www.academia.edu/44505059/Introducao\\_a\\_Metodologia\\_de\\_Pesquisa\\_Um\\_Guia\\_para\\_Iniciante\\_s\\_pdf](https://www.academia.edu/44505059/Introducao_a_Metodologia_de_Pesquisa_Um_Guia_para_Iniciante_s_pdf). Acesso em: 5 abr. 2024.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/bom-jesus/panorama>. Acesso em: 9 jan. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lúcia (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-37, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300002>.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 30-50.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

**Submetido**: 10/08/2024

**Correções**: 28/01/2025

**Aceite Final**: 07/02/2025