



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO
PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE**

WELLYDA GONÇALVES DAMASCENO

**PRÁTICA DOCENTE DE UMA PROFESSORA NA CONSTRUÇÃO DE
SABERES COM CRIANÇAS EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
CAMPO**

**CAMPINA GRANDE - PB
2020**

WELLYDA GONÇALVES DAMASCENO

**PRÁTICA DOCENTE DE UMA PROFESSORA NA CONSTRUÇÃO DE
SABERES COM CRIANÇAS EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Patrício Benevides Campos.

**CAMPINA GRANDE-PB
2020**

D155p Damasceno, Wellyda Gonçalves.

Prática docente de uma professora na construção de saberes com crianças em uma sala de educação infantil do campo / Wellyda Gonçalves Damasceno. – Campina Grande, 2025.

126 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

“Orientação: Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos”.

Referências.

1. Educação Infantil do Campo. 2. Prática Docente. 3. Saberes Docentes. 4. Práticas Educativas e Diversidade. I. Campos, Kátia Patrício Benevides. II. Título.

UFMG/BC

CDU 373.2(043.3)

WELLYDA GONÇALVES DAMASCENO

**PRÁTICA DOCENTE DE UMA PROFESSORA NA CONSTRUÇÃO DE
SABERES COM CRIANÇAS EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado (a) em: 06/05/2020

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **KATIA PATRICIO BENEVIDES CAMPOS**
Data: 06/05/2025 20:17:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Kátia Patrício Benevides Campos
Orientadora - (UFCG)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DO SOCORRO SILVA**
Data: 12/05/2025 16:14:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Maria do Socorro Silva
Membro interno - (UFCG)

Documento assinado digitalmente
 **DENISE XAVIER TORRES**
Data: 06/05/2025 20:55:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Denise Xavier Torres
Membro externo - (UFCG)

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho à minha família, base da minha vida,
pelo incentivo durante toda essa trajetória*

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer a Deus, que, ao longo deste processo de escrita da dissertação, me fortaleceu nos momentos em que eu pensei em desistir.

A universidade Federal de Campina Grande (UFCG), por ter me recebido de braços abertos nesses anos de estudo, me proporcionando dias jamais esquecidos. Aos professores que fazem parte da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, meu muito obrigada por cada ensinamento e incentivo durante minha jornada acadêmica.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pelos estudos e orientações que contribuíram para a construção desse trabalho.

A coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

A minha orientadora, professora Kátia Patrício Benevides Campos, pela paciência, incentivos e por acreditar na minha capacidade de estudo e escrita, quando todos os obstáculos me mostravam ao contrário. Gratidão!

Às professoras Maria do Socorro Silva e Denise Xavier Torres, pelas contribuições valiosas e o carinho durante essa trajetória.

Agradeço as minhas colegas de vida, Luzangela Nunes, Jeane França, landra Celly, Myllena Nunes, Joelma Diniz e Lucimara Henriques, por acreditar em mim em cada momento da minha vida.

Um agradecimento especial, à Secretaria de Educação do município de Pocinhos, especialmente, à professora e às crianças participantes da pesquisa que deu origem a esta dissertação; e também a toda equipe da escola, principalmente ao diretor, pelo acolhimento durante a realização da pesquisa.

A minha Família, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e incentivando para que eu pudesse concluir meus estudos, mesmo diante de grandes atribulações.

Gratidão a todos que fizeram parte desse processo árduo, mas gratificante.

RESUMO

A pesquisa que deu origem a essa dissertação teve como objeto a prática docente de uma professora na construção de saberes com as crianças em uma sala de Educação Infantil do Campo. Nessa perspectiva, a década de 1990 é um marco importante para Educação do Campo, devido a lutas e debates que surgiram para o fortalecimento de uma educação voltada para a população do campo, por uma educação que abarcasse a sua realidade, suas necessidades e valorizasse sua cultura, como também fortalecesse sua identidade como sujeito do campo. Entretanto, apesar do reconhecimento de uma instrução voltada para a população rural, as crianças do campo foram excluídas desses debates. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), o direito das crianças pequenas à educação foi reafirmado, propiciando que as crianças que estavam inseridas nos espaços rurais tivessem maior garantia de acesso e permanência na escola pública de qualidade. Assim, tivemos como objetivo geral analisar a prática docente do professor na construção de saberes com as crianças em uma sala de Educação Infantil no Campo. Visamos caracterizar a prática docente do professor de uma sala de Educação Infantil no Campo; Identificar elementos da prática docente que se aproximam ou se distanciam do paradigma da Educação do Campo; e mapear os saberes docentes que compõem a prática docente do professor. A pesquisa é de cunho qualitativo (Minayo, 2006; Bogdan; Birkln, 1982), cujos procedimentos para produção dos dados foram as observações e a entrevista semiestruturada (Lüddke; André, 1986). As observações foram realizadas com uma professora e 25 crianças em uma turma multietapa de Educação Infantil no Campo. Na entrevista semiestruturada, vislumbramos compreender a prática docente da professora e sua concepção sobre os elementos que compõem essa prática. Os instrumentos utilizados foram o diário de campo, as fotografias, as videogravação e as gravações em áudio. Como método de análise, nos valem dos Núcleos de Significação, que visam apreender os sentidos e significados dos sujeitos participantes da pesquisa (Aguiar; Ozella, 2006). O estudo apontou para um distanciamento do saber do campo, revelando no trabalho da professora ênfase no processo voltado à alfabetização das crianças, objetivando um saber escolarizante, que busca a preparação das crianças para a etapa seguinte, o Ensino Fundamental. Também verificamos a utilização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil como referência para elaboração das atividades desenvolvidas em sala.

Palavras chave: Educação Infantil do Campo. Prática docente. Saberes docentes.

ABSTRACT

This research focused on the teaching practice of the teacher in the construction of knowledge with children in a rural early childhood education classroom. From this perspective, the 1990s are an important milestone for Rural Education, due to the struggles and debates that arose to strengthen an education aimed at the rural population, an education that encompasses their reality, their needs and values their culture, strengthening their identity as rural subjects. However, despite the recognition of an education aimed at the rural population, rural children were excluded from these debates. It was from the Law of Guidelines and Bases of National Education (Brazil, 1996) and the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (Brazil, 2009) that the right of young children to education was reaffirmed, providing children who were inserted in rural areas with greater guarantee of access and permanence in a quality public school. Thus, our general objective was to analyze the teaching practice of the teacher in the construction of knowledge with children in a rural early childhood education classroom. We aim to characterize the teaching practice of a teacher in a rural Early Childhood Education classroom; identify elements of teaching practice that are similar to or different from the paradigm of Rural Education; and map the teaching knowledge that makes up the teacher's teaching practice. This is a qualitative research (Minayo, 2006; Bogdan; Birkln, 1982), and the data production procedures were observations and semi-structured interviews (Lüddke; André, 1986). The observations were carried out with a teacher and 25 children in a multi-stage rural Early Childhood Education class. In the semi-structured interview, we aimed to understand the teacher's teaching practice and her conception of the elements that make up this practice. The instruments used were a field diary, photographs, video recordings, and audio recordings. As a method of analysis, we used the Nuclei of Significance, which aims to capture the senses and meanings of the subjects participating in the research (Aguiar; Ozella, 2006). The study pointed to a distancing of knowledge from the field, revealing in the teacher's work an emphasis on the process aimed at teaching children to read and write, aiming at school knowledge, which seeks to prepare children for the next stage, elementary school. We also verified the use of the National Common Curricular Base (BNCC) for Early Childhood Education as a reference for the elaboration of activities developed in the classroom.

Keywords: Rural Early Childhood Education. Teaching Practice. Teaching Knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFRB/88	Constituição Federal da República Brasileira de 1988
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
FIP	Faculdades Integradas de Patos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PB	Paraíba
PNE	Programa Nacional de Educação
PNEC	Política Nacional de Educação do Campo
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFP	Universidade Fernando Pessoa
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UVA	Universidade Vale do Acaraú

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Pocinhos	22
Figura 2 - Cidade de Pocinhos	23
Figura 3 - Belezas naturais do campo.....	24
Figura 4 - Plantação de milho no campo paciência	24
Figura 5 - Criação de animais	25
Figura 6 - Percurso realizado até a escola duração de 52 minutos e 20	26
Figura 7 - Caminho para chegar à escola	27
Figura 8 - Percurso de volta da escola.....	28
Figura 09 - Atividade xerocopiada – Os indiozinhos	94
Figura 10 - Atividade xerocopiada – Dia das mães	98
Figura 11 – Grade de horário Educação Infantil.....	104
Figura 12 – Grade de conteúdo	107

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 01 – Quantitativo de criança por idade	31
Quadro 02 - Organização dos pré-indicadores e indicadores	40
Quadro 03 - Organização dos indicadores e núcleos de significação	40
Quadro 04 - Categorias de análise	41
Quadro 05 - Quantitativo de pesquisa de escritor educação infantil do campo capes (2011- 2018)	43
Quadro 06 - Temáticas relacionadas com descritor Educação Infantil do Campo CAPES	45
Quadro 07 - Quantitativo de pesquisa de escritor Educação Infantil do campo UFPB (2013 – 2019)	46
Quadro 08 - Temáticas relacionadas com o descritor “Educação Infantil do campo” UFPB	47
Quadro 09 - Quantitativo de pesquisa descritor “Educação do Campo” UFCG (2011-2018).....	48
Quadro 10 - Quantitativo de dissertações do PPGED – UFCG	50
Quadro 11 - Temáticas encontradas nas dissertações PPGED – UFCG.....	50
Quadro 12 - Dispositivos legais.....	56
Quadro 13 - Escolas do Campo (2014-2018).....	57
Quadro 14 - Saberes docentes	78
Quadro15 - Atividades de acordo com o campo de experiência da BNCC ..	109
Gráfico 01 – Quantitativo de crianças	31
Gráfico 02 – Núcleo de significação	36
Gráfico 03 - Representação dos polos que constituem a prática pedagógica	73
.....	
Gráfico 04 - Representação dos direitos de aprendizagem	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	23
1.1. Pocinhos: um município rural	23
1.1.1. Primeiras aproximações com Secretaria de Educação do município e a escola: descobertas e desafios	27
1.1.2. A escola e seus espaços	30
1.1.3. Sujeitos da pesquisa: quem são?	32
1.2. Natureza da pesquisa	34
1.3. Procedimentos de pesquisa	35
1.4. Instrumentos de pesquisa	36
1.5. Análise dos dados	38
1.6. Levantamento de produções acadêmicas sobre Educação Infantil do Campo	45
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO	55
2.1. Educação do Campo: aspectos históricos, políticos e legais	55
2.2 Educação no/do Campo das classes multisseriadas às classes multietapas: desafios possibilidades	61
2.3 Educação Infantil do Campo: um caminho em construção.....	68
CAPÍTULO 3 - A PRÁTICA DOCENTE E A RELAÇÃO COM O SABER	74
3.1. A prática docente do professor	74
3.2. Saberes docentes	80
CAPÍTULO 4 – PRÁTICA DOCENTE DE UMA PROFESSORA EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES.....	86
4.1 A prática docente da professora e os saberes do campo	82
4.2 A prática docente e o saber escolarizante	94
4.3 Prática docente e a BNCC da Educação Infantil: os campos de experiência como eixo para a prática da professora.....	106

5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
6.	REFERÊNCIAS	121
7.	APÊNDICES.....	126
	APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORA	126
	APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	127
	APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO E DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DAS PESQUISADORAS	128

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, desenvolvida na linha Práticas Educativas e Diversidade do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB, tem como objeto de estudo a prática docente da professora na construção de saberes com as crianças em uma sala de Educação Infantil do Campo. Nessa perspectiva, o eixo que norteou esta pesquisa foi a prática docente entendida como um elemento crucial para o desenvolvimento de ações que busquem a efetivação de uma Educação no e do Campo (Barbosa, 2010). Para isso, faz-se necessário conhecer e analisar a prática docente do professor¹, bem como compreender como esta reverbera no trabalho pedagógico com as crianças, no sentido de ver como os saberes docentes são construídos pela professora no seu cotidiano (Tardif, 2014).

Nesse sentido, pensar em uma escola do campo, refletir sobre as crianças que estão inseridas nesses espaços e compreender a formação dessa escola, suas práticas, seus saberes, é entender que o sujeito que reside no campo tem direito a uma educação no lugar onde vive, uma educação pensada e elaborada levando em consideração seu espaço, suas experiências, suas vivências, sua participação relacionada à sua cultura, suas necessidades humanas e sociais. Para isso, é primordial a construção de um novo projeto de escola do campo, de maneira coletiva entre todos aqueles que estão inseridos no ambiente escolar, como uma maneira de contribuir na formação de identidades culturais² e na elaboração de propostas educativas de valorização do campo (Barros et. al, 2013).

A escolha por esse objeto de estudo nasce de uma primeira aproximação com os estudos sobre a Educação do Campo realizada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, no ano de 2017, por meio da área de aprofundamento em Educação do Campo, que me³ proporcionou conhecer a existência de escolas do campo do município de Pocinhos, localizado

¹ É pertinente destacar que, quando utilizamos o termo professora, estamos nos referindo à professora participante da pesquisa.

² Segundo Stuart Hall [2005], toda identidade é móvel e as culturas se misturam. As sociedades são marcadas por transformações sociais que influenciam as maneiras dos sujeitos e sua cultura.

³ Em alguns momentos, escrevo na primeira pessoa por se tratar de experiência pessoal.

no cariri paraibano. Na época, objetivávamos conhecer e refletir sobre as classes multisseriadas. Foi a partir dessa experiência que pude conhecer importantes elementos que constituem as escolas do campo, sua organização escolar e a presença da Educação Infantil do Campo nas escolas do município.

Essa aproximação com a realidade apresentada provocou uma reflexão sobre minha formação no referido curso no tocante à necessidade de maior aprofundamento sobre questões norteadoras da Educação do Campo, no que diz respeito às perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam o conhecimento, bem como a construção de uma educação para o sujeito no/do campo. Nesse sentido, foi a partir desse olhar para o campo que tive o interesse de pesquisar sobre a prática docente desenvolvida em turmas de Educação Infantil no Campo, visto que as escolas do campo, ainda são vistas, na sua maioria, como espaços marginalizados e esquecidos pelas políticas públicas, muitas vezes considerados lugares de atraso e fracasso escolar.

Para Charlot (2000), o fracasso escolar não existe como objeto em si, o que acontece é que os alunos possam estar em situação de fracasso. São situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar em que elementos externos ao sujeito fazem com que ele não obtenha o êxito desejado pela instituição, ao realizar uma atividade, por exemplo. Esse aspecto é relevante para que possamos pensar nas escolas do campo que, na maioria, sofrem com infraestruturas precárias e uma série de problemas que assolam essas instituições e os sujeitos que nelas estudam. Sabemos que a qualidade de uma escola está em diferentes aspectos: infraestrutura, condições de acesso e permanência dos alunos, contextos culturais, relação com o saber e o conhecimento por parte de professores e alunos, entre outros (Hage, 2006; Arroyo, 1999).

Para compreendermos os elementos que configuram essa escola, é primordial entendermos que a busca por uma Educação do Campo no Brasil começa a ganhar destaque em meados da década de 90, fruto do empenho coletivo protagonizado por sujeitos que, de formas distintas, produziram movimentos e organizações interessados e comprometidos com a educação, bem como questões referentes à reforma agrária e às políticas públicas, dentre outras. Dessa forma, a Educação do Campo representa um processo histórico de lutas de movimentos sociais por direito a uma educação voltada às demandas

dos Povos do Campo, na busca pela valorização de sua identidade e de sua cultura (Arroyo, 1999).

Nesse sentido, pensar em uma educação voltada para o sujeito do campo significa compreender essas concepções de campo e educação, assumindo uma visão de totalidade dos processos sociais, seja no campo dos movimentos sociais, pelo fortalecimento de uma agenda de lutas, ou no campo da política pública, na busca por uma relação entre uma política agrária e uma política de educação. Nesse contexto, ainda no que se refere à dimensão pedagógica na construção de uma educação, vislumbra-se os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado (Caldart, 2004). Ser humano este, que é produto histórico, mutável, que pertence a uma determinada sociedade e que vai se constituindo por meio de condições sociais, resultados de atividades humanas anteriores.

Dessa maneira, a construção de uma Educação do Campo se baseia na luta, como a luta pelos direitos das mulheres que vivem no campo, exigindo um projeto camponês que atente às necessidades dos sujeitos que habitam aquele espaço, na luta pela democratização do acesso à água, pelo direito das crianças à infância, por uma educação escolar que atenda a suas necessidades e seus anseios (Caldart, 2004). Assim, a criança do campo representa o presente e o futuro, no sentido do fortalecimento de uma luta, de um projeto de Educação do Campo que está sendo construído. Pensar nesses sujeitos exige o reconhecimento de seus saberes, de seus conhecimentos, principalmente de uma educação pensada e elaborada para essas crianças.

Nessa direção, torna-se fundamental que a educação das crianças do campo esteja em sintonia com sua realidade na relação com as vivências dos sujeitos do campo. Assim, nossa compreensão é que as crianças possam vivenciar suas infâncias compartilhando experiências com seus grupos culturais, construindo, com adultos e seus pares, sua autoestima e suas identidades⁴ individuais e coletivas.

⁴ Segundo Castells (1999), a identidade configura-se como uma fonte de significado e experiência de um povo. Nesse sentido, as identidades são fontes importantes de significados, devido ao seu processo de autoconstrução e individualização, construindo sua identidade individual. A identidade coletiva é construída pelo processo de função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, marcada pela relação de poder.

Esses são aspectos relevantes que possibilitam a construção de uma identidade marcada por transformações que influenciam as maneiras de compreender os sujeitos e sua cultura, permitindo-lhes uma educação mediada pelas relações que são estabelecidas pelo meio em que vive (Castlells, 1999; Silva; Pasuch, 2010; Hall, 2005). Nessa perspectiva, a criança do campo, sujeito de experiência e conhecimento, produtor de cultura e como categoria geracional, necessita de uma educação que legitime sua infância, valorizando na sua singularidade, experiência e visão de mundo, na sua relação com o meio em que vive.

Assim como qualquer criança, a criança que habita o campo também brinca, imagina e fantasia. Por meio do corpo, sente o mundo, constrói hipóteses, e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. A criança do campo como um ser ativo na sociedade, através da relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo social, constrói sua identidade e autoestima (Silva; Pasuch, 2010). Ainda de acordo com Silva e Pasuch (2010, p.01), as crianças do campo possuem

Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos.

Assim, vislumbrar a pluralidade da infância permite olhar a criança do campo, onde está inserida em uma categoria social e um grupo social de sujeitos ativos, que atuam e agem no mundo. Essa visão permite a construção de uma Educação Infantil do Campo que compreenda a Educação Infantil no contexto da criança, da infância e das infâncias do campo.

Entretanto, sabemos que nem todos os sujeitos inseridos no campo têm a oportunidade de ter uma educação voltada a seu contexto. Segundo Leal (2011, p. 78), é primordial “[...] reconhecemos e perguntarmos sobre as crianças pequenas que habitam o campo brasileiro e a oferta, em termos de acesso e qualidade, de uma educação infantil para elas”. Nesse sentido, a condição das

crianças pequenas do campo brasileiro encontra-se muito longe do que se anseia em termos do atendimento de qualidade na Educação Infantil. Às crianças do campo, bem como a todas as crianças brasileiras, reconhecidas como sujeitos de direito pela Constituição Federal de 1988, tem sido negado o direito de iniciação do processo educativo, já que são vistas pelo poder público como sujeitos que ainda não possuem direitos. Isso porque esses são direitos historicamente recentes e, para que haja a sua efetivação direitos, é essencial maior debate e luta pela proteção e garantia de uma educação de qualidade (Leal, 2011).

A construção de uma Educação Infantil do Campo carece da compreensão sobre o que é próprio da criança, suas particularidades, seus desejos, sua condição de criança. Essa compreensão sobre uma educação para a criança que habita o campo só foi possível por meio de debates, estudos, pesquisas, embora ainda tenhamos avançado muito no que se refere às políticas públicas para esses sujeitos. Assim, tal movimento, que vem se articulando nesse cenário, já representa um grande passo na busca do direito de uma educação para todos. Contudo, é preciso fortalecer a luta.

Quando falamos de uma educação voltada para a criança do campo, para o sujeito do campo, imediatamente nos remetemos às classes multisseriadas presentes nesses ambientes escolares. A organização multisseriada ou multietapa se inicia e predomina no campo e foi dentro desse universo, portanto, que a Educação Infantil iniciou-se, através da junção de turmas⁵. As classes/escolas multisseriadas ainda representam um grande desafio para as políticas públicas educacionais brasileiras, uma vez que, segundo Parente (2014, p. 60),

A nomenclatura multisseriação está carregada de sentido negativo; é uma adjetivação que tem aprisionado o fazer-educativo, que tem limitado a prática pedagógica. Mais do que isso, é uma adjetivação que rotula, classifica e associa a multisseriação a um tipo de escola de baixa qualidade, fraca, difícil, trabalhosa, errada, isolada.

⁵ Segundo Fernandes (2019), a “Multietapa atende à classe de alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental na mesma turma, enquanto que multisseriada atende a turmas com alunos em séries diferentes do Ensino Fundamental de 8 e 9 anos”.

A superação desses estigmas não é tarefa fácil, já que as escolas rurais multisseriadas são, quase sempre, construídas através da infraestrutura precária e do abandono por parte das políticas locais, revelando o descompromisso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo. Por outro lado, mesmo com os problemas destacados, há fazeres pedagógicos criativos que se efetivam nas ações educativas pelas professoras e professores, desafiando as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas (Hage, 2006). Assim, é necessário um olhar para essas práticas como algo relevante para o fortalecimento de uma educação no campo, buscando a desmistificação do campo como um lugar de atraso.

Compreender a dinâmica presente nessas instituições de ensino é perceber que é dentro desse universo que surgem práticas significativas, é entender a relevância da prática docente como um elemento que contribui para a construção de uma Educação Infantil no/do Campo, capaz de superar a visão do campo como um lugar de atraso, que não produz conhecimento, além de proporcionar o desenvolvimento de novas práticas e novos saberes que ultrapassem o muro da escola, que se articulem com os saberes que permeiam a comunidade.

Nesse sentido, a prática docente representa um saber-fazer do professor carregado de saberes que vêm à tona durante a realização do seu trabalho, oriundos da sua formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2014).

A prática docente é um elemento importante para pensarmos as concepções de professores sobre o campo, as crianças e sujeitos do campo, bem como sobre a Educação do Campo. Assim, é preciso pensar uma educação no/do campo, reconhecer e valorizar os sujeitos crianças nas suas potencialidades, identidade e diversidade, da maneira como preconizam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC):

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002).

A compreensão que buscamos construir é que a efetivação das escolas do campo considere uma concepção de sociedade, de criança como sujeito social e histórico, a infância como uma categoria social que faz parte da vida da criança e da educação. Para isso, entendemos que é preciso considerar não apenas os saberes produzidos dentro da sala de aula, mas os saberes que são produzidos na comunidade, na relação com o outro, com os conhecimentos culturais presentes nesses espaços sociais, estabelecendo uma relação dialógica com todos os saberes que permeiam diferentes espaços.

Nessa perspectiva, o nosso trabalho tem como objetivo analisar a prática docente do professor na construção de saberes com as crianças em uma sala de Educação Infantil no campo. Assim, buscamos responder as seguintes indagações: Como se dá a prática docente do professor com as crianças de Educação Infantil no Campo? Quais elementos da prática docente se aproximam ou se distanciam do paradigma da Educação do Campo? Quais saberes docentes compõem a prática do professor em uma sala de Educação Infantil?

Para isso, objetivamos: caracterizar a prática docente do professor de uma sala de Educação Infantil no Campo; identificar elementos da prática docente que se aproximam ou se distanciam do paradigma da Educação do Campo; e mapear os saberes docentes que compõem a prática docente do professor.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, busca compreender a realidade do sujeito, os sentidos e significados que a professora atribui a sua prática docente. Além de possibilitar ao pesquisador um contato direto com seu objeto de estudo, permitindo a construção de métodos de coleta e análise de dados que considerem o caráter subjetivo do ser humano, buscando a construção de significados e sentidos contidos nas falas dos sujeitos (Silva, 2017).

Os procedimentos de coleta adotados foram as observações e a entrevista semiestruturada. As observações proporcionaram um contato direto com a realidade, permitindo adentrar no universo do objeto de estudo, permitindo o registro de fatos diários, sem intervir na realidade. O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada por possibilitar ao pesquisador combinar perguntas flexíveis que admitissem a inclusão de novos questionamentos durante a entrevista, na qual a entrevistada teve a oportunidade de falar sobre o tema em

questão, sem se prender à indagação. Assim, a entrevistadora pôde retornar às perguntas, pedir esclarecimentos, indagar sobre aspectos que surgiram durante a entrevista (Minayo, 2008).

Como instrumentos de produção de dados, utilizamos o diário de campo, as fotografias e as videograções para a captação dos acontecimentos, as ações, atitudes, os comportamentos e descrever detalhadamente o campo de pesquisa.

Para análise dos dados, utilizamos os núcleos de significação que nos possibilitaram, frente ao objeto de estudo, compreender os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos pesquisados na produção de dados, no processo investigado (Machado, 2015). Diante disso, o método de análise contemplou as seguintes etapas na apreensão e compreensão dos sentidos e dos significados pelos sujeitos frente à realidade estudada: a) levantamento de pré-indicadores, que consistiu no levantamento das informações por meio das observações e da entrevista, buscando a construção dos sentidos e significados apreendidos por meio da fala da professora e das crianças que fazem parte dessa pesquisa; b) sistematização de indicadores compreendendo os significados atribuídos pela professora, por meio da análise do material verbal, como o diário de campo, atividades escritas trabalhadas com as crianças, gravações de áudios, videograções realizadas nas observações em sala de aula; c) sistematização dos núcleos de significação, que se caracterizam pela síntese dos sentidos constituídos pelo sujeitos diante da realidade que ele atua, nesse caso, a prática docente da professora (Aguilar; Soares; Machado, 2015).

Considerando os princípios teórico-metodológicos apresentados, organizamos este trabalho em quatro capítulos. No primeiro, “Perspectiva teóricometodológica da pesquisa”, discorremos sobre o objeto de estudo, os objetivos, a metodologia, as questões que norteiam a pesquisa, os sujeitos envolvidos no processo, bem como o campo de pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Educação no/do Campo”, abordamos a Educação do Campo, as salas multietapas presentes nas escolas do campo, a construção de uma Educação Infantil do Campo que leve em consideração a criança como sujeito histórico, social e singular.

No terceiro capítulo, discutimos a prática docente e a relação com o saber, destacando a importância dos saberes para constituição da prática docente do professor.

Já no quarto capítulo, analisamos a prática docente da professora em uma sala de Educação Infantil no Campo do município de Pocinhos – PB, examinando as categorias que surgiram, a partir dos núcleos de significação. Discorreremos sobre a prática docente da professora e sua relação com os saberes que permeiam a Educação Infantil do Campo, assim como refletimos sobre a prática docente com ênfase em um saber escolarizante, que visa à preparação para etapa seguinte. Por fim, analisamos a prática da professora, tendo como base o que preconiza a Base Comum Curricular Nacional (BNCC) para Educação Infantil.

Diante do exposto, entendemos que este estudo poderá contribuir para o reconhecimento da Educação Infantil do Campo no município de Pocinhos-PB, podendo ser referência para políticas públicas não só locais, mas em outras regiões, fortalecendo a luta por direito a uma educação para o sujeito do campo. Além disso, poderá colaborar, ainda, para o aprofundamento dessas questões na sociedade, na construção de novos debates, reflexões, e estudos acadêmicos. Acreditamos, nessa direção, no fortalecimento de ações que busquem atuar para o não fechamento das escolas do campo, garantindo o pleno direito de uma educação para todos. Finalmente, o estudo poderá fornecer elementos para o desenvolvimento de ações para construção de práticas docentes que levem em consideração uma Educação Infantil no/do Campo, que pense o sujeito da criança, nas suas potencialidades, necessidades, infâncias e como sujeitos de direito.

CAPITULO I - PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesse capítulo, apresentaremos os caminhos da pesquisa, seus sujeitos, os procedimentos e instrumentos de produção de dados, bem como o método de análise dos dados, iniciando com a apresentação do campo da pesquisa.

1.1. POCINHOS CIDADE MENINA

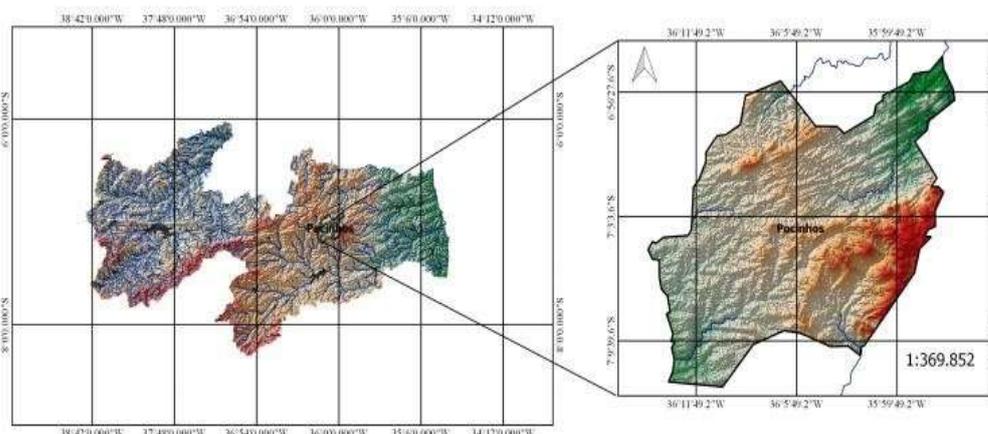
A cidade de Pocinhos foi escolhida como lócus da minha pesquisa devido à minha familiaridade com o local, à sua relevância no contexto educacional e ao seu processo contínuo de evolução na área da educação. Além disso, Pocinhos se destaca por apresentar um número significativo de escolas rurais, o que a torna um cenário relevante para a análise da educação no campo. Esse contexto permite uma investigação mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelas escolas rurais, além de possibilitar a compreensão das especificidades da educação para a população do campo, em um município que tem demonstrado avanços na qualidade educacional e no acesso à Educação Básica.

Diante disso, a cidade de Pocinhos representa o espaço central do poder municipal, uma vez que concentra as atividades administrativas, econômicas e sócio-políticas, representando a identidade espacial local. A concentração da população no espaço urbano decorre do fato de que é cidade que se centralizam as atividades econômicas e de oferta de serviços (Wanderley, 2001). Dessa forma, embora aconteça essa centralização populacional urbana, percebemos que há uma relação cidade-campo ainda muito intensa, uma vez que é no campo que são desenvolvidas atividades econômicas de subsistência dessas pequenas cidades e são nesses pequenos centros que há uma concentração de instituições escolares.

Nesse sentido, considerando essa relação cidade-campo no que se refere à educação, a cidade de Pocinhos, na qual realizamos a pesquisa, possui uma extensa área rural. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2018, possuía 10 escolas urbanas e 11 escolas do campo, compreendendo aproximadamente, conforme o Censo, 3.718 alunos matriculados nas escolas urbanas e 819 em escolas rurais. Conforme os órgãos de pesquisa, esse dado

nos revela que existe um maior número de escolas rurais que urbanas, dado este relevante para pensarmos como é importante a existência de escolas para os sujeitos que estão inseridos no campo, já que é por meio dessas escolas que os sujeitos se fortalecem como uma população do campo.

Figura 01 - Mapa do município de Pocinhos



Fonte: Jesielly Andrade (2019)

Em relação às matrículas, é notório a grande concentração localizada na zona urbana. Esse fator pode ser explicado pela ida do sujeito do campo para cidade, uma vez que as escolas do campo atuam apenas até a 5º ano. Dessa forma, acaba sendo uma necessidade a locomoção de estudantes do campo para a cidade, a fim de continuar seus estudos.

A cidade de Pocinhos originou-se da existência de pequenos poços de água potável em determinada área. A região foi habitada pelos índios Tarairiús, que, segundo alguns estudiosos, eram um povo bravo, guerreiro e valente, que lutaram violentamente para não permitir que os portugueses se apossassem de suas terras.

A povoação teve origem no século passado, quando o fazendeiro conhecido como José Aires Pereira edificou a sede de suas fazendas num pequeno morro bem próximo aos referidos poços e construiu entre 1815 e 1817, uma Capela em homenagem a Nossa Senhora da Conceição (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE).

Com a chegada de José Aires, Pocinhos ganhou uma nova dinâmica, mas sua evolução foi impulsionada pelo Decreto Diocesano, de 8 de dezembro de

1908, com a criação da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição, desmembrada de Campina Grande. Daí, o núcleo foi crescendo e tornou-se Distrito de Campina Grande, com o nome de Pocinhos, posteriormente, o Decreto Lei Estadual nº 520, modificou o nome para Joffily.

Em meados dos anos de 1953, Pocinhos era um dos nove distritos do município de Campina Grande. O vigário do distrito, Padre Galvão, em negociação com o deputado Pedro Gondim, abriu a discussão sobre a possibilidade de emancipação. Compreendendo a relevância de tal ação, o referido deputado foi à Assembleia Legislativa em João Pessoa e lançou a proposta à casa (dados Prefeitura municipal de Pocinhos). No dia 10 de dezembro de 1953, foi aprovada a lei de emancipação de Pocinhos.

Atualmente, o município possui uma área de aproximadamente 632,89 km², uma população estimada segundo Censo 2018 de 18. 429 habitantes. Em 2010, das pessoas ocupadas na faixa etária de 18 anos ou mais, 52,70% trabalhavam no setor agropecuário, 1,91% na indústria de extração de recursos naturais, 4,99% na indústria de transformação, 5,26% no setor de construção, 0,77% nos setores de utilidade pública, 9,88% no comércio e 23,58% no setor de serviços.

Figura 02 - Cidade de Pocinhos



Fonte: Eduardo Araújo (2019).

Wanderley (2001) destaca que a população rural no conjunto da população municipal representa um importante instrumento econômico para relação cidade/campo, visto que uma significativa proporção de pessoas que vivem nas áreas urbanas trabalha no meio rural. No caso da cidade de Pocinhos,

os agricultores e suas famílias contam com a grande concentração de avicultura no campo. Dessa forma, acontece uma via de duas mãos na circulação entre a população rural e urbana no espaço municipal, no que se refere à quantidade de pessoas ocupadas nas atividades agropecuárias sobre o conjunto das pessoas ocupadas no município.

Nessa perspectiva, a cidade de Pocinhos tem sua economia em torno dos produtos que são produzidos no campo, seja para a venda da feira aos sábados ou avicultura presente nesses espaços, ocupando grandes áreas rurais do município, razão pela qual é considerada umas das maiores criadoras de aves da Paraíba. Assim, o campo representa um espaço de negócio, oportunidade, beleza e natureza.

Figura 03 - Belezas naturais do campo



Fonte: Wellyson Martins (2018)

A agricultura familiar camponesa movimenta a dinâmica econômica e social, nesse entrelaçamento campo/cidade.

Figura 04 - Plantação de milho no campo pocinhese



Fonte: José, Agricultor (2019)

Figura 05 - Criação de animais



Fonte: José, Agricultor (2019)

Diante disso, o campo pocinhense é um espaço de conhecimento, prosperidade e riquezas. Foi por meio dessa compreensão de enxergar esse campo na sua diversidade, singularidade e potencialidade que esse estudo adentra nesse universo, buscando compreender a dinâmica desse campo e todos os elementos que compõem esse espaço, entre eles, a escola e seu sujeitos, como veremos a seguir.

1.1.1. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO E A ESCOLA: DESCOBERTAS E DESAFIOS

As primeiras aproximações com o campo são cheias de desafios e incertezas, são caminhos necessários na descoberta da pesquisa. Na primeira visita ao campo, surgiram muitas aflições e dúvidas sobre a pesquisa e os sujeitos que permeavam aquele espaço, muitos questionamentos apareceram no primeiro contato com a escola. O contato com o campo de pesquisa foi marcado por novas descobertas, novos olhares sobre uma realidade desconhecida, representou um novo passo, uma nova postura e um contato direto com o objeto de estudo. Para uma pesquisadora iniciante, foi um misto de sentimentos, porque o incerto é algo que se faz muito presente como um elemento que permite desvendar e compreender o objeto de pesquisa e suas relações.

Contactamos a Secretaria de Educação para apresentar a pesquisa, a qual foi aceita pelo Secretário de Educação do município. Após o contato com a Secretaria de Educação, a escola foi contactada através do seu diretor. Na ocasião, foram apresentadas as intenções da pesquisa, bem como as garantias éticas dos sujeitos na relação com a pesquisa.

Na primeira ida à escola⁶, saímos da Secretaria de Educação do município, eu, o diretor e duas professoras, em um transporte bem conservado, espaçoso e com ar condicionado. Ao chegar na pista em direção à cidade de Montadas, pegamos as primeiras crianças que já estavam à espera do carro, uma van, transporte disponibilizado pela prefeitura. A van possuía cintos para todos, embora nenhuma criança estivesse usando. Durante o percurso, são as professoras e o diretor que são os responsáveis por elas. Não há nenhum acompanhamento da família na locomoção para a escola. Logo, entramos em uma estrada de terra para pegar as crianças que moram nas comunidades do município. São estradas estreitas que compõem os caminhos para as comunidades das crianças que estudam na escola campo de pesquisa (figura 6).

Figura 06 - Percurso realizado até à escola (duração de 52 minutos e 20 segundos)



Fonte: Google Maps (2019)

⁶ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, parecer: 3.242.759

Durante esse caminho me vi em um lugar desconhecido. Vi sujeitos que realmente vivem na simplicidade do campo e daquilo que o trabalho do campo proporciona. Paisagens verdes e cheias de esperanças que as últimas chuvas trouxeram. Roçados, açudes, animais, matos, vilas, essa é passagem que percorremos durante nosso trajeto, um universo totalmente diferente da cidade, percurso esse que eu desconhecia, mesmo morando na mesma cidade (figura7).

Figura 07 - Caminhos para chegar à escola



Fonte: Registro próprio (2019)

A primeira ida à escola foi tranquila. Durante o trajeto até a escola, as crianças se mostravam bem ativas conversando o tempo todo, brincando, falando um pouco da rotina da escola e sobre as atividades que estão realizando nas suas salas de aula. Assim, o caminho também se tornou um momento de aprendizado e compartilhamento entre diferentes idades e de comunidades diferentes. Destacamos também a quantidade de crianças pequenas que aparentavam ter no máximo 3 anos, crianças que deixam seus lares e suas famílias para ir à escola.

Chegamos à escola por volta das 12h:55min. A impressão inicial é que se tratava de uma escola bem organizada, o que pude confirmar, ao entrar. É uma escola com uma boa estrutura, diferente de escolas que alguns pesquisadores apontam em suas pesquisas, como a autora Vendramini (2015), que salienta que algumas escolas do campo não possuem estrutura física, não possuindo as condições mínimas para funcionar.

Ao chegar à escola, todos os funcionários me receberam muito bem e com muita tranquilidade. Não me senti no universo estranho, pelo contrário, soube

naquele momento que eu estava em um campo de pesquisa rico e que eu poderia realizar esta pesquisa. Diante disso, minhas inquietações foram sendo controladas e o medo deu espaço à curiosidade, à vontade de entrar em campo e compreender como se dá o trabalho da professora em uma sala de aula de Educação Infantil do campo e como, juntas, crianças e professora constroem conhecimentos.

Aproximadamente as 17:00h, pegamos o ônibus de volta para a cidade. No caminho, o transporte vai deixando as crianças nas comunidades e nas suas casas (figura 8). Uma rotina que parece ser muito cansativa para as crianças, uma vez que algumas dormem durante o caminho, demonstrando cansaço.

Figura 08 - Percurso de volta da escola



Fonte: Registro próprio (2019)

Ao chegarem nas comunidades em que residem, observamos pelo seu modo de agir e sua expressão que as crianças desciam do carro com alegria, por mais um dia que chegava ao fim e por chegarem ao seu lar. Assim, a escola do campo representa o principal elo entre o conhecimento e a criança. Para isso, é necessário um ambiente acolhedor, rico em experiências e que contribua para a construção de uma Educação do Campo. Compreenderemos essa dinâmica escolar na seção seguinte.

1.1.2. A ESCOLA E SEUS ESPAÇOS

A escola escolhida para a pesquisa está localizada na zona rural do município de Pocinhos-PB, possui salas seriadas e multietapas⁷. A escola foi selecionada devido à sua excelência nas práticas pedagógicas, que se destacam pela valorização do campo e práticas significativas. Esse enfoque despertou meu interesse, pois demonstra o compromisso da instituição com a aprendizagem contextualizada e com o respeito às especificidades culturais e regionais.

A escola está localizada no Sítio Mari Preto, na cidade de Pocinhos, sendo uma instituição que passou por uma reforma estrutural, com a ampliação das salas, do pátio, melhorando a estrutura da escola. Ela atende a partir da sala denominada maternal (crianças a partir de 3 anos), até o quinto ano do Ensino Fundamental. Estão matriculadas aproximadamente 140 alunos com frequência regular, 14 funcionários entre professores, cuidadora, diretor, cozinheira, auxiliar de serviços gerais e motoristas. No seu entorno, há plantação de milho, feijão, algumas casas, um posto de saúde, tudo ao seu redor é campo.

A instituição é ampla, bastante limpa, com cerâmica brancas no piso e nas paredes, boa iluminação, tanto artificial como natural. Sua entrada é um portão de grades brancas. Possui 7(sete) salas de aulas com portões de grade, 1 (uma) sala da direção que também é sala dos professores, banheiro feminino e masculino, ambos com banheiro adaptado para alunos deficientes. Entretanto, os banheiros não são adaptados para as crianças menores, são banheiros feitos para adultos. As crianças menores ao usá-los precisam equilibrarem-se no vaso, como também ao lavar as mãos.

Possui ainda, 1 (uma) cozinha grande, onde é feita a merenda das crianças. A escola tem 1 (um) refeitório com tamanho mediano, com mesas e cadeiras de plástico brancas, na qual são servidas as refeições para os alunos do 1ºano até o 5º. As refeições para as crianças do maternal, pré-I e pré-II são levadas para as salas de aula, porque as mesas desse ambiente são compatíveis com o tamanho das crianças.

A escola também possui um pequeno pátio coberto, um brinquedo para os menores, uma casinha de plástico grande, onde todos os alunos brincam durante o intervalo (20 minutos). As crianças maiores podem sair para o terreno que fica ao redor da escola, que é murado. Nele, há uma cisterna d'água e

⁷ Uma turma multietapa na educação é uma classe que reúne alunos de diferentes idades e/ou séries/anos de escolaridade em um mesmo espaço de ensino.

árvores. Esse aspecto nos chamou bastante atenção, uma vez que, por ser uma escola do campo, o ideal é que ela estivesse sem muro e integrada com a comunidade, com as pessoas que estão ao redor dessa instituição escolar.

A sala da pesquisa é uma turma multietapa de Educação Infantil composta pelos grupos do maternal/pré-I, é ampla, ventilada, boa iluminação. Possui 1 (um) ventilador, 2 (duas) janelas de metal, 1 (um) quadro branco, 1 (um) armário, que contém materiais escolares, como régua, tinta, pinceis, lápis de pintura, giz de cera, massinha de modelar, entre outros. Possui também, 1(um) armário com prateleiras, que guarda jogos e livros didáticos. As mesinhas são adequadas ao tamanho das crianças, todas confeccionadas com madeira e algumas cadeiras são de madeira e metal.

As paredes, brancas e revestidas com cerâmica, têm afixadas atividades das crianças, assim como o alfabeto e os números, um calendário, um painel das estações do ano e as vogais em libras. O ambiente também possui um filtro de barro, com alguns copos, no qual as crianças podem encher suas garrafinhas.

A instituição apresentada tem uma boa estrutura, é ampla, iluminada, ventilada, em relação a outros ambientes escolares rurais que encontramos no Brasil. Sabemos que é necessário uma boa estrutura para as escolas do campo, que ela atenda às necessidades dos sujeitos que estão inseridos nesse ambiente, mas não podemos perder os traços do ambiente escolar do campo. Nessa relação campo/comunidade e campo/campo, é preciso pensar quem são esses sujeitos que estão nesses ambientes. O tópico a seguir apresenta essa realidade.

1.1.3. SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM SÃO?

Os sujeitos dessa pesquisa são a professora e as crianças de um grupo de Educação Infantil do Campo do município de Pocinhos-PB. Na sala desse grupo, realizamos 15 observações, durante o período da tarde. Este grupo é composto de 1 (uma) professora e 26 (vinte e seis) alunos, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Quantitativo de crianças



Fonte: elaboração própria

É relevante destacar as idades das crianças na sala pesquisada:

Quadro 01 - Quantitativo de criança por idade

Quantidade de crianças	Idade
10	5 anos
14	4 anos
2	3 ano

Fonte: elaboração própria

Essas crianças foram matriculadas de acordo com as denominações dos grupos distribuídos na Educação Infantil: no maternal, existiam crianças com 4 anos e 2 crianças com 3 anos, já no pré-I havia 10 crianças com 5 anos e 7 crianças com 4 anos.

A professora desse grupo, na época da coleta de dados possuía 39 anos, residia no sítio Furnas em Puxinanã-PB. Sua formação inclui a graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e Educação Inclusiva. Trabalhava como professora no município de pocinhos nessa escola, atuando no outro turno como diretora escolar no município de Puxinanã.

Em relação às crianças, pude perceber, durante o percurso que fazia para chegar à escola, que as mesmas moravam em casa simples, com seus roçados ao lado, animais e açudes. São crianças que moravam em várias extremidades do município, em pequenas comunidades, casas isoladas e distantes do centro da cidade de Pocinhos e da própria escola. São crianças que vão para a escola tendo como responsáveis os próprios professores e o diretor, já que o ônibus passa pelas comunidades pegando as crianças.

Nesse sentido, pensar nos sujeitos do campo, na suas dificuldades, seus trajetos, seus sonhos, é compreender a construção de uma Educação Infantil pautada na infância, nas experiências com a família, nas trocas de

conhecimento, nas singularidades desses sujeitos, considerando como se relacionam com a natureza, trocando experiências com seus pares, com a comunidade. Sobretudo, é perceber as crianças não só inseridas nesse espaço, mas se construindo nos seus lugares, legitimando suas experiências, suas culturas e suas identidades.

Nessa direção, discutimos no capítulo seguinte os elementos que contribuem para construção de uma educação pensada para os sujeitos do campo, as classes/grupos presentes nesses espaços e os aspectos que constituem a Educação Infantil do Campo.

1.2. NATUREZA DA PESQUISA

Este trabalho investigativo teve como objeto a prática docente de uma professora na construção de saberes com as crianças, em uma sala de Educação Infantil no Campo. Assim, para compreender o universo da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, considerando o universo dos significados da professora, suas intenções, crenças, valores e atitudes, a partir da sua prática docente, prática esta que expressa a compreensão que ela tem sobre o seu trabalho no contexto da Educação Infantil no Campo. Nesse sentido, buscamos refletir sobre suas ações no trabalho, interpretando-as, a partir da realidade vivida e compartilhada com as crianças que fazem parte do processo educativo, e como seus saberes reverberam na construção da sua prática docente (Minayo, 2008).

A pesquisa qualitativa nos possibilitou vislumbrar os processos que estão presentes no ato educativo da professora, compreendendo os fatos que estão presentes na realidade da sala pesquisada.

Segundo Bogdam e Biklen (1982), a abordagem qualitativa visa

[...] melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. (Bogdam; Biklen, 1982, p. 70).

Os significados citados nos possibilitaram analisar o real, adentrar no universo do estudo, interpretando ações da professora pesquisada. Assim,

buscamos conhecer e analisar a prática docente da professora na construção de saberes em uma sala de Educação Infantil no Campo.

Nesse sentido, entender esse processo de construção de sentido e significado que é desenvolvido na prática docente permite vislumbrar esse saber-fazer do professor que é repleto de saberes, intenções, crenças que fazem parte da sua prática cotidiana. Saberes docentes heterogêneos, que regem o processo de aprendizagem.

1.3. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Neste trabalho, utilizamos, como procedimentos para a produção de dados, a observação e a entrevista semiestruturada. A observação nos possibilitou retratar as atitudes, as ações e as práticas da professora no seu fazer docente, ajudando a identificar ações dos sujeitos e situações no contexto das relações entre crianças e a professora na prática docente (Malheiros, 2011). Assim, a observação oportunizou esse olhar para a realidade estudada para adentrar ao ambiente da pesquisa, permitindo essa aproximação com o real. Assim, pudemos refletir, conhecer, interpretar a prática docente da professora olhando o objeto no contexto real, percebendo os aspectos presentes na referida prática.

Essa aproximação propicia que pesquisador, ao se deparar com o contexto de estudo, no nosso caso, o espaço educativo e seus sujeitos, recorra aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do objeto da pesquisa (Lüdke; André, 1986). Nessa perspectiva, a observação

[...] permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha o in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem a realidade que os cerca e as suas próprias ações (Lüdke; André, 1986, p. 26).

Diante disso, observamos o cotidiano da sala de aula e da escola com os sujeitos envolvidos, as atividades realizadas pela docente juntos às crianças e como as crianças se portam diante da prática docente desenvolvida pela

professora. Foi por meio das observações que pudemos conhecer e adentrar na realidade das classes de Educação Infantil do Campo e saberes docentes produzidos na relação professor/ criança.

Também utilizamos a entrevista semiestruturada com a professora da turma, com o intuito de aprofundar questões trazidas pela observação. Optamos pela entrevista semiestruturada, por ser um procedimento que possibilita saber o que diz a professora sobre a própria Educação Infantil no Campo e os elementos norteadores que compõem sua prática docente. A entrevista permitiu esclarecer situações e questões que apareceram durante a observação.

De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Assim, esse instrumento corresponde a um esquema de perguntas flexíveis que permite que o pesquisador aprofunde questões que vão surgindo no decorrer da conversa, possibilitando um maior esclarecimento sobre o objeto de estudo. Desse modo, nos possibilitou fazer outras perguntas no decorrer do processo de escuta, compreendendo as informações que vão surgindo sobre o objeto da pesquisa, as concepções, as emoções, as entonações que estão presente na fala da professora.

Discutiremos a seguir, com maior especificidade, os instrumentos utilizados nesta pesquisa

1.4. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa são essenciais para a coleta de dados e a obtenção de informações relevantes em um estudo científico. Segundo Gil (2008), esses instrumentos devem ser escolhidos conforme os objetivos da pesquisa, garantindo a validade e a confiabilidade dos resultados. Dentre os principais instrumentos, destacam-se questionários, entrevistas, formulários e observações, cada um adequado a diferentes abordagens metodológicas. A escolha apropriada desses recursos possibilita uma análise mais precisa e fundamentada, contribuindo para a qualidade e a credibilidade do estudo.

Como instrumentos, trabalhamos com diário de campo, por representar um importante elemento de reflexão do pesquisador, permitindo registrar as

nuanças do campo de pesquisa, detalhando os momentos da realidade na qual está inserido.

O diário de campo oportuniza ao pesquisador registrar aquilo que não é captado através de filmagens, por exemplo. Sua leitura permite uma retrospectiva mais cuidadosa das situações encontradas, do que foi observado no campo de pesquisa, bem como ao longo de todo o processo (Campos, 2012). Assim, o diário de campo consiste no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo (Bogdan; Biklen, 1982). É nele que colocamos nossos pensamentos, nossas reflexões, até mesmo nossos anseios como pesquisadores.

Nesta pesquisa, através do diário de campo, registramos o cotidiano do grupo de Educação Infantil, dando destaque à prática docente da professora na relação com os saberes produzidos junto e com as crianças, os diálogos, as brincadeiras das crianças, a rotina escolar, tudo aquilo que foi possível captar. Podemos dizer que o diário de campo é nosso olhar em forma de palavras, possibilitando registrar acontecimentos referentes ao objeto de estudo. O diário de campo também se revelou um registro fundamental, um documento para análise de trabalho em todas as suas etapas.

No universo de registro de dados, utilizamos também fotografias e videograções por proporcionarem melhor documentar situações que fazem parte do cotidiano e da prática docente do professor. Segundo Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), a videogração é um instrumento que proporcionou enxergar a realidade em todas nas suas dimensões, possibilitando

[...] realizar um registro e uma codificação de dados minuciosos produzidos por mais de um observador, buscando maiores confiabilidade, fidedignidade e riqueza na produção e na análise de material empírico, sobretudo em pesquisas que lidam com questões e temáticas difíceis de serem apreendidas empiricamente. (Garcez; Duarte; Eisenberg, 2011, p. 260).

O referido instrumento possibilitou que, durante a pesquisa, possamos registrar a ação desenvolvida dentro do espaço estudado, no nosso caso o cotidiano da sala de aula, as atividades, as relações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, permitindo a captação daquilo que nossos olhos não conseguiram

abarcando durante idas ao campo e oportunizando o detalhamento minucioso da ação, tanto da professora quanto das crianças. Permitiu, ainda, capturar as atividades que foram desenvolvidas durante as observações viabilizando o exame dos dados várias vezes, descobrindo várias situações que apenas observando não seria capaz de capturar. Desse modo, a sua utilização nessa pesquisa funcionou como um suporte durante as observações em sala, permitindo a filmagem de movimentos realizadas nas atividades e as próprias ações nas atividades.

Não só a videogravação nos permite captar o real, mas as fotografias também. Nesse sentido, Monteiro (2006) salienta que

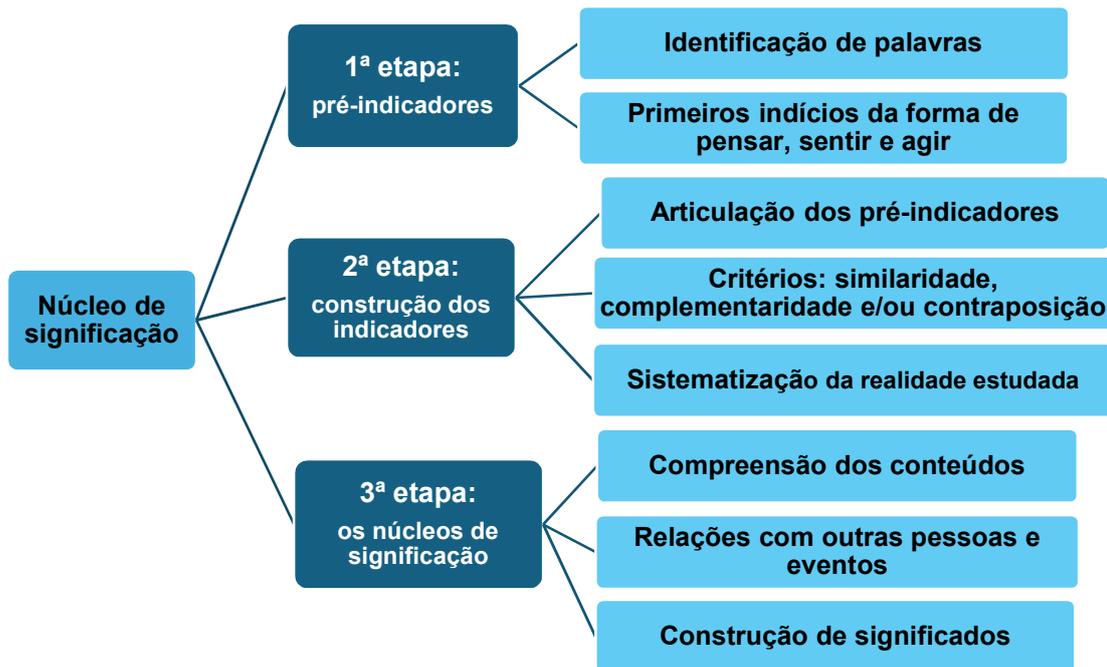
A fotografia é um recorte do real. Primeiramente, um corte no fluxo do tempo real, o congelamento de um instante separado da sucessão dos acontecimentos. Em segundo lugar, ele é um fragmento escolhido pelo fotógrafo pela seleção do tema, dos sujeitos, do entorno, do enquadramento, do sentido, da luminosidade, da forma, etc. Em terceiro lugar, transforma o tridimensional em bidimensional, reduz a gama das cores e simula a profundidade do campo de visão (Monteiro, 2006, p. 12).

Por meio da fotografia podemos capturar ações, momento, paisagens e através desse recorte feito pelo pesquisador diante da realidade, decifrar o que ela tem a dizer, os gestos, os olhares, a linguagem corporal, os cenários. A qualquer momento durante nossa pesquisa, a fotografia nos permite voltar ao vivido, lembrando fatos, situações, acontecimentos.

1.5. ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados, trabalhamos com a metodologia Núcleo de Significação, que visa a apreender os sentidos dos sujeitos frente à realidade, cuja forma de apresentação se dá através dos significados. O núcleo de significação abrangeu as seguintes etapas:

Gráfico 02 - Núcleo de significação



Fonte: Elaboração própria

Os núcleos de significação permitem ao pesquisador que, frente à realidade encontrada, possa compreender os sentidos e significados construídos pelo sujeito.

É um procedimento metodológico que envolve

[...] as mediações histórico-sociais e as contradições que atravessam tanto o sujeito quanto a realidade na qual atua, apresenta possibilidades de alcançar, por meio da análise e da interpretação, o processo de constituição de significados (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p.74).

Os significados são produções históricas e sociais, que favorecem a comunicação e a socialização de nossas experiências, configurando-se como conteúdos que são compartilhados e apropriados pelos sujeitos, a partir de suas subjetividades (Aguiar; Ozella, 2006). Desse modo, entendermos que

[...] os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos

eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade (Aguiar; Ozella, 2006, p. 226).

O sentido é um ato mediado socialmente e historicamente, consistindo nas necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, gerando formas de colocá-los na atividade (Aguiar; Ozella, 2006).

Nesse sentido, à luz dos núcleos de significação que buscam o processo de construção de sentidos e significados, utilizamos, inicialmente, o diário de campo composto por descrições da prática docente da professora e as vivências que permeiam sua prática; a fotografia e a videogravação que também dizem sobre o prática docente da professora e das crianças e, posteriormente, a entrevista com a docente. Procuramos conhecer a prática docente da professora na construção de saberes com esse grupo de crianças. Para a produção de dados, consideramos importante todos os momentos do trabalho da professora e as vivências da professora e das crianças na escola. Nesse sentido, registramos, a partir dos instrumentos já evidenciados, momentos variados do trabalho com as crianças e vivências entre crianças-crianças e crianças-professora. Assim, fizemos leituras flutuantes do diário de campo, da videogravação, das fotografias e da entrevista, objetivando refletir e analisar as primeiras impressões.

No primeiro momento, organizamos um quadro contendo um dos pré-indicadores que dizem respeito às temáticas que aparecem com maior frequência na fala da professora na entrevista, descrevendo suas atitudes, emoções, ambivalências ou contradições, entre outros (Aguiar; Ozella, 2006). Os pré-indicadores são compreendidos como construções sociais, ou seja, falas mediadas por numerosos elementos culturais e históricos que compõem o movimento dos processos de significação da realidade (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

A segunda etapa é marcada pela construção dos indicadores, posicionado à direita do quadro 2, a partir de uma segunda leitura dos pré-indicadores, que possibilitou um processo de aglutinação a partir da semelhança, da complementaridade e da contradição dos conteúdos temáticos. Nessa etapa, é apresentada a construção de uma consolidação de significados que se dirigem para as zonas de sentido (Aguiar; Ozella, 2006; Silva, 2017).

Considerando o processo de elaboração e organização dos Pré- indicadores e Indicadores, segue o quadro 2:

Quadro 02 - Organização dos pré-indicadores e indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
1. “Um, dois, três indiozinhos, quatro, cinco, seis indiozinhos [...]” 2. “Qual dessas casas é semelhante aos dos índios?” 3. “Achem no texto os números e depois pintem”.	1. Dia do índio
4. “Qual a profissão dos pais de vocês?”	2. Dia do trabalho
5. “Durante a semana das mães, todos os dias trabalharemos esse tema”. 6. “Pega o lápis, procura a palavra mãe ou mamãe, depois circula”.	3. Dia das mães
7. “Hoje teremos linguagem oral e escrita, movimentos”. 8. “Identificar no quadro a letra inicial do nome com a régua e escrevê-la no quadro”. 9. Eu leio e vocês repetem. Segura a folha do jeito que eu ensinei”. 10. “Pintar um cartão para mãe”.	4. Conhecimento linguístico
11. “Conta os personagens nos dedos para mostrar quantidade”. 12. “O que tem na sala com a forma de um quadrado?”. 13. “Joga o dado, conta as bolinhas e pega o número móvel para demonstrar a quantidade”.	5. Conhecimento matemático

<p>14. “Dentro, fora, dentro, fora [...]”.</p> <p>15. “Vivo, morto, vivo, morto [...]”.</p> <p>16. “Dois em dois dentro do bambolê [...] o Trem maluco, vai saindo de Pernambuco até chegar no Ceará [...]”.</p> <p>17. “É para pular com um pé só, isso [...]”.</p> <p>18. “Um pé, dois pé, um pé, dois pé [...]”.</p> <p>19. “Bebê, crescer, coração, proteger [...]”.</p>	<p>6. Corpo, gestos e movimento</p>
<p>20. “Quantos? Quatro. Coloque 4 lápis colorido”.</p> <p>21. “A peça é grande ou pequena? Quadrada ou redonda? Fina ou grossa? Isso. Qual a cor da peça?”</p> <p>22. “Alfabeto no quadro, identificar número, letras e cores”.</p> <p>23. “Sentir a textura e o peso da bola”.</p>	<p>7. Traços, sons, cores e formas</p>
<p>24. “Trabalhamos de forma global”.</p> <p>25. “As escola também não tem estruturas, né, da gente trabalhar só com atividades voltadas para a Educação Infantil do Campo, né”.</p> <p>26. “[...]Desenvolver de forma igualitária”.</p> <p>27. “Não, especificamente só para o campo, não”.</p>	<p>8. Educação Infantil do Campo</p>
<p>28. “[...] Não tem específico, para o campo”.</p> <p>29. “[...] Eles vem para nos nortear”.</p> <p>30. “Para que a aprendizagem ela de fato aconteça de fato no aluno”</p> <p>31. “A equipe de coordenação organiza e nos entrega”</p> <p>32. “A equipe de coordenação e supervisão”</p>	<p>9. Planejamento</p>

Fonte: Autoria própria (2019)

A partir da construção dos indicadores, elaboramos um segundo quadro, no qual iniciamos um processo de articulação resultante da organização desses indicadores, localizada à direita do quadro, construindo os núcleos de

significação a partir de sua nomeação. Por meio do processo de organização dos núcleos de significação, considerando os conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, foi possível analisar as transformações e distinções que ocorrem durante o processo de construção de sentidos e dos significados, possibilitando ao pesquisador ir além da aparência, levando em consideração seu contexto social, político, econômico, histórico, que permite o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (Aguiar; Ozella, 2006).

Segue o quadro com os Indicadores que contribuíram para a elaboração e organização dos Núcleos de Significação.

Quadro 03 - Organização dos indicadores e núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de Significação
1. Dia do índio 2. Dia do trabalho 3. Dia das mães 4. Conhecimento linguístico 5. Conhecimento matemático	1. Prática docente e o saber escolarizante
6. Corpo, gestos e movimentos 7. Traços, sons, cores e formas 8. Planejamento	2. Prática pedagógica e a BNCC da Educação Infantil: os campos de experiência como eixos para a prática da professora
9. Educação Infantil do Campo	3. Prática docente e os saberes do campo

Fonte: Elaboração própria (2019)

Com os quadros estruturados, organizamos os núcleos de significação com as categorias da pesquisa, iniciados por um processo intranúcleos avançando para uma articulação internúcleos (entre categorias) e buscando a construção da zona de sentidos dos sujeitos (Aguiar; Ozella, 2006). Segue o quadro com as respectivas categorias:

Quadro 04 - Categorias de análise

Categoria 1	Prática docente e os saberes do campo
Categoria 2	Prática docente e o saber escolarizante
Categoria 3	Prática Docente e a BNCC: os campos de experiência como eixos a prática da professora

Fonte: Autoria própria (2019)

Os núcleos de significação como um procedimento metodológico podem contribuir para um avanço significativo na construção de explicações sobre o processo de constituição de sentidos e significados (Aguiar; Soares; Machado, 2015), possibilitando a ampliação do novos debates sobre essa proposta metodológica. Desse modo,

A função do pesquisador deve incidir, portanto, em não apenas descrever as formas de significação do sujeito, mas, sobretudo, revelar as contradições que as engendram. É somente nas relações sociais e, portanto, humanas, que a contradição se constitui, de modo que, para explicitar a negação de um fato como fenômeno aparente e, assim, a abstração de suas multideterminações, exige-se do pesquisador um olhar que remeta ao todo social para que não se distancie da conjuntura da realidade (Aguiar; Soares; Machado, 2015. p. 73).

Assim, a compreensão das significações que são produzidas no processo de construção dos núcleos só acontece por meio de uma compreensão dialética das relações parte/todo que fazem parte da realidade, ou seja, com base em um vasto conjunto de elementos objetivos e subjetivos que a configuram e determinam seu movimento.

A partir desse entendimento, concordamos com os estudiosos que o uso dos núcleos de significação não deve ser encarado apenas como uma técnica, mas como um procedimento importante para o pesquisador, que possibilita as mediações histórico-sociais e as contradições que atravessam tanto o sujeito quanto a realidade na qual opera, proporcionando a possibilidade de alcançar, por meio da análise e da interpretação, o processo de constituição de significações (Aguiar; Soares; Machado, 2015). Significados esses, que nos permitem um maior aprofundamento sobre o objeto de estudo, compreendendo as nuances que baseiam o universo pesquisado.

1.6. LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

No contexto deste trabalho, nos valem de estudos que tratam das questões que permeiam o nosso objeto de estudo. Assim, trazemos teses e dissertações que abordam a Educação Infantil do Campo, por estas representarem uma reflexão no cenário educacional brasileiro. As teses e dissertações aqui apresentadas abrangeram o período de 2002 a 2018, considerando que, a partir de 2002, aconteceu a consolidação de uma política pública para o atendimento das crianças do campo com a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC); e que 2018 foi o ano de levantamentos de estudos para produção deste trabalho.

Para a escolha dos trabalhos acadêmicos, consideramos a abrangência nacional através do portal do Banco de Teses e Dissertações da Capes, que é constituído de teses e dissertações de Pós-Graduação de Universidades Federais e Estaduais de todo o país. Na esfera do Estado da Paraíba, por meio do Repositório Institucional da Universidade Federal Paraíba (UFPB), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Campina Grande (Sistemoteca-UFCG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED- UFCG).

Selecionamos os textos utilizando o descritor “Educação Infantil do Campo”, na qual foram encontrados 29 trabalhos que tratam dessa temática, 25 dissertações e 4 teses de doutorado, no período entre 2011 a 2018, na área de Educação, no catálogo CAPES (quadro 4).

Quadro 05 - Quantitativo de pesquisa descritor “Educação Infantil do Campo” CAPES (2011- 2018).

ANO	Mestrado Profissional	Mestrado Acadêmico	Teses	Total
2011	0	1 (UEPA)	0	1
2013	0	3 (UFES/ UEFS / UFSM)	1 (UFBA)	4

2014	0	3 (UFES/ UEM/ UFRGS)	0	3
2015	0	3 (UFJF/ FURG/ UFPeI)	0	3
002016	1 (UNEB)	7 (UNEMAT/ UFSC/ UEPA/ UFMS/ UFES/ UNEB/ UFPR)	3 (UNB/ UNEB/ UFSC)	11
2017	0	2 (UESB/UESB)	0	2
2018	2 (UESC/UFRR)	3 (UEFS/ UEPA /UFMS)	0	5
TOTAL	3	22	4	29

Fonte: Elaboração própria. Síntese do levantamento no repositório da CAPES (2019).

É possível perceber no quadro 4 que, nos últimos 16 anos há, ainda, poucas pesquisas que tratam da tema Educação Infantil do Campo. Essa afirmação decorre da quantidade de trabalhos ao longo desses anos, já que foram catalogados apenas 29 trabalhos acadêmicos, com o maior número de dissertações na área de Educação. Fica evidente que no ano de 2016 há uma maior concentração de trabalhos e nos anos seguintes, uma menor redução de estudos acadêmicos na área.

As temáticas encontradas nos trabalhos se desdobram entre os mais variados temas: fazer pedagógico do professor, formação de professores, as políticas públicas na Educação Infantil do Campo e os estudos das crianças do campo, entre outros (quadro 5). Embora sejam estudos que não tenham como principal foco a Educação Infantil do Campo, eles trazem reflexões que fundamentam a partir de problematizações e múltiplos olhares, o que indica o reconhecimento da criança do campo e sua educação, colaborando para o aprofundamento da Educação Infantil do Campo e novos debates e estudos sobre a temática. Nessa direção, vejamos o quadro 6:

Quadro 06 - Temáticas relacionadas com o descritor “Educação Infantil do Campo” CAPES

Ano	Brincar Brincadeira	Políticas Públicas	Docência Formação	Currículo	Infância	Pesquisa com Criança	MST	Outros temas	Total
-----	---------------------	--------------------	-------------------	-----------	----------	----------------------	-----	--------------	-------

2011	0	0	0	0	0	1	0	0	1
2013	1	0	1	0	1	1	0	0	4
2014	0	1	1	0	0	0	1	0	3
2015	0	2	0	0	0	0	0	1	3
2016	0	5	1	2	0	0	0	2	10
2017	0	2	0	0	0	0	0	0	2
2018	2	1	1	0	0	0	0	2	6
TOTAL	3	11	4	2	1	2	1	5	29

Fonte: Autoria própria (2019).

O levantamento apresentado foi realizado a partir da leitura dos resumos dos 29 trabalhos encontrados e nos permitiu encontrar informações sobre as pesquisas. Nosso intuito é buscar trabalhos que possuam elementos da Educação Infantil do Campo, uma vez que, além de ser uma categoria em construção, é uma realidade que necessita ser assumida pelos sujeitos do campo e as políticas públicas de educação para o campo. Diante disso, destacamos alguns trabalhos que colaboram no aprofundamento e debate sobre a Educação Infantil do campo na perspectiva da política, do acesso e da oferta à escolarização para criança do campo, aspectos que contribuem para a construção dessa pesquisa.

Silveira (UFPEL), em sua dissertação apresentada na Universidade Federal de Pelotas, utilizou o estudo bibliográfico e a análise documental, a partir do referencial do materialismo histórico e dialético, buscando investigar as Políticas Públicas de Educação Infantil no/do Campo, a partir da Constituição de 1988. As conclusões do trabalho permitiram vislumbrar que os documentos oficiais representam avanços e retrocessos e trazem as marcas da influência de organismos internacionais que objetivam, através da educação, um crescimento do capital. A autora concluiu que a relação entre emancipação humana e reprodução econômica e sociocultural acontece por meio dos movimentos sociais que reivindicam, através de múltiplas ações, os direitos também à educação, assim como a sua efetivação.

Furman (UFP) destacou em seu trabalho o mapeamento do acesso e da oferta da Educação Infantil de moradores em áreas rurais de 12 municípios que fazem parte do Núcleo Urbano Central da Região Metropolitana de Curitiba-PR.

O estudo buscou compreender como se efetivam as políticas educacionais que visam garantir o direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade desses municípios rurais.

Meliga (UFRS) utilizou na sua pesquisa a análise documental, tomando como referência três grupos de publicações do MST referentes à educação, buscando compreender as concepções e práticas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no que refere à organização da educação das crianças pequenas. Os resultados permitiram problematizar a consolidação de uma Educação Infantil do Campo e lançando alguns questionamentos frente aos direcionamentos das políticas públicas e as relações da educação infantil no MST.

Uzeda (UFBA), em seu trabalho de tese apresentado na Universidade Federal da Bahia, teve como objetivo central identificar e refletir sobre a compreensão das crianças acerca da escola de Educação Infantil do Campo. Para isso, ouviu 17 (dezessete) crianças em um distrito rural no município de Santana-BA. Os resultados demonstraram que a escola para as crianças assume funções sociais variadas. Na condição de crianças, a partir da sua realidade, a escola é compreendida na perspectiva do trabalho, com um espaço para ascensão social, melhoria da qualidade de vida (na vida adulta), mas também como um espaço do brincar, de estabelecer relações afetivas entre seus pares.

Loffler (UFSM), da Universidade Federal de Santa Maria, em sua dissertação, buscou investigar em uma escola do campo do município de Santa Maria o que as brincadeiras e o modo de operação das crianças no espaço escolar podem nos sinalizar acerca das significações que elas constroem sobre a escola do campo. A autora concluiu que a escola de Educação Infantil do Campo é vista pelas crianças como um ambiente de socialização, mas também com uma excessiva preocupação com a preparação das crianças para o acesso ao ensino fundamental e à adequação aos padrões da vida urbana.

O levantamento realizado no Repositório Institucional da UFPB captou os textos utilizando o descritor “Educação Infantil do Campo.” Foram encontrados 16 trabalhos que permeiam essa temática, 17 monografias principalmente do curso de Pedagogia do campo, no período entre 2013 a 2019, na área de Educação.

Quadro 07 - Quantitativo de pesquisa descritor “Educação Infantil do Campo” UFPB (2013-2019)

ANO	TCC Monografia	Mestrado Profissional	Mestrado Acadêmico	Teses	Total
2013	1	0	0	0	1
2014	1	0	0	0	1
2015	2	0	0	0	2
2016	1	0	0	0	1
2017	4	0	0	0	4
2018	6	0	0	0	6
2019	2	0	0	0	2
Total	17	0	0	0	17

Fonte: Elaboração própria. Síntese do levantamento no repositório da UFPB (2019).

O levantamento apresentado foi realizado por meio das leituras dos resumos dos trabalhos. Desse modo, foi possível observar que durante 16 anos tem havido uma escassez de trabalhos envolvendo a temática da Educação Infantil do Campo. Além disso, não foi encontrado nenhum trabalho de dissertação ou tese com o descritor pesquisado.

As temáticas encontradas se desdobram nos mais variados temas (Quadro 7): práticas avaliativas, práticas pedagógicas, docência, entre outros que permeiam a Educação Infantil do Campo. Porém, nenhum trabalho discute a Educação Infantil do Campo e seus aspectos.

Quadro 08 - Temáticas relacionadas com o descritor “Educação Infantil do campo” UFPB

ANO	Práticas avaliativas	Prática pedagógica	Ludicidade	Docência	Outros temas	Total
2013	0	0	0	0	1	1
2014	1	0	0	0	0	1
2015	0	0	0	0	2	2
2016	0	0	1	0	0	1
2017	0	2	0	1	1	4
2018	0	1	2	2	1	6
2019	1	0	0	0	1	2

Total	2	3	3	3	6	17
--------------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

Fonte: Autoria própria (2019)

Diante disso, destacamos alguns trabalhos que nos possibilitaram uma reflexão sobre a Educação Infantil do campo, contribuindo com essa pesquisa e com o conhecimento sobre a educação, de forma mais ampla. Os trabalhos escolhidos trazem aspectos importantes que compõem a construção de uma Educação Infantil do campo que considere a criança como sujeito de direito, social e histórico.

Maciel (2017) objetivou analisar as práticas pedagógicas para a infância na escola do campo, desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil da Pré-escola da Escola Pública Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os resultados mostraram o desconhecimento das professoras em relação aos documentos da política de Educação Infantil e, conseqüentemente, práticas pedagógicas, demonstrando a necessidade de construção de uma proposta de práticas pedagógicas voltadas à realidade do campo e em consonância com os documentos das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.

Morais (2017) teve como intuito conhecer as experiências e práticas pedagógicas de professores(as) de uma creche do campo. Os resultados identificaram que a creche pesquisada atende parcialmente às exigências previstas nos Parâmetros Básicos de Infraestruturas para Instituições de Educação Infantil, porém, não atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que tratam das adaptações das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil que atendem às crianças do campo. Além disso, a creche conta com uma equipe de professores que necessita, conclui a autora, de capacitação para melhor desenvolver suas práticas.

Limeira (2015) buscou analisar o papel do currículo na construção da identidade das escolas do campo e de seu público alvo a partir do currículo adotado na instituição de ensino. Os resultados mostraram o avanço da agroindústria açucareira no Município de Santa Rita, como consequência da descaracterização do modo de vida da população considerada do campo, ocasionando um processo de urbanização, caracterizada pelo trabalho assalariado nas usinas e por outras atividades econômicas sem ligação direta

com a terra. Este cenário tem refletido na educação desde o planejamento até as práticas pedagógicas, pois não há um currículo norteado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo.

Almeida (2018) teve como finalidade compreender a aplicação da ludicidade no ensino infantil com ênfase na educação do campo, por meio da pesquisa bibliográfica. Os resultados obtidos demonstraram que poucas ainda são as escolas que adotam ou implementam o método de ensino de maneira correta, algumas vezes pela falta de capacitação do profissional.

Em relação ao levantamento feito no sistema da UFCG não foram encontrados nenhum trabalho referente à temática estudada na área de Educação com o descritor “Educação Infantil do Campo”. Porém, a construção da Educação Infantil do Campo passa pelos elementos que compõem a Educação no Campo. Nesse sentido, por meio do descritor “Educação do Campo” foram encontrados 128 trabalhos em todas as áreas de conhecimento na Sistemoteca – UFCG.

Quadro 09 - Quantitativo de pesquisa descritor “Educação do Campo” UFCG (2011-2018).

ANO	TCC Monografia e especialização	Mestrado Profissional	Mestrado Acadêmico	Teses	Total
2011	8	0	0	0	8
2012	0	0	0	1	1
2013	20	0	0	0	20
2014	15	0	0	0	15
2015	10	0	0	0	10
2016	18	0	0	0	18
2017	18	0	0	0	18
2018	29	0	0	0	29
2019	9	0	0	0	9
TOTAL	127	0	0	1	128

Fonte: Elaboração Própria. Síntese do levantamento no repositório da UFCG (2019).

O quadro apresentado demonstra que, dos 128 trabalhos encontrados, 127 são Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Educação do Campo e Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e 1 tese de doutorado em Ciências Sociais. Diante disso, destacaremos o trabalho

da Doutora/Professora Fernanda de Lourdes Almeida Leal, que traz elementos para pensarmos em uma Educação Infantil do campo pautada em uma Educação do Campo que valoriza o sujeito com um ser histórico, social e cultural.

Leal (2012) objetivou analisar a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) que vem sendo construída no Brasil, há mais de uma década, a partir do estudo em três municípios do Cariri paraibano. Em seu estudo, ela destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, artigo 8º, parágrafo terceiro, Resolução no. 5, de 17 de dezembro de 2009, que reconhecem as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de famílias para as populações do campo (BRASIL, 2009). Dentre os resultados encontrados em sua tese, foram encontrados níveis diferenciados de apropriação de concepções relacionadas ao conceito de Educação do Campo. Além disso, a presença da escola na zona rural emerge como um componente fundamental à própria realização da PNEC e a fragilidade da articulação entre sociedade civil e sociedade política nos municípios estudados, o que sugere a necessidade da criação de estratégias pelo PNEC, no sentido de favorecer a sua realização nos contextos locais.

No que diz respeito ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED – UFCG), captamos 22 dissertações de mestrado, como podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 10 - Quantitativo de dissertações do PPGED - UFCG

Ano	Dissertações
2020	1
2019	8
2018	13
Total	22

Fonte: Síntese do levantamento PPGED – UFCG

Em relação as temáticas encontradas podemos destacar os mais variados temas entre: bebê, brincar, representações sociais, diversidade,

Educação Infantil, Educação Infantil do Campo, entre outras, como podemos vislumbrar no quadro a seguir:

Quadro 11 - Temáticas encontradas nas dissertações PPGED – UFCG

Ano	Bebê	Brincar	Diversidade	Representações Sociais	Educação Infantil	Educação Infantil no/do Campo	Outras temáticas	Total
2020	1	0	0	0	0	0	0	1
2019	0	1	1	1	2	1	2	8
2018	0	0	1	2	3	0	7	13
Total	1	1	2	3	5	1	9	22

Fonte: síntese das temáticas

O quadro apresentado demonstra que dos 22 trabalhos encontrados, apenas 1 aborda a temática da Educação Infantil do Campo. Entretanto, destacamos a dissertação de Reis (2019) que versa sobre o brincar tendo como um dos contextos a Educação Infantil do Campo. A autora objetivou analisar as práticas pedagógicas de professoras sobre o brincar em duas creches do município de Lagoa Seca/PB, uma localizada na zona urbana e a outra localizada no campo. Por meio das categorias do núcleo de significação, a pesquisa apontou que as professoras pesquisadas concebem o brincar como atividade natural e social e que sua mobilização está atrelada ao ensino de conteúdos e brincadeiras tradicionais, bem como ao desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

Silva (2019) teve como foco central as crianças camponesas, seu direito à educação, com ênfase especial na Educação Infantil, levando em consideração a perspectiva de suas famílias em relação à educação, principalmente, no que se refere à demanda pela escola de um assentamento situado no Cariri paraibano. Os dados demonstram que a escola do assentamento tem sua permanência devido à luta e à consciência das famílias de que seus filhos têm direito à educação e de que esta tem que ser realizada onde eles residem.

Por meio das leituras das duas dissertações podemos destacar uma Educação Infantil do campo pautada no direito e a criança como um ser social e

histórico que brinca, interage com o meio e com outro, cria e produz conhecimento.

Os levantamentos demonstram a escassez de estudos sobre a temática da Educação Infantil do Campo, fato que nos leva a pensar que ainda existe uma lacuna de debates, seminários e formações que tenha como foco a criança do campo.⁸

Os estudos apresentados nos mostram a importância das pesquisas no tocante as lutas e conquistas para as questões da população do campo, bem como, para a Educação do Campo. É primordial o envolvimento de todos nesses debates e a luta por políticas para os sujeitos que estão inseridos nesse espaço. Esperamos que esse trabalho seja um impulsionador de novos estudos e trabalhos acadêmicos, não só para pensarmos em trabalhos mais globais, mas na construção de trabalhos locais que evidenciem a riqueza e a configuração do campo dos pequenos municípios pelo Brasil. É sobre esse aspecto que trataremos logo a seguir.

⁸ Entre os repositórios de teses e dissertações, destacamos o PPEGD – UFCG que em seu pouco tempo de atuação na área acadêmica já vem trazendo debates e trabalhos relevantes e com temáticas ainda pouco estudadas, como por exemplo, a Educação Infantil do Campo e os bebês.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O SUJEITO DO CAMPO

Neste capítulo, discutimos os fundamentos teóricos da pesquisa, nos debruçando sobre a Educação do Campo, as escolas/classes multisseriadas como um dos principais meios pelos quais a Educação Infantil adentra no processo educativo, a construção de uma Educação Infantil do Campo pautada na compreensão da Educação Infantil no contexto da criança, assim como da infância e das infâncias do campo.

2.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS

A década de 1990 é um marco importante em favor da Educação do Campo no cenário educacional brasileiro, resultado da luta coletiva de sujeitos, movimentos, interessados e envolvidos, de forma diversa, nas questões que envolvem o campo (Leal, 2012). A Educação do Campo surgiu a partir desse novo olhar que estava se formando sobre campo, seus sujeitos e a construção de uma educação que atendesse aos interesses da população do campo.

Esse processo pela Educação do Campo surgiu a partir de lutas e iniciativas resultantes dos movimentos sociais que lutavam pela construção de uma educação voltada para essa realidade, entre eles, o MST (Movimento dos Sem-Terra). O MST contribuiu para o fortalecimento da efetivação de uma educação para o povo do campo, uma vez que sua pauta de reivindicações buscava a construção de propostas educativas específicas para os assentamentos, que valorizassem seus saberes, sua cultura e sua identidade como sujeito do campo, no intuito de mudar a relação de poder no país, já que as políticas públicas existentes negligenciavam uma educação voltada para esses sujeitos (Pena; Pereira; Pereira, 2016).

Nesse sentido, Silva (2009) destaca que o movimento da Educação do Campo problematizou a sociedade hegemônica, que detinha a concentração de terras, águas, alimentos e riqueza, sobretudo, o modelo de educação existente, uma vez que desconsidera a maneira dos sujeitos produzirem sua vida, seus saberes e suas experiências. Desse modo, a Educação do campo emergiu da

prática política, social, cultural e educacional dos Povos do Campo. Ainda segundo a autora, no que diz respeito à dimensão política,

[...] o Movimento da Educação do Campo coloca os Povos do Campo como sujeitos de direitos, dentre os quais se evidencia a educação. A luta pelo direito ao acesso e à permanência na Escola torna-se uma das reivindicações centrais das diferentes instituições e organizações sociais que constituem o Movimento da Educação do Campo. Mais do que um direito dos sujeitos do campo, e de afirmação da cidadania, a Educação se constitui enquanto processo de formação da humanidade do ser humano numa perspectiva emancipadora, e de intervenção na realidade. Trata-se de um projeto educativo centrado no diálogo-libertador, que valoriza o empoderamento dos sujeitos, o seu pertencimento a um grupo e a um contexto social. (Silva, 2009, p.37).

Nessa perspectiva, os movimentos sociais representaram um elemento importante na luta por direito, não só por educação, mas à terra, saúde, cooperação, justiça, cidadania, ao trabalho, à igualdade, colocando a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana (Arroyo, 1999). Nesse contexto, a Educação do Campo é fruto das lutas dos movimentos sociais pelo acesso às políticas públicas e por um território.

Para os movimentos sociais, as questões que envolvem o território vão além da ocupação da terra, pois representam um conjunto de políticas sociais, nas quais a educação se torna uma das mais importantes e principal aspecto de luta, sendo um instrumento de fortalecimento da territorialidade camponesa. Dessa forma, a educação, na visão dos movimentos camponeses, deve contribuir para fortalecer os diferentes territórios camponeses, como expressão de cultura e de pertencimento (Batista; Vicente; Meira, 2010).

A necessidade de um pedaço de terra, pela sobrevivência, pelo sentimento de pertencimento, pela necessidade de enraizamento, faz com que os camponeses lutem por seu território, por uma terra que represente seu projeto de vida, sociedade, família e educação. Assim, o campo que tem a terra como expressão de luta e de direito, compreende o território camponês como espaço de cultura, de produção familiar, de disputas e poder (Batista; Vicente; Meira, 2010). Compreendendo a relevância do território para construção de um projeto de educação e de formação humana, Medeiros (2009) salienta que

O território é, de início, um espaço cultural de identificação ou de pertencimento e a sua apropriação só acontece em um segundo momento. O território é, assim como um espaço político, um jogo político, um lugar de poder. Definir seus limites, recortá-lo, é sinônimo de dominação, de controle. O domínio entre pessoas e nações passa pelo exercício do controle do solo (Medeiros, 2009, p. 217).

A presença do território na luta do Movimento da Educação do Campo reafirmou a construção de identidades, formado por uma pluralidade de linguagens, modos de vida, sujeitos, saberes, crenças, costumes (Silva, 2009). Assim, o território representa um instrumento de fortalecimento e pertencimento do homem do campo na luta por uma educação voltada a sua realidade.

Nesta perspectiva, toda essa dinâmica que se formou para efetivação da Educação do Campo, segundo Souza (2012), foi resultante das conquistas que aconteceram na década de 1990 que podem ser agrupadas em três frentes: a primeira refere-se ao fortalecimento da educação construído de maneira coletiva. A segunda frente apresentada diz respeito ao fortalecimento da dimensão pedagógica voltada para a formação humana. A terceira remete-se ao reconhecimento e valorização dos povos do campo e da sua diversidade.

Assim, podemos compreender que a década de 90 foi marcada pelo fortalecimento de debates, seminários e pesquisas que buscavam solidificar um projeto de educação que levasse em consideração os sujeitos do campo e suas singularidades. Foi através dessa nova concepção de campo que o termo educação rural, que tinha como base o pensamento latifundiário empresarial, do controle da terra e das pessoas que nela residem, foi substituído por Educação do Campo, significando não uma mudança de nomenclatura, mas uma mudança de concepção, de enxergar o campo como lugar de diversidade, contradição, cultura e identidade (Sousa, 2008).

O povo do campo luta por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, não apenas a uma educação no campo, mas a uma educação do campo. Compreendendo o “no” como o direito do sujeito a ser educado no lugar onde vive e “do” como o direito a uma educação pensada e elaborada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2009). Desse modo,

A política educacional brasileira ignora a necessidade de um projeto específico para a escola rural. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é o deles. Não se trata também de algum modelo importado mas de um modelo específico que vincule a educação escolar às questões sociais inerentes à cultura e à luta do campo (Arroyo, 1999, p. 25).

Ao se afirmarem como sujeitos de direito, identidade e cultura, o trabalhador do campo busca a construção de uma escola construída e pensada a partir de sua realidade, compreendendo suas especificidades, com base na prática dialógica, envolvendo as relações educação-comunidade, escola-movimento social, dentre outras, que transformem o campo e que acima de tudo os transforme (Sousa, 2017).

A Educação do Campo surgiu desse novo olhar sobre o espaço rural, um olhar de um campo não como um lugar de atraso e inferioridade e que a única maneira de desenvolvimento tanto econômico e cultural era seu entrelaçamento com o espaço urbano. Esse novo olhar sobre o campo está relacionado a um projeto de valorização da sua história, seus direitos, sua diversidade e sua cultura (Souza, 2008). É um campo construído para uma educação.

Assim, a Educação do Campo é concebida com base no direito, na justiça social e o reconhecimento da diversidade, rejeitando qualquer imposição de uma educação que negue as culturas, os conhecimentos e os modos de produção da vida dos sujeitos do campo. Desse modo, entre os princípios que orientam a proposta da Educação do Campo podemos destacar:

Superação dos antagonismos campo e cidade, compreendendo os como contínuo com iguais valores no processo de produção humana, ou seja, concebidos a partir da diversidade cultural, mas também da igualdade social. Educação para sustentabilidade econômica, política, ambiental e social e para a construção de sujeitos comprometidos com novas formas de sociabilidade de gênero, geracional e étnico-racial. Educação significativa para e construída com os sujeitos do campo (Silva; Silva, 2012).

Esses princípios norteadores possibilitam a construção de uma Educação Básica do Campo vinculada aos direitos e preconizada por dispositivos legais

que favorecem o fortalecimento da luta e da concretizando de uma educação que atenda aos sujeitos do campo.

Quadro 12 - Dispositivos legais

Constituição Federal da República Brasileira (CFRB/88) de 1988	Universalizou o direito à educação passando a ser um direito de todos (artigo 205);
LDBEN	Garantiu a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, para todos os sujeitos, englobando a população rural. Assim, com a oferta de educação básica para a população rural, caberá aos sistemas de ensino promover adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, a organização em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados (BRASIL, 1996);
Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002	Trouxe orientações, constituindo um conjunto de princípios e de procedimentos que garantam a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico;
Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006	Constituiu dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA):
Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo	Compreende a educação em suas etapas e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida;

Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
--	--

Fonte: Autoria própria (2019).

Tais dispositivos legais representam um avanço significativo para o sujeito do campo, como instrumentos de reconhecimento do Povo do Campo como sujeitos de direitos e a efetivação de uma educação de qualidade vinculada a sua realidade. Entretanto, vivenciamos um retrocesso desses direitos com o fechamento das escolas do campo (Peripolli; Zoia, 2011).

O fechamento das escolas do campo é uma realidade recorrente nos dias de hoje, o que indica um retrocesso da luta por direito à educação, a ausência de ações para efetivação de políticas que atendam à população do campo. Essa representa uma perda enorme no direito à população do campo, uma vez que a escola se constituiu como os principais elos entre o saber escolar e o sujeito inserido no campo, fechá-las é retirar seu direito enquanto cidadão brasileiro.

O quadro apresentado a seguir nos mostra elementos importantes para compreendermos a realidade dos últimos 5 anos da Educação Básica brasileira no tocante às escolas rurais no período que vai de 2014 a 2018, segundo o censo escolar divulgado pelo INEP, que demonstra o fechamento das escolas rurais no Brasil, na Paraíba e na cidade de Pocinhos, partindo do global para o específico.

Quadro 13 - Escolas do Campo (2014-2018).

	Brasil	Paraíba	Pocinhos
2014	67.541	2.679	17
2015	64.704	2.578	15
2016	63.049	2.446	15
2017	60.694	2.230	15
2018	57.609	2.064	11
Redução	9.932	615	6

Fonte: Elaboração própria (2019)

Os dados apresentados nos mostram que em apenas cinco anos houve uma redução significativa de escolas do campo em todo território nacional.

Peripolli e Zoia (2011) apontam que o fechamento das escolas do campo está relacionado à redução de gastos, principalmente dos municípios, em decorrência da municipalização do ensino básico, na qual os municípios optaram pelo fechamento de diversas escolas no campo devido ao processo de nucleação. Tal processo reúne os estudantes das unidades que possuem uma quantidade pequena de alunos, que passam a ser atendidas em escolas-polo, inicialmente, dentro das próprias comunidades e, posteriormente, conforme a redução do número de alunos, acontece a transferência dessas crianças para escolas maiores, nos centros urbanos.

O fechamento das escolas do campo representa um retrocesso na luta por uma educação para o sujeito do campo. Um retrocesso não apenas nacional, mas municipal também, já que a cidade de Pocinhos possui um território rural relativamente grande e isso ocasiona a locomoção de crianças e adolescentes para escolas em outras comunidades e até mesmo para a cidade.

Embora vivamos esse dilema no que se refere à educação destinada ao sujeito do campo, é necessário resistir e permanecer na luta para que a população do campo tenha uma educação onde vive, com qualidade e que respeito a sua cultura, diversidade e singularidade. Fechar essas escolas é silenciar a voz do campo.

O fechamento das Escolas do Campo para muitos municípios pode ser explicado pela precariedade da organização escolar presente nesses espaços, as escolas multisseriadas que ainda carregam grandes estigmas sobre sua composição. Entretanto, sabemos que dentro do universo da Educação do Campo vem surgindo novas formas de organização escolar, entre elas, as classes multietapas, como veremos no próximo tópico.

2.2. EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO DAS CLASSES MULTISSERIADAS ÀS CLASSES MULTIETAPAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Quando falamos em educação voltada para o sujeito do campo, estamos falando também da organização escolar presente nesse espaço, entre elas, as classes multisseriadas. É importante salientar que discutimos a multisseriação no espaço e na organização, uma vez que foi a partir dessa concepção que foi introduzida a Educação Infantil no espaço rural.

A multisseriação surgiu no cenário educacional brasileiro a partir da discussão sobre a oferta de escolarização nos territórios campestres distantes e/ou isoladas, uma vez que o número de crianças era reduzido nessas comunidades. O debate em torno do seu surgimento esteve pautado na democratização da educação, que possibilitou acesso à educação para todos, principalmente, à população do campo, que durante muito tempo esteve à margem da educação escolar (Parente, 2014). Nesse sentido, a multisseriação surgiu como um modo de organização para os sujeitos do campo, como um meio de levar conhecimento para os sujeitos que habitavam esses espaços, representando um instrumento de direito a uma escolarização.

Nessa perspectiva, as escolas/classes multisseriadas⁹ presentes no campo são compostas por alunos de diferentes faixas etárias ou níveis de escolarização (série), ocupando uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor (Janatai; Anhaiai, 2015).

Nesse sentido, quando falamos no multisseriado seu termo vem carregado de concepções negativas, relacionadas a um tipo de escola de baixa qualidade, sem estrutura, com uma limitada prática pedagógica que enfatiza apenas o ler, escrever e contar (Parente, 2014). Essa rotulação presente nas escolas/classes multisseriadas faz com que essa organização escolar seja vista pelas políticas públicas e, até mesmo, pela sociedade como um lugar de atraso diante das escolas presentes na zona urbana. Isso acarreta a negação de todo conhecimento que pode ser produzido dentro desse espaço escolar. Essa visão produzida como negativa em torno das Escolas do Campo é utilizada como justificativa para o fechamento das escolas do campo. Defendemos que as escolas do campo são as responsáveis pela instrução da maioria dos jovens que habitam nesse espaço, sendo elementos relevantes para concretização de uma escola no/do campo.

Nesse sentido, sobre a relevância das escolas/classes multisseriadas, Hage (2006) salienta que as escolas multisseriadas possibilitam que os sujeitos do campo possam ter acesso à escolarização em sua própria comunidade, condição que contribui de maneira significativa para a permanência dos sujeitos

⁹ O termo utilizado escolas/classes multisseriadas se configura segundo a organização do ambiente escolar presente na escola do campo que pode ser uma escola multisseriada composta por todas suas classes multisseriadas ou apenas contendo algumas classe.

no campo, fortalecendo os laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais. Ainda segundo o autor,

As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade reunindo grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo deve ser afirmada na elaboração das políticas e práticas educativas para o meio rural, carecendo, no entanto, de muitos estudos para que o seu aproveitamento na organização do sistema de ensino, de forma nenhuma signifique a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas multisseriadas (Hage, 2006, p. 10).

Essa heterogeneidade destacada por Hage (2006) representa um importante elemento para que possamos compreender a dinâmica das escolas multisseriadas, uma vez que muitos consideram a heterogeneidade presente nas escolas/classes rurais multisseriadas como um fator que dificulta o trabalho pedagógico do professor, porque acredita-se que as classes homogêneas, aquelas que reúnem estudantes da mesma idade na mesma série, representam um parâmetro de qualidade e aproveitamento escolar, sendo considerada um ideal a ser seguido, desconsiderando as subjetividades e as distintas etapas e processos de desenvolvimento do sujeito.

Entretanto, segundo Hage (2006), a heterogeneidade representa um aspecto relevante nas escolas/classes multisseriadas como um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar. Nesse sentido, a heterogeneidade deveria ser melhor aproveitada, na elaboração de atividades, nos planejamentos, na prática em sala de aula, possibilitando o fortalecimento de uma prática pedagógica que considere a diversidade de saberes, de vivências, de linguagem, etnia, classe social, aspectos que fazem parte das escolas/classes multisseriadas, como um aliado do professor na sua ação pedagógica.

Á medida que o professor reconhece a heterogeneidade como um elemento importante na sua prática, ele poderá compreender de maneira mais geral e individualizada as necessidades e dificuldades que aparecem em seu processo de ensino, entender os obstáculos que as crianças possuem durante

seu processo educativo traçando metas para que essas necessidades sejam sanadas.

Outro aspecto relevante no que diz respeito à multisseriação, segundo Parente (2014), é que, quando se fala sobre o tema da multisseriação, vem à tona a defesa equivocada de seu contrário, a seriação. Para a autora, essa compreensão errônea de que a escola multisseriada só seria de qualidade se passasse a ser seriada representa um retrocesso e uma negação das próprias oportunidades que aparecem no dia-a-dia das escolas multisseriadas. Apesar do fardo nominal que carregam, da ausência de políticas públicas para as populações do campo, até mesmo da demora em tratar os sujeitos dessas escolas como agentes na construção social da escola, ainda retratam um ambiente rico em experiência e aprendizagem. São esses ambientes que consideramos espaços de compartilhamento de conhecimento e de saberes do homem do campo.

Essa presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas/classes multisseriadas impede que professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada (Hage, 2014), fator que contribui para o desenvolvimento de atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, com o intuito de atender aos requisitos de cada etapa (Hage, 2014). Dessa forma,

A seriação aposta na fragmentação e padronização do tempo, espaço e conhecimento no interior da escola, pré-definindo o ano letivo de duração anual, estabelecendo a escola como o local por excelência onde a aprendizagem se efetiva e o conhecimento científico como o que efetivamente tem validade, como legítimo, em detrimento dos saberes dos sujeitos do campo, que são desvalorizados, negados e invisibilizados pela escola (Hage, 2014, p. 1175-1176).

A questão da seriação é um dos dilemas das turmas multisseriadas, já que a visão que se tem é que a multisseriação representa o problema das escolas do campo, sendo responsável pelo fracasso escolar ¹⁰ dessas

¹⁰ O fracasso escolar para Charlot (2000) é uma condição proporcionada por fatores externo ao sujeito. Nesse caso há diferentes elementos que contribui para a condição de fracasso escolar.

instituições. Porém, sabemos que os problemas que as escolas do campo possuem não decorrem da multisseriação, mas da falta de políticas públicas, de boas infraestruturas e de capacitações para que o professor possa atuar no campo e até mesmo nas turmas multisseriadas.

Certamente, necessitamos de mais debates, estudos, reflexões sobre as escolas multisseriadas e de atuação do professor nessa sala tão diversa de conhecimento e saberes. São necessárias ações concretas que coloquem em evidência as escolas/classes multisseriadas no centro do debate de uma educação para todos.

Nesse sentido, sem compreender a lógica da multisseriação, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico à luz da lógica seriada, transferindo conteúdos de maneira mecânica por meio de cópia ou da transcrição do quadro, fragmentando o espaço escolar em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se dentro da sala de aula existissem várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”. Além disso, acontece a elaboração de vários planejamentos de acordo com os conteúdos de cada série, fazendo com que o professor não atente para a heterogeneidade presente no cotidiano escolar, fortalecendo ainda mais a visão homogeneizadora como um elemento essencial para o sucesso da aprendizagem no espaço escolar (Hage, 2006).

Apesar de ser desafiadora como todo processo educativo, à medida que colocamos a escola do campo como protagonista do seu processo educativo, num centro de desenvolvimento cultural da comunidade local, envolvendo todos, sem exceção, crianças, adolescentes, jovens e adultos, estudantes, pais, lideranças e membros da comunidade nos processos de apropriação do conhecimento e de mobilização e participação coletiva, estamos construindo uma escola multisseriada viva, ativa, inclusiva, democrática e plural (Hage, 2006). Nesse contexto, é necessária uma escola multisseriada que consiga trabalhar com a diversidade desse ambiente, suas diferenças, como elementos essenciais para um ensino de qualidade e que representem o sujeito do campo. Para isso, Hage (2006) traz algumas ações relevantes para construção de uma escola/classe multisseriada. São elas:

Ouvir os sujeitos do campo e aprender com sua vivência e experiências; Oportunizá-los o acesso à informação, ciência, tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores, ritmos

de aprendizagem; Apostar numa Educação dialógica inter-multicultural que afirme as identidades e os modos próprios de vida dos sujeitos do campo, reconhecendo a heterogeneidade, conflitualidade, diferença e convivialidade; Consolidar a participação, construindo as políticas e propostas educacionais com os sujeitos e não para eles, estimulando o protagonismo, empoderamento, autonomia, emancipação, controle social e a esfera pública (Hage, 2006, p. 12).

Diante das ações necessárias em defesa das escolas/classes multisseriadas, muitos aspectos precisam melhorar, para que possamos oferecer ao sujeito do campo uma escola que tenha como base a realidade do campo, suas experiências e vivências. Para isso, é preciso mais políticas, debates, bem como pesquisas em torno desse universo das escolas/classes multisseriadas.

No que concerne à Educação Infantil, nos deparamos com uma problemática: sua junção com a Educação Fundamental. As Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo preconizam, em seu artigo 3º, que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser oferecidas nas próprias comunidades rurais, buscando evitar o processo de nucleação de escolas e o possível deslocamento das crianças. Ainda segundo as diretrizes, em “[...] nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Brasil, 1996).

Apesar da proibição da legislação, essa união da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é muito comum nas escolas multisseriadas devido à pequena quantidade de crianças presentes naquelas comunidades, o que acarreta a junção de várias turmas em um único espaço. Sabemos que não é o ideal, uma vez que as crianças pequenas da Educação Infantil têm necessidades diferentes das crianças maiores do Ensino Fundamental.

É importante salientar que a Educação Infantil adentra nas instituições do campo através da organização multisseriada. Porém, uma vez que a multisseriação foi pensada para o Ensino Fundamental, não é um organização pensada para essa etapa da Educação Infantil. À medida que as crianças pequenas do campo não estão mais em idade de creche ou seja, de 0 a 3 anos no campo, elas foram colocadas dentro da sala multisseriada.

Desse modo, a multisseriação se tornou um instrumento importante para a garantia do direito à educação das crianças que residem no campo. Atualmente, devido a lutas dos movimentos da Educação Infantil e da Educação do Campo foram surgindo outras formas de organização escolar dentro das instituições do campo para as crianças, entre elas, as classes multietapas, representando uma conquista de um espaço apenas para as crianças da Educação Infantil.

A multietapa é uma organização escolar que reúne duas ou mais turmas/grupos no mesmo espaço, com a mesma etapa escolar, por exemplo, apenas as séries da Educação Infantil. É uma organização que atende a crianças de várias idades, níveis de conhecimento e experiências diversas, sob a mediação de um único professor.

Silva, Pasuch e Silva (2012) salientam que o professor, para atuar em uma turma que possui faixas etárias diferentes e níveis de conhecimento diversificados, como momentos diferentes do desenvolvimento, requer ainda mais criatividade para que aconteça o envolvimento nas atividades que são desenvolvidas. Para isso, é primordial uma organização do espaço, o planejamento das atividades e dos tempos contextualizados, bem elaborados, com intencionalidades bem definidas, para que a criança do campo tenha oportunidade de vivenciar experiências diversas em seu contexto escolar. Para isso, é necessária uma formação continuada e apoio pedagógico ao professor, para que ele possa desenvolver um trabalho significativo com o grupo de crianças. Ainda segundo as autoras,

[...] Na interação com crianças um pouco mais velhas, alguns detalhes no andar, no falar, no lidar com as emoções, ou até para compreensão do mundo, podem ser desenvolvidos mais facilmente. Diversos papéis são desenvolvidos pelas crianças em interação em diferentes momentos do desenvolvimento (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 148-149).

Esse processo em que a criança tem a oportunidade de conviver com outras crianças de faixa etária diferente e saberes diferentes, possibilita a troca de experiências, conhecimentos, saberes, permitindo a construção de uma Educação Infantil do Campo que pense na singularidade da criança, nas suas necessidades, em sua experiência cultural diversa, nos grupos de crianças, na

comunidade em que o grupo de crianças vivem, níveis de conhecimento, compreendendo a criança e as crianças como seres social e cultural.

Nessa perspectiva, precisamos repensar as formas de organização presentes no campo, desmitificando a visão que o campo não possui uma diversidade de propostas pedagógicas, É preciso que as escolas do campo ganhem o seu reconhecimento como o principal elo da comunidade com os saberes do campo, como instrumento de construção e fortalecimento de uma Educação do Campo e uma Educação Infantil do campo. Tal aspecto será abordado na sequência.

2.3. EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO, SOCIAL E DE DIREITO

As crianças, sujeitos sociais e históricos, pertencentes a diferentes classes sociais, etnias, grupos, atuam no mundo, imprimem padrões de linguagem, costumes e, através do seu contexto vivido, constroem relações. Essa visão favorece a construção de uma Educação Infantil que reconhece o saber das crianças (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferece atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização (Kramer, 2006).

Pensar nessa ideia de Educação Infantil é vislumbrar que o processo de atendimento da Educação Infantil no Brasil está relacionado às várias determinações que são reproduzidas na vida social, uma vez que as instituições educacionais para a criança pequena estão relacionadas às questões referentes à construção da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações econômicas de produção.

Essa visão de criança enquanto sujeito social e histórico, produtora de cultura e detentora de direitos sociais, é uma concepção que contribuiu para que a Educação Infantil se constituísse como uma exigência social, ocupando de maneira significativa e relevante um lugar no cenário educacional brasileiro, compreendendo a necessidade do pleno desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Nessa perspectiva, Silva, Pasuch e Silva (2012) salientam que as décadas de 1980 e 1990 representaram mudanças significativas na Educação

Infantil deixando de ser uma perspectiva baseada na ideia da necessidade, em particular da família e da mãe de centros urbanos, para uma concepção que compreende o sujeito criança de direito, cidadã, sujeito de cultura e identidade. Para as autoras, a Educação Infantil,

Trata-se do direito a processos de socialização complementares aos da família, que ocorrem em ambientes em que são potencializadas as interações entre crianças de diferentes e de mesma idade e que lhes permitem a vivência de experiências diversificadas nos processos de conhecimento do mundo, de seu entorno e de si mesmas. Essa transição marca o reconhecimento da importância da creche/pré-escola para o processo de formação humana da criança bem pequena, em ambiente coletivo especialmente organizado para educá-la (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 47).

Desse modo, refletir sobre a criança ao longo da evolução da humanidade, como sujeito que faz parte da história e como produtor de história, só acontece quando a criança é vista como um ser histórico e social. Nesse sentido, compreender a criança nessa perspectiva é considerar a construção de uma Educação Infantil que compreenda uma concepção de criança que leve em consideração o que é característico da infância, seu poder de imaginação, fantasia, criação, e perceber que elas como agentes da sociedade também são cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas.

Esse modo de enxergar as crianças pode ensinar não apenas compreendê-las, mas também ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, de como a criança captura aquilo que está ao seu redor e isso possibilita a construção de uma Educação Infantil pautada nessa visão de criança (Peloso, 2015; Kramer, 2000).

A conquista da creche e pré-escola a partir desse novo olhar sobre a criança no contexto da Educação Infantil foi um reflexo da luta dos movimentos sociais que fizeram com que essas instituições ganhassem destaque no que concerne à legislação e às políticas destinadas à Educação Infantil.

A CF/88 garantiu a universalização da educação, como direito de todos e dever do Estado. A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo o desenvolvimento pleno da criança de até 5 (cinco) anos,

considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, caracterizam a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica brasileira, sendo dever do Estado a oferta e garantia de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010).

O documento ainda afirma que a criança é um sujeito histórico, possuidora de direitos e que, ao longo do seu desenvolvimento, produz cultura que, por meio das interações, relações e práticas. Desse modo, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade (Brasil, 2010).

As diretrizes ainda preconizam as propostas pedagógicas que devem ser efetivas na Educação Infantil, destacando os seguintes princípios como norteadores da prática pedagógica:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Esses princípios são importantes, para que possamos pensar em uma Educação Infantil que respeite a singularidade, os saberes e a identidade da criança que está em um processo de desenvolvimento de suas habilidades físicas, psicológicas e emocionais.

Para que a Educação Infantil seja um instrumento de desenvolvimento humano e social, é necessário que a criança não seja encarada como filhote, ou semente que precisa desabrochar, mas como sujeito que produz cultura e saberes, que refletem na construção de uma prática docente que desenvolva o caráter científico, artístico ou cultural das crianças (Kramer, 2000). Dessa maneira, é primordial que as instituições garantam às crianças de zero a cinco anos oportunidades e experiências múltiplas que possibilitem o acesso aos

conhecimentos historicamente construídos, os quais funcionarão como importantes mediadores do seu desenvolvimento, compreendendo a valorização da infância desse sujeito.

Nessa perspectiva, a construção de uma Educação Infantil para as crianças, sejam da cidade ou do campo, carece da compreensão sobre a infância que permeia essa educação, buscando nela a efetivação de uma educação que reflita o que é próprio da criança, suas particularidades, seus desejos, sua condição de criança.

Para entendermos a infância como um elemento importante para se pensar a Educação Infantil, é necessário entender que a infância compreende um período no qual as crianças vivenciam suas vidas enquanto parte da sociedade, como seres pertencentes a um grupo etário, ativas na sociedade, que afetam e são afetadas por eventos e transformações sociais (Corsaro, 2011).

Assim, pensar a Educação Infantil pautada na concepção de infância é dar visibilidade às crianças que estão inseridas em diferentes espaços, que recriam suas culturas, suas experiências e saberes, reconhecendo outros tempos e espaços de produção da infância e educação das crianças (Peloso; Melo, 2017). Nesse sentido, é relevante vislumbrar os múltiplos contextos que a infância emerge, dentre eles, o campo. A infância do e no campo e o próprio campo são percebidos em seus diferentes aspectos que constituem sua existência material e simbólica, num contexto caracterizado por imensa dinâmica socioambiental, de classe, econômica, política e cultural (Silva; Silva; Martins, 2013).

Entender essa criança e essa infância é compreender um campo como um modo de vida social que possibilita uma auto-afirmação da identidade dos povos do campo, valorizando o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus saberes, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Trata-se de uma valorização e um olhar que deve se dar pelos próprios povos que habitam o campo, numa manifestação de recriação da história e de seus conhecimentos (Brasil, 2006).

Nessa perspectiva, a infância do e no campo defende o papel da criança como sujeito de cultura, diversidade e identidade. Nessa direção, Silva, Silva e Martins (2013, p. 17) propõem que a criança do campo seja visibilizada como indivíduos que,

Em relação com outros segmentos geracionais, compõe, é afetada e a afeta seu ambiente físico e social: é produto, mas também produtora das relações, espaços e tempos que configuram a paisagem do seu meio”.

São crianças que recriam e reconstróem o mundo a sua volta, dando-lhe novos significados e interpretações. São sujeitos sociais ativos, criativos, criadores, curiosos e que enxergam o mundo a partir da sua realidade e sua infância é marcada por esses elementos que fazem parte do seu cotidiano, da sua história e de sua vivência.

Nesse sentido, é no diálogo entre a Educação Infantil e a Educação do Campo que a Educação Infantil do Campo tem se constituído. Campo esse como lugar de pluralidade, singularidade e identidade, que leva em consideração a Infância do e no campo, esse sujeito que imagina, cria, brinca, transforma, um sujeito ativo na sociedade.

Pensar em educação comprometida com a criança do campo é propiciar a construção de uma Educação Infantil do Campo, levando em consideração a criança como sujeito de direito, uma educação voltada para suas experiências, suas particularidades, seus saberes, buscando o seu desenvolvimento afetivo, psicológico e social.

Assim, é direito de todas as crianças que residem no campo brasileiro – filhos/as de agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, das águas, dentre outros – serem reconhecidos na sua diversidade e especificidades da educação na faixa etária de zero a cinco anos e onze meses de idade (Brasil, 2014). Desse modo, compreende-se que

O reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e como primeira etapa da educação básica brasileira exige diálogo entre pesquisadores/as, gestores/as, professores/as, movimentos sociais e sindicais, setores do governo e da sociedade, a fim de superar as invisibilidades das crianças do campo, seja em relação ao acesso, à qualidade do atendimento para os bebês e as crianças pequenas, ou em relação às suas identidades, bem como de apoiar às mulheres do campo no exercício da maternidade e dos demais direitos humanos (Brasil, 2014, p. 06).

A Educação Infantil do Campo deve levar em consideração as particularidades da criança do campo, suas vozes, seus anseios, suas curiosidades, na construção de uma prática que leve em consideração o que é específico do campo, sua singularidade, buscando fortalecimento e valorização da cultura, saberes e identidade do sujeito do campo.

Silva, Pasuch e Silva (2012) salientam que a educação voltada para as crianças do campo deve dialogar com as maneiras de educá-la em espaços públicos e coletivos, buscando o desenvolvimento pleno desse sujeito, sua formação humana e a construção da subjetividade e sociabilidade dessas crianças. Ainda segundo as autoras, é necessário que a Educação Infantil do campo leve em consideração os seguintes princípios:

O acesso aos recursos da comunidade, da sociedade e de seu grupo cultural; O desenvolvimento de uma identidade positiva da criança com seu grupo e consigo mesma, não sofrendo processos de discriminação de qualquer ordem; As possibilidades de interação significativas com o conhecimento cotidiano, científico, tecnológico, artístico da sociedade e do seu grupo cultural (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p.15).

Atrelada a esses princípios, a Educação Infantil do Campo busca a valorização do sujeito criança, o desenvolvimento de uma identidade que seja construída na relação com a comunidade, com o conhecimento que é produzido dentro dos espaços formais de educação e, sobretudo, o reconhecimento da criança como cidadã de direito, como ser ativo na sociedade que tem vez e voz.

Nesse sentido, queremos ressaltar que a criança do campo deva ser reconhecida como um sujeito social, protagonista de suas ações, como produtora de cultura e experiência, que possui uma infância marcada por traços de diversidade, singularidade e produções culturais.

A Educação Infantil do Campo busca dar voz à criança do campo, suas reivindicações, seus gestos, seus desejos, suas realidades, seus anseios, busca escutar a criança dentro de uma sociedade que, muitas vezes, a exclui. Vislumbrar essa concepção de criança, infância e Educação Infantil possibilita o desenvolvimento de uma prática pedagógica que seja construída pelos saberes que permeiam esse universo, como veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 - A PRÁTICA DOCENTE E A CONSTRUÇÃO COM O SABER

O presente capítulo discute a prática docente do professor, como um instrumento de fortalecimento de uma educação pensada para as crianças do campo e um saber-fazer pedagógico que leve em consideração esse sujeito singular, de direito, social, histórico, de conhecimento e saberes. Nessa direção, vale lembrar que os saberes que constituem essa prática docente devem buscar a articulação entre os saberes necessário para uma Educação Infantil do Campo.

3.1. A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR

Sabemos que a educação é uma prática social humana, construída por um processo histórico. Assim, a educação não pode ser vivenciada por meio de práticas que desconsideram sua especificidade, sua visão de mundo, sua história, seus saberes. Nesse sentido, a prática pedagógica como uma dimensão da educação precisa construir objetivos que contemplem as práticas formativas, proporcionando processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos e saberes historicamente produzidos pelos vários grupos humanos e sociais nas múltiplas formas de interação que se estabelecem entre os homens e destes com o mundo sócio-material e cultural (Franco, 2015; Barbosa, 2010).

Segundo Franco (2015), as práticas pedagógicas acontecem na mediação com o mundo, com o outro, ou com os outros, e é esse outro que proporciona as práticas em seu espaço de possibilidade. Diante disso, especificamos os princípios que organizam uma prática pedagógica, segundo a autora citada:

As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados. As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante. As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições (Franco, 2015, p. 605-607).

Assim, a prática pedagógica pode ser caracterizada pela sua ação consciente e participativa, que surge da multidimensionalidade que embasa o ato educativo. Desse modo, as práticas pedagógicas podem ser efetivadas pelas práticas sociais que são desenvolvidas com um intuito de concretização de processos pedagógicos. Tais práticas se modificam a cada dia, uma vez que a educação vai se transformando à medida que a vida, o cotidiano, a existência se modificam (Franco, 2015).

Desse modo, os efeitos produzidos por essa prática contribuem para relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, provocando mudanças que alterem suas rotinas, seu ritmo cotidiano, sua vida e sua experiência. Essa relação produzida pela prática pedagógica permite a construção de saberes que permeiam o ato pedagógico. Com base em Charlot (2000), podemos dizer que essa relação com o saber se configura com um conjunto de relações, que vão se construindo durante o processo educativo do indivíduo, confrontando com a necessidade de aprender, estabelecida com o mundo, com o outro, e com ele mesmo.

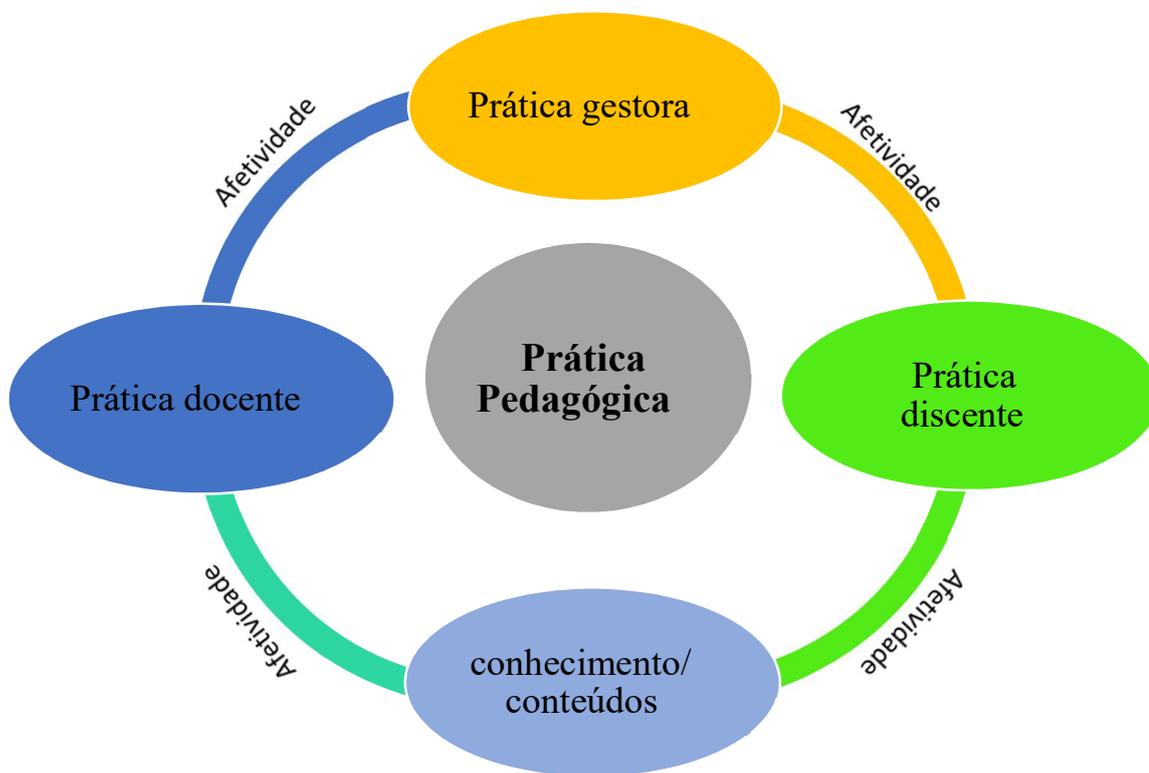
Para compreender a relação com o saber, é necessário entender sua posição social, bem como sua singularidade, seus desejos, sua relação com o mundo e consigo mesmo. Nesse sentido, entendemos que o saber é o saber de alguém que trabalha com alguma finalidade, um saber que ensina, integrado com o contexto social do sujeito, que está inserido em um processo educativo que está presente na prática pedagógica.

Assim, a tarefa de organizar a prática pedagógica abrange posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos, por meio de uma ação política, ética e comprometida, construída em espaços coletivamente comprometidos com os pressupostos pedagógicos assumidos coletivamente. Diante disso, o saber pedagógico que permeia essa prática só pode se constituir a partir do próprio sujeito¹¹, que deverá ser formado como alguém capaz de construir e mobilizar os saberes presentes nessa prática (Franco, 2015; 2016; Charlot, 2000).

¹¹ O sujeito que destacamos nesse trabalho é o sujeito de direito, social e histórico.

Segundo Souza (2009), a prática pedagógica é uma ação coletiva institucional e intencional que ocorre dentro do processo educativo, implicando práticas que desenvolvam no sujeito os conhecimentos necessários para atuar na esfera social, política, técnica e tecnológica. Enquanto ação social institucional, a prática pedagógica é formada por quatro polos: prática docente¹², prática discente, prática gestora e prática epistemológica (conhecimento/conteúdo), que se inter-relacionam com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por riscos, dúvidas, desafios, possibilidades. Tal percepção está representada no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Representação dos polos que constituem a prática pedagógica



Fonte: Souza (2009)

¹² A afetividade na prática docente desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois contribui para a construção de um ambiente acolhedor e motivador, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Dessa forma, um professor que demonstra empatia, respeito e sensibilidade às necessidades dos estudantes fortalece sua autoestima e engajamento, tornando o processo educativo mais significativo e eficaz.

De acordo com a figura acima, a constituição da prática pedagógica leva em consideração a articulação entre cada um dos polos que a constituem combinando diversidades e singularidades de docentes, discentes e gestores (sujeitos sociais); conteúdos/conhecimentos através das práticas que os sujeitos sociais executam que se inter-relacionam, formando conhecimentos ou conteúdos (epistemologia) a serem construídos ou trabalhados (conteúdos pedagógicos: educativos, instrumentais e operativos) por meio de programas, planos e projetos (Souza, 2009).

No contexto da Educação Infantil, a prática docente é um elemento importante para a sua constituição, uma vez que abrange um conjunto de ações, elaboradas intencionalmente pelo(a) professor(a), considerando as concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento (Barbosa, 2010).

Nessa direção, concebemos a sociedade como um conjunto de indivíduos que compartilham crenças, normas, saberes e conhecimentos. A Educação é vista como toda atividade cultural que envolve um processo de ensino – aprendizagem, seja por meio dos espaços formais ou não formais ((Souza, 2009); a criança, como um ser histórico, social, cultural e de direito (Brasil, 2010); a aprendizagem, como uma experiência social, mediada pela interação entre linguagem e ação (Shaffer, 2009); e o desenvolvimento, como uma ação que se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação como outros sujeitos e com o meio. Assim, o desenvolvimento acontece devido às relações sociais que o indivíduo mantém no decorrer de sua vida, por meio das mudanças que ocorrem na cultura, nos valores, normas e tecnológica geradas pela história (Shaffer, 2009).

Pensar a Educação Infantil do Campo a partir dessa concepção de prática docente é considerar possibilidades de oportunizar às crianças espaços e atividades que permitam seus movimentos, seu desenvolvimento, de forma que eles possam ser integrados nesses ambientes, na construção enquanto sujeito cultural, na relação com ele mesmo e com o outro, na constituição de uma relação com o mundo como um conjunto de significados, mas também como espaço de atividades contextualizadas (Silva; Pasuch; Silva, 2012; Charlot, 2000).

Na perspectiva da prática docente no contexto da escola e da Educação Infantil, muitas ações são necessárias, objetivando uma práxis que possa dar conta do que é preconizado para a Educação Infantil. Nesse sentido, é preciso que se

[...] organize dinamicamente os processos de cuidado e de educação, expressos em temáticas e atividades, de tal forma que elas abranjam movimentos, tempos e espaços adequados e compartilhados, podendo-se constituir possibilidades de aprendizagens significativas e novos níveis de domínio dos processos físicos, afetivos e psíquicos pela criança, preparando-a para assumir uma postura ética e crítica (Barbosa, 2010, p. 2).

Desse modo, buscamos a construção de uma prática docente contextualizada, que favoreça a imaginação, criatividade, afetividade, infância, a visão de mundo da criança, seus saberes e seus conhecimentos. Vislumbramos a compreensão de uma prática pautada na concepção de criança, Educação Infantil e infância que possibilite a articulação de um saber que acarreta a construção de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Assim, os saberes decorrem dessa “práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias” (Franco, 2008).

A construção de uma prática pensada para a Educação Infantil nos permite também ressaltar que as práticas, no contexto desta pesquisa, precisam considerar os seguintes elementos para a efetivação de uma Educação Infantil do Campo:

Os aspectos relativos ao acesso aos conhecimentos que fazem parte dos patrimônios culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos da nossa sociedade e humanidade; o saber proveniente das experiências das crianças, de suas famílias e de seu grupo cultural; o contexto de desenvolvimento social, econômico e ambiental que marca a relação de contínuo entre campo e cidade; os limites entre o geral e o específico a partir de uma perspectiva etária em virtude das características das crianças bem pequenas e, principalmente, o poder e o lugar que ocupam em nossa sociedade e que lhe queremos disponibilizar em nossas Creche/pré-escolas (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 80).

Nessa perspectiva, esses elementos possibilitam que a prática docente considere a criança do campo como um ser que aprende e vive relações, situações e objetos com todas as dimensões que a integram, na relação com o saber produzido com o outro, com a comunidade, com a família e com o mundo. Vislumbrar a criança como centro de uma prática significativa é compreender que ela aprende, elabora hipóteses, sente e conhece o mundo com todo o seu corpo, com fantasia, imaginação, razão, criatividade e afetividade. É por meio dessas experiências diversificadas, elaboradas na prática, que acontecem a relação da criança de modo integrado com múltiplas linguagens, objetos e conhecimentos (Silva; Pasuch; Silva, 2012).

Compreendemos que há uma luta no campo por meio de movimento pedagógico que vem se formando de maneira mais expressiva, com experiências escolares inovadoras que colocam na base de seu processo as raízes populares, as matrizes culturais do povo do campo, o conhecimento do sujeito do campo. É uma educação escolar que ultrapassa a fase “rural”, da educação escolar “no” campo e passa a ser “do” campo. Uma educação vinculada a um projeto democrático popular de Brasil e de campo, que vai além da “escolinha de letras” (ler, escrever, contar), para se trabalhar de maneira participativa e coletiva um projeto de Brasil, um projeto de campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo. Assim, a escola e os saberes escolares são um direito do menino e da menina, do homem e da mulher do campo, construindo saberes escolares que refletem os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola, que está na comunidade, na família e nos movimentos sociais (Arroyo, 1999).

É necessária uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas nas escolas do campo, para que a população do campo não seja submetida a uma proposta educacional urbana. Nessa direção, é necessário pensá-la em uma dinâmica diferente, já que os sujeitos que frequentam essas instituições possuem experiências, saberes e vivências diferentes. É preciso a construção de uma prática que pense em todos os saberes que são relevantes para construção de uma Educação no/do campo, saberes que estão no próprio sujeito, nas suas experiências, seus conhecimentos, na sua visão de mundo (Charlot, 2000).

Arroyo (1999) destaca que, para um projeto de Educação Básica do campo, é necessária uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma

visão mais digna do campo, e essa incorporação só será possível, se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a cultura como direitos e de crianças e jovens, homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. Essa visão de campo deve ser construída por meio de uma prática com os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do homem como humano.

Entendemos que muito se tem a avançar na direção de uma prática docente que seja efetivamente do campo, que discuta a realidade de seus sujeitos e que ultrapasse as paredes da escola, da sala de aula, que vivenciem seus espaços, suas experiências, o entrelaçamento de conhecimento presente na Educação do Campo, para que haja uma construção de uma prática docente do campo envolvendo os saberes presentes nesses espaços. E, principalmente, uma prática docente que pense na criança do campo, na sua infância, nas suas habilidades de criança, na sua forma de ver o mundo, de imaginar, de brincar, no seu jeito de ser criança.

3.2. SABERES DOCENTES

Ser professor demanda um conjunto de saberes permeados pelas relações socioculturais, processo pelo qual sua construção se dá por meio de diversas fontes que levam em conta o sujeito professor nas suas variadas formas de ser, estar e pensar o mundo. Acontece por meio das suas experiências de vida, de conhecimento, de relações, entre outros elementos que possibilitam a construção de uma formação docente e uma prática docente permeada por diferentes saberes (Block; Rausch, 2014).

Nesse sentido, o professor como agente da educação possui em sua formação múltiplos saberes que são aplicados em sua atuação docente, saberes esses que estão interligados com a identidade, sua história como professor, a relação com alunos e outras experiências que vão surgindo durante sua prática, em meio a conhecimentos e experiências que se articulam e se transformam em novos saberes docentes (Landim; Coutinho; Sobral, 2019).

Os saberes docentes, segundo Tardif (2014), podem ser definidos com um saber plural, heterogêneo constituído pelo “[...] amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36). Desse modo, a prática docente do professor é construída a partir de diferentes fontes, não havendo como desempenhar sua prática que tem como referência apenas uma fonte, sendo necessário a articulação das fontes para construção de uma prática docente significativa e bem elaborada.

Para compreendermos a constituição dos saberes docentes, é pertinente conhecer quais os elementos estão presentes no saber profissional, disciplinar, curricular e experiencial, destacado por Tardif (2014). Vejamos a seguir:

Quadro 14 - Saberes docentes

SABER	DEFINIÇÃO
Saber da formação profissional	Conjunto de saberes oriundos das instituições de formação de professores. São saberes provenientes do conhecimento científico ou erudito;
Saber disciplinar	São saberes relacionados aos diversos campos de conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade. Esses saberes se encontram integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas e são transmitidos pela tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes;
Saber curricular	Esses saberes referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que as instituições escolares categorizam e apresentam, os saberes sociais por ela estabelecidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita;
Saber experiencial	São saberes procedentes da experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

Fonte: Elaboração Própria. Tardif (2014)

A prática docente se constitui na relação entre todos os saberes, mobilizados pelos professores de acordo com as necessidades de sua atividade profissional. Os saberes docentes, segundo Tardif (2014), são temporais e construídos nas trajetórias vividas pelos professores na atuação docente, saberes esses que são relevantes para construção da prática docente do professor. Diante disso, é importante que o professor tenha

[...] a capacidade de integrar, dominar, e movimentar tais saberes enquanto condição para a prática educativa, mas essa autonomia só será consolidada, através de pesquisa e da produção de conhecimentos. É preciso descartar a ideia de ser mero transmissor e passar a ser produtor do conhecimento, uma vez que se atualizar pedagogicamente é ação tão importante (Landim; Coutinho; Sobral, 2019, p. 131).

Diante do exposto, o ato de ensinar exige do professor uma postura de produtor de conhecimento, sendo desafiado a inovar no seu processo metodológico, elaborar um saber-fazer que atenda às necessidades dos seus alunos, contribuindo para a construção de seu saber docente. Nesse sentido, de acordo Tardif (2014), é por meio dos saberes experienciais, como um núcleo vital do saber docente, que o professor busca transformar na sua relação de exterioridade com os saberes de interioridade por meio da sua própria prática.

Os saberes experienciais originam-se da prática docente e constituem saberes práticos, formando um conjunto de representações nas quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todos os seus aspectos. Desse modo, o processo de ensino se amplia em um universo de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para atuação (Tardif, 2014).

Os saberes experienciais contribuem para que o professor compreenda seu contexto de trabalho, permitindo que sua integração aconteça de modo facilitado. Diante disso, os saberes experienciais possuem três objetos: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem em seu contexto profissional; b) as múltiplas obrigações e normas às quais seu trabalho se subordina; e c) a organização e as funções diversas que compõem a instituição (Tardif, 2014).

As relações e interações que os professores estabelecem no ambiente escolar são componentes essenciais dos saberes experienciais. O processo de ensino-aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas em um contexto de constante diálogo com alunos, colegas de profissão, gestores e a comunidade escolar. A troca de experiências e conhecimentos entre docentes contribui para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes, além de proporcionar suporte emocional e profissional (Tardif, 2014). Essas interações também influenciam a adaptação dos professores às necessidades e desafios da profissão, promovendo o desenvolvimento contínuo de suas competências pedagógicas e interpessoais.

Além disso, o exercício da docência está inserido em um contexto normativo que determina as diretrizes e exigências da profissão. As obrigações dos professores incluem o planejamento e a execução das aulas, a avaliação do desempenho dos alunos, a participação em reuniões pedagógicas, a formação continuada e o cumprimento de diretrizes educacionais estabelecidas pelos órgãos reguladores. Além disso, a docência é influenciada por regulamentações institucionais, como o cumprimento da carga horária, adaptação a currículos pré-definidos e a necessidade de atender às expectativas sociais e culturais em relação à educação. Esses aspectos estruturam o cotidiano profissional dos docentes e impactam diretamente a maneira como os saberes experienciais são construídos e mobilizados.

Segundo Tardif (2014), a instituição escolar possui uma estrutura organizacional que define papéis, responsabilidades e dinâmicas internas. O professor, ao atuar nesse espaço, precisa compreender a organização da escola, suas funções administrativas e pedagógicas, e os mecanismos de gestão que influenciam o seu trabalho. A cultura institucional, os modelos de ensino adotados, a relação entre a equipe gestora e os docentes e as políticas educacionais implementadas no ambiente escolar são elementos que moldam a prática docente. Dessa forma, a escola não é apenas um local de transmissão do conhecimento, mas também um espaço de construção coletiva, onde os professores desenvolvem estratégias para enfrentar desafios e aprimorar suas metodologias de ensino.

Diante desses aspectos, percebe-se que os saberes experienciais são dinâmicos e interligados, sendo constantemente moldados pelas interações

profissionais, pelas exigências e normas da profissão e pela estrutura organizacional da escola. Esses elementos, ao serem articulados, contribuem para a consolidação da identidade docente e para a efetividade do processo educativo.

São esses objetos que formam a prática docente e que só se revelam por meio dela, ou seja, são as condições da profissão docente. São saberes, que nascem da prática cotidiana do professor e da sua experiência individual e coletiva, que contribuem para construção da sua identidade profissional docente.

A experiência docente desempenha um papel central na construção e reconstrução dos saberes necessários à prática pedagógica. A partir da vivência cotidiana em sala de aula e no ambiente escolar, os professores realizam um processo contínuo de avaliação, reflexão e ressignificação dos diferentes saberes que compõem sua formação e atuação profissional (Zibetti; Souza, 2007). Esse processo envolve não apenas a incorporação de novos conhecimentos, mas também a adaptação e a articulação dos saberes previamente adquiridos, conforme as demandas e desafios encontrados na prática.

Além disso, a reflexão sobre a experiência permite que o professor rearticule os saberes disciplinares e curriculares com a realidade da sala de aula, tornando o conhecimento mais acessível e significativo para os estudantes. Da mesma forma, os saberes pedagógicos são constantemente ressignificados, pois a interação com os alunos e com o contexto escolar exige a adaptação de metodologias, estratégias didáticas e formas de avaliação. Esse movimento dinâmico evidencia que os saberes docentes não são estáticos, mas sim construídos e reconstruídos ao longo da trajetória profissional, em um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Por meio da experiência cotidiana, o professor vai ativando os saberes que são necessários para sua atuação e resolução de conflitos que surgem durante a sua prática. Tal mobilização permite interpretar e compreender situações diversas que aconteçam dentro do espaço educativo. Nesse sentido, é na prática cotidiana do professor que

[...] ocorrem os processos de apropriação, objetivação e também a criação de saberes docentes e, portanto, tratam-se de processos marcados pelas condições históricas, políticas e

econômicas do contexto em que se realizam [...]. Os saberes docentes comportam uma dimensão histórica e dialógica porque se constituem ao longo da trajetória de formação e de atuação profissional, carregando as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas construídas em diferentes momentos históricos (Zibetti; Souza, 2007, p. 270).

Os saberes docentes do professor vão se construindo em um processo contínuo, reflexo dos processos políticos, econômicos, sociais e históricos que compõem a sua formação docente. Esses saberes são oriundos dos conhecimentos e experiências que o professor adquire na sua atuação, na relação com seus alunos e com o corpo docente das instituições de ensino.

Assim, a experiência docente atua como um eixo estruturante na mobilização e na transformação dos saberes elencados por Tardif. A prática cotidiana não apenas consolida conhecimentos previamente adquiridos, mas também promove a produção de novos saberes, que emergem da interação entre teoria e prática, das trocas com outros profissionais e da análise crítica das situações enfrentadas no exercício da docência.

Nesse sentido, a prática docente se constitui por meio de diferentes propostas pedagógicas que foram desenvolvidas em momentos diferentes da história da Educação. Propostas estas apropriadas de forma diferente pelos professores, dependendo da história pessoal que esses profissionais viveram, das oportunidades que tiveram ao longo do exercício profissional de rever, modificar ou alterar sua atuação, pois se constituem como as bases das novas apropriações, que permitem a construção de saberes pelo professor (Zibetti; Souza, 2007).

Dessa forma, é através de mobilização de múltiplas fontes e experiências que o professor constrói sua prática docente, uma prática carregada de saberes que são adquiridos no seu processo profissional, em diferentes momentos da sua profissão, utilizados durante sua atuação docente, aspectos relevantes que veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4 – PRÁTICA DOCENTE DE UMA PROFESSORA EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES

Apresentamos neste capítulo a análise sobre a prática docente da professora em uma sala de Educação Infantil do Campo localizada no município de Pocinhos, no Cariri paraibano.

Nesse sentido, discutimos a prática docente da professora, levando em consideração o contexto da Educação Infantil do Campo e elementos norteadores que compõem essa prática. Tais elementos colaboram para problematizar as questões aqui apresentadas como eixos importantes para discussão de uma Educação Infantil pensada para crianças do campo, educação essa que coloque a criança no centro de seu fazer pedagógico e considere as singularidades e necessidades desses sujeitos.

Nossa análise se deu com base no que a observação e a entrevista semiestruturada nos permitiram capturar sobre sua prática docente, buscando os sentidos e significados que são construídos durante sua ação em sala de aula. Nesse sentido, abordamos as seguintes categorias que surgiram a partir dos núcleos de significação: 1) a prática docente da professora e os saberes do campo; 2) a prática docente e o saber escolarizante; e 3) a prática docente e a BNCC da Educação Infantil

4.1 A PRÁTICA DOCENTE DA PROFESSORA E OS SABERES DO CAMPO

Segundo Saviani (2011), a educação é uma relação tipicamente humana. O homem não se torna humano naturalmente, pois ele precisa aprender a sê-lo e esse ato de aprendizagem coloca a educação no âmbito do trabalho humano não-material que se caracteriza pelo campo das ideias, conceitos, valores, hábitos e atividades.

Dessa forma, o processo educativo diz respeito ao “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p.13).

Nesse sentido, a escola surge como uma instituição cujo objetivo é a transmissão e a socialização do saber sistematizado, desse saber que é

historicamente construído pela humanidade, ou seja, do saber científico, erudito ao conhecimento elaborado (Saviani, 2011). É a partir da luta contra essa escola que prioriza uma educação erudita, que justamente se contrapõe ao saber popular¹³, que nasce a construção de uma educação pensada para as populações que, durante muito tempo, estiveram esquecidas pelas políticas educacionais, entre elas, o sujeito do campo.

Desse modo, a Educação do Campo tem como um dos seus objetivos a luta pela escola. Segundo Caldart (2002), a escola é um instrumento importante na formação especialmente das novas gerações. É por meio dela que acontece a construção de uma educação não apenas na escola formal, mas uma educação pautada no direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade, que se articule com os saberes do campo, da comunidade, dos sujeitos do campo. Assim,

Construir uma escola do campo significa *estudar para viver no campo*. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo, e se estuda de um jeito que permite um depoimento como esse: *foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça*. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente (Caldart, 2002, p. 24).

A escola representa um espaço de direito, luta, resistência e formação. Assim, a Educação do Campo busca a construção de uma escola que tenha como base um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo. Uma escola que possibilite, aos sujeitos que estão inseridos no campo, uma formação própria de aprendizagem, que preconize o universo cultural e as experiências sociais, econômicas e de vida. Dessa forma, garante uma educação que compreenda da Educação Infantil à Universidade.

Essa visão do campo como um espaço plural, de conhecimento, possibilita a construção de uma Educação Infantil pensada na singularidade da criança do campo, em seus espaços de convívio, seus ritmos de viver o tempo,

¹³ O saber popular e erudito são distintos, uma vez que o saber popular surge no interior dos movimentos sociais por meio da experiência cotidiana acumulada e da reflexão sobre essa experiência, enquanto o saber erudito nasce dos meios acadêmicos através da educação formal, ou seja, a erudição é imprescindível na construção desse saber (UFPA, 2004).

na sua participação na vida familiar e comunitária, seus brinquedos e brincadeiras, que são permeados de saberes que são construídos socialmente nos múltiplos espaços na qual ela está inserida. É nesse contexto que a prática docente se torna um elemento importante para a efetivação de uma Educação Infantil do Campo.

Compreendendo a relevância dessas questões para a concretização de uma prática docente que possibilite a articulação entre o saber escolar e o saber do campo, um dos elementos que contribuem para o fortalecimento da Educação Infantil do Campo é o professor que está inserido nesses espaços. É ele um dos principais elos que possibilita que a criança do campo tenha um processo educativo que possibilite a articulação dos múltiplos saberes que permeiam o campo.

Os educadores do campo representam um fator relevante para a efetivação de uma Educação do Campo e de uma escola no campo, pois eles têm sido sujeitos importantes da resistência no campo e da luta pelo direito à educação e à escola. Nessa perspectiva, o professor do campo, por meio da sua prática docente, tem como premissa educar as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos, fazendo pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, ou no movimento social (Caldart, 2002).

Nesse sentido, nossa pesquisa buscou evidenciar alguns elementos da formação da professora pesquisada para compreendermos a sua prática docente e as concepções que fazem parte do seu processo educativo.

Nessa perspectiva, a professora, participante da pesquisa, tem 39 anos, reside no Sítio Furnas, em Puxinanã. Sua formação acadêmica é em Pedagogia, pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), possuindo pós graduação em Psicopedagogia e Educação Inclusiva pela instituição Faculdades Integradas de Patos (FIP). Possui 15 anos de experiência como professora, sendo 5 anos dedicados à Educação Infantil. Atualmente, ela trabalha com uma turma de Educação Infantil do Campo, precisamente uma turma multietapa, maternal e pré-I.

Esse processo formativo, como destaca Filho e Ghedin (2018), proporciona que o docente construa sua identidade docente, por meio da aquisição de um conjunto de saberes, conhecimentos e experiências teóricas e práticas que são adquiridas durante seu processo de formação.

À medida que o professor vai se apropriando dos saberes provenientes da sua formação e da sua experiência, vai construindo um campo teórico que possibilita sua atuação dentro de sala de aula. Entretanto, sabemos que é primordial que seu processo formativo abarque alguns conhecimentos que são indispensáveis para atuar em determinados contextos.

Sobre esses pressupostos, ter conhecimento e formação sobre o campo permite uma prática voltada para esses sujeitos. Contrariamente, a professora revela que não tem formação específica para o campo:

Não, especificamente para o campo, não. Com as atividades só para o campo, não” (Entrevista, 09/10/2019).

A fala da professora revela o não conhecimento por parte dela sobre a Educação Infantil do Campo, o que indica uma carência ainda na sua formação que preconize as especificidades da Educação Infantil para as crianças do campo, aspecto importante para atuar com as crianças da Educação Infantil, trazendo elementos do campo para o contexto do trabalho desenvolvido. A questão reside na necessidade de uma formação continuada que se dá geralmente pelas instituições de vínculo da escola e da professora, bem como pelo próprio processo formativo do sujeito que se constrói, também com as vivências, experiências e necessidades advindas do próprio contexto cultural.

No caso dessa professora, mesmo apresentando uma certa dificuldade e distanciamento na relação entre saberes e o processo educacional das crianças do campo, há um fato curioso que é o seu contexto cultural de origem, o campo. Nesse sentido, a professora afirma a razão de ter feito sua escolha em trabalhar em uma escola do campo,

Porque é, eu já tinha experiência, né, na escola do campo. Comecei os meus trabalhos na educação na escola do campo. E aí é uma clientela que eu me identifico muito, né. Eu fui criada no sítio, eu moro no sítio. E a clientela do sítio, éééé e, algo assim que me chama atenção. Eu lembro da minha vivência quando eu era aluna, né. Aí eu trabalhei na zona urbana, no trabalho na zona urbana, aqui na zona rural. Mas a zona rural é a que me encanta mais. Aí eu vim para cá, para essa escola, porque é mais perto, próximo da cidade, né, foi algo assim que me chamou atenção de vim para cá (Entrevista, 09/10/2019).

Duas questões importantes aparecem na fala da professora: o termo clientela, ao referir-se a população do campo, e sua visão sobre o campo, por uma ótica de romantização desse espaço.

No caso da ideia de “aluno”, ou seja, as crianças da escola do campo consideradas clientes, podemos inferir a ideia de uma educação presente na perspectiva neoliberal de educação que vai na contramão da luta por uma Educação no/do Campo. Certamente, o termo clientela foi naturalizado ideologicamente, uma vez que os alunos passaram a ser tratados como clientes e a escola, como balcão de negócios (Lopes; Caprio, 2000). Esse modo de pensar não está presente apenas ao se referir aos sujeitos do campo, é algo que se presentifica nessa política de um modo geral, e atinge todos os grupos desfavorecidos economicamente e socialmente.

Contudo, muitos são os enfrentamentos de diferentes grupos na direção da construção de uma educação numa perspectiva democrática, que tem como um dos princípios a igualdade de oportunidades para todos os sujeitos. Nesse trabalho, por ter como referência o campo, é pertinente salientar que esse espaço é um lugar de luta, onde historicamente os sujeitos foram e são considerados minorias nas questões econômicas, políticas, culturais e sociais.

O discurso propagado pelas políticas neoliberais retira a educação do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Nesse sentido, o neoliberalismo concebe a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando o caráter político da cidadania e a promoção pelos direitos do consumidor. Dessa maneira, alunos e seus responsáveis são vistos como consumidores do sistema educacional. Assim, a educação assume a função de reproduzir a força de trabalho para o capital, promover a formação ideológica alinhada aos seus interesses e se tornar um setor passível de exploração comercial pelo setor privado (Lopes; Caprio, 2000, p. 8). A educação é a mercadoria e os alunos, seus consumidores.

Sobre a visão romantizada do campo, é preciso desmistificá-la porque o campo é um lugar de muita luta, de resistência e de conhecimento. Essa visão que a professora evidencia, em sua fala, reflete a construção de um campo como um lugar de vivência particular, como também suas experiências passadas como aluna do campo e como professora. Com isso, não negamos os encantamentos do campo, como importante lugar de produção cultural e de ricas experiências.

Como foi evidenciado pela docente, sua entrada na escola do campo se deu a partir da sua experiência pessoal, de alguém que já participou de processos educativos advindos das escolas do campo. Esse aspecto nem sempre garante a construção de uma prática que tenha como base os pilares da Educação do Campo, entretanto, sabemos que sua experiência como um sujeito que já participou do processo educativo no campo pode ser um elemento fundante, considerando que esse saber muito colabora para o trabalho com as crianças na escola do campo, contribuindo para a construção de uma prática docente que valorize o sujeito criança, bem como sua identidade docente.

A partir do momento que o professor vai adquirindo os conhecimentos, saberes e experiências que são primordiais para exercer a docência, ele vai mobilizando um conjunto de ações e atividades, que possibilita que ele construa, desconstrua e reconstrua sua identidade profissional docente durante sua vida (Filho; Ghedin, 2018). Essa mobilidade permite o fortalecimento da sua prática docente, uma vez que proporciona um vasto campo de conhecimentos e saberes importantes na sua atuação em sala de aula. Filho e Ghedin (2018, p. 13) ainda salientam que

[...] a construção da identidade profissional docente não se esgota ou atinge o ápice ao término do percurso formativo seja ele inicial ou contínuo, esta se estende no dia a dia de trabalho do professor, em momentos de trocas de experiências, em cursos formativos e durante todo o processo em que este profissional caminha pela profissão docente.

A construção da identidade profissional docente é um processo contínuo que vai se constituindo no seu cotidiano, nas suas relações com as crianças, com as trocas de experiência, com os saberes que rodeiam sua prática docente, aspectos relevantes para o trabalho com as crianças do campo.

Sobre a vivência da professora no campo tomando como foco a sua prática com as crianças, sentimos ausências com relação a diálogos entre ela e as crianças sobre diferentes saberes do campo. Não presenciamos momentos de conversas em que as crianças fossem provocadas a levar vivências e experiências dos seus contextos culturais do campo.

Entretanto, embora a professora tenha relação com o campo, a mesma parece não compreender a dimensão das lutas, da identidade do homem do

campo, dos conhecimentos que permeiam esses espaços, aspectos estes que podem refletir na sua prática docente já que, ao que tudo indica, não há uma interlocução entre o saber escolar e o saber do campo. Durante as observações, não evidenciamos nenhuma ação que dialogasse com os saberes do campo, na qual a criança tivesse a oportunidade de vivenciar momentos, em que pudesse trazer esses saberes para a sala/grupo. A esse respeito, entendemos que,

Embora a escola esteja localizada no campo, pouco se faz uso do espaço externo da escola. A sala de aula se torna o seu único espaço e meio de trabalho que se dá pela transmissão de conhecimento e os conteúdos propostos. A professora pouco faz menção aos saberes do campo, as vivências que aqueles sujeitos estão acostumados no seu dia. (Diário de campo, 25/05/2019).

Diante disso, entendemos que é basilar uma formação docente que incorpore ao professor fundamentos para atuar nos múltiplos espaços educativos, dentre eles, o campo, proporcionando, nesse caso, um saber-fazer docente que contemple uma Educação Infantil que garanta as acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens das múltiplas linguagens presentes nas mais variadas realidades (Brasil, 2010). Nesse sentido, compreender a concepção de Educação Infantil nessa vertente possibilita a construção de uma prática docente relevante, que contribua para construção de experiências diversificadas nas escolas do campo. Diante disso, a professora fala sobre sua experiência de trabalhar no campo, com as crianças do campo e com a Educação Infantil:

É uma área que eu me identifico muito. Eu tinha a vontade de ter a experiência só com infantil, né. E aí eu consegui, é apaixonante trabalhar com as crianças da Educação Infantil. Agora assim, de forma global, trabalhando de forma global, não só com as atividades que envolve o campo, até porque as escolas também não têm essas estruturas, né, da gente trabalhar só atividades voltadas para Educação Infantil do Campo, né (Entrevista, 09/10/2019).

A professora afirma a identificação com a Educação Infantil, o que chama de global, mas ainda há um distanciamento no que toca o trabalho com outras realidades, justificando a falta de estrutura, como um empecilho para realização de um trabalho com as crianças do campo que envolva atividades contextualizadas com o campo. Diante disso, é importante salientar que o

trabalho com crianças do campo deve dialogar com as culturas, vivências e experiências das crianças, de modo que o específico se comunique com a cultura global, que o conhecimento possa ser compreendido e partilhado. Além do que as experiências não se dão de forma isolada, mas nos contextos políticos, econômicos e culturais.

Nessa perspectiva, é preciso considerar a especificidade da Educação Infantil do Campo e a importância de uma prática docente articulada com o que afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que preconizam as propostas pedagógicas tomando como referência os diferentes grupos como as filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, Assim, há um reconhecimento aos modos de vida do sujeito do campo, como elementos importantes para a construção da identidade das crianças moradoras em territórios rurais, como também, a valorização dos saberes do campo e a importância do papel dessas populações na construção de conhecimentos sobre o mundo e sobre sua realidade.

Percebemos que ainda há muito o que avançar na construção de uma Educação Infantil do Campo, pois existem muitas lacunas a serem preenchidas, principalmente no que refere à formação dos professores que trabalham com crianças da escola do campo. Evidenciamos, pelos relatos da professora, que, embora ela tenha consciência da Educação Infantil, ainda há um distanciamento da realidade na qual ela está inserida, fato que reflete na sua prática docente, que se configura com um saber-fazer descontextualizado da realidade da criança do campo.

Além disso, a ausência de uma formação específica voltada para o ensino de crianças do campo impacta diretamente a prática docente, resultando em desafios pedagógicos que comprometem a qualidade do ensino. A falta de preparo adequado pode dificultar a adaptação dos conteúdos à realidade sociocultural dos alunos, prejudicando a contextualização do aprendizado e a valorização dos saberes locais. Dessa forma, é essencial que a formação docente contemple estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas da educação no campo, garantindo um ensino mais inclusivo e significativo.

A partir dessas reflexões, trazemos a seguir a prática docente da professora na sala pesquisada na relação com o saber escolarizante.

4.2 PRÁTICA DOCENTE E O SABER ESCOLARIZANTE

A prática docente é a ação intencional pela qual o professor no interior da sala de aula, organiza, planeja para que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos e saberes que são resultados de sua prática (Lima; Sérgio; Souza, 2012). Nesse sentido, cabe ao professor organizar sua prática oportunizando que a criança possa vivenciar inúmeras experiências sociais, afetivas, cognitivas e situações que possibilitem a construção de uma aprendizagem significativa.

A prática docente é o elemento pelo qual acontece a concretização desse trabalho pelo professor, nesse caso, na Educação Infantil. É relevante que este professor compreenda a concepção de criança e de Educação Infantil, para que possa desenvolver ações que sejam pensadas para a construção de uma Educação Infantil de qualidade e que propicie o desenvolvimento integral da criança em seu aspecto físico, intelectual, social, emocional e simbólico.

Desse modo, é primordial que a prática docente tenha como pilares a concepção de criança como sujeito de direito, social e histórico, para que de fato a criança seja o foco de suas ações, e sua organização seja pensada buscando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Nesse sentido, Lima, Sérgio e Souza (2012) salientam que o professor é o um importante mediador entre as crianças e o objeto do conhecimento, garantindo a organização e oportunizando espaços/tempos e situações de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando um ambiente rico, prazeroso e com experiências educativas e sociais variadas. Esses aspectos acabam refletindo na elaboração de atividades significativas que tenham com foco a criança, suas necessidades e singularidades.

Nesse sentido, a organização de atividades representa um elemento importante para pensarmos na prática docente da professora, já que, por meio dessas atividades, as crianças constroem saberes junto com a professora, adquirindo também conhecimentos historicamente transmitidos por ela. Analisar

essas atividades, nos permite entender como as concepções de ensino estão presentes no saber-fazer da professora.

Portanto, a prática docente na Educação Infantil deve ser mediada por atividades pensadas e organizadas, a partir de um fio condutor que produza significados para as crianças. Significados estes em que as crianças devem estar imersas, caso contrário, não há produção de saber e conhecimento.

Segundo Charlot (2000), saber implica a ideia de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação com os outros que partilham desse saber, que se constrói por meio de uma relação. O saber se desenvolve através de uma história coletiva, que é a da mente humana e das atividades do homem e está subordinado a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Em relação ao conhecimento, podemos destacar que o conhecimento se dá por meio da interação sujeito-objeto, através de ações socialmente mediadas (Gasparin; Petenucci, 2008).

Nessa perspectiva, sobre o trabalho realizado pela professora, as atividades eram realizadas com predominância nas datas comemorativas. Podemos dizer que era este o foco do trabalho na Educação Infantil. Essas datas se tornam elementos utilizados pela professora na transmissão de conteúdos orientados por essas datas, a exemplo do dia do índio. Desse modo, as datas são utilizadas como pretextos ou fio condutores para o ensino de conteúdos, como podemos destacar no relato a seguir:

No dia anterior, a professora já estava trabalhando o dia do índio, nesse dia, ela utilizou a data comemorativa para explorar as vogais como conteúdo utilizando seus sons, batendo na boca como se fossem um índio repetindo cada letra por vez. A professora coloca a palavra “índio” no quadro e pergunta: “qual a vogal que começa e termina a palavra?” As crianças respondem dizendo “iiiiiiiiiii” e fazendo o som com a boca. Depois, elas contam a quantidade de vogais e a quantidade de consoantes, demonstrando por meio do painel numérico exposto na parede. O painel numérico contém de 0 a 9 só com numerais (Diário de campo, 25/04/2019).

A situação acima mencionada nos permite vislumbrar três aspectos, que foram explorados por meio da abordagem de uma data comemorativa, utilizada como conteúdo: a linguagem oral e escrita, a linguagem matemática e o tema índio.

Em relação à linguagem escrita e oral, a escrita é meramente uma técnica de transcrição da língua oral para escrita e ler significa decodificar palavras, passar do código escrito para o código oral. Assim, busca-se a leitura letra por letra, palavra por palavra (Melo; Rocha, 2009).

Dessa forma, percebemos que os conteúdos expostos indicam uma prática docente com ênfase no modelo de alfabetização enquanto sistema de códigos, que utilizado de forma isolado, pode dificultar a produção de sentidos e significados pela criança. A alfabetização, concebida nessa perspectiva, evidencia a professora como detentora do conhecimento (o código escrito), tendo a finalidade de transmitir para as crianças, por meio da repetição e pelo rigor da fidelidade à gramática normativa, uma língua escrita artificializada que ressalta a imposição da relação grafema/fonema (Almeida, 2019).

Assim, ensinar as letras significa que as crianças teriam que absorver esse conhecimento, tendo como foco a próxima etapa, ou seja, pré-escolar II, que exige um processo inicial de alfabetização na perspectiva de decodificação.

Nesse modelo de alfabetização ascendente, segundo Melo e Rocha (2009), o aluno é um mero reprodutor de modelos que são apresentados pela professora, sendo passivo, e “estuda uma língua escrita artificial sem função comunicativa explicitada nos exercícios de leitura e escrita de pseudotextos [...]” (Melo; Rocha, 2009, p. 4). Assim, a criança acaba escrevendo e lendo apenas para cumprir as atividades, o que impossibilita trocas de experiências e conhecimentos.

Diante desse contexto, é relevante salientar que, embora a criança esteja imersa num contexto alfabetizado, em um mundo letrado, a antecipação da escolarização acaba fortalecendo a construção de práticas descontextualizadas, sem sentido e que fogem da realidade do sujeito.

Nesse sentido, concordamos com Baptista (2015), quando a mesma destaca, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que um dos bens culturais na qual a criança tem direito é a linguagem verbal, caracterizada pela linguagem oral e escrita. Segundo o documento, para que seja efetivada uma Educação Infantil de qualidade é primordial a elaboração de práticas educativas que sejam capazes de fazer uma articulação entre as experiências e os saberes das crianças acerca da linguagem verbal e ampliar suas possibilidades de forma que a oralidade, a leitura e a

escrita se tornem instrumentos fundamentais para a expressão de ideias, de sentimentos e da imaginação infantil.

Em relação à linguagem matemática, observamos que acontece uma forte ênfase na sequenciação de números, utilizando a própria palavra “índio” como um recurso para que as crianças possam, de maneira repetida, memorizar os números. Essa ação de repetição, sequenciação e memorização pode ser evidenciado em outros momentos, como podemos demonstrar no relato abaixo:

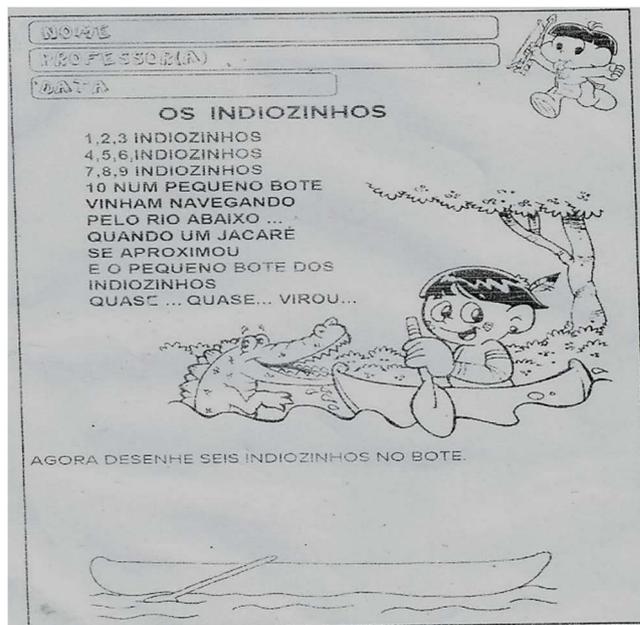
A professora manda que as crianças peguem suas cadeirinhas e façam um círculo para que ela possa explicar a atividade que será realizada. Após, as crianças sentarem, a professora explica a atividade, relatando para as crianças do que se tratava a atividade. A atividade consistia em um jogo de boliche que continha os números de 0 a 9 e as crianças deveriam derrubar os cones e contar a quantidade de cones que caíssem.

As crianças ficam muito animadas para realizar o jogo e poder jogar a bolinha nos cones. Explicada a atividade, a professora chama, um por um, para realizar o jogo. As crianças vibram a cada jogada e gritam muito. A professora tenta acalmar os ânimos, mas nem sempre funciona, porque eles estão se divertindo e esperando o momento de jogar a bolinha. Mesmo inquietos, eles participam da atividade e a cada jogada, ela pergunta quantos cones foram derrubados e as crianças respondem pausadamente “1”, “2”, “3”, evidenciando a todo momento a questão numérica do jogo (Diário de campo, 25/05/2019).

O relato apresentado nos permite compreender como a matemática é apresentada para as crianças e como a utilização do jogo está fortemente ligada aos conteúdos matemáticos trabalhados em sala, evidenciando a repetição e a memorização desses números pelas crianças. Nesse sentido, a criança pouco faz uso da matemática mais significativa e prazerosa, a qual possibilita desenvolver seus conhecimentos matemáticos e experiências matemáticas diversas.

A imagem, a seguir, evidencia a utilização de uma música para explorar a sequência numérica de modo repetitivo e que seja de fácil memorização pelas crianças, uma vez que foi observado durante a observação a presença da música infantil em muitos momentos que se referia ao ato de contar.

Figura 09. Atividade xerocopiada – Os indiozinhos



Fonte: Arquivo da docente

Segundo Monteiro (2010), essa prática apresentada no relato acima é frequente na Educação Infantil, que envolve ensinar um número de cada vez, primeiro o numeral um, depois o numeral dois e, assim, sucessivamente, evidenciando o seu traçado, o treino e a percepção, através de atividades que apresentem propostas como: passar o lápis sobre os números que estão pontilhados, colar bolinhas de papel crepom ou colorir nos algarismos, anotar ou ligar o número à quantidade de objetos correspondente (por exemplo, ligar o 2 ao desenho de duas bolas). Ainda de acordo com a autora, esse tipo de prática que está tão presente nas instituições de ensino para crianças se baseia na ideia de que as crianças aprendem por repetição, memorização, associação, deixando de lado os conhecimentos construídos pelas crianças no seu convívio social, uma organização de situações significativas que desafiem os conhecimentos iniciais das crianças (Monteiro, 2010).

Sobre o tema índio, mesmo que a professora tenha feito referência ao dia comemorativo, o trabalho poderia produzir melhores significados e conhecimentos para as crianças, se iniciado a partir de alguma experiência com o tema, seja por parte das crianças ou a partir de alguma provocação da professora que suscitasse nas crianças o desejo de aprofundamento da cultura indígena. Enfim, é preciso contextualizar o trabalho para que as atividades produzam sentidos e significados para as crianças. Importante que a questão

indígena pudesse orientar um projeto nesse grupo, em que as crianças pudessem conhecer e problematizar a origem do povo brasileiro, o direito desse grupo à terra, aos projetos sociais no país, à preservação do seu povo e da sua cultura.

Claro que as questões na Educação Infantil devem ser colocadas e produzidas com as crianças, considerando os interesses, mas as questões podem e devem ser norteadas pela pesquisa, pelo processo investigativo que se dá de diferentes formas e fontes. Em qualquer caso, a prática da professora também deve ser orientada e produzida a partir de aprofundamento teórico-metodológico sobre a Educação Infantil e suas questões norteadoras, bem como, os temas propostos. É o modo de pensar sobre a criança, a Educação Infantil, o campo e os diferentes contextos culturais que são determinantes na prática docente.

Nesse sentido, compreendendo a relevância de atividades contextualizadas para Educação Infantil, enfatizamos a questão da elaboração das atividades desenvolvidas pela professora, que acaba trazendo elementos priorizados para o Ensino Fundamental, num processo de escolarização. Essa escolarização busca a antecipação da alfabetização, muitas vezes mecanizada e descontextualizada. Isso se reflete na homogeneização dos saberes entre as crianças que estão inseridas na sala pesquisada, uma vez que as crianças devem fazer as atividades de modo igual, sem desafios postos pela professora, de contextos mais interessantes que aqueles que as atividades tratam. Na atividade acima, embora tenhamos destacado a exploração no contexto da matemática, poderíamos pensar no próprio texto, como um elemento melhor trabalhado do ponto de vista do sentido e do significado.

É pertinente salientar que a organização presente na sala é a multietapa que é uma organização escolar formada pela união de duas séries, no caso, o maternal e o pré-I.

Em relação à organização multietapa, é primordial o desenvolvimento de uma prática pensada para essa realidade, compreendendo a heterogeneidade presente nesse espaço, não como um dificultador da aprendizagem, mas como o impulsionador do conhecimento, já que acontece uma troca de experiência significativa, de saberes que podem ser trabalhadas pela professora. Nessa relação, as crianças do pré-escolar I são mais cobradas com atividades de

escrita, por exemplo. As crianças do maternal fazem as mesmas atividades e são menos cobradas e, muitas vezes, não conseguem desenvolver a atividade de maneira mais significativa. Nesse sentido, destacamos:

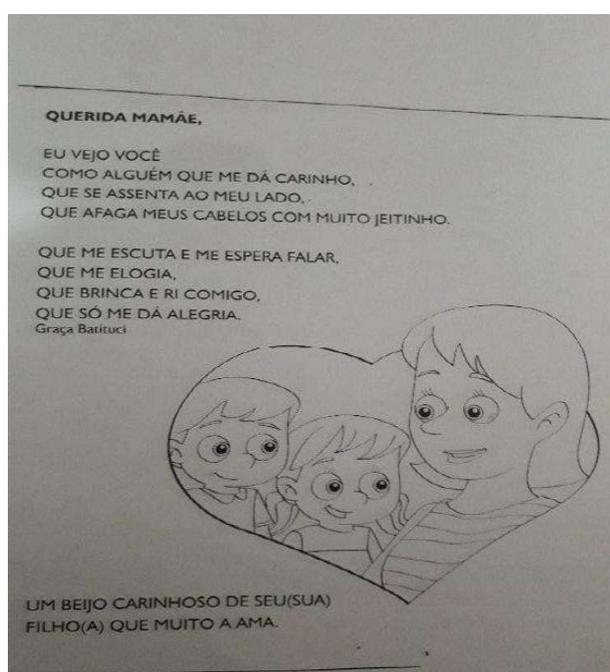
Após a exposição da data no calendário exposto na parede, a professora começa o conteúdo escrevendo na lousa: “cantar a música do índio e a quantidades” e fala para as crianças. Depois ela separa o pré-I do maternal, colocando o pré-I na frente ao quadro e o maternal um pouco mais atrás. Separadas, as crianças e a professora começam a cantar a música do índio: “um, dois, três, indiozinho” demonstrando com os dedos a quantidade. Algumas crianças já sabem a letra e cantam junto com a professora, porém o maternal ainda não se familiarizou com a música e apenas observa as outras crianças cantando. Ao término da música, ela entrega para as crianças uma atividade impressa que continha um texto e explica para as crianças: “achem no texto os números e depois pintem”. Após sua explicação, as crianças do maternal aparentam um certo incomodo com a atividade e uma certa dificuldade a não corresponder ao que a professora quer. Ao perceber a dificuldade de realizar a atividade, a professora entrega uns números em EVA¹⁴ com o intuito de facilitar a realização da tarefa, mesmo assim as crianças não conseguem realizar a atividade [...] Após a atividade dos números, a professora inicia um jogo com as crianças e fala a seguinte instrução: “joga o dado, conta as bolinhas e pega o número móvel para demonstrar a quantidade”. As crianças participam ativamente do jogo, algumas com mais facilidade e outras com maior dificuldade, mas não deixaram de participar da atividade, interagem a todo momento com a professora e entre os colegas (Diário de campo, 24/04/2019).

Podemos evidenciar, a partir no relato acima, a tentativa de homogeneização do saber, pois seu fazer considera todas as crianças “iguais” na relação de aprendizagem. Sabemos que não há grupo homogêneo, que as crianças são diferentes em diversos aspectos e que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) não orientam o trabalho na perspectiva de escolarização, mas na perspectiva da criança como um ser que possui tempos diferentes, vivências culturais e experienciais diferentes.

¹⁴ É necessário pensarmos na utilização do EVA (Etil-Vinil-Acetato) nas escolas, uma vez que seu uso acarreta grandes impactos para o meio ambiente. Por ser um material que não é biodegradável, com lenta decomposição, ele leva aproximadamente entre 250 a 400 anos para se decompor no meio ambiente, poluindo, assim, rios, matas, florestas etc. Diante disso, é primordial que as escolas, principalmente as escolas do campo, repensem sua utilização e busquem alternativas para construção de materiais didáticos que não agridam o meio ambiente.

No contexto do grupo pesquisado, observamos que a prática pedagógica elaborada evidencia um aprendizado igual, o que reflete na elaboração das mesmas atividades para os dois grupos de crianças, com o mesmo grau de conhecimento, não havendo uma diferenciação que atenda à especificidade de interesses e idades distintas para o maternal e pré-I, ambos realizando as mesmas atividades. Uma outra atividade desenvolvida é trabalhada para comemoração do dia das mães, ilustrando mais uma vez a discussão nessa direção:

Figura 10. Atividade xerocopiada – Dia das mães



Fonte: Arquivo da docente

A atividade apresentada não possui enunciado, nem dicas para sua resolução, aspecto importante para que a criança compreenda o que propõe a atividade. Mesmo que ela não saiba ler o código, o enunciado deve constar, uma vez que qualquer atividade exige a presença do enunciado. A criança que não decodifica tem o enunciado como um dos primeiros modelos de leitura, sendo este um orientador da atividade.

Nessa perspectiva, compreendemos que o enunciado desempenha um papel fundamental nas atividades da Educação Infantil, pois orienta a compreensão e a execução das propostas pedagógicas. Um enunciado claro e adequado à faixa etária das crianças favorece a assimilação das instruções,

estimulando o raciocínio, a criatividade e a autonomia no desenvolvimento das tarefas. Além disso, a forma como as instruções são apresentadas influencia diretamente o engajamento dos alunos, tornando a atividade mais acessível e significativa. Dessa maneira, a construção cuidadosa dos enunciados contribui para uma aprendizagem mais eficaz, possibilitando maior compreensão das crianças.

A elaboração da atividade acima foi feita para as crianças que já identificam vogais e consoantes, e que já possuem algum domínio de leitura para poder circular e encontrar a palavra “MAMÃE” no texto. As crianças do pré-I já estão em um processo de decodificação, entretanto, as crianças do maternal ainda estão no processo de conhecimento das letras e da aquisição da escrita. Nesse sentido, a atividade foi pensada para as crianças do pré- I.

Um outro destaque sobre o conteúdo do texto é a abordagem de uma ideia romantizada de família, especificamente, uma ideia homogeneizadora da maternidade, do ser mãe. Embora não tenhamos intenção de discutir questões de gênero, na Educação Infantil, ou em qualquer outro contexto, precisa trabalhar na direção da diversidade, dos modos de vida das crianças, dos diferentes arranjos familiares que, na contemporaneidade, têm novas ou outras configurações. Portanto, essas são questões que atravessam o campo e a cidade, por isso precisam compor ideologicamente a prática docente. Não podemos estabelecer antigas configurações familiares como os únicos ou ideais modelos. É preciso avançar do ponto de vista do que compõe os artefatos culturais (Silva, 2005), a exemplo dos livros, do material didático utilizado na escola. Certamente, não há atividades, artefatos culturais neutros, numa lógica de um trabalho técnico, ou seja, para ensinar determinado conteúdo. Qualquer texto, seja verbal ou não verbal, produz ideias, valores, concepções de sujeito e modos de vida e, por isso, precisamos pensar sobre o que ensinamos às crianças.

Ainda sobre o texto do dia das mães, foi utilizada para um momento coletivo de leitura junto com as crianças. Vejamos a seguir:

[...] para o processo de leitura, a professora entrega para cada criança um texto com uma mensagem do dia das mães. Após sua entrega, ela explica como segurar a folha leitura: “folha em pé, segure com as duas mãos”. Terminadas as instruções, a professora destaca que irá ler e eles vão repetindo em voz alta,

seguindo a linha da esquerda para direita, frase por frase. Poucas crianças participam e interagem com a professora, a maioria das crianças ficam dispersas durante a leitura, principalmente as crianças do maternal que ficam brincando entre si (Diário de campo, 09/05/2019).

O processo de leitura acontece como uma atividade rotineira, obrigatória, o que parece ser sem sentido para as crianças. Embora a professora busque um momento coletivo de leitura, fazendo com que as crianças vivenciem a leitura de uma forma prazerosa, a prática é feita na direção da decodificação do código escrito. Nesse momento, não acontece trocas de saberes e conhecimentos sobre o conteúdo da leitura. A professora não dialoga com as crianças na perspectiva de produção de sentidos do texto lido. As crianças não fazem inferências a partir da leitura.

Diante disso, é primordial a construção de um processo de leitura que tenha sentido para a criança e que propicie que o momento de ler se torne um elemento importante do seu desenvolvimento, que considere o leitor um sujeito cognitivo, afetivo e social que, por meio das trocas de experiências e das relações sociais desenvolvidas pela linguagem, ela construa sentidos e amplie suas estratégias de leitura, permitindo a compreensão da língua como um instrumento sociocultural e político (Melo; Rocha, 2009).

Coracini (2005) salienta que ler significa lançar um olhar a nossa volta e perceber o que nos rodeia, é ler o mundo. Embora o texto traga em suas linhas um caminho a ser trilhado, podemos romper a linearidade, dar novos sentidos e significados, produzindo um novo texto. A partir do momento que o professor tem essa visão, ele desenvolve habilidades leitoras que possibilitem um letramento significativo.

Fica evidente que a elaboração da compreensão não é a simples transposição do texto para a mente do leitor, como acontece no processo de leitura realizada pela professora com as crianças em sala, mas uma construção do sentido que o próprio leitor desenvolve no decorrer do processo de leitura. Na medida em que se desenvolve uma prática docente com ênfase na construção de sentido, a criança tem oportunidade de vivenciar experiências significativas de leitura. Esse fato não é observado na prática docente da professora, já que os momentos de leitura são apenas para cumprir as atividades propostas, não

há momentos em que a leitura seja um deleite, algo que parta do interesse da criança.

Nessa perspectiva, a noção de letramento passa a ser expandida, ou seja, o bom leitor não é aquele que apenas compreende literalmente o que lê, porém, é aquele que é capaz de atribuir sentidos às mensagens provenientes de múltiplas formas de linguagem, como também possui a capacidade de produção de mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem (Hila, 2009). Assim, a construção de sentido é algo relevante, para que a criança desenvolva o gosto pela leitura. O relato a seguir demonstra um momento na qual a professora como mediadora da leitura desenvolve uma prática junto com as crianças;

A professora começou sua aula fazendo uma roda de leitura no chão da sala, a história de um ursinho, história lúdica e bem curta. Sua capa tinha um ursinho na qual você colocava as mãos e poderia brincar durante a leitura. Na hora da leitura algumas crianças prestavam atenção e outras não, mediante a falta a desatenção das crianças, ela relatava que iria fazer perguntas sobre o texto lido e que era necessário atenção para respondê-las. Após a leitura do texto, ela faz algumas perguntas sobre o livro: quem era o personagem? O que ele fazia? O que o urso gostava de comer? mas poucas crianças interagiam as suas indagações. Logo em seguida, ela passa o livro para que as crianças possam manusear e brincar com o ursinho da capa (Diário de campo, 25/05/2019).

A prática desenvolvida pela professora, embora tenha intenções de fazer uma leitura prazerosa e com significado para as crianças, acaba sendo uma prática descontextualizada da realidade da criança, o que se evidencia pela falta de atenção das crianças durante o processo de leitura. À medida que desenvolvemos uma prática com enfoque escolarizante, visando somente à apropriação do código escrito pela criança, elaboramos ações que acabam negando à criança a oportunidade de participar de um fazer pedagógico rico de experiência e significativo para ela.

Importante destacar que o processo de alfabetização e letramento acontece também na Educação Infantil, mas é preciso repensar as concepções e as perspectivas metodológicas utilizadas, ainda, muito fortemente, com ênfase em um ato mecânico, repetitivo e sem sentido para criança. Quando concebemos o letramento como um saber escolarizante, estamos enfatizando

práticas leitoras que não levam em consideração a realidade da criança, seu nível de conhecimento, a construção de sentido, sua concepção de leitura. Nesse sentido,

Aprender uma língua não é apenas aprender letras, palavras, mas é também entender os significados que expressam as diferentes formas como as pessoas vivem, interpretam e representam a realidade. A escrita se faz presente de diversas formas, cumprindo diversas funções (Coelho; Castro, 2010, p. 82).

Nessa perspectiva, a prática docente acaba evidenciando uma concepção de ensino com enfoque nos conteúdos fracionados em pequenas partes, sem esforço, por meio de repetições, evitando que durante o processo, seja de escrita ou leitura, a criança não venha a errar (Salustiano, 2013). Ainda é relevante destacar que essa concepção de ensino é compreendida como tradicional.

A noção de que é a repetição que leva à impressão do conhecimento na mente do aprendiz conduz também aos exercícios de cópia, como nos casos em que os professores solicitem que os alunos copiem um texto inteiro de um suporte para outro (do livro para o caderno, por exemplo), sem que haja outras razões que justifiquem tal procedimento (Salustiano, 2013, p. 43).

Esses elementos foram bastante elucidados durante nossas observações: a cópia, a repetição, aspectos que acabam empobrecendo a prática docente, fazendo com que a criança esteja imersa em um saber-fazer sem sentido e pouco estimulante para ela, principalmente para as crianças do maternal, já que muitas vezes elas demonstravam pouco interesse durante atividades desenvolvidas.

É necessário romper com essa prática descontextualizada e sem sentido para a criança, sendo importante a construção de práticas docentes contextualizadas e elaboradas pensando no interesse da criança e que tenha como foco a criança. Só assim iremos desenvolver atividades que realmente desenvolvam na criança o conhecimento necessário para seu desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, é relevante discutir eixos norteadores da prática docente da professora, elementos curriculares que estão presente na sua prática, que abordaremos na tópico a seguir.

4.3 PRÁTICA DOCENTE E A BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA COMO EIXOS PARA A PRÁTICA DA PROFESSORA

A prática docente se constitui por meio de um processo contínuo, na qual o professor vai se apropriando dos saberes que vão sendo construídos socialmente durante sua trajetória profissional. Esses saberes, muitas vezes, já estão estabelecidos na sociedade e nas instituições de ensino, como programas, documentos orientadores que são utilizados pelas escolas para organização de seus currículos e atividades, cabendo, ao professor, essa apropriação, para que ele possa desenvolver o seu trabalho, conforme as orientações.

Entre os documentos norteadores da Educação Infantil, a pratica docente da professora tinha como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador, definidor de um conjunto de orientações, para que o aluno desenvolva sua aprendizagem ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2007).

A BNCC reconhece a Educação Infantil como uma etapa primordial para o desenvolvimento do sujeito, para a construção da identidade e da subjetividade da criança e institui direitos de aprendizagem para crianças de zero a cinco anos (Trevisan, 2018). A BNCC de Educação Infantil estabelece seis direitos de aprendizagem. São eles:

Gráfico 4. Representação dos direitos de aprendizagem



Fonte: Autoria Própria (BNCC, 2010).

Esses direitos preconizam uma concepção de criança como um sujeito observador, questionador, explorador, que cria, produz cultura, que brinca, que constrói sua identidade, interagindo com o meio e com o outro. Assim, para que o professor contemple esses direitos na sua prática docente, é necessário que ele compreenda que seu planejamento esteja de acordo com as experiências que cada direito traz para a construção de um ensino que tenha como foco a criança e suas necessidades físicas, cognitivas e afetivas.

Levando em consideração as diretrizes que o documento apresenta para Educação Infantil, de acordo com a professora, a construção do planejamento das instituições escolares do município de Pocinhos- PB, se baseiam nos eixos estabelecidos pela BNCC, buscando desenvolver os objetivos que preconizam os cinco campos de experiência. Tais orientações são organizadas pela equipe de coordenação do município, que as encaminham às professoras, para que elas façam seus planejamentos e sequência didática, conforme relatado pela professora em entrevista:

A gente faz o seguinte, a gente parte do planejamento e vai muito de acordo com a necessidade da turma. A gente segue o planejamento que é orientado pela Secretaria de Educação, que realiza nossas rotinas de acordo com as séries que a gente está ensinando, lecionando e aí têm tais habilidades que precisa desenvolver conforme a BNCC (Entrevista, 09/10/2019).

Assim, a professora elabora sua rotina diária baseando-se no que é indicado pela Secretaria de Educação, que tem como referência a BNCC. Desse modo, o trabalho da professora é desenvolvido com foco nos campos de experiências que, como mostra a figura, são divididos em dias, horários e conteúdos a serem abordados. Vejamos:

Figura 11 – Grade de horário Educação Infantil

CARGA HORÁRIA – CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS				
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO		5 HORAS		
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES		6 HORAS		
O EU OUTRO E O NÓS		3 HORAS		
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS		3 HORAS		
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS		3 HORAS		

GRADE DE HORÁRIO - EDUCAÇÃO INFANTIL				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	O EU OUTRO E O NÓS	ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES
3 H	3 H	3 H	2 H	2 H
CORPO GESTOS E MOVIMENTOS	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS
1 H	1 H	1 H	2 H	2 H

A BNCC estabelece cinco campos de experiências para a Educação Infantil que referenciam elementos importantes para organização intencional da prática pedagógica do professor. Nesse contexto, é fundamental que o professor considere as vivências e experiências das crianças, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento se dão a partir das significações produzidas por elas. Os campos ressaltam direitos, noções, habilidades, atitudes, valores e afetos primordiais para que as crianças de zero a cinco anos tenha a garantia da construção de um ambiente escolar rico em experiências e conhecimentos (Trevisan, 2018).

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está organizada nos seguintes campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

O eu, o outro e o nós – sabemos que é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão construindo um modo próprio de agir, sentir e pensar, elementos importantes para desenvolvendo de sua identidade individual e social. Sendo assim, é primordial que a instituição de Educação Infantil, por meio de seu planejamento, possa oportunizar, às crianças, experiências em que a criança desenvolva o conhecimento sobre si e sobre o outro, fortalecendo sua autonomia, respeitando e valorizando as singularidades e diversidade do contextos em que estão inseridas (Brasil, 2007).

Corpo, gestos e movimentos – desde seu nascimento, a criança utiliza o corpo para explorar o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, suas potencialidades, seus limites estabelecendo relações e, por meio da brincadeira, elas produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. É papel da Educação infantil oportunizar experiências, por meio da ludicidade, e de situações diversas de movimentos (Brasil, 2007).

Traços, sons, cores e formas – a Educação Infantil deve fomentar em seu cotidiano o convívio de diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, proporcionando às crianças experiências diversificadas e que ela possa vivenciar diversas formas de expressão e

linguagens, como as artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (Brasil, 2007).

Escuta, fala, pensamento e imaginação – as crianças, desde seu nascimento, aprendem a falar por intermédio das experiências comunicativas com seus parceiros, por meio de diálogos, imitações e gestos. Diante disso, é relevante que a Educação Infantil desenvolva experiências com a linguagem oral que ampliem as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, como as conversas, cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados, entre outros. Destacamos, ainda, experiências com a leitura de histórias e a linguagem escrita, pois ambas propiciam aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento da atividade leitora, como a ampliação da imaginação, a representação, os detalhes do texto e das imagens. Vale lembrar as emoções geradas pela história, a imaginação de cenários, a construção de novos desfechos etc (Brasil, 2007).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – desde pequena, a criança está inserida em espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc) de diferentes dimensões, em um mundo organizado de fenômenos naturais e socioculturais. Demonstrem curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação), o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; suas tradições e seus costumes; a diversidade) e se deparam com várias experiências que envolvem o conhecimento matemático. Desse modo, é relevante que a Educação Infantil oportunize vivências, nas quais a criança tenha oportunidade de observar, manipular, criar hipótese, ampliando os seus conhecimentos sobre o mundo físico e sociocultural, utilizando-se dos conhecimentos no seu dia-a-dia (Brasil, 2007).

Assim, o trabalho no contexto dos campos de experiência contribui para que o professor possa pensar sua prática, refletir, selecionar, organizar, planejar experiências e interações que garantam a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento das crianças (Trevisan, 2018; Brasil, 2007). Assim, tendo como base os campos de experiência, vejamos como a professora utilizava as orientações da BNCC em seu planejamento:

Seguindo à risca. Saímos dos Parâmetros Curriculares Nacionais passamos para a BNCC. Lá têm todas as habilidades, né, e o campo de experiência da Educação Infantil. Muita vivência que eu já fazia com orientação da BNCC a gente precisa fazer mais. Vivências de leitura, atividades de movimentos, atividades de pintura, entra arte, conhecimento matemático. Nós temos uma grade pra cumprir durante a semana, todos estão orientados com a BNCC, todos têm que se orientar conforme o campo de experiência da BNCC, todas. Segunda, terça, quarta, quinta e sexta, todas de segunda a sexta. A gente atinge, contempla, todos os campos de experiência da Educação Infantil, entendeu? A gente vai lá, pesquisa e a gente vai encaixando com a grade do dia (Entrevista, 09/10/2019).

Diante do seu relato, podemos compreender como são desenvolvidas suas atividades durante a semana e o que em cada dia deve ser contemplado seguindo as orientações do planejamento. Por meio da grade, a professora revela fazer vinculação entre o conteúdo trabalhado em sala de aula com os campos de experiência, conforme o que preconiza a BNCC. Assim, trazemos uma organização de conteúdos vinculadas aos campos de experiências, disponibilizada pela professora.

Figura 12 – Grade de conteúdo

O eu, o outro e o nós / conteúdos e metodologias relacionados a sociedade – identidade-cuidados de si
Fala, escuta, pensamento e imaginação / conteúdos e metodologias relacionados a linguagem oral e escrita
Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações / conteúdos e metodologias relacionados a matemática e a natureza
Corpo, gesto e movimento / conteúdos relacionados a movimento
Sons, traços, cores e formas / conteúdos e metodologias relacionados a música, artes visuais, cores e formas

Fonte: Arquivo da docente

O quadro ilustra que, por meio da grade, a professora desenvolve a atividade do dia, seguindo não apenas o conteúdo estabelecido, como também, a carga horário que foi determinada para aquele campo de experiência. A partir do conteúdo e da carga horária, a professora desenvolve suas atividades e os objetivos propostos para aquele dia.

O relato a seguir, evidencia uma atividade realizada, no segundo horário, após o recreio com o campo de experiência “Corpo, gesto e movimento” com duração de aproximadamente 1 (uma) hora.

Após o recreio as crianças voltam para suas salas, sentam na suas cadeiras e a professora liga o ventilador para que elas possam relaxar. Nesse momento, a professora coloca os bambolês em duas fileiras e manda que as crianças fiquem na frente de cada bambolê e salienta que quando ela falar dentro, as crianças pulam para dentro do bambolê e quando falar fora, elas devem sair. Assim, ela inicia a brincadeira com todas as crianças posicionadas: “dentro, fora, dentro, fora, dentro” “não olhem para o coleguinha que vocês estão errando”, dentro, fora, dentro “pula alto”. As crianças ficam muito animadas e ao mesmo tempo que seguem o que a professora está falando, pulam do seu jeito, com um pé, com dois, sorriem ao pular e ao errar. Terminada a brincadeira, ela manda que as crianças fiquem dentro do bambolê de dois em dois, como se estivesse formando um trem. Após todas as crianças dentro do bambolê, ela inicia a atividade e começa a cantar: “o trem maluco quando sai de Pernambuco, vai fazendo chique, chique, até chegar no Ceará “encosta, encosta, isso”, rebola pai, mãe, eu também sou da família também quero rebolar”. As crianças se divertem muito, fazem os gestos, brincam com os colegas, cantam a música em voz alta (Diário de campo, 06/05/2019).

O trecho apresentado demonstra uma das atividades desenvolvidas pela professora, tendo como referência o campo de experiência “Corpo, gesto e movimento”, que preconiza que, por meio de experiências que envolvam situações de brincadeiras, as crianças possam explorar o espaço utilizando o corpo e as diferentes formas de movimentos (Trevisan, 2018).

Diante disso, é pertinente entendermos a compressão da professora sobre os campos de experiência que são elementos utilizados por ela para desenvolver sua prática em sala de aula. Nesse sentido, segue um relato da professora:

Os campos de experiência vem para nortear o planejamento, para que a aprendizagem aconteça de fato no aluno e que ele tenha meios de desenvolver de forma igualitária (Entrevista, 24/10/2019).

Sobre os conteúdos trabalhados relacionados a sua prática, vejamos:

Isso não é fácil e não é difícil. Digamos que tudo que é novo demora um pouco para nos habituarmos, porém como eu já trabalho com sequência, ficou mais fácil, porque eu contemplo vários campos de experiência em uma aula só, por exemplo.

O relato da professora ainda evidencia uma dualidade entre a fala e a prática. Em sua fala, a mesma salienta sobre a articulação dos vários campos de experiência para construção de sua prática. Entretanto, durante nossas observações constatamos que, devido às orientações do planejamento curricular, acontece a divisão de horas e campos de experiência, havendo uma quebra no que preconiza o próprio documento da BNCC, quando a mesma destaca que é necessária uma articulação entre os campos de experiências como um potencializadora da promoção de vivências que sejam significativas para as crianças.

Nesse sentido, apresentamos um quadro ilustrativo com algumas atividades¹⁵, segundo a divisão de tarefas em horários, conteúdos e campos de experiências, que foram utilizados pela professora durante a realização da nossa pesquisa:

Quadro15 - Atividades de acordo com o campo de experiência da BNCC

Terça – feira	Sexta – feira
<p data-bbox="240 1263 735 1323">Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (3h)</p> <p data-bbox="240 1352 783 1413">Contagem da quantidade de objetos dentro de um determinado espaço (07/05/2019)</p> 	<p data-bbox="858 1263 1353 1323">Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (2h)</p> <p data-bbox="858 1352 1246 1382">Atividade da caixa tátil (17/05/2019)</p> 

¹⁵ As fotos possuem o rosto borrado devido à exigência de autorização para o uso de imagem.

<p>Traços, sons, cores e formas (1h)</p> <p>Utilizando o corpo como um instrumento de contagem (07/05/2019)</p> 	<p>Corpo, gestos e movimentos (2h)</p> <p>Ensaio com as crianças para o dia das mães, aprendendo os gestos da música (17/05/2019)</p> 
--	---

Fonte: Autoria própria (2019).

Evidenciamos que acontece uma segregação dos campos de experiência segundo o dia e a carga horaria, não havendo uma articulação entre os campos, pelo contrário, há um distanciamento desses campos e seus saberes. Nesse sentido, concordamos com Fochi (2015), quando salienta que

[...] os campos de experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar. Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituem os campos de experiência (Fochi, 2015, p. 222-223).

Os campos de experiência devem ser articulados na prática docente do professor e não devem ser trabalhadas de formas isoladas ou em partes. Desse modo, é relevante construir um currículo para Educação Infantil que conceba uma organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida pelas crianças, para que as mesmas possam vivenciar experiências significativas e diversificadas em seu cotidiano, partindo do seu interesse, por meio das interações e brincadeiras (Barbosa; Richter, 2015).

Nesse sentido, a BNCC se torna um documento importante para educação, porque possibilita que outros dispositivos legais possam ser

desenvolvidos, tendo como referência as discussões que o documento traz para construção de um processo educativo significativo e que tenha como foco a criança. Entre esses documentos normativos, podemos citar a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, que foi desenvolvida em decorrência da aprovação da BNCC (Brasil, 2010).

A concepção de Educação Infantil e de criança preconizada pela Proposta Curricular do Estado da Paraíba traz subsídios para pensarmos nessa prática docente, constituindo-se como um documento que em debate com outros documentos normativos da Educação Infantil, afirma que a criança é um ser histórico e de direito, que por meio das interações, relações e práticas vivenciadas no seu dia-a-dia, constrói sua identidade pessoal, coletiva e cultural. Desse modo, a Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica, que é constituída através de um arcabouço teórico-conceitual próprio que, por meio de um diálogo com outras áreas do conhecimento, vem pensando a educação das crianças de zero até cinco anos brasileiras (Brasil, 2017).

É importante refletir sobre o que vem a ser experiência para que possamos construir uma prática docente que preconize vivências significativas, lúdicas, dinâmicas e situadas com a realidade da criança. Nesse sentido, partimos da concepção de Lorrosa (2002), que salienta que experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, que nos permite parar para refletir, para pensar, para sentir, para olhar. É aquilo que nos traz paixão, que traz motivações para transformar, inovar, descobrir o desconhecido.

Para Tardif (2014), os saberes desenvolvidos pelos professores são construídos a partir da prática cotidiana e do conhecimento aprofundado sobre seu contexto de atuação. Esses saberes emergem da experiência profissional e são legitimados por meio da vivência e da reflexão sobre a prática docente.

Nessa perspectiva, a partir do momento em que se considera a experiência como um ponto de partida para a construção de uma prática docente para Educação Infantil, acontece a elaboração de ações que busquem o desenvolvimento da criança e vivências que oportunizem experiências diferentes. Para isso, é primordial a articulação entre o que preconiza os dispositivos legais com a realidade da sala de aula, no nosso caso, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Nesse sentido, uma questão importante a ser considerada é que a professora revelou que o seu trabalho com a BNCC não

tem relação com a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, pois, segundo a professora, faltou uma discussão desse documento. Vejamos sua fala:

O planejamento é apenas baseado na BNCC (Entrevista, 24/10/2019).

O desconhecimento¹⁶ do documento pode ser um complicador para um trabalho coletivo de desenvolvimento dessa Proposta Curricular. É preciso reafirmar uma proposta curricular condizente com a realidade paraibana, a partir da compreensão da BNCC e seus desdobramentos postos no documento da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, uma vez que há sempre necessidade do diálogo entre o global e o local. Este documento colabora para que os municípios construam seu Projeto Político Pedagógico de acordo com a necessidades e suas realidades distintas. Certamente, há questões convergentes e distintas entre os municípios dos pontos de vista dos diferentes contextos e de um sistema de ensino em que questões políticas atuam na burocracia do Estado, a exemplo do registro das atividades que ainda seguem um no modelo de disciplinas¹⁷.

Assumir essa proposta como um fazer da prática docente, poderá trazer inúmeras contribuições para a construção de um currículo para as escolas paraibanas, pensando na criança como ser social, singular e histórico, desenvolvendo um diálogo entre a compreensão da criança, da infância e da Educação Infantil na perspectiva conceitual dos campos de experiências.

Compreendemos a necessidade de uma discussão e de um debate mais amplo nos municípios paraibanos sobre a Proposta Curricular do Estado da Paraíba¹⁸, uma vez que tal proposta traz um diálogo importante com a BNCC,

¹⁶ Não investigamos a fundo a razão do desconhecimento do documento, por parte de professores da cidade de Pocinhos. Em conversa informal com uma das formuladoras da proposta é que sua discussão, na época da pesquisa, ainda, não havia chegado a todos os municípios na perspectiva de uma formação continuada, compactuada entre o Estado e Municípios.

¹⁷ Essa informação foi obtida em algumas reuniões do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil- FAPEI, em 2019, em que professores reivindicavam a mudança na forma de registro das atividades desenvolvidas.

¹⁸ A proposta é que sua discussão, na época da pesquisa, ainda, não havia chegado a todos os municípios na perspectiva de uma formação continuada, compactuada entre o Estado e Municípios.

oportunizando a construção de experiências para crianças e buscando a efetivação de seus direitos de aprendizagem.

É importante que o professor repense sua prática, reflita suas ações, atividades e posturas que são colocadas diante dos planejamentos que são enviados, para que o professor execute em sala de aula. Como evidenciamos ao longo da discussão, fica evidente que, embora a professora seja um sujeito do conhecimento, é primordial um diálogo e um aprofundamento sobre as questões que envolvem sua prática, buscando a articulação entre o que é necessário para que a criança se desenvolva e as orientações que são exteriores a ela.

Acreditamos que os dispositivos legais, no contexto da Educação Infantil, no contexto da BNCC e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, são resultados de lutas políticas que precisam ser efetivadas no contexto social. Dessa forma, consideramos que tais documentos são instrumentos, além de mandatórios, importantes para o professor pensar sua prática e desenvolver ações que coloquem a criança no centro do seu saber-fazer docente.

A prática docente analisada nos permitiu entender como a professora articula os saberes que permeiam sua prática. Evidenciamos que é necessário maior autonomia na realização da sua prática docente, para que ela possa atender às necessidades das crianças e não, às determinações externas. Nesse sentido, é primordial repensar sua prática e buscar um diálogo entre as múltiplas instâncias que compõem o universo escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O rio atinge seus objetivos porque aprendeu a contornar obstáculos.
Lao Tsé*

Assim como o rio consegue atingir seus objetivos, passando por obstáculos, foi a escrita dessa dissertação que, com muito orgulho, traz reflexões relevantes para pensarmos na Educação Infantil do Campo.

Compreendendo a relevância da prática docente para a construção de uma Educação Infantil do Campo que considere a criança do campo o eixo de sua ação, nossa pesquisa buscou analisar a prática docente do professor na construção de saberes com as crianças da Educação Infantil do Campo, através dos procedimentos de observação do contexto escolar de um grupo de Educação Infantil e da entrevista semiestruturada com a professora deste grupo.

Percebemos que a prática docente da professora pesquisada traz elementos da orientação do saber curricular, que tem como foco a resolução de exercícios de prontidão expressos nas diferentes formas: memorização de números, utilizando a música para atingir esse objetivo; trabalho com letras isoladas, leitura de textos, na direção somente da decodificação; utilização de pequenos textos sem análise do conteúdo ideológico, questão importante no contexto da problematização de valores; preparação de atividades de escrita com conteúdo alfabetizador, visando à preparação da criança para etapa seguinte.

Essa visão de que é necessário preparar a criança para a etapa seguinte acarreta uma alfabetização precoce das crianças, já que a ênfase é fazer com que a criança do maternal e pré-I aprenda conteúdos visando à próxima etapa (pré-I e pré-II), que exige o ler e escrever, aspectos que acabam comprometendo a heterogeneidade presente na sala de aula de multietapa, já que se busca a homogeneização dos saberes com as crianças, por meio da padronização de atividades, sem pensar na diversidade presente nesse espaço.

É pertinente salientar que há, no contexto pesquisado, crianças que estão tendo seu primeiro contato com a escola, e a Educação Infantil acaba exigindo posturas, comportamentos das crianças que não condizem com as perspectivas teórico- metodológicas de Educação Infantil que defendemos nessa pesquisa.

Fato este revelado no incômodo expresso pela maioria das crianças do maternal na realização de muitas atividades.

No contexto da Educação Infantil do Campo, é primordial que a criança pequena, residente no campo, possua direito à Educação Infantil pública, gratuita, laica, de qualidade e que seja próxima de sua residência. Assim, a escola e o processo educativo se tornam um instrumento e espaço de desenvolvimento, de formação humana e de construção de subjetividade e sociabilidade das crianças do campo, significativo para o desenvolvimento e construção de saberes, que dialogue com as maneiras de educá-la em espaços públicos e coletivos (Silva; Pasuch; Silva, 2012).

Na Educação Infantil, é preciso tecer algumas perguntas a partir dos grupos de trabalho e do contexto cultural, no qual as crianças estão inseridas: o que trabalhar com as crianças? Quais seus contextos culturais? Quais suas curiosidades? O que trazem para escola? Quais seus anseios? Quais as relações que as crianças estabelecem com pessoas e coisas? Há angústias, quais? Como as crianças pensam as relações, os problemas diários, seus contextos culturais, os assuntos da comunidade, da casa, da escola, da sua cidade? São muitas questões que atravessam o sujeito criança e sua relação com as vivências da Educação Infantil do/no Campo na escola.

Entendemos que a infância não é um estado homogêneo, mas atravessado por diversas influências. As crianças estão constantemente atentas ao mundo ao seu redor, interpretando-o a partir de suas próprias experiências e vivências culturais. Esse olhar único reflete a diversidade da infância, mostrando que cada criança constrói sua compreensão da realidade de maneira singular, influenciada pelo meio em que está inserida. Dessa forma, o reconhecimento das múltiplas infâncias e das diferentes formas de interação com o mundo é fundamental para pensar práticas educativas e sociais que respeitem e valorizem essa diversidade.

Essa visão de criança e infância deve ser aprimorada no saber docente do professor e nas atividades em sala de aula. Diante disso, evidenciamos, ainda, que as atividades desenvolvidas pela professora têm como influência os campos de experiência preconizados na BNCC, aspecto bastante forte na sua fala e nas atividades propostas, conforme o cronograma escolar distribuído pela Secretaria de Educação do município.

A compreensão que a professora possui sobre a BNCC, segue na direção da segregação dos campos de experiência, distribuídos ao longo dos cinco dias da semana, compreensão esta que expressa a falta de um estudo mais aprofundado sobre o documento. Com isso, não queremos culpabilizar a professora, mas reconhecer a necessidade da formação continuada para a prática docente no contexto da Educação Infantil.

O trabalho com a BNCC e com a Proposta Curricular do Estado da Paraíba preconiza uma compreensão de criança como sujeito de direito, produtora de culturas. Como sujeito, a criança é capaz de elaborar, compreender, investigar, ou seja, por meio de diferentes vivências, a criança produz experiências. É na Educação Infantil que a criança também dialoga, infere, aprende, experimenta.

Através da professora, pudemos conhecer um pouco a relação entre a Secretaria de Educação do município no contexto da orientação do trabalho desenvolvido, especificamente no contexto do planejamento, tendo como orientador a BNCC e seus campos de experiências. Vimos equívocos no entendimento do documento expressos pela divisão de horários e dias para cada campo, estes vinculados aos objetivos alcançados a cada dia.

Esse engessamento da prática docente da professora, a partir da orientação oriunda da secretaria, parece retirar sua autonomia enquanto professora, uma vez que a mesma possui uma preocupação em abordar os campos de acordo com as determinações recebidas. Por outro lado, a professora expressa também uma falta de clareza sobre o trabalho com a BNCC que envolve questões conceituais, como já colocadas nessa seção.

É importante destacar que a prática docente precisa ser sustentada e articulada pelo/com o conhecimento teórico, não apenas para cumprir as determinações que vêm da secretaria. É primordial pensar que a prática desenvolvida para a criança seja mais reflexiva e que pense em suas necessidades, em suas singularidades e experiências.

Acreditamos que esses aspectos aqui citados acabam fazendo com que a criança do campo seja vista como uma criança que está inserida em um espaço urbano. Sabemos que crianças são crianças em qualquer espaço educacional, mas é relevante que a elaboração da prática docente desenvolvida pela

professora pesquisada leve em consideração o que é específico do campo, seus saberes, cultura e conhecimento.

Por fim, buscamos com esse trabalho levantar um debate pertinente não apenas nos centros acadêmicos, mas no município na qual a pesquisa foi realizada, com o intuito de trazer questionamentos e reflexões sobre a Educação Infantil do Campo, quando o professor e sua prática docente, proporcionando que esses espaços sejam levados em consideração durante os planejamentos do município, nas formações continuadas, nos seminários, para que, de fato, a singularidade do contexto seja colocada em pauta durante do ano letivo.

As contribuições aqui apresentadas nos permitiram levantar o debate sobre a Educação Infantil do Campo, debate esse, ainda incipiente no cenário educacional brasileiro, possibilitando vislumbrar a necessidade de mais estudos sobre a criança do campo. As formações de professores devem levar esse debate para os docentes, uma vez que foi evidenciado pela própria professora pesquisada o não conhecimento sobre a Educação Infantil do campo.

O levantamento de produções acadêmicas sobre Educação Infantil do Campo realizado nesta dissertação contribui para uma análise aprofundada e um diálogo qualificado sobre a temática. Ao reunir e examinar diferentes estudos, a pesquisa possibilita a ampliação do conhecimento sobre as especificidades dessa modalidade educacional, identificando desafios, avanços e lacunas existentes. Além disso, esse levantamento favorece a construção de um embasamento teórico sólido, permitindo a articulação entre a literatura acadêmica e a realidade vivenciada nas escolas do campo, promovendo reflexões que podem subsidiar futuras pesquisas e práticas pedagógicas mais contextualizadas e inclusivas.

Dessa forma, buscamos contribuir de maneira significativa para construção de uma reflexão sobre a prática docente dos professores que estão inseridos na Educação Infantil do Campo, uma vez que há poucos estudos acadêmicos sobre esse professor que está dentro desse espaço educacional. Esperamos que esse trabalho seja um impulsionador para outros trabalhos que pensem na criança do campo, no professor, construindo uma rede de compartilhamento de experiências e saberes que contribua para o fortalecimento e garantia de uma educação para os sujeitos do campo.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA; Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006.

_____. AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.155, p. 56-75, jan./mar.2015

AMORIM, Daiana Aparecida Marques do. Educação rural e as salas multisseriadas: uma reflexão sobre as políticas públicas para esse contexto. 37. ed. **Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015**, UFSC – Florianópolis

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. **Articulação por uma educação básica do campo**, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, Brasília, nº 2.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Educação infantil do campo**: Proposta para a expansão da política. Brasília: Ministério da Educação, 2014

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: Ministério da Educação, 2002

_____. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 28 de abril de 2008. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Diversidade e Inclusão – SECADI. Educação do Campo: Marcos normativos, 2012

_____. Senado Federal **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2019.

_____. Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 10 ago.2017.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares; MEIRA, Iranete de Araujo. Notas provisórias de uma pesquisa em curso: território e educação no campo da reforma agrária. Anais VI... **Seminário Regional de Política e Administração em Educação do Nordeste**, V Encontro Estadual de Política e Administração em Educação – PB, João Pessoa, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro /– Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. **Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire**. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, Out. 2014.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 530p.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. **Isabel na escola**: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum. Rio de Janeiro: 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COELHO, Silmara. **O Processo de Letramento na Educação Infantil**. Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010.

BODGAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

FERNANDES, Ana Paula. Classes multisseriadas: Educação Especial e a Educação do Campo na Amazônia Paraense. Disponível: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Ana-Paula-Fernandes.pdf>. Acesso em: 10/03/2025

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro /– Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemológico conceito. **Rev. bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

_____. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCEZ, Andrea. DUARTE, Rosalia. EISENBERG, Zena. **Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas**. (2016). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE Salomão Mufarrej. **Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade**. Pará: EdUECE, 2014.

HAGE, Salomão Mufarry. **A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional**. In: **anuais da 29 reunião anual da ANPED: Educação..., Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (T.T. da Silva & G.L. Louro, Trads.). Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

JANATAI, Natacha Eugênia. ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente**. **Educação; Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Ver. Teias**, Rio de Janeiro, V. 1, n. 2, p. 114, 2000.

LANDIM, Jessica Alves. COUTINHO, Marta Callou Barros. SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. **Saberes Docentes dos Professores da Educação Infantil: A Prática Pedagógica entre o Educar e o Cuidar**. *Rev. Mult. Psic.* V.13, N. 43, p. 128138, 2019

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, 2002, n. 19, Jan-abr, p.19-28.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. **Educação Infantil do Campo: uma trajetória em construção**. In: _____, Fabiana Ramos de Lima, Luisa de Marillac Ramos Soares (orgs). **Educação Infantil: Construindo caminhos**. Campina Grande: EdUFCG, 2012.

_____. **Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do Cariri Paraibano**. Campina Grande: EdUFCG, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALHEIRO, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. **Território, espaço de identidade**. São Paulo: 2009

MOURA, Terciana Vidal Moura. SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. In: MINAYO, Cecília de Souza Minayo. **Pesquisa social: teoria e criatividade**. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

PELOSO, F. C. **Infâncias do e no campo**: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. São Carlos: UFSCar, 2015.

PELOSO, Franciele Clara. MELLO, Roseli Rodrigues. Infâncias do e no campo: uma leitura freiriana dos estudos pedagógicos nacionais. Nájela Tavares Ujile, Sandra Regina Gardacho Pietrobon (Orgs). **Práxis educativa e infância**: intersecções para a formação integral da criança. Curitiba, 2017.

PERIPOLLI, Odimar; ZOIA João Alceu. **O fechamento das Escolas do Campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas**. ECS, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011.

SALUSTIANO. Dorivaldo Alves. **Concepções de conhecimento, aprendizagem e avaliação**. Campina Grande: EDUFCEG, 2013

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações.11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Ana Paula Soares. PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman;view=download;alias=6675-orientacoescurriculares;Itemid=30192. Acesso em: 01 jul. 2018

SILVA, José Edson da. **Aplicação dos núcleos de significação como método de análise para entrevista**: a escolha profissional de um adolescente. São Paulo: Método, 2017

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. Introdução: Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? In: _____. (Orgs.). **Infâncias do campo**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Recife: 2009

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008

SOUZA, João Francisco de. **Práticas Pedagógicas e Formação de professores**. Recife, 2009

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. Urbanização e ruralidade: relações entre a pequena cidade e o mundo rural e estudo preliminar sobre os pequenos municípios em Pernambuco. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/leaa/files/2016/03/Pequenos-Munic%C3%ADpios_Nazareth-1.pdf

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORA)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Idade:

Onde reside:

Formação:

Anos de atuação como docente:

Formação continuada:

- Como foi sua entrada para ensinar em uma escola do campo?
- Você já tinha experiência em lecionar para uma sala de Educação Infantil do Campo?
- A Educação Infantil para as crianças do campo está se construindo aos poucos, quais elementos da Educação do Campo você busca desenvolver em suas aulas?
- Quais dificuldades, problemas ou desafios de se trabalhar com uma turma multietapas?
- Como você escolhe os conteúdos a serem ministrados em sala de aula?
- Esses conteúdos já vêm da secretaria ou você vai desenvolvendo conforme as necessidades das crianças?
- Como você planeja suas aulas? É um planejamento anual, semestral, diário?
- Como você encaixa seu planejamento com o planejamento que vem da secretaria de Educação?
- Em relação a BNCC, como você utiliza essas orientações em seu planejamento?

APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA SALA DE AULA
MULTISSERIADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DO/NO CAMPO

Pesquisador: WELLYDA GONCALVES DAMASCENO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 06323018.6.0000.5182

Instituição Proponente: Universidade Federal de Campina Grande

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.242.759

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

N

APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO E DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DE PESQUISA DAS PESQUISADORAS

Por este termo de responsabilidade, nós, abaixo – respectivamente, orientanda e orientadora da pesquisa intitulada “**Prática docente do professor em uma sala de educação infantil no campo**”, declaramos e firmamos compromisso de entrar em campo de pesquisa somente após a apreciação positiva do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, S/ N, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, e-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande, _____ de Novembro de 2018

Orientanda: Mestranda Wellyda Gonçalves Damasceno. Email: wellyda86@gmail.com

Orientadora: Prof^a. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos . Email: katiapbcampos@gmail.com
