



**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 DO PROFESSOR EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL NO CAMPO**

CAMPINA GRANDE-PB

2019

WELLYDA GONÇALVES DAMASCENO

**PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL NO CAMPO**

Trabalho de qualificação de Mestrado apresentado 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 da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

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

CAMPINA GRANDE-PB

2019

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha família, base da minha vida, pelo incentivo durante toda minha vida.

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer a Deus, por 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 ensinamentos e incentivos 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 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. Meu muito obrigada!

As professoras Socorro Silva e Denise Xavier, pelas contribuições valiosas e o carinho durante essa trajetória.

Um agradecimento especial a Janice Anacleto, Elaine Tayse e rayffi Gumercindo pelas contribuições significativas e pelo apoio em cada momento desse processo.

Aos colegas da terceira turma no Mestrado Acadêmico de Educação pelos encontros e sorrisos durante cada momento vivido nesse mestrado.

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

Um agradecimento especial a Secretaria de Educação do município de Pocinhos, especialmente a professora e as crianças participantes dessa dissertação, quem sem eles nada teria acontecido. E toda equipe da escola, principalmente o 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 atribuições. Amo vocês!

Gratidão a todos que fizeram parte desse processo. Agradeço de Coração.

RESUMO

A década de 1990 é um marco importante para Educação do campo, devido as lutas e debates que surgiram para o fortalecimento de uma educação voltada para o sujeito que estão inseridos no campo, uma educação que abarque a sua realidade, suas necessidades e valorize sua cultura, fortaleça 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. Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que reafirmou o direito das crianças pequenas à educação, propiciando que as crianças que estavam inseridas nos espaços rurais tiveram acesso ao processo educativo gratuito e de qualidade. Diante disso, essa pesquisa tem como objeto *prática docente da professora na construção de saberes com as crianças em uma sala de Educação Infantil do Campo*. Assim temos por objetivo geral, *analisar a prática docente do professor na construção de saberes com as crianças em uma sala de Educação Infantil no/do Campo*, a partir dos seguintes objetivos compreender 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 Analisar os saberes docentes que compõem a prática docente do professor. Esta pesquisa é qualitativa (MINAYO, 2006; BOGDAN; BIRKELN, 1982), cujos procedimentos para produção dos dados são as observações e a entrevista semiestruturada (LÜDDKE; ANDRÉ, 1986). As observações foram realizadas com uma professora e 25 crianças em turma multietapa de educação infantil do campo. Na entrevista semiestruturada, vislumbramos compreender a prática docente da professora e sua concepção sobre os elementos que compõem essa prática. Os instrumentos utilizados são o diário de campo as fotografias, as filmagens e as gravações em áudio. Por meio dos núcleos de significação como método de análise a pesquisa apontou para um distanciamento do saber do campo, com ênfase no processo de alfabetização precoce, por meio de uma saber escolarizante que busca a preparação para a etapa seguinte. Bem como, a presença da BNCC nas orientações para que a professora desenvolva suas atividades.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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
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 Sem Terra
PB	Paraíba
PNEC	Política Nacional de Educação do Campo
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa do município de Pocinhos. Imagem construída por Jesielly Andrade, engenheira ambiental.....	36
Figura 02 - Cidade de Pocinhos.....	37
Figura 03 - Belezas naturais do campo.....	37
Figura 04 - Criação de animais.....	38
Figura 05 - Plantação de milho no campo pocinhese	38
Figura 06 - percurso realizado de pocinhos à escola (duração de 52 minutos e 20 segundos).....	40
Figura 07 - Caminho para chegar à escola.....	40
Figura 08 - Percurso de volta da escola.....	42
Figura 09 – Planejamento da professora.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 10 - Atividades realizadas durante a observação	Erro! Indicador não definido.
Figura 11 - Atividades realizadas durante a observação	Erro! Indicador não definido.
Figura 12 - Atividades realizadas durante a observação	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Quantitativo de pesquisa descritor “Educação Infantil do Campo” (2011-2018).....	29
Quadro 02 - Temáticas relacionadas com o descritor “Educação Infantil do campo”	30
Quadro 03 - Quantitativo de pesquisa descritor “Educação Infantil do Campo” (2013-2019).....	32
Quadro 04 - Quantitativo de pesquisa descritor “Educação do Campo” (2012-2018).	34
Quadro 05 - Ano de nascimento e turma matriculada da sala pesquisada..Erro! Indicador não definido.	
Quadro 06 - Escolas do Campo (2014-2018).	50
Quadro 07 - Organização dos pré-indicadores e indicadores.....	24
Quadro 08 - organização dos indicadores e núcleos de significação.....	27
Quadro 09 - categorias de análise	27

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
CAPITULO I - PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	19
1.1. NATUREZA DA PESQUISA	19
1.2. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	19
1.3. INSTRUMENTOS	21
1.4. ANÁLISE DOS DADOS	22
1.5. PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	28
1.6. POCINHOS: UMA CIDADE DO CAMPO	35
1.6.1. Primeiras aproximações com a escola e a Secretaria de Educação do município: descobertas e desafios	39
1.6.2. A escola e seus espaços	42
1.6.3. Sujeitos da pesquisa: quem são? Onde moram? O que fazem suas famílias?	44
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: SUJEITOS, INFÂNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	45
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS	45
2.2 EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	51
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO ..	56
CAPITULO 3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO COM O SABER	62
CAPÍTULO 4 PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA SALA MULTISSERIADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	Erro! Indicador não definido.
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, 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 norteará esta pesquisa será a *prática docente do professor*, entendendo como um elemento importante para o desenvolvimento de ações que busquem a efetivação de uma educação no e do campo. Para isso, faz-se necessário conhecer e analisar a prática docente do professor, bem como compreender como esta prática se reverbera no trabalho pedagógico com as crianças no sentido de ver como os saberes docentes são construídos pela professora no seu cotidiano.

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, construído de maneira coletiva entre todos que estão inseridos no ambiente escolar, como uma maneira de contribuir na formação de identidades culturais¹ 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

¹ Segundo Stuart Hall [2005], toda identidade é móvel e as culturas se misturam. A sociedade são marcadas por transformações que influênciam as maneiras de sujeitos e sua cultura.

de aprofundamento em Educação do Campo, que me² proporcionou conhecer a existência de escolas do campo do município de Pocinhos, localizado no cariri paraibano, na época objetivamos conhecer e refletir sobre as classes multisseriadas. Foi a partir dessa experiência que pude conhecer importantes elementos que fundamentam 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 a necessidade de maior aprofundamento sobre questões norteadoras da Educação do Campo, no que diz as 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 desenvolvidas em turmas de Educação Infantil no Campo, visto que as escolas do campo são vistas como espaços marginalizados e esquecidos pelas políticas públicas, muitas vezes considerados lugares de atrasos 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, isso envolve vários fenômenos que acontecem nesse universo que faz com que o sujeito não obtenha 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 umas series de problemas que assolam essas instituições (HAGE, 2006; ARROYO, 1999).

Para compreendemos os elementos que configuram essa escola é primordial entendemos 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 forma distinta 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

²Em alguns momentos escrevo na primeira pessoa por se tratar de experiência pessoal.

educação voltada as demandas do povo 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 de uma relação entre uma política agrária e uma política de educação. Nesse contexto, ainda no que se refere a 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 que são resultados de atividades humanas anteriores.

A construção de uma Educação do Campo se baseia na luta, como a luta pelos direitos das mulheres que vivem no campo, um projeto camponês que atenta as necessidades dos sujeitos que habitam aquele espaço, a luta pela democratização do acesso a água, a luta das crianças pelo seu direito a infância, por uma educação escolar que atenda 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 identidades³ pessoais e coletivas. Aspectos relevantes que possibilita a construção de uma identidade que é marcada

³Segundo Castells (1999), a identidade configura-se como um 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.

por transformações que influenciam as maneiras de compreender os sujeitos e sua cultura, permitindo a elaboração de 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, o 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 hipótese, 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 as pesquisadoras, 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 (SILVA E PASUCH, 2010, p.1).

Assim, vislumbrar a pluralidade da infância permite olhar a criança do campo na qual 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 ali inseridos 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. As Crianças do campo, bem como

a todas as crianças brasileiras, reconhecidas como sujeitos de direito pela Constituição Federal de 1988, têm sido negado o direito de iniciação do processo educativo, já que são vistas pelo poder público como sujeitos que ainda não possuem direito, uma vez que são direitos historicamente recente e para que haja a efetivação desses 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 muito o que avançar no que se refere as políticas públicas para esses sujeitos, esse movimento que vem se articulando nesse cenário já representa um grande passo na busca do direito de uma educação para todos.

Desse modo, quando falamos de uma educação voltada para a criança do campo, para o sujeito do campo, imediatamente nos remetemos as classes multisseriadas presente nesses ambientes escolares. A organização multisseriada se inicia e predomina no campo, foi dentro desse universo que a Educação Infantil iniciou-se, através da junção de turmas. 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.

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/do 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 articule 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 os sujeitos, nesse caso, o campo, crianças e sujeitos do campo, bem como 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, infância como uma categoria que faz parte da vida da criança e educação. Considerando 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, compreendendo 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/do 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 os saberes docentes que compõem a prática do professor em uma classe de Educação Infantil?

Para isso, objetivamos: Compreender 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 Analisar os saberes docentes que compõem a prática docente do professor.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa pois busca compreender a subjetividade do sujeito frente a sua realidade, 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 considere 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 são as observações e a entrevista semiestruturada. As observações proporciona um contato direto com a realidade, adentrando no universo do objeto de estudo percebendo o fato acontecendo sem intervenção. O tipo de entrevista utilizada será a semiestruturada por possibilitar ao pesquisador combinar perguntas flexíveis, na qual o entrevistado tem a oportunidade de falar sobre o tema em questão sem se prender a indagação (MINAYO, 2008).

Como instrumentos, o diário de campo, as fotografias e as filmagens por proporcionarem captar os acontecimentos, as ações, atitudes, os comportamentos e descrever detalhadamente o campo de pesquisa.

Para análise dos dados utilizaremos os núcleos de significação que possibilita 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 contempla as seguintes etapas na apreensão e compreensão dos sentidos e dos significados pelos sujeitos frente à realidade estudada: a) levantamento de pré-indicadores que consiste nas informações levantada por meio das observações e da entrevista, buscando a construção dos sentidos e significados apreendidas por meio da fala;

b) sistematização de indicadores compreendendo os significados atribuídos pelo professor através da sistematização do material verbal, como o diário de campo, gravações de áudios, filmagens realizada nas observações em sala de aula; c) sistematização dos núcleos de significação que se caracteriza pela síntese dos sentidos constituídos pelo sujeitos diante da realidade que ele atua (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Considerando os princípios teórico-metodológicos apresentados, organizamos este trabalho em três capítulos. No primeiro “Perspectiva teórico-metodológica da pesquisa” discorreremos 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”. Neste capítulo, abordaremos a Educação do Campo, as escolas/classes multisseriadas 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.

O terceiro capítulo discutiremos a prática docente e a relação com o saber.

O quarto capítulo destacaremos nossas análises por meio da prática docente da professora em uma sala de Educação Infantil do Campo do município de Pocinhos – PB.

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 local, mas em outras regiões, fortalecendo a luta por direito à uma educação para o sujeito do campo. Além disso, colabora, ainda, para o aprofundamento dessas questões na sociedade, na construção de novos debates, reflexões, estudos acadêmicos. Acreditamos, ainda, no fortalecimento de ações que busquem atuarem 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 pedagógicas que levem em consideração uma Educação Infantil no/do Campo, que pense o sujeito criança, na sua potencialidade, necessidades, infância e como um sujeito de direito.

CAPITULO I - PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesse capítulo, apresentaremos os caminhos da pesquisa, seus sujeitos, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, bem como o método de análise dos dados.

1.1. NATUREZA DA PESQUISA

Este trabalho investigativo que tem como objeto a prática docente do professor na construção de saberes com as crianças em uma sala de Educação Infantil do Campo é de abordagem qualitativa, uma vez que, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das intenções, das crenças, dos valores e das atitudes, compreendendo a realidade social. Posto que o ser humano se diferencia não só pelo seu ato de agir, mas por refletir sobre suas ações, interpretando-as, a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO,2008).

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

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

Significados esses que nos possibilitar analisar o real, adentrar no universo do estudo, construir sentidos por meio da subjetividade do sujeito, interpretando suas ações através do eixo da pesquisa. Assim, buscaremos 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, permite vislumbrar a prática docente como um eixo importante para pensarmos nesse saber-fazer do professor que é repleto de subjetividade e saberes

que fazem parte da sua prática cotidiana. Saberes docentes heterogêneos que rege o processo de aprendizagem.

1.2. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Neste trabalho, utilizamos os seguintes procedimentos para a produção de dados: a observação, uma vez que possibilita ao pesquisador retratar as atitudes, as ações, as práticas, garantindo a possibilidade de identificar ações dos sujeitos e situações no contexto das relações entre criança e professora na prática docente (MALHEIROS, 2011). Assim, a observação oportuniza esse olhar para a realidade estudada, adentrando no ambiente da pesquisa, permitindo essa aproximação com o real.

Desse modo, a observação proporciona que o pesquisador tenha um contato direto e profundo com o objeto pesquisado. Essa aproximação propicia que pesquisador ao se deparar com o contexto de estudo 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 na 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 as 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/aluno.

Utilizaremos a entrevista semiestruturada com o professor da classe de Educação Infantil no Campo, com o intuito de aprofundar questões trazidas pela observação. Optamos por 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. Certamente, a entrevista poderá esclarecer situações e questões que aparecem durante o período de observação.

De acordo com Lüdke; André (1986), a entrevista semiestruturada e desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Assim, a entrevista semiestruturada 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.

1.3. INSTRUMENTOS

Como instrumentos, trabalhamos com diário de campo por representar um importante elemento de reflexão do pesquisador, permitindo registrar todas as nuances do campo de pesquisa, detalhando cada momento 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 a prática pedagógica 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 e próximos ao objeto de estudo. O diário de campo também se revela um registro fundamental, um documento para análise de trabalho em todas as suas etapas.

No universo de registro de dados, utilizamos também fotografias e filmagens por proporcionarem melhor documentar situações que fazem parte do cotidiano e da prática docente do professor. Segundo Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), a videogravação é um instrumento que possibilita enxergar a realidade em todas as 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. (GARVE; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 260).

A videogravação possibilita que durante a pesquisa possamos registrar toda 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 conseguiu abarcar durante idas ao campo, oportunizando o detalhamento minucioso da ação, tanto da professora quanto das crianças. Não só a videogravação nos permite captar o real, mas as fotografias também. Nesse sentido, concordo com Monteiro (2006) quando o mesmo 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, relembando fatos, situações, acontecimentos.

1.4. ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados utilizaremos núcleos de significação que permite ao pesquisador frente à realidade encontrada possa compreender os sentidos e significados⁴ 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 favorece a comunicação e a socialização de nossas experiências, se configurando como conteúdo que são compartilhados e apropriados pelos sujeitos, a partir de suas subjetividades (AGUIAR; OZELLA, 2013). 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, 2013, p. 226).

Para análise dos dados trabalhamos com a metodologia núcleo de significação que abrange as seguintes etapas: a primeira etapa corresponde aos pré-indicadores que compreende a identificação de palavras que apontam os primeiros indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito investigado. A segunda etapa é a construção dos indicadores, gerados por meio do processo de articulação dos pré-indicadores, considerando os critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição, resultando na sistematização de indicadores acerca da realidade estudada. A terceira etapa, os núcleos de significação buscam compreender os conteúdos através de aspectos particulares do sujeito, ao mesmo tempo que buscam entender as relações que são estabelecidas com outras pessoas e eventos, na construção de significados (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

⁴Aguiar e Ozella (2013) salientam que os significados são produções históricas e sociais que possibilitam a comunicação, a socialização de nossas experiências. O sentido, segundo os autores, refere-se a necessidades que ainda “não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade” (p. 227).

Sob à luz dos núcleos de significação que busca o processo de construção de sentidos e significados, utilizamos, inicialmente, o diário de campo composto por descrições do cotidiano vivida pelas crianças e professora na escola; 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 com a criança na escola. Nesse sentido, procuramos registrar a partir dos instrumentos já evidenciados, momentos variados do trabalho com as crianças. Assim, até o momento, fizemos leituras flutuantes do diário de campo, da videogravação, das fotografias e entrevista objetivando refletir e analisar as primeiras impressões.

No primeiro momento, organizamos o quadro 1 dos pré-indicadores que dizem respeito as temáticas que aparecem com maior frequência na fala da professora na entrevista, descrevendo sua carga emocional, 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 1, a partir de uma segunda leitura dos pré-indicadores que possibilitaram um processo de aglutinação a partir da semelhança, da complementaridade e da contradição dos conteúdos temáticos. Nessa etapa é apresentado 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 1:

Quadro 01 - Organização dos pré-indicadores e indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
-----------------	-------------

<ol style="list-style-type: none"> 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”. 	<p>1. Dia do índio</p>
<ol style="list-style-type: none"> 4. “Qual a profissão dos pais de vocês?” 	<p>2. Dia do trabalho</p>
<ol style="list-style-type: none"> 5. “Durante a semana das mães, todos os dias trabalharemos esse tema”. 6. “Pega o lápis, procura a palavra mãe ou mamãe, depois circula”. 	<p>3. Dia das mães</p>
<ol style="list-style-type: none"> 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”. 	<p>4. Conhecimento linguístico</p>
<ol style="list-style-type: none"> 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”. 	<p>5. Conhecimento matemático</p>
<ol style="list-style-type: none"> 14. “Dentro, fora, dentro, fora [...]”. 15. “Vivo, morto, vivo, morto [...]”. 16. “Dois em dois dentro do bambolê [...] o Trem maluco, vai saindo de Pernambuco até chegar no Ceará [...]”. 17. “É para pular com um pé só, isso [...]”. 18. “Um pé, dois pé, um pé, dois pé [...]”. 19. “Bebê, crescer, coração, proteger [...]”. 	<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 2, no qual iniciamos um processo de articulação resultantes 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, é possível analisar as transformações e distinções que acontecem 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 a 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 02 - 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 Conhecimento matemático	1. Prática docente e o saber escolarizante
5. Corpo, gestos e movimentos, 6. Traços, sons, cores e formas 7. Planejamento	2. Prática pedagógica e os eixos da BNCC: os campos de experiência como eixos para a prática da professora
8. 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) buscando a construção da zona de sentidos dos sujeitos (AGUIAR; OZELLA, 2006). Segue o quadro com as respectivas categorias:

Quadro 09 - 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: A autoria própria (2019)

Os núcleos de significação como um procedimento metodológico pode 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 devem ser encarados 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.

1.5. PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

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 abrangem o período de 2002 a 2018, considerando a partir de 2002 representou um marco na 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 o ano de 2018 como o ano de levantamentos de estudos para produção desse trabalho.

Para a escolha dos trabalhos acadêmicos, consideramos 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 da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Campina Grande (Sistemoteca-UFCG), do Repositório Institucional da Universidade Federal Paraíba (UFPB), e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual da Paraíba (TEDE-UEPB).

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 catalogo CAPES (quadro 3).

Quadro 01 - 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 / UFMS)	1 (UFBA)	4
2014	0	3 (UFES/ UEM/ UFRGS)	0	3
2015	0	3 (UFJF/ FURG/ UFPe)	0	3
2016	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: síntese do levantamento no repositório da CAPES (2019).

É possível perceber no quadro 1 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. Antes do ano de 2011 não foram encontrados nenhum trabalho que discutisse a temática da Educação Infantil do Campo.

As temáticas encontradas nos trabalhos se desdobram entre os mais variados temas, como: fazer pedagógico do professor, formação de professores, as políticas pública na Educação Infantil do Campo e os estudos das crianças do campo, entre outros (quadro 4). 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 aprofundamentos da Educação Infantil do Campo e novos debates e estudos sobre a temática.

Quadro 04 - 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 levantar informações sobre as pesquisas. Nosso intuito não é analisar profundamente cada trabalho, mas 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, destacaremos alguns trabalhos que colaboram no aprofundamento e debate sobre a Educação Infantil do campo na perspectiva da política, do acesso e da oferta da escolarização para criança do campo, aspectos que contribuem para a construção dessa pesquisa.

Silveira (UFPEL, 2015) em sua dissertação apresentada na Universidade Federal de Pelotas utilizou o estudo bibliográfico e análise documental, a partir do referencial do materialismo histórico e dialético buscando investigar se as Políticas Públicas de Educação Infantil no/do Campo, a partir da Constituição de 1988, possibilitam uma perspectiva emancipatória. 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 acontecem por meio dos movimentos sociais que reivindicam, através de múltiplas ações, os direitos também a educação, assim como a sua efetivação.

Furman (UFP, 2016) 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, 2014) utilizou na sua pesquisa 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, 2013) 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). Bem como, um espaço do brincar, de estabelecer relações afetivas entre seus pares.

Loffler (UFSM, 2013) 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 à 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, 16 monografias principalmente do curso de Pedagogia do campo, no período entre 2013 a 2019, na área de Educação.

Quadro 05 - 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: 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 ainda há 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.

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

Diante disso, destacaremos alguns trabalhos que nos possibilitou uma reflexão sobre a Educação Infantil do campo, contribuindo não só com essa pesquisa e o conhecimento sobre a educação. Os trabalhos escolhidos trazem em seu resumo 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 a 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 as exigências previstas nos Parâmetros Básicos de Infraestruturas para Instituições de Educação Infantil, porém, não atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que trata 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 muito dedicada, no entanto, necessitam 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 seguinte questionamento: o 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 às 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 nos sistemas da UFCG E UEPB não foram encontrados nenhum trabalho referente a 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 41 trabalhos em todas as áreas de conhecimento na Sistemoteca – UFCG.

Quadro 04 - Quantitativo de pesquisa descritor “Educação do Campo” UFCG (2012-2018).

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: 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 Lurdes 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.

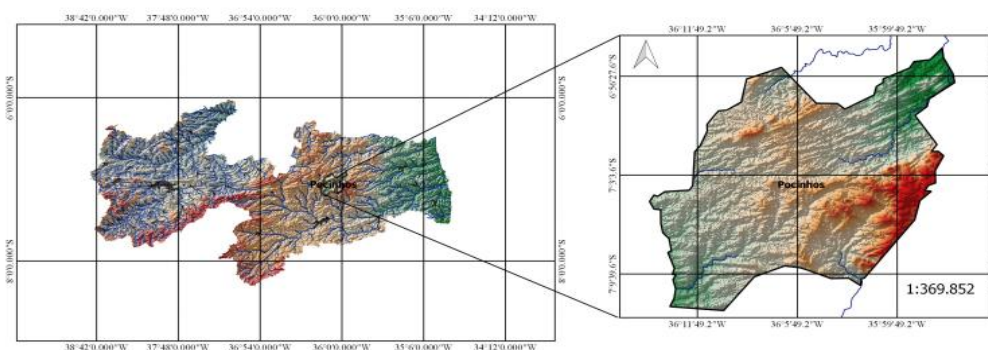
Leal (UFCG/ 2012) objetivou analisar a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) que vem sendo construída no Brasil há mais de uma década, a partir de em três municípios do Cariri paraibano. Em seu texto, ela destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, artigo 8º, parágrafo terceiro, Resolução no. 5, de 17 de dezembro de 2009 que reconhece que 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 não apenas uma constatação, mas a necessidade da criação de estratégias pela PNEC, no sentido de favorecer a sua realização nos contextos locais.

Os estudos apresentados nos mostra a importância das pesquisas no tocante as lutas e conquistas para as questões do homem 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 a construção de trabalhos locais que evidencie a riqueza e a configuração do campo dos pequenos municípios pelo Brasil. É sobre esse aspecto que trataremos logo a seguir.

1.6. POCINHOS: UM MUNICIPIO RURAL

A cidade de Pocinhos devido a sua extensa área rural segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2018 possuía 10 escolas urbanas e 11 escolas do campo, compreendendo aproximadamente segundo o Censo, 3.718 alunos matriculados nas escolas urbanas e 819 escolas rurais. Conforme os órgão de pesquisa, esse dado nos releva 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. Imagem construída por Jesielly Andrade, engenheira ambiental.



Fonte: Jesielly Andrade (2019)

Em relação as matrículas é notório a grande concentração localizadas na zona urbana, esse fator pode ser explicado pela ida do sujeito do campo para cidade, uma vez que as escolas do campo atuam até a 5 série, então é necessário que haja essa locomoção para que os alunos possam 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 (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 criada a 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 abre a discussão sobre a possibilidade de emancipação. Compreendendo a relevância de tal ação, o referido deputado vai à Assembleia Legislativa em João Pessoa, e lança 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).

A cidade 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, na 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)

. O pequeno agricultor e a agricultura familiar movimentam a dinâmica econômica, 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 elementos que compõem esse espaço, entre eles, a escola e seu sujeitos. Como veremos a seguir.

1.6.1. 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. Primeira visita ao campo, surgiram muitas aflições e dúvidas. O contato com o campo é marcado por novas descobertas, novos olhares sobre uma realidade desconhecida, representa um novo passo, uma nova postura e um contato direto com o objeto de estudo. Para uma pesquisadora iniciante é um misto de sentimentos, porque o incerto é algo que se faz muito presente.

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 a escola⁵, saímos, eu, o diretor e duas professoras. Saímos num 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. Logo, entramos em uma estrada de terra para pegar as crianças que moram nas comunidades do município. São estradas estreitas que compõe os caminhos para as comunidades das crianças que estudam na escola (figura 6).

Figura 06 - percurso realizado à escola (duração de 52 minutos e 20 segundos).



Fonte: Google Maps (2019)

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 (figura 7).

Figura 07 - Caminho para chegar à escola

⁵ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, parecer: 3.242.759



Fonte: Registro próprio (2019)

A primeira ida a escola foi tranquila. As crianças durante o trajeto a escola se mostravam bem ativas conversando o tempo todo, brincando, falando um pouco da rotina da escola, falando sobre as atividades que estão realizando nas suas salas de aula. Assim, o caminho também acabou se tornando de aprendizado e compartilhamento entre todos de 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 às 12:55. 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 sem as condições mínimas para funcionar uma escola.

Ao chegar na 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, o medo deu espaço a curiosidade, à vontade de entrar em campo e compreender como se dá o trabalho da professora em uma sala de aula multisseriada de Educação Infantil do campo e como as crianças e professora constroem conhecimentos.

Aproximadamente às 17:00h pegamos o ônibus de volta para a cidade, no caminho o ônibus vai deixando as crianças nas comunidades e nas suas casas (figura 8). Uma rotina que parece ser muito cansativa para as crianças, 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 as crianças descem e saem aparentemente felizes por mais um dia que chega ao fim e por chegarem ao seu lar, sua escola se torna um elemento importante do seu dia, uma vez que ela passa bastante tempo dentro do ambiente escolar. Para isso, é necessário um ambiente acolhedor e que contribua para a construção de uma Educação do Campo. Compreenderemos essa dinâmica escolar na sessão seguinte.

1.6.2. 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 multisseriadas.

A escola está localizada no Sítio Mari Preto na cidade de Pocinhos, é uma instituição que passou por uma reforma estrutural, com a ampliação das salas, do pátio, da melhoria da 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 salas de aulas com portões de grade, 1 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 cozinha grande onde é feita a merenda das crianças. A escola tem 1 refeitório com tamanho mediano, com mesas e cadeiras de plástico brancas, na qual são servidas as refeições para os alunos do 1º ano até o 5º. As crianças do maternal, pré-I e pré-II as refeições são levadas para as salas de aula, porque as mesas desse ambiente é compatível 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, árvores.

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

A sala da pesquisa é uma turma multisseriada de Educação Infantil composta pelos grupos do maternal/pré-I, é ampla, ventilada, boa iluminação, possui 1 ventilador, 2 janelas de metal, 1 quadro branco, um armário que contém materiais escolar como régua, tinta, pinceis, lápis de pintura, giz de cera, massinha de modelar, entre outros. Possui também, uma armário com prateleiras que possui os jogos, livros didáticos para recorte. As mesinhas são adequadas ao tamanho das crianças, todas confeccionadas com madeira, algumas cadeiras são de madeira e metal. As paredes são brancas com cerâmicas, possui atividades das crianças expostas, o alfabeto e os números, um calendário, um painel das estações do ano, as vogais em libras. O ambiente também possui um vidro de barro, alguns copos, na 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, essa relação campo/comunidade, relação campo/campo, essas anuncias que fazem parte de uma

escola do campo. E principalmente, pensar quem são esses sujeitos que estão nesses ambientes. O tópico a seguir apresenta essa realidade.

1.6.3. Sujeitos da pesquisa: quem são?

Os sujeitos dessa pesquisa são a professora e as crianças de uma de Educação Infantil do Campo do município de Pocinhos-PB. Esta sala é composta de 1 professora e 26 alunos, 9 meninas e 17 meninos, na qual realizamos 15 observações na sala de aula, durante o período da tarde, na qual a escola funciona.

É relevante destacar que das 26 crianças na sala de aula pesquisada, 10 crianças têm 5 anos de idade, 14 crianças possuem 4 anos e 2 crianças com 3 anos. Essas crianças são matriculadas de acordo com as denominações dos grupos distribuídos na Educação Infantil, na qual no maternal existem 7 crianças com 4 anos e 2 crianças com 3 anos, já no pré-I tem 10 crianças com 5 anos e 7 crianças com 4 anos.

A professora desse grupo, possui 39 anos, reside no sítio Furnas em Puxinanã-PB, tem graduação em Pedagogia. Trabalha como professora no município de pocinhos nessa escola, atua no outro turno como diretora escolar no município de Puxinanã.

Em relação as crianças, pude perceber durante o percurso que fazia para chegar a escola, que as mesmas moram em casa simples, com seus roçados ao lado, animais, açudes. São crianças que moram em várias extremidades do município, em pequenas comunidades, casas isoladas e distante 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 sujeito, como ela se relaciona com a natureza, troca de experiência com seus pares, com a comunidade. Sobretudo, é perceber a criança inseridas nesse espaço como uma forma de legitimar as experiências, a cultura e a identidade desses sujeitos.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

Neste capítulo, discutiremos a Educação do Campo, as escolas/classes multisseriadas, a construção de uma Educação Infantil do Campo pautada na compreensão da Educação Infantil no contexto da criança, da infância e das infâncias do campo.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS

A década de 1990 é o 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 lutava 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 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 a 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 a 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, ela representa um conjunto de políticas sociais, nas quais a educação se torna uma das mais importantes e principal aspecto de luta e 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) foram resultantes 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 uma educação no campo, mas uma educação do campo. Compreendendo o “no”, na qual o sujeito do campo tenha direito a ser educado no lugar onde vive e “do” refere-se ao 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 a 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 os sujeitos do campo.

Constituição Federal da República Brasileira (CFRB/88) de 1988	Universalizou o direito a 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, 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).
--	--

Tais dispositivos legais representam um avanço significativo para o sujeito do campo, como um instrumento 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 a população do campo. Essa representa uma perda enorme no direito a 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 as 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 06 - 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 5 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 a 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 que reuni os

estudantes das unidades que possui uma quantidade pequena de alunos passando a ser atendidas em escolas-pólo, 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 vivemos esse dilema no que se refere a 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 sua cultura, diversidade e singularidade. Fechar essas escolas é silenciar a voz do campo.

2.2 EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS: 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 discutiremos a multisseriação, 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 camponeses 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 a 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 multisseriadas⁶ 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; ANHAI, 2015).

Nesse sentido, quando falamos no multisseriado seu termo vem carregado de concepções negativas, relacionadas a um tipo de escola de baixa qualidade, difícil, sem estrutura, com uma limitada prática pedagógica (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 presente na zona urbana e 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. Mas compreendemos que são essas escolas as responsáveis pela instrução da maioria dos jovens que habitam o campo, elas são 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 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).

⁶ 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 sua contendo algumas classe.

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, por que 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. A heterogeneidade pode possibilitar o fortalecimento de uma prática pedagógica que considere a diversidade de saberes, de vivências, de linguagem, etnia, classe social que fazem parte das escolas/classes multisseriadas, como um aliado do professor na sua ação pedagógica.

À 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 a 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, que 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 os 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 os 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 as responsáveis pelo fracasso escolar⁷ dessas instituições, porém sabemos que os problemas que as escolas do campo possuem não decorre da multisseriação, está na 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. É necessário ações concretas que coloquem em evidência as escolas/classes multisseriadas no centro do debate de uma educação para todos.

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 preconiza 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

⁷O 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.

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).

Essa união da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é muito comum nas escolas multisseriadas devido a pequena quantidade de crianças presente 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 e é um fator que contribui para a segregação de conhecimentos e experiências dentro da sala de aula.

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 a 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, 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, muitas coisas 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, pesquisas em torno desse universo das escolas/classes multisseriadas.

Nessa perspectiva, precisamos repensar como a multisseriação é inserida nos municípios, para que de fato ela seja efetivada e ganhe o seu reconhecimento como o principal elo da comunidade com os saberes do campo, como instrumento de construção de uma Educação do Campo e uma Educação Infantil do campo. Aspecto esse que abordaremos na sequência.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

As crianças, sujeitos sociais e históricos, pertencentes a diferentes classes sociais, etnias, grupos, atuam no mundo, imprimem padrões de linguagem, costumes e que através do seu contexto vivido constrói relações. Essa visão favorece a construção de uma educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferecem 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 as várias determinações que são reproduzidas na vida social, uma vez que as instituições educacionais para a criança pequena estão relacionadas as questões referente 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; 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 agente 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 a legislação e as políticas à Educação Infantil.

A CFRB/88 garantiu a universalização da educação, como direito de todos e dever do Estado. A LDBEN que afirma a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, 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, caracteriza a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira, é dever do Estado a oferta e garantia de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade as crianças de 0 a 5 anos de idade.

O documento ainda afirma que a criança é um sujeito histórico, possuidora de direitos, que ao longo do seu desenvolvimento produz cultura que, por meio das interações, relações e práticas, 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 cidadã criadora de cultura e de saberes, que refletem no trabalho em creches, pré-escolas e outros espaços, de caráter científico, artístico ou cultural (KRAMER, 2000). Dessa maneira, é primordial que as instituições garanta 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 e que compreenda 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 o 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 na 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 elas, 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. 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” (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p. 17).

São crianças que recriam e reconstróem o mundo a sua volta dando 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 o 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 0 a 5 anos e onze meses de idade (BRASIL, 2014). Compreendendo 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; Silva (2012) salientam a educação voltada para as crianças do campo deva dialogar com as maneiras de educá-la em espaços públicos e coletivos, buscando o desenvolvimento pleno desse sujeito, sua formação humana e de 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 com 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 a 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 RELAÇÃO COM O SABER

3.1. A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR

Sabemos que a educação é uma prática social humana, construída por um processo histórico. Desse modo, a educação não poderá 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 abarque 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).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas como afirma Franco (2015), na mediação com o mundo, com o outro, ou com os outros, e é esse outro que proporciona às práticas em seu espaço de possibilidade. Diante disso, podemos especificar os princípios que organizam uma prática pedagógica, segundo a autora:

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, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, 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. Práticas essas, que que

se modificam a cada dia para dar conta do projeto inicial, 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 contribui 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 pratica pedagógica permite a construção de saberes que permeiam o ato pedagógico. Essa relação com o saber se configura com um conjunto de relações, que vão se construindo durante o processo educativo, confrontando com a necessidade de aprender, estabelecido com o mundo, com o outro, e com ele mesmo (CHARLOT, 2000). Essa relação com o saber é o próprio sujeito e um,

Conjunto das relação que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber [...] (CHARLOT, 2000, p. 81).

Para compreender a relação com o saber é necessário entender sua posição social, mas também sua singularidade, seus desejos, sua relação com o mundo e com ele mesmo. Nesse sentido, entendemos que o saber é o saber de alguém que trabalha com alguma finalidade, um saber que ensina, saber 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 sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construir e mobilizar os saberes presentes nessa prática (FRANCO, 2015; 2016; CHARLOT, 2000).

A prática pedagógica é um elemento importante para a constituição da Educação Infantil, na qual abrange um conjunto de ações, elaboradas intencionalmente pelo(a) professor(a), que considere as concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento (BARBOSA, 2010).

Pensar a Educação Infantil do Campo a partir dessa concepção de prática pedagógica é considerar possibilidades de oportunizar as 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 (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012; CHARLOT, 2000).

Na perspectiva da prática pedagógica 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 práticas pedagógicas contextualizadas que favoreçam a imaginação, criatividade, afetividade, infância, a visão de mundo da criança, seus saberes e seus conhecimentos. Assim, a compreensão de uma prática pautada na concepção de criança, Educação Infantil e infância possibilita a articulação de um saber que acarreta no exercício 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 pedagógica pensada para a Educação Infantil, nos permite também ressaltar as práticas, no contexto desta pesquisa precisa 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 pedagógica 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 às raízes populares, às 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, os saberes escolares são um direito 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 pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, para que a população do campo não seja submetida a uma proposta educacional urbana, mas que sejam pensada em uma dinâmica diferente, já que os sujeitos que frequentam essas instituições possui experiências, saberes, vivências diferentes. É necessário a construção de uma prática que pense em todos os saberes que são relevantes para construção de uma Educação no/do campo,

saberes que está 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 necessário 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, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. Essa visão de campo será construída 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 ser humano como humano.

Entendemos que muito se tem a avançar para uma prática pedagógica que seja efetivamente do campo, que discuta a realidade de seus sujeitos e que ultrapasse as paredes da escola, da sala de aula, que vivencie seu espaço, suas experiências, o entrelaçamento de conhecimento presente na Educação do Campo, para que haja uma construção de uma prática pedagógica do campo envolvendo dos saberes presentes nesses espaços. E principalmente, uma prática pedagógica 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. Aspectos esses 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

Abordaremos nesse capítulo a análise de dados sobre a prática docente da professora em uma sala de Educação Infantil do Campo localizada no município de Pocinhos no cariri Paraibano. Na ocasião realizamos observações na sala com grupos denominados maternal e pré-escolar I, com 26 crianças entre idade de 3 e 5 anos e 1 professora, durante o período da tarde.

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

Nossa análise se deu com base no que a observação e a entrevista nos permitiu capturar sobre sua prática docente, buscando os sentidos e significados que são construídos durante sua ação em sala de aula. Nesse sentido, abordaremos 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; 3) Prática docente e a BNCC.

4.1 A PRÁTICA DOCENTE DA PROFESSORA E OS SABERES DO CAMPO

Molina e Sá (2012) salientam que um dos aspectos a ser transformado na escola do campo é o que refere aos processos de ensino e aprendizado que são elaboradas sem levar em consideração a realidade de seus educandos. Ainda segundo os autores,

Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora, na vida real, estejam articuladas e imbricadas (MOLINA; SÁ, 2012, p. 331).

Essa articulação entre a realidade do sujeito do campo com seu processo educativo, permite a construção de uma educação pensada no fortalecimento da sua identidade como sujeito pertencente ao campo, um processo educativo que valorize sua cultura, sua visão de mundo e conhecimento.

Essa visão do campo como um espaço plural, de conhecimento, permite a construção de uma Educação Infantil pensada na singularidade da criança do campo, em seus espaços de convívio, seus ritmos de viver o tempo, 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 contribui para o fortalecimento da Educação Infantil do Campo é o professor que está inserido nesses espaços. São eles 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.

Nesse sentido, nossa pesquisa buscou evidenciar alguns elementos da formação da professora pesquisada para compreendemos a sua prática docente e as concepções que fazem parte do seu processo educativo. Nessa perspectiva, a professora tem 39 anos, reside no Sítio Furnas em Puxinanã. Sua formação acadêmica é Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), possui pós graduação em Psicopedagogia e Educação Inclusiva pela Faculdades Integradas de Patos (FIP). Atua a 15 anos como professora, 5 anos na Educação Infantil.

Atualmente, ela trabalha com uma turma de Educação Infantil do Campo, precisamente uma turma multietapa, do maternal ao 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 saberes, conhecimentos e experiências teóricas e práticas que são adquiridas durante seu processo de formação, elementos relevantes que servirão de suporte na utilização na práxis desse conjunto de conhecimentos e saberes.

À medida que a professora vai se apropriando dos saberes provenientes da sua formação e da sua experiência, ela 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 indispensável para atuar em determinados contexto, no caso da professora pesquisada a Educação Infantil Do Campo. Partindo desse pressuposto, como a mesma já leciona na Educação Infantil a aproximadamente 5 anos, buscamos compreender se a mesma tinha conhecimento sobre a Educação Infantil do Campo. A esse respeito a professora revela:

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 lecionar com sua turma, trazendo elementos do campo para dentro de sala de aula.

No caso desta professora, mesmo apresentando uma certa dificuldade e distanciamento na relação entre saberes e educação das crianças do campo, há um fato curioso que é o seu contexto cultural de origem, como sujeito do campo. Vejamos o que ela diz sobre o porquê de ter ido 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 sitio, 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).

Diante do relato apresentado, percebemos que 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 e que traz esse saber da experiência como um elemento importante para lecionar em um escola do campo.

A professora não só participou como aluna na escola do campo, como sempre viveu no sítio, o que revela sua identidade como sujeito do campo, como alguém que está imersa na Cultura, nos saberes do homem do campo. Essa apropriação de conhecimentos vindos do campo pode ser um elemento importante 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 que conjunto de ações e atividades, que possibilita que ele vá construindo, desconstruindo e reconstruindo 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.

Entretanto, embora sua identidade pessoal tenha sido forjada pelos saberes provenientes do campo, sua prática docente não reflete esses sabores. Durante as observações, não evidenciamos nenhuma ação que dialogasse com os saberes do campo, na qual a criança tivesse a oportunidade de vivenciar momentos que pudessem trazer esses sabores para dentro da sala de aula. A esse respeito observamos:

Observei que mesmo a escola esteja localizada no campo, pouco se faz uso do espaço externo da escola. A sala de aula se torna o seu único meio de transmissão de conhecimento e os conteúdos propostos pouco faz menção ao 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 lecionar nos múltiplos espaços educativos, dentre eles, o campo, proporcionando um saber-fazer docente que contemple uma Educação Infantil que garanta o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens das múltiplas linguagens presentes nas mais variadas realidades (BRASIL, 2010). Por meio dessa visão de Educação Infantil como um processo que possibilita a construção de uma prática docente relevante para a professora, vejamos o que ela nos constatou 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).

Esse relato nos permite inferir que embora a professora compreenda a importância da Educação Infantil, necessita de maior aprofundamento sobre as questões que envolvem a Educação Infantil do Campo, para que assim, ela possa desenvolver uma prática docente que englobe a realidade da criança do campo. Desse modo, a partir do momento que a professora considera a especificidade da Educação Infantil do Campo, ela desenvolverá sua prática docente articulando o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) para as propostas pedagógicas para filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, no que diz respeito o reconhecimento dos 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 o papel que essas populações na construção de conhecimentos sobre o mundo e sobre sua realidade.

A partir dessas reflexões, buscamos compreender como se desenvolver a prática docente da professora na sala pesquisada e quais elementos dessa prática são mais evidenciados. Como veremos a seguir

4.2 PRÁTICA DOCENTE E O SABER ESCOLARIZANTE

A prática docente é a ação pela qual o professor no interior da sala de aula elabora formas e conteúdos para que os alunos possam se apropriar de determinados conhecimentos e saberes que são resultados de várias práticas que ele desenvolve durante sua profissão (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.

Nessa perspectiva, sendo a prática docente um elemento pelo qual acontece a concretização desse trabalho pelo professor na Educação Infantil, é relevante que o mesmo 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.

A concepção de Educação Infantil e de criança preconizada pela Proposta Curricular do Estado da Paraíba traz subsídios para pensarmos nessa prática docente, é 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 a 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 0 até 6 anos brasileiras.

Desse modo, é primordial que a prática docente tenha como pilares essas concepções 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, concordamos com Lima, Sérgio e Souza (2012, p.9), quando os mesmos salientam que o “Professor é o mediador entre as crianças e o objeto do conhecimento, organizando e propiciando espaços/tempos e situações de aprendizagem e desenvolvimento” garantindo um ambiente rico, prazeroso e com 3experiências educativas e sociais variadas. Esses aspectos acabam refletindo na elaboração de atividades significativas e que tenha com foco o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, a organização de atividades representam um eixo importante para pensarmos na prática docente da professora, já que são essas atividades que representam um saber que é ensinado para os alunos, saberes esses provenientes dos conteúdos ministrados em sala de aula. Levando em considerações essas elucidações, buscamos em nossa pesquisa discutir por meio das observações realizadas em sala de aula que elementos estão presentes na elaboração dessas atividades que são desenvolvidas pela professora pesquisada em sua sala de aula.

Nessa perspectiva, em alguns momentos foi observado um trabalho recorrente com as datas comemorativas. Essas datas se tornam elementos utilizados pela professora na transmissão de conteúdos orientados por essas datas, a exemplo do dia o índio. Desse modo, as datas são utilizadas como pretextos ou fio condutores para o ensino de conteúdo, como podemos destacar no relato a seguir:

A professora após trabalhar o dia do índio como uma data comemorativa no dia anterior, explora as vogais como conteúdo utilizando seus sons batendo na boca como se fossem um índio, repetindo cada letra de uma 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 dois aspectos na qual a data comemorativa é utilizada como conteúdo: a linguagem oral e escrita, bem como a linguagem matemática. Nesse sentido, a escrita é meramente uma técnica

de transcrição da língua oral para escrita e ler significa decodificar, passar do código escrito para o código oral. Assim, busca-se a leitura letra por letra, palavra por palavra (MELO; ROCHA, 2009).

Dessa forma, percebe-se que os conteúdos expostos indicam uma prática docente com ênfase na alfabetização o que pode dificultar a produção de sentidos e significados pela criança. Nessa lógica, a criança teria que supostamente “absorver” o conhecimento tendo como foco a próxima etapa, ou seja, pré-escolar II que exige um processo inicial de alfabetização na perspectiva de decodificação.

Esse modelo de alfabetização ascendente, segundo Melo e Rocha (2009), compreende a linguagem como sistema de código. Nessa perspectiva, o aluno é um mero reproduzidor 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 não acontece 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 que 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 infantis.

Em relação a 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 durante a pesquisa, 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 ligado aos conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula, que evidencia a repetição e a memorização desses números pelas crianças. Nesse sentido, a criança pouco faz uso da matemática mais significativa e prazerosa, que possibilita desenvolver seus conhecimentos matemáticos e experiências matemáticas diversas.

Segundo Monteiro (2010) essa prática apresentada no relato acima é frequente na Educação Infantil, que envolve ensinar um número de cada vez, primeiro o 1, depois o 2 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 e associação e deixa 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).

Nesse sentido, a elaboração das atividades acabam fazendo com que a Educação Infantil seja uma extensão do Ensino Fundamental que enfatiza o processo de escolarização. Essa escolarização busca a antecipação da

alfabetização, isso reflete na homogeneização dos saberes entre as crianças que estão inseridas na sala de aula pesquisada. 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.

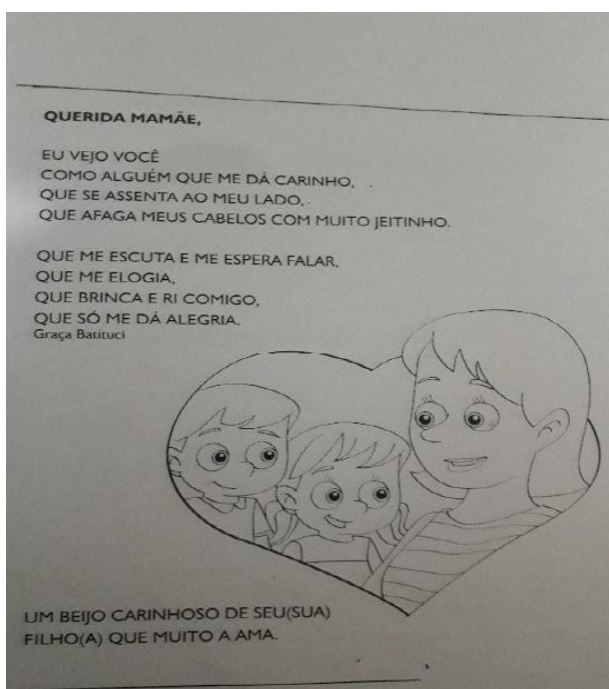
Em relação a organização multietapa é primordial o desenvolvimento de uma prática pensada para essa realidade, compreendendo a heterogeneidade presente nesse espaço, não como um dificultador da aprendizagem, mas como o impulsionador do conhecimento, já que acontece uma troca de experiência significativa, 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 louça: “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. Separada as crianças, a professora começa 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 EVA 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 no relato acima tentativa de homogeneização do saber pela professora com relação ao trabalho com as crianças, pois seu fazer indica que

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 perspectiva da criança como um ser que possui tempos diferentes, vivências culturais e experienciais diferentes.

Essa visão de que as crianças têm um aprendizado igual, reflete na elaboração das atividades pela docente, que acaba desenvolvendo atividades com o mesmo grau de conhecimento, não há uma diferenciação de atividade para o maternal e pré-I, ambos realizam as mesmas atividades. Como veremos nesse exemplo de atividade que foi elaborada para comemoração do dia das mães:



A atividade apresentada não possui enunciado, aspecto importante para que a criança compreenda o que propõe atividade, mesmo que ela não tenha a habilidade de leitura é importante esse elemento na organização da atividade. Desse modo, A atividade acima, sua elaboração foi feita para uma criança que já identifica as vogais e consoantes e já tem algum domínio de leitura para poder circular no texto a palavra “MAMÃE”. As crianças do pré-I já realiza o processo de decodificação, entretanto, as crianças do maternal ainda estão no processo de conhecimento das letras e do processo escrito.

A mesma atividade 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, ela destaca que irá ler e eles vão repetindo em voz alta, seguindo a linha da esquerda para direita, frase por frase. Observo a ação e vejo que poucas crianças participam e interagem com a professora, ficam disperso durante a leitura, principalmente as crianças do maternal que ficam brincando entre si. (DIÁRIO DE CAMPO, 09/05/2019).

O processo de leitura acaba sendo algo forçado, por obrigação. Embora a professora busque um momento coletivo de leitura, fazendo com que as crianças vivencie a leitura de uma forma prazerosa, a leitura encarada apenas decodificar o que está escrito, não acontece trocas de saberes e conhecimentos sobre essa ação de leitura.

Para que de fato o processo de leitura tenha sentido para a criança e que esse momento se torne um elemento importante do seu desenvolvimento, é primordial que o leitor seja considerado um sujeito cognitivo e social que, por meio das trocas de experiências e das relações sociais desenvolvidas pela linguagem, ele constrói sentidos e as estratégias de leitura, compreendendo a língua como um instrumento sociocultural e político (MELO E ROCHA, 2009).

Ler passa a significar lançar um olhar a nossa volta e perceber o que nos rodeia. 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 (CORACINI, 2005). Assim, buscando desenvolver habilidades leitoras que possibilitem um letramento significativo.

Giassom (1993) destaca que os processos de leitura correspondem ao recurso das habilidades indispensáveis para abordar o texto, ao desenrolar das atividades cognitivas durante a leitura, acontece simultaneamente. São cinco categorias de processos:

Microprocessos: servem para compreender uma informação contida na frase.

Processos de integração: os processos de integração têm como função efetuar entre as proposições ou as frases.

Macroprocessos: estes processos orientam-se para a compreensão global do texto, para as conexões que permitem fazer do texto um todo coerente.

Processos de elaboração: estes processos são os que permitem aos leitores ir para além do texto, efetuar inferências não efetuadas pelo autor.

Processos metacognitivos: os processos metacognitivos gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação.

Fica evidente que a elaboração da compreensão não é a simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção do sentido que ele próprio desenvolve no decorrer do processo de leitura.

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 as mensagens provenientes de múltiplas formas de linguagem, como também possui a capacidade de produção de mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem (HILA, 2009).

À medida que compreendemos essas nuances que são importantes para o desenvolvimento da criança, percebemos que quando concebemos uma Educação Infantil por meio de enfoque escolarizante que vise a alfabetização, desenvolvemos ações que acaba negando a criança a oportunidade de participar de um fazer pedagógico rico de experiência e significativo para ela.

Nesse sentido, 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 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 essas atividades desenvolvidas.

Nessa perspectiva, é relevante discutir quais eixos norteadores fazem parte da prática docente da professora, quais elementos curriculares norteiam essa prática. Esse aspecto que abordaremos na tópico a seguir.

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

A prática docente ela vai se constituindo 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, cabe ao professor essa apropriação para que ele possa ministrar suas aulas de acordo com essas orientações.

Entre esses documentos norteadores, um que foi evidenciado durante as observações dessa pesquisa foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento que define um conjunto de orientações para que os alunos 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 se tornou uma referência nacional para que os sistemas de ensino desenvolvam seus currículos baseados no que o documento vem trazendo de orientações tanto para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesse sentido, cabem as instituições de ensino desenvolver suas propostas pedagógicas buscando efetivação da aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2007).

O documento define que durante a Educação Básica, as aprendizagens devem ser desenvolvidas assegurando aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, compreendendo o âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ainda segundo o documento,

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2007).

Desse modo, o desenvolvimento das competências devem ser uma orientação para as decisões pedagógicas das instituições de ensino. Assim, as competências se tornam um elemento que fortalece as ações que asseguram que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, principalmente, o desenvolvimento do “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2007).

Levando em consideração as diretrizes que o documento apresenta, a construção do planejamento das instituições escolares do município de Pocinhos-PB se baseiam nos eixos estabelecidos pela BNCC, na qual representam orientações para que os professores desenvolvam suas ações buscando desenvolver os objetivos que preconizam os seis eixos do documento. Tais orientações, são organizadas pela equipe de coordenação do município que entrega as professoras para que elas façam seus planejamentos e sequência didática, conforme relatado pela professora em entrevista.

As observações realizadas durante a pesquisa elucidaram essas afirmações, já que segundo a professora elabora seu planejamento baseando-se no que preconiza a BNCC. Desse modo, tudo que é desenvolvido na sala pela professora precisa conter os campos de experiência e cada campo tem os dias, os horários e os conteúdos que devem ser abordados em sua prática. Como mostra a imagem a seguir:

CARGA HORÁRIA – CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	5 HORAS
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	6 HORAS
O EU OOUTRO 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 OOUTRO 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

Desse modo, a professora desenvolve suas atividades seguindo os campos de experiência estruturada na BNCC, como podemos observar na imagem acima. Essa organização curricular da Educação Infantil na BNCC está organizada em cinco campos de experiências: 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. A partir dos campos de experiência são definidos as finalidades da aprendizagem e o do desenvolvimento. Diante disso, vejamos como ela utilizava as orientações da BNCC em seu planejamento:

Seguindo à risca. Saímos dos Parâmetros Curriculares Nacionais passamos para a BNCC. Lá tem todas as habilidades, né, e o campo de experiência da Educação Infantil, muita vivencia, que eu já fazia, com orientação da BNCC a gente precisa fazer mais. Vivencias 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 tem 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.

Diante do seu relato, podemos compreender como são desenvolvidas suas atividades durante a semana e o que cada dia teve ser contemplado seguindo as orientações que vem tá Secretaria do município. Nesse sentido, cabe a professora fazer essa ligação entre o conteúdo trabalhado em sala de aula com as determinações desenvolvidas pela coordenação educacional do município, que já preconiza alguns conteúdos que serão trabalhados no dia conforme o que vem trazendo a BNCC. A imagem a seguir nos possibilita vislumbrar como é organizado esses conteúdos e qual campo de experiência ela se encaixa:

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

Por meio dessa 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. O relato a seguir pode nos mostrar essa dimensão com mais clareza, uma vez que foi uma atividade realizada na segunda-feira, no segundo horário de aula, correspondendo ao campo de experiência “Corpo, gesto e movimento” com a carga horária de 1 hora aula. Segue o relato:

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 saem. 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 superanimadas 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/ VIDEOGRAVAÇÃO, 06/05/2019).

O trecho apresentado nos permite vislumbrar com maior exatidão como a professora realiza a atividade de movimento, relacionando com as determinações que vem sobre o campo de experiência “Corpo, gesto e movimento”. Para a professora, segundo a entrevista



“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).

Entretanto, por se tratar de uma série multietapa sabemos que esse desenvolvimento igualitário não vai ser possível de acontecer, uma vez que é turma que possui crianças que possuem necessidades diferentes, singularidades, aquisições de aprendizagem diversas.

Á medida que acontece essa divisão de horas e campos de experiência, há uma quebra no que preconiza o próprio documento da BNCC, quando a mesma destaca que é necessário uma articulação entre os campos de experiências como um potencializador da promoção de vivências que sejam significativas para as crianças.

Nesse sentido, apresentamos um quadro ilustrativo sobre algumas atividades, segundo a grade de horário, os conteúdos, os campos de experiências que foram utilizados pela professora durante a realização da nossa pesquisa.

Quadro: Atividades de acordo com o campo de experiência da BNCC

Terça – feira	Sexta – feira
<p data-bbox="237 622 844 685">Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (3h)</p> <p data-bbox="237 831 844 893">Contagem da quantidade de objetos dentro de um determinado espaço (07/05/2019)</p> 	<p data-bbox="863 622 1375 685">Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (2h)</p> <p data-bbox="863 831 1254 857">Atividade da caixa tátil (17/05/2019)</p> 
<p data-bbox="237 1456 628 1482">Traços, sons, cores e formas (1h)</p> <p data-bbox="237 1574 844 1637">Utilizando o corpo como um instrumento de contagem (07/05/2019)</p>	<p data-bbox="863 1456 1254 1482">Corpo, gestos e movimentos (2h)</p> <p data-bbox="863 1574 1375 1637">Ensaio com as crianças para o dia das mães, aprendendo os gesto da música (17/05/2019)</p>



O quadro apresentado nos possibilita entender como a professora desenvolve sua prática diante das orientações que são estabelecidas pela Secretaria de Educação do município. Nesse sentido, concordamos com Tardif [2007) quando o mesmo destaca que os saberes curriculares que os professores transmitem estão exteriores a sua à prática docente, já estão organizados na sociedade, são produtos que já se encontram determinados em sua forma e conteúdo, produtos construídos por meio da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinares, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos pelo professor. Nesse sentido, os professores são apenas os transmissores dos saberes escolares, apropriando-se desses saberes, no caso a BNCC, aprende a aplicar para seus alunos conforme orientação que já vem exterior a sua prática, é um saber ensinado.

Por fim, sabemos da relevância da BNCC para as instituições escolares e suas contribuições para concretização de uma Educação Infantil que desenvolva na criança as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento.

Entretanto, compreendemos a necessidade de uma discussão e de um debate mais amplos nos municípios paraibanos sobre a Proposta Curricular do Estado da Paraíba que faz um diálogo importante com a BNCC, buscando a construção de uma proposta curricular que tenha a criança como um foco principal

de seu currículo, oportunizando a construção de experiências pelas crianças, na direção de que seus direitos se efetivem.

O debate aqui apresentado se faz necessário, uma vez que foi perguntado a professora participante da pesquisa se seu trabalho era baseado na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, segundo a mesma não, evidenciando a falta de uma discussão sobre um documento que está mais próximo da nossa realidade e que pode trazer inúmeras contribuições para a construção de um currículo pensando na criança, como ser social, singular e histórico. Desse modo, é necessário mais debate sobre o documento para que ele se torne referência para o saber-fazer do professor.

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.

As contribuições aqui apresentadas nos permitiu 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. E principalmente, que as formações de professores possam levar esse debate para os docentes, uma vez que foi evidenciado pela própria professora pesquisada o não conhecimento sobre a Educação Infantil do campo.

Desse modo, 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.

Diante disso, 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*. E por meio das observações e entrevista foi possível elucidar algumas questões sobre o objetivo proposto nesse trabalho.

Percebemos que a prática docente da professora pesquisada traz um reflexo da concepção de uma educação tradicional que tem como foco a resolução de exercícios já preparados, na memorização de números, utilizando a música para atingir esse objetivo. Bem como, a apresentação de conteúdos objetivando a preparação da criança para etapa seguinte.

Essa visão de que é necessário preparar a criança para a etapa seguinte acarreta na alfabetização precoce das crianças, já que a ênfase é fazer com que a criança do maternal e pré-I absorva todo conteúdo passado pela professora no ano letivo e chegue a próxima etapa lendo e escrevendo, como foi evidenciado na observação.

Esses aspectos acabam anulando 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, de fazer com que a criança aprenda ler, escrever e contar, sem pensar na diversidade presente nesse espaço. É pertinente salientar que têm crianças que estão tendo seu primeiro contato escolar naquele momento, ainda não possuem uma maturidade cognitiva para compreender determinados assuntos que são transmitidos pela professora, isso acarreta um incômodo ao realizar determinadas atividades, uma rejeição para desenvolver o que está sendo proposto pela professora.

Evidenciamos ainda, que essas atividades desenvolvidas pela docente têm como pilares os campos de experiência da BNCC, aspecto bastante forte nas observações, já que seu cronograma escolar é baseado nesses campos. Tudo que é desenvolvido tem que contemplar o que cada eixo traz.

Essa compressão que a professora possui sobre a BNCC, sobre a segregação dos campos de experiência durante o dia, vai contra o que a base vem preconizando no seu documento, que é necessário que aconteça um diálogo entre todos os campos de experiência da Educação Infantil, para que a criança tenha a oportunidade de vivenciar um ambiente rico, significativo e estimulante.

Constatamos, ainda, a presença constante da Secretaria de Educação do município, trazendo para o professor os planejamentos, o que deve ser abordado na sala de aula, quais os dias para trabalhar os campos da BNCC, os horários para cada campo, a grade curricular com os objetivos que devem ser alcançados no dia. Esse engessamento da prática docente da professora retira sua autonomia dentro

de sala de aula, já que sua preocupação é atender as orientações oriundas da secretaria e principalmente, abordar aquele campo de experiência naquele determinado dia que está na grade. Embora, para a docente como foi evidenciado nas análises ela não ver nenhum problema nisso, mas sabemos que é primordial que a prática desenvolvida para criança seja mais reflexiva e que pense nas necessidades daquelas crianças e não apenas para cumprir as determinações da secretaria.

Acreditamos que esses aspectos aqui citados acabam fazendo com que a criança do campo ela seja vista pela professora 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 centro acadêmicos, mas no município na qual a pesquisa foi realiza 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 municipal, nas formações continuadas, nos seminários para que de fato a singularidade do contexto seja colocada em pauta durante do ano letivo

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.

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.

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.

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

CORSARO, W. A. A estrutura da infância e as reproduções interpretativas de crianças. In: _____. **Sociologia da infância**. 2º. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 41 -56.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologizado conceito. **Rev. bras. Estud. Pedagog.** (on-line), 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 vídeo gravações em pesquisas qualitativas**. (2016). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019

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.

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.

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, 2011.

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

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: **Revista de Educação**, v.2, n. 2, 2010.

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

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 Pietrobom (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.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: ____;
VASCONCELOS, V. M. R. de (Org.). **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2017. p. 25-49.

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

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

[VENDRAMINI, Célia Regina](#). Qual o futuro das escolas no campo?. **Educ. rev.** [online]. vol. 31, n.3, p. 49-69. 2015