



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**HELEN MACIEL DA SILVA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO  
CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR EDSON LOPES DE JI-  
PARANÁ/RO**

**PORTO VELHO, RO  
2018**



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**HELEN MACIEL DA SILVA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO  
CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR EDSON LOPES DE JI-  
PARANÁ/RO**

**PORTO VELHO, RO  
2018**

**HELEN MACIEL DA SILVA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR EDSON LOPES DE JI-PARANÁ/RO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação Escolar ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado Profissional da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

**Linha de Pesquisa:** Práticas Pedagógicas, Inovações Curriculares e Tecnológicas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico

**PORTO VELHO, RO  
2018**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

S586e Silva, Helen Maciel da.

Educação infantil no/do campo: práticas pedagógicas no contexto da escola municipal Professor Edson Lopes de Ji-Paraná/RO / Helen Maciel da Silva. -- Porto Velho, RO, 2018.

124 f. : il.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Juracy Machado Pacífico

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação Infantil. 2.Educação do Campo. 3.Práticas Pedagógicas. I. Pacífico, Juracy Machado. II. Título.

CDU 37-053.2

---

Bibliotecário(a) Cristiane Marina Teixeira Girard

CRB 11/897

**HELEN MACIEL DA SILVA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR EDSON LOPES DE JI-PARANÁ/RO**

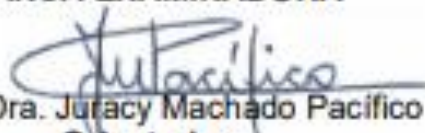
Esse Trabalho de Conclusão Final de Curso foi julgado adequado e **aprovado** para a obtenção do título de **Mestre em Educação Escolar no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional**, da Universidade Federal de Rondônia.

Porto Velho, 30 de novembro de 2018.



Profa. Dra. Juracy Machado Pacifico  
**Coordenadora do Curso**

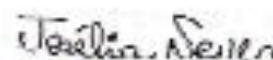
**BANCA EXAMINADORA**



Profa. Dra. Juracy Machado Pacifico  
**Orientadora**  
PPGEE/UNIR



Profa. Nilce Vieira Campos Ferreira, Dra.  
Membro Externo  
PPGE/UFMT



Profa. Josélia Gomes Neves, Dra.  
Membro Interno  
PPGEE/UNIR

Prof. José Carlos de Melo, Dr.  
Membro Externo Suplente  
PPGEEB/UFMA

Prof. Josemir Almeida Barros, Dr.  
Membro Suplente  
PPGEE/UNIR

À todas as crianças que vivem suas infâncias no campo. Que seus direitos sejam efetivados com qualidade e que a etapa da Educação Infantil seja um período de muitas experiências.

## AGRADECIMENTOS

Obrigada meu Deus por me sustentar a cada dia nesta caminhada. Reconheço que necessito de sua presença e cuidado em minha vida.

Minha gratidão à Fundação Universidade de Rondônia e todos os Professores do PPGEE/MEPE, em especial à Juracy Machado Pacífico, por coordenar tão bem esse programa, pelo acolhimento e por não medir esforços para realizar as orientações que foram necessárias no decorrer deste estudo.

Agradeço imensamente ao meu filho Filipe Maciel Lopes, meu companheiro de todas as horas, pela ajuda, pela paciência e por compreender minhas ausências. Você é minha inspiração diária para seguir em frente.

Agradeço ao Átila Bráz, que empreendeu muitos esforços para colaborar comigo neste processo de pesquisa. Compreendeu minhas ausências e incentivou-me a prosseguir.

Minha gratidão à minha família por estar sempre na torcida e, em especial ao meu tio Francisco Antônio Maciel, que muitas vezes me socorreu financeiramente, e à minha tia Francisca Aparecida Maciel por cuidar do meu filho nestas minhas ausências. Saber que posso contar com todos é reconfortante!

Aos meus amigos de trabalho agradeço pelo incentivo, pela parceria e, em especial às minhas amigas Edilaine Alves da Silva Nogueira e Leiva Custódio Pereira que não mediram esforços para me ajudar nesta caminhada.

Agradeço minha querida amiga Ana Flávia Moreira Camargo por ser parceira e dividir comigo as preocupações, as dúvidas, as certezas nesta jornada do mestrado.

À comunidade escolar minha gratidão por me acolherem carinhosamente, pela contribuição dos professores, gestores e equipe de apoio, me ajudaram a ampliar o olhar sobre a Educação Infantil no/do Campo.

Às crianças que me fascinam e inspiram. Essas crianças cheias de energia, com suas singularidades, ensinaram-me muito na convivência. Com vocês aprendi que a imaginação é surpreendente e não têm limites, que a brincadeira é o mais puro ofício infantil e que revela como vocês enxergam e percebem o mundo ao seu redor. Obrigada por toda verdade compartilhada, por toda demonstração de potencial criativo, por demonstrarem, a seus modos, suas necessidades, desejos e alegrias. Minha eterna gratidão!

SILVA, Helen Maciel. **EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR EDSON LOPES DE JI-PARANÁ/RO**. Porto Velho, RO. 2018. 147p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

## RESUMO

O estudo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação realizada na turma mista de Pré-Escolar I e II, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Edson Lopes, localizada na área rural no município de Ji-Paraná/RO. A recente implantação da etapa de Educação Infantil no Campo despertou o interesse em compreender em que medida as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil respeitam as infâncias do campo. Além de documentar o processo de implantação da Educação Infantil no campo no município de Ji-Paraná, a pesquisa objetivou investigar as práticas pedagógicas da professora de Educação Infantil e pensar com a equipe gestora e com a professora a ampliação e construção de outras possibilidades de propostas que respeitem as infâncias do campo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, trabalhou com a pesquisa-ação, utilizando-se para a coleta de dados dos seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, individuais com roteiros pré-estabelecidos com a colaboração de três sujeitos: docente, gestor e supervisor educacional. A análise documental considerou a Proposta Pedagógica Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do município de Ji-Paraná, os cadernos escolares e legislações municipais e nacionais. A observação da turma foi registrada em diário de bordo, com produção de registro fotográfico e fílmico. Foram realizados estudos coletivos com a equipe gestora e professora, e a partir das reflexões foi elaborada coletivamente uma proposta para inserção da Educação Infantil no currículo do município. As análises e olhares construídos a partir dos dados empíricos de campo foram realizadas considerando o referencial teórico da Sociologia da Infância, tendo Sarmiento e Gouvea (2008), Abramowicz (2011), Faria e Finco (2011) e Corsaro (2011) como principais referências. Observou-se que os estudos sobre infâncias em espaços não urbanos podem ser considerados um campo em construção. Os resultados apontam que as práticas pedagógicas materializadas na Educação Infantil do campo, em Ji-Paraná-RO, sugerem a presença de um currículo prescrito, o que permitiu a composição do grupo de estudo que buscou refletir algumas práticas pedagógicas da Educação Infantil no campo e assim repensar coletivamente determinados aspectos relacionados à observação das crianças, a escuta para propor experiências significativas para elas. Como produto educacional a pesquisa propõe um guia de orientação para desenvolver as práticas pedagógicas da Educação Infantil do campo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação do campo. Práticas pedagógicas



SILVA, Helen Maciel. **Pedagogical practices in rural children's education in the municipality of Ji-Paraná-RO**. Porto Velho, RO. 2018. 100p. (Professional Master's in School Education) - Postgraduate Program in School Education, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, RO, 2018.

### ABSTRACT

The study presents the results of an action research which was carried out in the mixed class of preschool I and II, in the Municipal School of Early Childhood Education and Elementary Education Edson Lopes, located in the rural area in the town of Ji-Paraná / RO. The recent implementation of children's education stage in the field has aroused interest in understanding the extent to which the pedagogical practices of pre-school teachers respect the rural childhood. In addition to documenting the implementation process of children's education in the countryside in the town of Ji-Paraná, the research aimed to investigate the pedagogical practices of the teacher of Early Childhood Education and to think with the management team and the teacher about the expansion and construction of other possibilities of proposals that respect the country's childhood. The research, with a qualitative approach, worked with action research, being used to collect data from the following instruments: semi-structured interviews, individual with pre-established scripts with the collaboration of three subjects: teacher, manager and educational supervisor. The documentary analysis considered the School Pedagogical Proposal, the Curriculum Guidelines for Early Childhood Education in the town of Ji-Paraná, the school books and municipal and national legislations. The observation of the class was recorded in logbook, with production of photographic and film record. Collective studies were carried out with the management team and teacher, and from the reflections, a proposal was prepared collectively for the insertion of children's education in the curriculum of the town. The analyzes and looks built from the empirical data of field were made considering the theoretical reference of the Sociology of the Childhood, having Sarmiento and Gouvea (2008), Abramowicz (2011), Faria and Finco (2011) and Corsaro (2011) as main references . It has been observed that studies on childhood in non-urban spaces can be considered a field under construction. The results, point out that the pedagogical practices materialized in the field education of children in Ji-Paraná-RO suggest the presence of a prescribed curriculum, which allowed the composition of the study group that sought to reflect some pedagogical practices of Early Childhood Education in the field and thus collectively rethinking certain aspects related to children's observation, listening to propose meaningful experiences for them. As an educational product, the research proposes a guideline to develop the pedagogical practices of children's education in the countryside.

Keywords: Child education. Country Education . Pedagogical practices

### LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQUI	Custo Aluno Qualidade
CDEI	Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileira
MST	Movimento Sem Terra
PMJP	Prefeitura Municipal de Ji-Paraná
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Projeto Pedagógico Escolar
PROFA	Programa de Formação para Professores Alfabetizadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1- Escola Municipal de E. Infantil e Ensino Fundamental Professor Edson Lopes .....	30
Fotografia 2 - Área Externa árvore Pau-Brasil.....	30
Fotografia 3 - Mesa do refeitório antes da adequação .....	67
Fotografia 4 - Refeitório com a mesa adaptada às crianças .....	69
Fotografia 5 - Sala de referência do Pré-Escolar .....	70
Fotografia 6 - Cartaz com os nomes e calendário.....	71
Fotografia 7 - Brincando com blocos lógicos.....	74
Fotografia 8 - Brincando de boi. ....	75
Fotografia 9 - Caderno escolar - matemática .....	76
Fotografia 10 - Caderno escolar: dia do índio .....	77
Fotografia 11- Caderno escolar: Dia das mães .....	78
Fotografia 12 - Caderno escolar: Nome próprio .....	79
Fotografia 13 - Aavaiação sobre o estudo da DCNEI.....	89
Fotografia 14 - Oficina de construção e montagem.....	99
Fotografia 15 - Jardim montado pelas crianças.....	105
Fotografia 16 - Registro das aprendizagens. Fotografia 17: Perceber a flor. ....	106
Fotografia 18 - Jogo Pegando carona. Fotografia 19 - Jogo Recolhendo os ovos. .....	107
Fotografia 20 - Pintura com tinta guache. ....	107
Figura 21 - Experiências com leitura e escrita.....	108
Fotografia 22 - Explorando os espaços externos. ....	109
Fotografia 23 - Resolvendo conflitos. ....	110
Fotografia 24 - Espaço de construção.....	111



## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1- Percentagem de crianças de 4 e 5 anos frequentando a escola.....	39
Tabela 2 - População do campo de crianças de 4 a 5 anos no município de Ji-Paraná.....	40
Tabela 3: Levantamento sociocultural da turma de Pré-Escolar .....	63
Gráfico 1 - Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por região- Brasil – 2004 -2016	38
Gráfico 2 - Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por região- Brasil – 2004 -2016 .....	39

## SUMÁRIO

<b>1 NO REINO DAS MEMÓRIAS: O PROCESSO FORMATIVO, O LUGAR E O OLHAR DA PESQUISADORA .....</b>	<b>16</b>
<b>2 AVENTURAR-SE NA PESQUISA: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>24</b>
2.1 Problema e objetivos da pesquisa.....	24
2.2 Abordagem e tipo da Pesquisa .....	25
2.3 O local da pesquisa.....	28
2.4 Sujeitos da Pesquisa.....	31
2.5 Instrumentos para coleta de dados .....	31
2.5.1 Entrevistas .....	32
2.5.2 Pesquisa documental.....	32
2.5.3 Pesquisa bibliográfica .....	33
2.5.4 Observação.....	33
2.5.5 Grupo de estudo.....	33
2.5.7 Proposições.....	34
<b>3 ERA UMA VEZ... A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ .....</b>	<b>35</b>
3.1 A implantação da Educação Infantil no/do campo em Ji-Paraná/RO .....	41
3.2 O caminho das pedras para transportar as crianças da Área Rural.....	43
3.3 O ponto de vista legal para a organização pedagógica da Educação Infantil do/no campo .....	45
<b>4 EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: O CAMPO E AS APRENDIZAGENS FORMAIS DAS CRIANÇAS.....</b>	<b>48</b>
4.1 Educação Infantil no/do Campo .....	48
4.2 A Sociologia da Infância e a Educação Infantil .....	50
4.3 Práticas pedagógicas que consideram as infâncias do campo .....	57
<b>5 O QUE TEM NO CAMINHO? EXPLORAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO NA ESCOLA EDSON LOPES .....</b>	<b>61</b>
5.1 Eixo 1: Ausência de proposta para a Educação Infantil no/do campo .....	61
5.2 Eixo2: Formação docente.....	64
5.3 Eixo 3: A relação das práticas pedagógicas com a cultura local .....	66
<b>6 REFLETIR, AGIR, RESSIGNIFICAR E CONSTRUIR CAMINHOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO .....</b>	<b>80</b>
6.1 Eixo 1: Planejamento do grupo de estudo .....	80
6.2 Eixo 2: O grupo de estudo e as aprendizagens significativas .....	83
6.3 Eixo 3: Tematização da prática .....	90
6.4 Eixo 5: Desafios para o planejamento docente .....	95
6.5 Eixo 4: Em busca de bons modelos .....	97
6.6 Eixo 6: Proposições .....	100
6.6.1 A criança e o campo.....	101
6.7 Ressignificações percebidas .....	104

<b>7 EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO EM JI-PARANÁ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....</b>	<b>113</b>
<b>8. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE 126</b>	
<b>APÊNDICE C - MODELO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE D - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES (DIRETOR E SUPERVISOR).....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO A: TERMO DE CONCORDÂNCIA.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>148</b>

## **1 NO REINO DAS MEMÓRIAS: O PROCESSO FORMATIVO, O LUGAR E O OLHAR DA PESQUISADORA**

Cora Coralina diz que “o que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada”. Neste sentido vou recorrer à memória na tentativa de olhar para minha história e poder refletir sobre os caminhos percorridos na infância até os dias atuais e registrar algumas reflexões do processo formativo. Essa ação tornou-se uma atividade reveladora, pois ao relatar os fatos vividos, [...] percebe-se que reconstrói a trajetória dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a realidade literal dos fatos, mas, antes, é a representação de que deles faz o sujeito. (CUNHA, 1997, p. 2). Desta forma, ao olhar de longe, com outros elementos, revela-se uma atividade transformadora da própria realidade e até compreende-se por quais caminhos o sujeito percorreu para formar sua visão do mundo.

Esta memória começa na infância que foi vivida por mim em Rondominas, um pequeno Distrito da cidade de Ouro Preto do Oeste/RO. Nesta época eu tinha muita ligação com o ambiente rural, pois meu pai trabalhava em atividades rurais e meus avós moravam no sítio o qual eu e meus irmãos frequentávamos semanalmente. O tempo da minha infância foi em ambiente de liberdade para brincar, correr pelas ruas com as crianças da vizinhança e explorar o que se pode utilizando as habilidades corporais e a imaginação.

Meus pais não tiveram acesso à escolarização, no entanto, desde pequena me ensinaram que a educação pode mudar a história das pessoas, por isso sempre acreditei que estudar era uma oportunidade para mudar trajetórias e busquei ao longo da vida adquirir novos conhecimentos e seguir investindo no processo formativo.

Comecei estudar aos sete anos de idade na 1ª série do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria de Matos e Silva. Lembro-me de minha professora da 1ª série, que sempre ficava sentada em sua mesa, usava óculos e devia ter entre trinta e quarenta anos de idade. Com os olhos do presente, posso afirmar que era uma pessoa tranquila, mas, ao mesmo tempo autoritária, pois seu olhar por debaixo dos óculos era intimidador. Nesta época a professora era como se fosse à mãe da gente. Então, não se podia falar, ou levantar sem a sua permissão.

É importante ressaltar que o conceito de autoridade aqui é entendido como



uma ação pedagógica planejada, e com intencionalidade pedagógica, o que difere do autoritarismo na sala de aula que coloca o professor como centro, negando às crianças o direito de falar, participar como sujeitos do processo e de se expressarem. O que entendo dessa memória é que por muitas vezes não estava evidente a diferença entre autoritarismo e autoridade para a minha professora.

Hoje esse comportamento autoritário do professor é questionado. A este respeito Giusta afirma que,

[...] o fracasso das ações pedagógicas assentadas nas concepções positivistas de aprendizagem, as quais silenciam os alunos, isolam-nos e os submetem à autoridade do saber dos professores, dos conferencistas, dos textos, dos livros, das instruções programadas, das normas ditatoriais da instituição, e tudo isso para chegar a um único resultado: ao falso conhecimento e a subordinação. (GIUSTA, 2013, p.26).

Ainda hoje percebo reflexos em mim desta educação autoritária, quando preciso defender uma ideia ou falar em público. Além disso, essa submissão não foi vivida apenas na escola, pois meus pais também acreditavam que as crianças deviam ser totalmente obedientes às ordens dos adultos e sempre afirmavam: "Obedeça a professora! Lá na escola ela é como sua mãe". Assim, não tínhamos oportunidade de expor ideias ou expressar-se por meio das linguagens infantis.

Estudávamos em uma cartilha que não lembro o nome e a cada dia tínhamos que decorar uma lição para a professora "tomar leitura". Lembro-me claramente deste termo. Cada lição representava uma letra do alfabeto e enquanto tomava a lição de uma criança, as demais decoravam a sua. Depois de todas as letras do alfabeto vinham os encontros vocálicos, dígrafos, entre outros. Lembro-me da minha ansiedade para decorar a lição, pois precisava partir para a próxima letra, finalizar a cartilha e finalmente aprender a ler. Assim se deu meu processo de alfabetização. Não posso afirmar que aprendi a ler na primeira série, nem mesmo que tenham sido esses encaminhamentos os responsáveis por minha aprendizagem. As lentes de hoje me autorizam dizer que aprendi a ler, apesar disso.

Essa memória me faz refletir que nos anos 1980, período em que me alfabetizei, ainda era muito forte a ideia de que para aprender eram necessárias atividades em que se recorria à memorização e repetição, pois ao exigir que decorássemos a lição a professora demonstrava que o que ancorava a sua prática eram ideias behavioristas, onde a aprendizagem é entendida como "[...] mudança

de comportamento resultante do treino. Aqui, a dissolução do sujeito do conhecimento é evidente. [...] a aprendizagem é identificada com o condicionamento [...]”. (GIUSTA, 2013, p. 23). Desta forma, fica evidente que ao utilizar a memorização com as atividades repetitivas que a cartilha apresentava foi desconsiderada totalmente a ação do sujeito, pois tudo o que ele precisava fazer era treinar muito.

Trago outra lembrança bem marcante em minha trajetória onde, mesmo que de forma inconsciente, fiz uma relação com minha vida social e familiar. Essa memória trata do primeiro livro que li, foi na segunda ou terceira série, não lembro bem.

Em um determinado dia da semana a professora levava a turma para a biblioteca e nela havia uma seção de livros infantis que eram compartilhados com todas as turmas. Na primeira vez que fui à biblioteca ler um livro escolhido por mim, deparei-me com o livro “Tico Tico”, que contava a história de um passarinho que morava em uma árvore. Relatava a história que certa vez cortaram a árvore do Tico Tico e ele ficou muito triste e sem lugar para morar. Com a madeira desta árvore foram feitos vários objetos, móveis, casas entre outras coisas. E o pássaro Tico Tico teve uma longa jornada até encontrar uma caixinha de correio que tinha o mesmo cheiro que o da árvore que ele morava e, por este motivo, passou a morar neste local. Durante a leitura, tinha um garoto que era interlocutor do pássaro, de maneira que dialogavam sobre a caminhada do pássaro para encontrar sua casa.

Essa história simples marcou muito minha infância. Quando me lembro desta leitura ainda sinto algum tipo de emoção, talvez por que meu pai trabalhava cortando árvores e me sentisse culpada pelo fato do meu pai representar a figura de alguém que prejudicava a natureza, conforme a leitura apresentava.

Ler na biblioteca da escola era um dos momentos mais mágicos, pois me sentia livre para escolher a história e a viagem que ia fazer no mundo da imaginação.

Mesmo não tendo a oportunidade de partilhar tudo o que esta leitura me fez pensar sobre as atividades do meu pai e a relação que estabelecíamos com a natureza, fica evidente que:

A realidade concreta da vida dos indivíduos, como fundamento para toda e qualquer investigação. Nesses termos, chega-se à conclusão de que as práticas pedagógicas que respeitem a concepção de aprendizagem em foco devem apoiar-se em duas verdades fundamentais: A de que todo conhecimento provém da

prática social e a ela retorna; A de que o conhecimento é um empreendimento coletivo, nenhum conhecimento é produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é impossível. (GIUSTA, 2013, p.35).

O episódio relatado demonstra que, se a leitura foi tão significativa para mim, certamente foi por que consegui estabelecer uma relação entre o que lia e conhecia uma relação com minha vida sociocultural e suas práticas não escolares. Ao reviver estas situações de aprendizagens vividas na infância pude, enquanto educadora, fazer reflexões sobre o meu fazer pedagógico, como pensar em qual tipo de atividade seria mais rica para favorecer a aprendizagem:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. (CUNHA, 1997, p.3).

É importante compreender que a memória das experiências vividas pode ser fonte de inesgotáveis reflexões que possibilitam ao olharmos de longe para elas, ressignificá-las e encontrarmos respostas para percorrer novos caminhos.

Minhas memórias da trajetória do ponto de vista da experiência profissional e formativa iniciam-se ao término do curso de Magistério, em 1999, pois logo após, em 1991, iniciei as atividades profissionais em uma escola da rede privada, onde trabalhei por dois anos com turmas de Educação Infantil. Recordo-me como foi difícil lidar com planejamento para crianças pequenas e organizar o tempo didático! Às vezes tinha a sensação de não estar sendo uma boa professora, pois embora houvesse um ótimo relacionamento com as crianças, sentia que não conseguia oportunizar boas atividades, visto que a escola tinha uma prática pedagógica alicerçada na pedagogia tradicional de ensino. Deste modo, o interesse maior era o de cuidar das crianças de três anos.

Mais tarde ingressei no curso de pedagogia na Universidade Federal de Rondônia e a atuação profissional em turmas de alfabetização me motivou a pesquisar a Alfabetização e o Letramento: Um estudo sobre a práxis no Município de Ji-Paraná/RO.

Olhar para os caminhos percorridos durante a vida profissional permite que

nos enxerguemos enquanto sujeitos. (CUNHA, 1997, p. 3). Ancorada nesta afirmativa de Cunha, recorro às memórias durante a atuação na alfabetização, momento muito rico para a minha formação. Tive a oportunidade de participar de um Programa de Formação para Professores Alfabetizadores (PROFA) e neste curso era possível fazer a reflexão sobre a prática docente. Foi vivenciando as atividades propostas e refletindo sobre elas que fui compreendendo as práticas tradicionais que eram bastante presentes em minha ação docente. Neste processo de reflexão fui compreendendo as possibilidades de alfabetizar por meio de atividades que consideravam o nível de conhecimento das crianças sobre leitura e escrita.

O PROFA me trouxe elementos necessários para a compreensão de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização, no entanto, eu ainda não considerava os aspectos da cultura local. Em uma das turmas que atuei havia a presença de crianças indígenas, ribeirinhas e afrodescendentes, e nunca considerei essas questões culturais no meu planejamento docente. Acreditava que ao tratar todas as crianças de forma igual estava sendo justa e respeitando a todos. No entanto, Walsh traz argumentos que contradizem esta ideia.

Essa colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas. A suposta superioridade “natural” se expressou como diz Quijano, “em uma operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito às relações intersubjetivas”. (WALSH, 2009, p.14).

Ao desconsiderarmos que as pessoas tem sua subjetividade, sua cultura, seu modo de enxergar e de viver no mundo, a ação docente, por mais que esteja empenhada em um discurso libertador da educação, continua servindo aos interesses da contínua colonialidade<sup>1</sup>.

É impactante observar a si mesmo e perceber que por mais que se tenha um discurso de educação libertária, apoiada nas ideias de Paulo Freire, ainda estavam presentes em minha prática ações que ignoravam a cultura e a subjetividade de cada aluno, em especial aos indígenas, negros e ribeirinhos que frequentaram minhas aulas nas turmas de alfabetização.

---

<sup>1</sup> Colonialidade na perspectiva de Walsh (2009), estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, índios e negros como identidade comuns e negativas. Fortalecendo o padrão cultural do colonizador europeu.

Esta matriz quadridimensionada da colonialidade evidencia que a diferença construída e imposta desde a colônia até os momentos atuais não é uma diferença simplesmente assentada sobre a cultura, tampouco é reflexo de uma dominação enraizada em questões de classe como eixo central, como vem argumentando grande parte da intelectualidade latino-americana, incluindo Paulo Freire. A matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação. (WALSH, 2009, p.16).

O que nos faz refletir sobre o papel da escola e dos educadores, pois quando deixamos de trabalhar a interculturalidade crítica estamos apenas servindo ao capital, ao sistema capitalista, ao qual interessa apenas a reprodução social assentada na ideia de lucro. Walsh chama a atenção para o multiculturalismo e as políticas de reconhecimento das diferenças, apontando elementos que permitem a reflexão de que contemplá-las apenas nos discursos políticos ou nas organizações internacionais não garante mudanças.

A política multicultural atual sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado.(WALSH, 2009, p.18).

Deste modo, a lógica do multiculturalismo ou a interculturalidade funcional atende apenas aos interesses do mercado. Numa lógica de reprodução social e as instituições, dentre elas as de ensino, compactuam com este interesse.

No final dos anos 2000 assumi a direção de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Por ser uma escola recém inaugurada, foi necessário passar pelo processo de Autorização de Funcionamento no Conselho Municipal de Educação. Com o grupo de docentes e a comunidade foi possível construir todos os documentos legais da escola, como Regimento Escolar e Proposta Pedagógica Escolar, para isto foram necessárias muitas leituras, as quais possibilitaram uma aproximação com a etapa da Educação Infantil.

Na gestão do CMEI tive muita dificuldade relacionada à formação. Neste período, sentia muito insegurança na proposta da Educação Infantil pensada pelo grupo. Visando compreender esta etapa e aprimorar minha prática, procurei ler os documentos do Ministério da Educação (MEC), como o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e outras fontes de estudo sobre a temática. Percebi o quanto o grupo de trabalho era carente de formação específica para a Educação Infantil, e

que apesar de muitos anos depois da minha alfabetização, ainda haviam atividades que pareciam ser retiradas daquela velha cartilha. Embora naquele momento ainda não fosse capaz de traçar caminhos que considerasse a infância, tinha a convicção de que as práticas pedagógicas, mesmo carregadas de boas intenções, não correspondiam com as crianças vivas e cheias de energia que ali estavam.

No ano de 2013 assumi a Gerência da Educação Infantil do Município de Ji-Paraná/RO, com a pretensão de investir prioritariamente na formação docente. A primeira providência tomada neste sentido foi buscar parceria junto a Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Para minha surpresa, tive conhecimento do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI), uma ação do governo federal em parceria com a UNIR e que já estava previsto para 2013.

E este curso de especialização foi a primeira formação específica para a Educação Infantil que tive oportunidade de participar. Por meio desta especialização, pude compreender a verdadeira função da Educação Infantil, percebendo a melhor forma de organizar os tempos e espaços, pensar sobre o currículo, sobre a cultura da infância, sobre avaliação e muitos outros assuntos que contribuem para a garantia da qualidade na Educação Infantil. Como Coordenadora desta etapa, me senti mais fortalecida para enfrentar a fragilidade da formação apresentada pelos docentes, podendo, a partir destes estudos e discussões oportunizar aos docentes que não tiveram acesso a esta formação boas reflexões e boas propostas de trabalho.

Neste cenário, surge a motivação desta pesquisa, que parte das angústias e desafios vivenciados a partir da experiência de estar atuando na Gerência da Educação Infantil no município de Ji-Paraná/RO, em um momento em que ocorre a implantação da pré-escola em escolas rurais, que ainda hoje tem a tradição de atendimento apenas ao Ensino Fundamental. Com a necessidade, impulsionada também pela lei, surgem preocupações a respeito das práticas pedagógicas, visto que as Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Ji-Paraná são gerais e não contemplam as especificidades do campo.

Em meio a este contexto, algumas questões começaram a me inquietar. Dentre elas, senti que precisava compreender melhor em que medida as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil respeitam as infâncias do campo? Além das possíveis práticas evidenciadas, que outras poderiam ser construídas?

Se a Educação Infantil na área urbana representa um desafio para o Sistema Municipal de Ensino, pois em suas práticas pedagógicas ainda está muito presente o modelo do Ensino Fundamental, com espaços limitados, práticas pedagógicas que favorecem a alfabetização e a memorização, partimos do princípio de que a Educação Infantil no campo representa um desafio ainda maior, pois as escolas têm a tradição de atender Ensino Fundamental, então nos perguntamos: Como será o olhar para esta etapa que está em processo de implantação?

Neste sentido buscamos com esta pesquisa investigar as práticas pedagógicas da professora de Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Edson Lopes e pensar com a equipe gestora e com a professora possibilidades de construir outras propostas que respeitem as infâncias do campo.

Optamos por estruturar este estudo em momentos distintos, porém relacionados entre si. O primeiro momento consistiu nesta introdução e nela foi demarcado o lugar da pesquisadora. A segunda seção apresenta a pesquisa e o caminho metodológico adotado.

A terceira seção buscou contextualizar o atendimento da Educação Infantil na Região Norte, em Rondônia e em Ji-Paraná e compreender as orientações nos documentos legais para a organização das práticas pedagógicas. A quarta seção apresenta a abordagem teórica, acerca da Sociologia da Infância e sua contribuição para a Educação Infantil.

A quinta seção apresenta o campo de pesquisa, apontando como estão acontecendo as práticas pedagógicas nas turmas de Pré-Escolar. A sexta seção apresenta algumas reflexões feitas no grupo de estudo, bem como propostas pensadas pelo grupo de estudo e por fim as considerações finais.

## 2 AVENTURAR-SE NA PESQUISA: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Realizada também está Lorraine, que, tão autônoma e sabida, acaba de inventar com Aline um jeito de dar banho no peixe do aquário, na sala ao lado. (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p.21).*

A pesquisa demonstrada no olhar de uma criança, curiosa e com capacidade de pensar com os pares possibilidades para resolver um problema, inspira a próxima seção, onde, apresentaremos a abordagem da pesquisa, a descrição do campo onde a mesma foi realizada, o problema, bem como os objetivos delineados e os procedimentos seguidos para coleta e análise dos dados para alcançar junto com seus pares os resultados apresentados.

### 2.1 Problema e objetivos da pesquisa

As indagações que motivaram a pesquisa surgiram a partir da recente implantação do atendimento da Educação Infantil nas escolas rurais no município de Ji-Paraná/RO e a concepção de currículo apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento de caráter mandatório que no artigo 3º define o currículo como um "[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade."

A partir desta definição de currículo apresentada nas DCNEI, surge a preocupação com o atendimento das escolas do campo. E as questões que motivaram esta pesquisa foram:

- Em que medida as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil respeitam as infâncias do campo?
- Além das possíveis práticas evidenciadas, que outras podem ser construídas?

Desta forma o objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar as práticas pedagógicas da professora de Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Edson Lopes e pensar com a equipe gestora e com



a professora possibilidades de construir outras propostas que respeitem as infâncias do campo.

Considerando o objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

1) Analisar os documentos da escola de Educação Infantil (Proposta Pedagógica, cadernos escolares, materiais didáticos e espaços) e como estes consideram as diversidades das infâncias do campo;

2) Observar as práticas pedagógicas em relação à utilização dos espaços, materiais e atividades propostas na turma do Pré-Escolar classe multisseriadas composta por crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade;

3) Observar como as crianças se envolvem nas atividades e se suas experiências e saberes são considerados no planejamento e nas atividades desenvolvidas pela professora;

4) Desenvolver, com a equipe gestora e com a professora, uma proposta de intervenção a partir de suas experiências e necessidades, tendo como orientação uma pedagogia voltada para a infância do campo.

Se a Educação Infantil na área urbana representa um desafio para os sistemas municipais de ensino, pois em suas práticas pedagógicas ainda está muito presente o modelo do Ensino Fundamental, com espaços limitados, práticas pedagógicas que favorecem a alfabetização e a memorização. Assim, supõe-se que a Educação Infantil no Campo representa um desafio ainda maior, pois as escolas têm a tradição de atender somente Ensino Fundamental.

## **2.2 Abordagem e tipo da Pesquisa**

Para definir o caminho metodológico desta pesquisa se fez necessário compreender alguns debates que giram em torno da pesquisa social, como o fato da mesma ser questionada por sua cientificidade. A partir da ciência tradicional positivista a pesquisa científica deve apresentar características de racionalidade, universalidade, objetividade e neutralidade. Em ciências sociais o enfoque é outro.

Tal questionamento em torno de sua cientificidade nos faz recorrer às ideias de Minayo que a este respeito problematiza, refletindo sobre a pesquisa em ciências sociais.

Tal reflexão se torna particularmente fundamental para nosso

objeto de estudo, a pesquisa social. A interrogação enorme em torno da cientificidade das ciências sociais se desdobra em várias questões. A primeira diz respeito à possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos somos agentes. Essa ordem de conhecimento não escaparia radicalmente a toda possibilidade de objetivação? Em segundo lugar, será que buscando a objetivação própria das ciências naturais, não estaríamos descaracterizando o que há de essencial nos fenômenos e processos sociais, ou seja, o profundo sentido dado pela subjetividade? Por fim e em terceiro lugar, que método geral poderíamos propor para explorar uma realidade tão marcada pela especificidade e pela diferenciação? Como garantir a possibilidade de um acordo fundado numa partilha de princípios e não de procedimentos? (MINAYO, 2002, p.12).

Quando tratamos de pesquisa social falamos em subjetividades dos sujeitos, que são únicos e diferentes dentro de cada espaço social. Para pesquisar a subjetividade é necessário adentrar em outros campos do conhecimento. Na presente pesquisa buscamos respostas em referenciais como a Sociologia da Infância para compreensão das especificidades desta faixa etária e como os processos de aprendizagem se dão no ambiente escolar. Os estudos se entrecruzam com outras áreas do conhecimento permitindo compreender alguns fenômenos e a singularidade das crianças do campo.

É importante reconhecer que nos últimos anos a pesquisa em educação tem contribuído, especialmente para a etapa da Educação Infantil. Ao longo da história podemos observar que a educação de crianças pequenas passa de caráter assistencialista para um caráter educacional. Onde cada vez mais o protagonismo infantil é evidenciado nas práticas pedagógicas, isso se deve ao avanço das pesquisas em educação.

No Brasil, no início dos anos 80 inicia-se um debate na Educação Infantil que acenderam as tensões do caráter educacional sobre o assistencialista. Neste período a defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho. (KUHLMANN, 2000, p.12).

Na década seguinte aparecem formulações sobre a Educação Infantil que passam a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena (CAMPOS; ROSEMBERG, 1994). Esses aspectos foram fundamentais para orientar a prática pedagógica. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 (BRASIL, 1998) foi um documento orientador que

evidenciou esses aspectos.

Mais tarde as investigações trazem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores na Educação Infantil que no Brasil se materializa em texto da Resolução n. 05/2009, do Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 2009), instrumento de caráter mandatório que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Nesse processo, observamos que a pesquisa em educação vem ampliando o debate sobre como acontecem o desenvolvimento e a aprendizagem para crianças pequenas, considerando o protagonismo das crianças e o meio social em que elas estão inseridas, valorizando a brincadeira, as interações, o cuidar e educar como elementos fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesta pesquisa todos esses elementos foram considerados para a reflexão-ação no desenvolvimento das atividades da pesquisa.

Para Minayo (2002) o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo, deste modo esta é a metodologia adotada nesta investigação, que responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Segundo André (1995), na pesquisa qualitativa a fonte direta de dados é o meio natural, o investigador se preocupa com o contexto compreendendo que as ações são bem mais entendidas quando observadas em seu contexto.

Neste sentido, observamos características na pesquisa qualitativa pertinentes à proposta do nosso trabalho, pois necessitávamos estabelecer interação com o contexto e com os participantes da pesquisa: estudantes, professora e equipe gestora, para compreensão de suas maiores necessidades em relação às práticas pedagógicas com as crianças que residem e estudam no campo. Assim, a abordagem qualitativa proporcionou essa interação para a compreensão dos problemas e a construção de uma proposta de intervenção a partir das discussões coletivas.

Para responder aos objetivos desta pesquisa definimos a pesquisa-ação como metodologia apropriada. Por compreender que a pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa

convencional tem pouco alcance (THIOLLENT, 2011, p. 20). Para tanto foi necessário envolver todos os atores na condição de agentes de mudança na própria prática.

A pesquisa-ação possibilita uma interpretação do contexto estudado, com o contato direto e prolongado ao ambiente e a situação referida. De acordo com Thiollent (2011), essa metodologia não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo em algo significativo para o pleno alcance das metas e objetivos propostos. Esta investigação tem o objetivo de pensar as práticas pedagógicas que contemplem as especificidades das infâncias do campo.

Deste modo os sujeitos da pesquisa não são meros expectadores, mas ao participar da pesquisa, tem um sentimento de pertencimento e tudo que é construído, refletido, repensado, reorganizado se torna muito significativo para o grupo.

Tripp (2005) define a pesquisa-ação como uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática. Que não deve ser confundida apenas como uma reflexão sobre a prática, como podemos ver no fragmento a seguir.

Embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (TRIPP, 2005, p. 447).

Neste sentido, havia a preocupação em que a pesquisa não gerasse apenas a reflexão sobre a prática. No decorrer da pesquisa foi possível enxergar, em ações concretas, mudanças de práticas pedagógicas nas quais os sujeitos pudessem rever conceitos e vivenciar práticas significativas no contexto do campo. Para isso, foi fundamental o envolvimento e o comprometimento de professores, gestores, pais e crianças.

### **2.3 O local da pesquisa**

A rede municipal de Ji-Paraná/RO conta com nove instituições localizadas na zona Rural e desde o ano de 2016 o município vem implantando gradativamente a Educação Infantil nestes espaços de forma que, em 2018, totalizam cinco

instituições que oferecem o atendimento para a Educação Infantil (Pré-Escolar) para crianças moradoras em área rural.

Inicialmente pensamos em realizar a pesquisa com todas as professoras que atuam nesta etapa na área rural, por acreditar que o diálogo com todas resultaria em reflexões que abrangeria toda a rede. No entanto, compreendemos que não seria possível devido ao curto prazo dos cursos de mestrados para desenvolver a pesquisa, analisar os dados e escrever seus resultados.

Neste sentido, optamos por realizar a pesquisa em apenas uma das instituições, escolhida por sua localização e por contar com uma professora do quadro efetivo do município de Ji-Paraná/RO, realidade diferente da maioria das outras escolas que contam com professores emergenciais<sup>2</sup>. Das cinco instituições que oferecem Educação Infantil localizadas em área rural apenas duas contam com professores efetivos para esta etapa.

A primeira opção de local para realizar a pesquisa foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulo Freire, no entanto, no período do início da pesquisa, a mesma estava sem professores lotados na Educação Infantil. Assim, fomos direcionados a eleger outra instituição que estivesse dentro dos critérios para atender aos objetivos desta pesquisa-ação.

Desta forma a pesquisa-ação foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Edson Lopes, localizada na Linha 20, Km 9, Gleba 4-C, Setor Itapirema, Zona Rural, em Ji-Paraná/RO, na turma de Educação Infantil, com a professora que atua em turma mista formada por Pré I e Pré II, constituída por crianças de 4(quatro) anos e 5(cinco) anos.

A escola possui uma estrutura em alvenaria, com a pintura bem desgastada, um bloco administrativo onde está funcionando a secretaria, direção, sala de professores, coordenação pedagógica, sala de vídeo e banheiros masculinos e femininos para os servidores da escola e que também é utilizado pelas crianças da Educação Infantil. O outro bloco comporta o refeitório, cozinha, despensa e depósito de merenda, um pátio, a sala da Educação Infantil, banheiro dos discentes do Ensino Fundamental e outros dois pequenos depósitos que guardam ferramentas e produtos de limpeza. Por fim dois blocos compostos por sala de aula do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e uma sala utilizada por alunos do Ensino Médio que funciona em parceria com o estado.

---

<sup>2</sup> Professores com contrato temporário.

**Fotografia 1 - Escola Municipal de E. I. E. F Professor Edson Lopes**

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

O espaço externo é bem amplo. À frente da escola fica a quadra poliesportiva e ao seu redor tem muitas árvores. Do lado direito tem uma árvore de Pau-Brasil que fornece uma ótima sombra e, um pouco mais ao fundo, a horta.

**Fotografia 2 - Área Externa árvore Pau-Brasil**

Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2018).

Na área dos fundos da escola contém árvores frondosas onde os motoristas

dos ônibus escolares aguardam o término das aulas. O lado esquerdo do prédio escolar é formado por um espaço gramado com algumas plantas frutíferas como: mamão, laranja e limão.

## **2.4 Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram uma professora, um diretor, um supervisor e indiretamente, 15(quinze) crianças. A professora da turma, o gestor da instituição e o supervisor inicialmente foram entrevistados para levantar dados para o diagnóstico e, posteriormente, participaram no grupo de estudo e na construção de uma proposta de intervenção.

As crianças foram observadas durante a realização das aulas com o objetivo de compreender seus interesses, sua participação nas atividades propostas pela professora. As observações feitas foram registradas em diário de bordo. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Os pais ou responsáveis pelas crianças assinaram o termo de autorização para o uso dos registros fotográficos das crianças na publicação da pesquisa.

Na fase do grupo de estudos participaram, além da equipe que compõem a escola Edson Lopes, mais duas professoras, uma supervisora da rede municipal que atuam com a Educação Infantil no campo. Esta foi uma sugestão do grupo de estudo da escola Edson Lopes e acatada pela pesquisadora com o objetivo de ter outros interlocutores nos debates do grupo de estudo.

## **2.5 Instrumentos para coleta de dados**

Após a aprovação do projeto de pesquisa no comitê de ética em pesquisa e com o aceite da escola, a pesquisa-ação cumpriu os seguintes passos: diagnóstico, planejamento das ações, execução das ações formativas e intervenção. Para compreender a realidade e fazer o diagnóstico inicial foi realizado entrevistas com os participantes da pesquisa e análise documental. Em seguida organizamos um grupo de estudo coletivo para que fosse possível propor uma intervenção nas práticas pedagógicas.

As evidências para os estudos vieram das seguintes fontes: entrevistas individuais com roteiros pré-estabelecidos, pesquisa documental, pesquisa

bibliográfica, observação da prática pedagógica da professora, observação do espaço escolar e observação da interação das crianças. Os dados produzidos durante a pesquisa foram registrados em caderno de campo, registro fotográfico e fílmico.

### **2.5.1 Entrevistas**

As entrevistas foram realizadas individualmente com roteiros pré-estabelecidos. Foram gravadas em vídeo, transcritas e apresentadas para os sujeitos, para que toda informação levantada seja fidedigna e respeite a ética na pesquisa.

Entendemos que na hora da entrevista o participante estrutura sua fala envolvendo a relação teoria e prática, o que permite a análise, por meio do diálogo, da expressão, de novos dados para o estudo.

### **2.5.2 Pesquisa documental**

Para Ludke e André (1986, p. 187) documentos podem ser entendidos como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Deste modo, os documentos considerados nesta pesquisa como fonte de informação foram as Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Ji-Paraná/RO (2016), o Projeto Educampo - Semeando Um Futuro Melhor (2016), a Proposta Pedagógica Escolar da EMEIEF Professor Edson Lopes (2018), os cadernos escolares das crianças (2018) e o planejamento docente. Ainda foram consideradas as seguintes Legislações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, Resolução nº 1 CNE/CEB, de 03 de abril de 2002, Decreto 7072/GAB/PMJP de 29 de fevereiro de 2002 e Decreto n. 10302/GAB/PMJP/2006 de 13 de abril de 2006.

Estes documentos constituíram importantes fontes a respeito das concepções dos docentes em relação ao currículo e qual a interação com as ações práticas e como estes se relacionam com as orientações dos documentos oficiais como as DCNEIs. Outras fontes importantes de informações a respeito do atendimento e da demanda foram encontradas no Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio



Teixeira (INEP).

### **2.5.3 Pesquisa bibliográfica**

Foi realizada leitura analítica de livros, dissertações, teses e artigos científicos, com a elaboração de fichamentos dos livros lidos para fundamentar o campo da Sociologia da Infância, o conceito de infância e currículo, para compreender as principais ideias sobre infâncias do campo e levantamento das práticas pedagógicas da Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica nos dá a sustentação teórica para a análise dos dados. Destacamos como principais referências para a compreensão da Sociologia da Infância: Sarmiento, Gouvea (2008), Abramowicz (2011), Faria, Finco (2011), Corsaro (2011), para a compreensão de infâncias do campo Silva, Silva, Martins (2013), Felipe (2013), Pasuch, Moraes(2013 ), para pensar o currículo e as práticas pedagógicas que respeite as infâncias do campo Silva, Pasuch, Silva (2012).

### **2.5.4 Observação**

A observação teve duração de 20h e se deu em espaços interno e externos da sala da aula, e objetivou a identificação e compreensão de como se organizavam as práticas pedagógicas. No segundo momento, após a realização do grupo de estudo, a observação durou 15h e teve como objetivo compreender se as crianças participavam das atividades, como participavam os sentimentos e as interações que possibilitou cada atividade realizada com as crianças a partir de seus interesses.

### **2.5.5 Grupo de estudo**

A partir dos dados produzidos e levantados considerando os diferentes instrumentos de coleta, foi formado por adesão, um grupo de estudo composto por professores, direção e supervisão para refletir, analisar e propor melhorias nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e dar visibilidade para as infâncias do campo.

O grupo de estudo foi composto inicialmente por quatro pessoas: a

pesquisadora, a professora da turma observada, um supervisor, o gestor da instituição. Além destes, participaram do grupo de estudo, a convite da escola observada, duas professoras e uma supervisora do quadro efetivo da rede municipal que atuam na Educação Infantil em outra escola do campo, totalizando sete sujeitos no grupo de estudo.

### **2.5.6 Análise de dados**

Para nos orientarmos na organização e análise dos dados coletados a partir das entrevistas, formulários, observações e grupo de estudo organizamos eixos temáticos de investigação analisados individualmente e em suas intersecções.

Os eixos foram elaborados a posteriori a partir das informações que emergiram dos dados coletados.

### **2.5.7 Proposições**

As proposições foram possíveis a partir do momento em que se refletiu e estudou coletivamente sobre as práticas pedagógicas realizadas na turma de Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Edson Lopes.

Ao constatarmos que nos documentos orientadores, tanto da Secretaria Municipal de Educação, quanto da Proposta Pedagógica Escolar não existe sistematização para orientar as práticas pedagógicas da Educação Infantil no Campo, então o grupo de estudo considerou relevante a construção de uma proposta com orientações para a prática pedagógica desta etapa. Texto este que foi encaminhado para à Secretaria Municipal de Educação, com a solicitação de que o mesmo fosse considerado na revisão do currículo do Município.

Em seguida, o texto passou por uma revisão e acréscimos de arte gráfica para servir de guia orientador para as práticas pedagógicas da Educação Infantil no campo e ficará disponível na página do MEPE e UNIR para que outras secretarias também tenham acesso e possam fazer uso se julgarem relevante para suas realidades.

### 3 ERA UMA VEZ... A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ

*Olha professora! Ela teve um bebê! Minha plantinha teve um bebê! Emocionada, Andressa observa a mudinha de uma planta que está se desenvolvendo. (Criança, 2018).*

A observação encantada de uma criança ao ver o surgimento de uma nova planta no jardim da escola, levando-nos a refletir sobre a implantação de uma nova etapa na modalidade Educação do Campo. Portanto, nesta seção vamos documentar o processo de implantação da Educação Infantil no Campo em Ji-Paraná/RO, compreender a oferta e a demanda para as crianças em idade de frequentar o Pré-Escolar no estado de Rondônia e no Município e em seguida conhecer o embasamento legal para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil do campo.

Rondônia é um território vasto composto por uma diversidade de pessoas que vivem em espaços não urbanos. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Campo, reconhece como população do campo<sup>3</sup> os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta. O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, acrescentam a esta população os trabalhadores assalariados, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Em Ji-Paraná/RO estão presentes muitas dessas representações de infâncias de modo que localizamos agricultores, pescadores, assentados e acampados da reforma agrária e povos da floresta. No entanto, nosso recorte nesta pesquisa volta-se para os agricultores, produtores rurais e assalariados.

Para compreender as condições materiais de existência dos sujeitos que compõem a turma do Pré-Escolar, realizamos a análise de um questionário

---

<sup>3</sup> População do campo são as pessoas que residem em espaços não urbanos. O debate acadêmico tem problematizado sobre quem são os sujeitos do campo como, por exemplo, os povos da floresta. Povos da floresta, expressão de Chico Mendes e assim autointitulados na região do Médio Solimões, na Amazônia, ou populações tradicionais, assim denominadas pelas Ciências Sociais. (SANTILLI, 2005, p. 124-5).

sociocultural que a professora enviou aos pais. O mesmo demonstrou que a atividade econômica desempenhada pelas famílias varia entre produtores rurais, criadores de gado e funcionários de fazendas e sítios. Portanto, é nestes espaços rurais que as crianças estabelecem suas relações sociais, seus valores humanos, suas subjetividades e identidades, seu jeito de viver em sociedade.

Para que as crianças do campo tivessem acesso a esta etapa tão importante da educação básica é importante o reconhecimento dos desdobramentos legais que garantem este direito. A Educação Infantil começa ser reconhecida na Constituição Federal (CF) de 1988 em seu artigo 208, que traz a educação como dever do Estado. Garante no inciso IV deste artigo o atendimento em creche e pré-escola para crianças de zero a seis anos de idade. Direito reafirmado na Lei n. 8069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e estabelece as características deste atendimento.

A aprovação da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que torna a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e, posteriormente, a aprovação do Plano Nacional de Educação através da Lei 13.005, de 25 de dezembro de 2014, que em sua meta número um reforça a importância da Educação Infantil quando prevê a Universalização, até 2016, da pré-escola.

Todos estes avanços legais tensionam os municípios a ofertar a vaga em todo território, inclusive para as crianças que residem em espaços não urbanos. É preciso afirmar que ao longo de 30(trinta) anos a legislação alcançou significativos avanços em relação ao direito fundamental das crianças que é ter acesso à educação formal, “marcando o reconhecimento da importância da creche/pré-escola para o processo de formação humana da criança, em ambiente coletivo especialmente organizado para educá-la”. (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012, p. 47).

A história da Educação Infantil no Brasil, assim como a Educação Infantil do Campo foram marcadas por um processo de negação de direitos, de exclusão, de invisibilidade e de lutas. Foram necessárias inúmeras ações realizadas pelos movimentos sociais, além de muitos debates nos Fóruns e conferências, ações articuladas de vários setores da sociedade em defesa da criança e ainda há muito por fazer.

Os argumentos utilizados pelos gestores para justificar a tardia ou a não implantação desta etapa no campo se dá pela ausência de regulamentação para o transporte escolar de crianças pequenas, os entraves políticos e ao financiamento da Educação Infantil que, para o atendimento das crianças pequenas, exige mais recursos. Considerando as especificidades da criança pequena, a atenção que a elas devem ser dedicadas para o atendimento da Educação Infantil no campo, pois exigem mais atenção no transporte escolar, contratação de monitores, mais materiais e espaços nas escolas, em contrapartida, são menos crianças por docente, e por todos estes motivos está na pauta de reivindicação da União dos Dirigentes Municipais (UNDIME).

[...] a etapa da Educação Infantil é, portanto, mantida no novo FUNDEB, com um valor aluno coerente aos investimentos necessários para o seu funcionamento; que haja continuidade e incremento dos programas federais voltados à construção de Creches para que os municípios possam ampliar a rede construída (acesso) e à qualificação do processo pedagógico (formação e materiais); e que o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) seja implementado, conforme determina a Meta 20 PNE, o que colaborará substancialmente para a promoção da equidade e qualidade em todas as etapas da educação básica, especialmente na Educação Infantil. (BRASILIA, 2018. p. 2).

Além da garantia dos direitos é necessária uma articulação para que seja repensando o financiamento da etapa da Educação Infantil, destacam se no bojo das reivindicações da UNDIME, a manutenção da etapa no FUNDEB, e a implementação do Custo Aluno-Qualidade para que seja possível o atendimento da Meta 1 do PME.

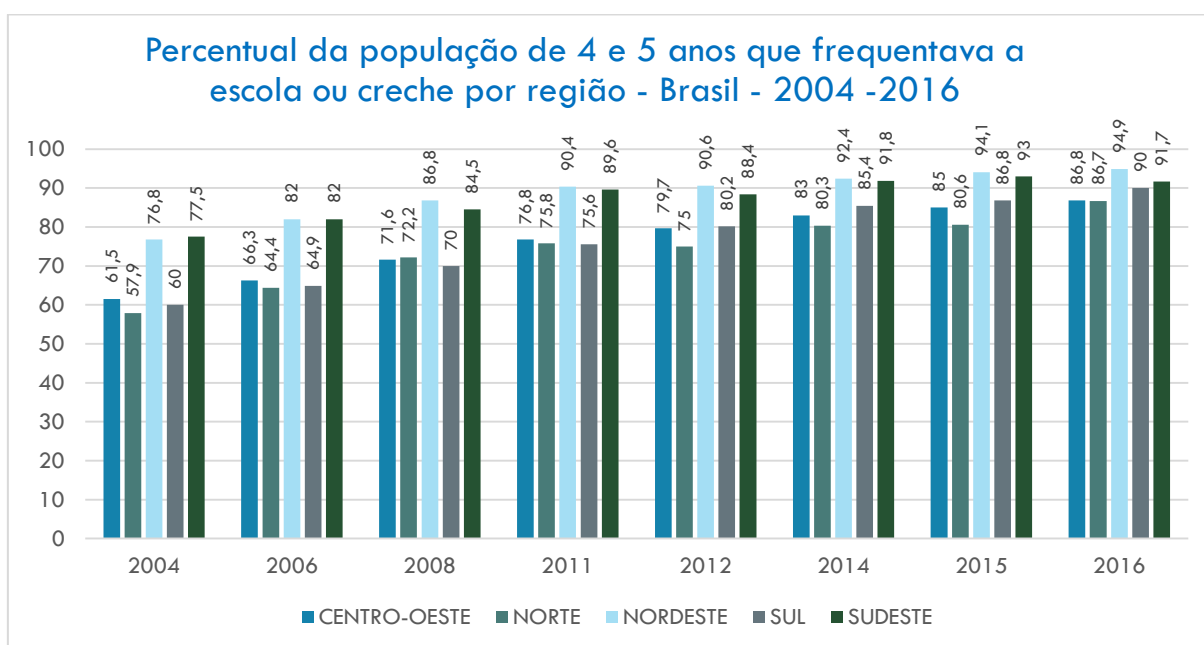
Dois grupos se destacam nas lutas em defesa da Educação Infantil do campo, na defesa da educação do/no campo se sobressai o Movimento sem Terra (MST) que põe os direitos das crianças pequenas na pauta de reivindicações, e em defesa da Educação Infantil de qualidade para todas as crianças predomina o Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileira (MIEIB).

Do ponto de vista dos movimentos sociais ligados à luta pela terra e por um modelo de educação das populações rurais, é importante situar que, no início dos anos 2000, no documento: Por uma educação do campo: Declaração de 2002, produzido no Seminário Nacional por uma educação do campo a Educação Infantil foi pautada no bojo de suas reivindicações. No âmbito dos movimentos em defesa da Educação Infantil de qualidade para todas as crianças, em 2011, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileira (Mieib) principiou essa discussão em seus encontros regionais e nacional. (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012, p. 49).

O movimento “por uma educação do campo” desde 1998 vem debatendo os direitos e os princípios deste atendimento, já o MIEIB inicia a luta em prol de uma Educação Infantil pública, laica e de qualidade em 1999.

A importância destes movimentos sociais para a garantia do acesso a esta primeira etapa da educação básica, é visível que a partir do período em que estes movimentos tensionam o poder público o número de matrículas começa subir. Isso se pode constatar no gráfico a seguir.

**Gráfico 1 - Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por região- Brasil – 2004 -2016**



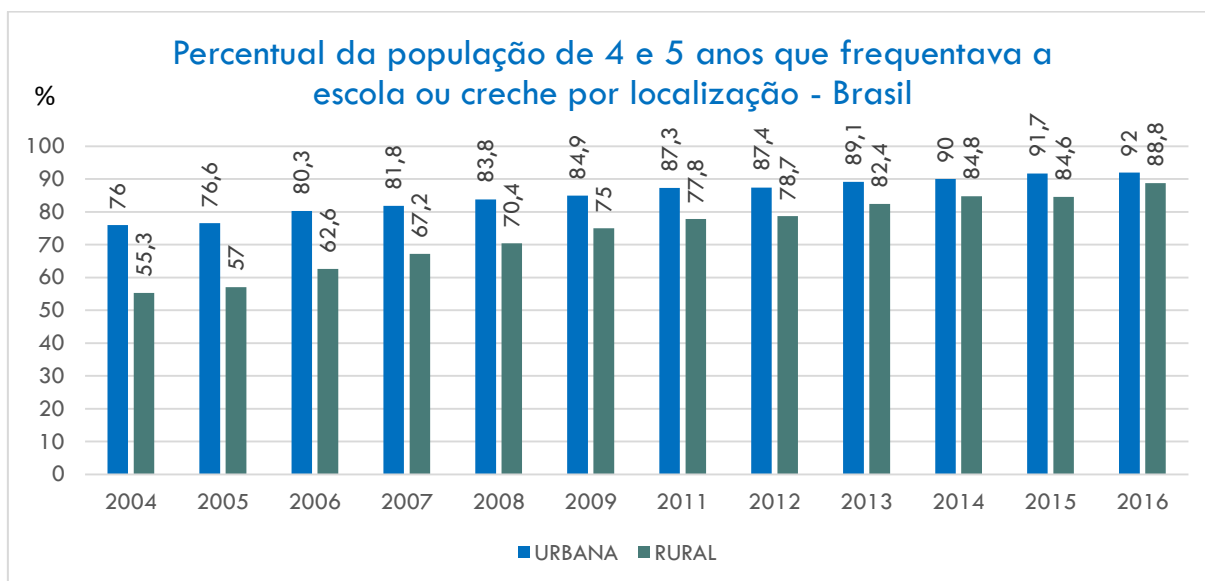
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do IBGE; Inep; Pnad, 2018.

Ao observarmos este gráfico é possível perceber a diferença em oferta de vaga por região no Brasil, a Região Norte e Centro-Oeste são as que detêm menor percentual de crianças atendidas. No período de 2004 a 2016 o Norte foi a região que menos disponibilizou vagas para a pré-escola em todo o território Nacional.

É válido observar que em 2016, de acordo com a Emenda Constitucional 59/2009, o atendimento deveria ser obrigatório, ou seja, todas as crianças nesta faixa etária deveriam estar matriculadas e frequentando a pré-escola. O que demonstra que em sete anos (de 2009 a 2016) o poder público desta região não planejou este atendimento para a área urbana e nem para a área rural, deixando de cumprir a exigência legal.

Ao observarmos o gráfico com o comparativo de atendimento da Educação Infantil na área urbana e na área rural no Brasil, percebemos as desigualdades acentuadas para a população do campo, como podemos ver no gráfico a seguir.

**Gráfico 2 - Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por região- Brasil – 2004 -2016**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do IBGE; Inep; Pnad, 2018.

No período de 2004 a 2016 é possível perceber um crescimento real nos números de atendimento para a pré-escola em espaços urbanos e rurais, no entanto, é visível a disparidade de acesso para os sujeitos que residem em espaços rurais, que ao longo da história sempre permaneceu em números desiguais.

A tabela a seguir apresenta o atendimento de crianças com 04 (quatro) e 05(cinco) anos de idade no Estado de Rondônia no período de 2004 a 2015.

**Tabela 1-Percentagem de crianças de 4 e 5 anos frequentando a escola**

ANO	PERCENTAGEM	TOTAL
2004	44%	27316
2005	47,2%	29889
2006	51,3%	30827
2007	53%	30587
2008	54,7%	29100
2009	63,6%	35454

2011	59,3%	30036
2012	67,9%	33452
2013	69,7%	33095
2014	83,8%	46852
2015	81,8%	46208

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do, IBGE; Inep; Pnad, 2018.

Os números apresentados informam que em 12 anos o crescimento do atendimento da Pré-Escola foi de 29,3%, o que significa que para universalizar a Pré-Escola em Rondônia os municípios do estado ainda têm a tarefa de ampliar em 18.2% de novas vagas.

Ji-Paraná/RO, município onde se localiza a escola Edson Lopes, que é lócus desta pesquisa, em 2010 atendia 57% da demanda na área urbana e na área rural este atendimento era inexistente. A tabela a seguir demonstra os números atuais deste atendimento.

**Tabela 2 - População do campo de 4 a 5 anos no município de Ji-Paraná/RO**

População	Matriculados	Porcentagem
407	121	29,7%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do IBGE, 2010; Censo Escolar, 2018.

O atendimento da Educação Infantil no campo no município de Ji-Paraná se deve em grande medida pela necessidade de cumprir o estabelecido na Emenda Constitucional 59 e atender as metas constituídas no Plano Municipal de Educação, pois conforme demonstrado no Censo Escolar as matrículas desta etapa no campo iniciaram no ano de 2016.

Observando a tabela acima, é notório que mesmo com todos os avanços legais, na prática, muitas crianças ainda permanecem sem usufruir deste direito, demonstrando a importância das políticas públicas, das ações dos movimentos sociais e da sociedade civil em pleitear os acréscimos legais a fim de garantir o direito de todas as crianças de frequentar a Pré-Escola. Atualmente, a grande preocupação não é a necessidade deste atendimento e sim como organizá-lo de forma que garanta o acesso e a qualidade.



Fica o desafio para o município de ampliar o atendimento desta etapa para a população que reside no campo. Considerando que não basta ofertar a vaga, mas o atendimento educacional precisa ser de qualidade, o que implica a necessidade de pensar a formação docente, os espaços, tempos, materiais e as práticas pedagógicas promotoras de aprendizagem que consideram as especificidades das crianças que residem em espaços não urbanos.

### **3.1 A implantação da Educação Infantil no/do campo em Ji-Paraná/RO**

A história da implantação da Educação Infantil no Campo no município de Ji-Paraná tem seu início no ano de 2013 com a consulta da Secretaria Municipal de Educação ao Conselho Municipal de Educação (CME) sobre o quantitativo de alunos que poderiam ser atendidos nas salas de Educação Infantil na Área Rural e a possibilidade de formação de turmas mistas com crianças de 04(quatro) e 05(cinco) anos, à qual o CME respondeu por meio do Parecer n. 039, de setembro de 2013, e em seu teor indica a adequação física, pedagógica e administrativa, ao mesmo tempo que autoriza a formação de turma mista, desde que seja dentro da etapa.

No ano de 2015, as escolas Polo localizadas na área rural fizeram um levantamento junto à comunidade, por meio de reuniões de pais, bilhetes informativos e aberturas de pré-matrículas com objetivo de localizar as crianças e organizar o atendimento. Desta forma, todas as escolas apontaram suas demandas e, a partir destas informações, o município pôde planejar de forma gradativa a implantação desta etapa. No entanto, somente no ano de 2016 é que inicia o atendimento para as crianças moradoras em área rural.

As primeiras instituições a ofertarem esse atendimento em 2016, foram: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulo Freire, localizada na Linha 153, Lote 32, Gleba 1-B, Setor Ouro Preto e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ulisses Matosinho Peres de Pontes, localizada na 3ª Linha Gleba G, Zona Rural, lote 132, Km 15, neste Município.

A primeira escola citada iniciou o atendimento de 27(vinte e sete) crianças em uma sala de aula onde funcionava uma turma de Ensino Fundamental. Desta forma, foi necessário adequar a mobília ao tamanho das crianças, fazer aquisição de brinquedos e livros de literatura infantil. A escola recebeu um playground infantil

que foi montado em uma sala exclusiva para o uso das crianças da Pré-Escola. Assim, iniciam as aulas, ao mesmo tempo que começam as atividades de reforma de uma sala de aula, que ganharia banheiros e chuveiros adaptados às crianças pequenas. Dois meses depois a reforma desta sala é concluída e as crianças passam a utilizar o espaço planejado para o atendimento da Educação Infantil.

Já a segunda escola passou por uma reforma geral no ano de 2015, desta forma iniciou no ano seguinte o atendimento para 39(trinta e nove) crianças divididas em duas turmas de Pré-Escolar nas salas de aula que foram construídas especificamente para este atendimento. Estas, contam com banheiros adaptados para crianças pequenas, bebedouro, mobília, brinquedos e livros de literatura infantil. Recebeu também um playground infantil, que foi montado em uma sala de uso exclusivo para a Pré-Escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2017 a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Irineu Antônio Dresh, localizada na linha 128, projeto Riachuelo, iniciou uma turma mista de pré-escola formada por 20(vinte) crianças de 04(quatro) e 05(cinco) anos. No mesmo ano a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bárbara Heliodora, localizada na quarta linha da Gleba G, zona rural, iniciou uma turma mista de pré-escola formada por 16(dezesseis) crianças de 04(quatro) e 05(cinco) anos. Ambas contam com salas próprias e receberam materiais e mobiliário adequado à faixa etária.

Já no ano de 2018 a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Edson Lopes inicia uma turma mista de pré-escola formada por 17(dezessete) crianças de 04(quatro) e 05(cinco) anos. Esta turma recebeu mobília, livros de literatura infantil e um playground que até a data de finalização desta pesquisa não foi montado. A escola adquiriu jogos, brinquedos, tapetes e outros materiais necessários ao desenvolvimento das atividades. No entanto, ainda não recebeu reforma.

Neste processo de implantação foram relatadas por gestores e professores algumas dificuldades como, por exemplo, a organização do transporte escolar e professores que residem na cidade, e que levam este modelo de ensino para o campo, desconsiderando a realidade de vida das crianças do campo, sua cultura e identidade, demonstrando a emergência de realizar ações que valorizem a identidade das crianças e professores da Educação Infantil do Campo.

No período de 2016 até o primeiro semestre de 2018, a maioria do quadro

de professores para atuar nestas turmas era composto por servidores com contratos emergenciais, o que ocasionava a cada seis em seis meses a troca de professores. Este cenário inviabilizou a formação de um quadro de professores da Educação Infantil do Campo. Em 2018, foi realizado o concurso público para contratação de professores com carga horária de 30 horas semanais específico para atuar na Educação Infantil. Foi neste cenário incerto que a rede municipal de ensino de Ji-Paraná/RO foi gradativamente implantando em suas escolas Polo o atendimento da pré-escola.

### **3.2 O caminho das pedras para transportar as crianças da Área Rural**

No ano de 2002, em Ji-Paraná/RO foi aprovado o programa de nucleação Administrativo-pedagógica das Escolas Rurais da Rede de Ensino do município por meio do Decreto nº 7072/GAB/PMJP. Neste período, as escolas eram pequenas e atendiam mais crianças próximas ao seu local de residência. A Secretaria Municipal de Educação encontrou na Nucleação uma resposta para manter o estudante próximo a sua residência. Nesta conjuntura, os professores das séries iniciais residiam nas comunidades.

O programa utilizou como justificativa o isolamento das escolas localizadas muito longe do perímetro urbano e o desafio de acompanhar administrativamente e pedagogicamente as 123 (cento e vinte e três) escolas multisseriadas e 04(quatro) Escolas Polo que atendiam 1818(mil e oitocentos e dezoito) alunos de 1ª a 4ª série na área rural. Desta forma, cada núcleo ficou composto com um número mínimo de 05(cinco) escolas e o núcleo com número maior foi composto por 09(nove) escolas.

Em cada núcleo funcionava uma escola de estrutura completa com todos os setores: administração, secretaria, coordenação pedagógica e merenda escolar. Esta equipe realizava o acompanhamento administrativo e pedagógico de todas as escolas que formavam o núcleo, e que, se localizava nas proximidades. No total foram formados 19 núcleos.

No ano de 2006, por meio do Decreto nº 10302/GAB/PMJP/2006 foi aprovado o Programa de Polarização Administrativo – Pedagógico das Escolas Rurais da Rede de Ensino de Ji-Paraná/RO sob a justificativa de que polarizar administrativamente o ensino rural seria uma alternativa para a solução dos problemas de isolamento das escolas que integraram os “Polo” sob uma

coordenação administrativa e um acompanhamento pedagógico mais próximo. (JI-PARANÁ, 2006).

A Polarização foi um programa que versava em concentrar gestão, coordenação pedagógica, professores e alunos das escolas nucleadas em um único Polo, entendido como centro aglutinador das pequenas comunidades rurais. Nestes moldes, em 2006 o município formou seis Polos, sendo eles: Escola Polo Antônio Prado, L206, Projeto Ouro Preto, Ji-Paraná; Escola Polo Professor Edson Lopes, L20 Itapirema, Ji-Paraná; Escola Polo Nova Aliança, L86, Projeto Riachuelo, Ji-Paraná; Escola Polo Paulo freire, L153, Projeto Ouro Preto, Ji-Paraná; Escola Polo Pérola, L98, Acima do Travessão N, Ji-Paraná; Escola Polo Professor Irineu Antônio Dresch, L128, Projeto Riachuelo. Atualmente o Município conta com 09(nove) escolas Polo em pleno funcionamento, das quais cinco implantaram a etapa da Educação Infantil.

A Resolução nº 1/2002- CNE/CEB que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, em seu Art. 6º preconiza que será proporcionado a Educação Infantil e o ensino fundamental nas comunidades rurais, no Art.14, inciso II, fala sobre a oferta das condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não for possível ser assegurado diretamente nas comunidades rurais. Este documento sugere que preferencialmente as escolas rurais deveriam funcionar nas próprias comunidades.

A Resolução 2/2008- CNE/CEB reforça esta ideia em seu artigo 3º, onde afirma que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

O processo de polarização em Ji-Paraná/RO inviabilizou o atendimento das crianças da pré-escola em suas próprias comunidades. A maioria dos estudantes que residem na área rural utilizam o transporte, inclusive os estudantes da pré-escola. As rotas variam de 30min a 1h e 20min, o que sugere que pode haver crianças de quatro e cinco anos de idade que permanecem mais de uma hora dentro de um ônibus escolar, contrariando o estabelecido nas referidas diretrizes. Para garantir a segurança das crianças pequenas neste percurso foram contratados monitores para organizar, acompanhar e proteger as crianças no trajeto. No entanto, o desconforto e o cansaço da viagem não há como evitar. Neste sentido é muito importante que a escola conheça o percurso percorrido pelas

crianças, para pensar se é necessário planejar período de descanso, horário de alimentação, de brincadeira entre outras necessidades que poderão surgir por ocasião da viagem.

### **3.3 O ponto de vista legal para a organização pedagógica da Educação Infantil do/no campo**

A educação do campo nasce pelos movimentos sociais ligados à luta pela terra, se fortalece em 1998 em Luziânia, Goiânia, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, onde denunciam o modelo de educação desligado de suas realidades, que submetem o homem do campo a processos de dominação, valorizando a cultura do urbano em detrimento do rural.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade rural brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais da comunidade. Objetivo e sujeito a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 259).

A partir das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, o Conselho Nacional de Educação fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), que representa um marco na legislação para a organização pedagógica das escolas do campo.

Destacam-se nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo os princípios e procedimentos para adequação dos projetos institucionais das escolas, definindo que a identidade da escola do campo pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, tendo como paradigma a justiça social, solidariedade; compreendendo que todos, independente de estar inseridos no campo ou na cidade, têm os mesmos direitos. Define que as propostas pedagógicas devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Para a Educação Infantil destaca-se a obrigatoriedade de atendimento de todas as etapas da educação básica.

Em 2008 o Conselho Nacional de Educação estabelece diretrizes

complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Nela são definidos os sujeitos do campo reconhecendo as mais variadas formas de produção da vida: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Para a Educação Infantil, orienta o atendimento na própria comunidade evitando-se o processo de nucleação e deslocamento das crianças. Em relação a turmas multisseriadas, orienta para que não sejam agrupadas crianças da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tem um artigo destinado apenas para organizar as práticas curriculares da Educação Infantil no campo, que traz as seguintes orientações para as infâncias do campo.

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

Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2009 p. 24).

As orientações das DCNEI para as infâncias do campo trazem a preocupação em reconhecer e valorizar os modos próprios de vida para a constituição da identidade das crianças, valorizando a cultura local, os saberes de modo que todas essas características devem ser visualizadas nas práticas pedagógicas das escolas de Educação Infantil do campo. A identidade das crianças está em processo de formação, portanto é necessária uma proposta educacional que valorize seus saberes e sua cultura.

A cultura é entendida, neste contexto, como o conjunto das produções humanas (as relações de trabalho, familiares, religiosas, de diversão, festas, objetos, hábitos e costumes, a língua e as formas de expressão, os conhecimentos, as formas de pensar, os valores, os sentimentos), se constrói nas relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Deste modo é “sempre dinâmica, não é cristalizada como um patrimônio de raízes fixas e permanentes. A cultura possui fronteiras móveis e em constante expansão.” (GUSMÃO, 2000, p. 16).

Não deve ser concebido como um saber a ser ensinado pela escola, mas como o contexto da vida cotidiana e ao ser inserido na escola estes elementos culturais contribuem para que a escola faça sentido para a criança, dando-lhe o sentimento de pertença.

A não-inserção desses saberes nas práticas pedagógicas provocou, a negação da cultura do camponês, reduzindo-a a estereótipos de forma preconceituosa, como o caipira das festas juninas, que representa o camponês como um sujeito de roupas rasgadas, remendadas, maquiagem exagerada e dente estragado, o conhecido Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato, que apresenta o camponês como alguém que fala errado, é preguiçoso e apático.

Na contramão desses estereótipos apresenta-se como possibilidade na Educação Infantil do Campo, a valorização das músicas, as danças, as comidas típicas, origem das festas, trazer as características dos trabalhos comunitários, da ajuda mútua, solidariedade, troca de produtos, comércio, presentes nas experiências camponesas, como ponto de partida para desenvolver novos saberes sobre a diversidade que compõe a sociedade brasileira.

Valorizar a cultura do campo significa criar vínculo com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao lugar e as pessoas, fortalecendo a identidade positiva de si e do outro.

Na próxima seção apresentaremos o referencial teórico da Sociologia da Infância, que embasam esta pesquisa-ação, e ajudará a produzir respostas para a problemática apresentada.

## 4 EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: O CAMPO E AS APRENDIZAGENS FORMAIS DAS CRIANÇAS

*Em roda de conversa a professora indaga. O que tem de legal na sua casa? Uma das crianças responde: comida, leite, chocolate, pão, bolacha, tody (achocolatado em pó), macarrão e carne. Eu brinco de “mines”, boneca barby, ioiô e com os animais. (Registros do Diário de Bordo, 2018).*

Esta é a fala de uma criança que vive com os avós no sítio. É de conhecimento da professora sua condição social, uma vez que realiza visitas a esta família e conhece de perto a realidade econômica e social. Após o esclarecimento da professora o que nos chamou a atenção na resposta da criança foi a sua imaginação, que representa o seus desejos de como realmente ela gostaria de ter cotidianamente estes alimentos e brinquedos, já que não são comuns em sua residência. Isso nos faz refletir sobre a forma como as crianças enxergam a vida e dão novo sentido para as situações. A materialização da educação formal para as crianças pequenas no Brasil tem se consolidado como política pública a partir de um conjunto de esforços de diferentes atores sociais e com o fundamento de diferentes abordagens teóricas.

Dentre estas abordagens destacamos as contribuições da área de estudo da Sociologia da Infância, que concebe a criança como sujeito, protagonista da história e dos processos de socialização, e que tem apontado a importância dos interesses infantis em questões que diretamente lhes afeta. Nesta direção, discutiremos nesta seção os aspectos conceituais da Educação Infantil a partir da Sociologia da Infância no âmbito da Educação do Campo, a cultura e a identidade.

### 4.1 Educação Infantil no/do Campo

Para pensar a Educação Infantil no/do<sup>4</sup> Campo é necessário o diálogo entre o âmbito de pesquisa que estuda as infâncias e o que estuda a educação do campo e compreender como essas áreas se aproximam.

---

<sup>4</sup> No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculado a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2011, p.150).



A educação do campo nasce nas lutas dos movimentos sociais e é um conceito que se sobrepõe a educação rural, compreendida como uma política governamental para fixar o homem no campo e cuja prática pedagógica adaptava os conteúdos das escolas urbanas ao contexto rural.

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo de trabalho urbano, tendo contribuído ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 237).

A educação do campo denuncia o esquecimento das políticas públicas para as questões sociais e educacionais, de forma que é pensada por pessoas que vivem no campo e fazem questão de participar do projeto de educação que reconhece a identidade e o modo de vida dos estudantes, com o objetivo construir uma sociedade mais democrática e justa.

A disputa maior de seus significados se dá, sobretudo, no âmbito da elaboração e da distribuição de políticas públicas. No exercício da política, tratar de campo e de rural significa discutir, em última instância, a democratização do acesso e da distribuição das terras, o enfrentamento da pobreza e das desigualdades regionais e o uso e o manejo do solo nacional, das águas e das reservas naturais. Evidencia-se assim que se propor a discutir campo é adentrar em uma arena de grandes debates político-acadêmico. (SILVA, SILVA, MARTINS 2013, p.15).

A discussão sobre Educação Infantil no/do campo é recente no país, estão envolvidas concepções diversas de infâncias, de educação e de campo que acendem tensões e conflitos confirmando as contradições da sociedade e as necessidades de analisar sua complexidade. Fica evidente que:

O importante aqui é ter a consciência de que cada um desses posicionamentos revela possibilidades ou restrições à inclusão do tema da criança e da infância como correlacionado ao próprio conceito de campo. É apenas a partir da concepção de campo como lugar de vida que é possível articular as duas temáticas **infâncias e campo**. (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p.16 grifo nosso).

Partindo da premissa de que compreendemos o campo como o lugar de vida das crianças é que recorreremos à Sociologia da Infância para buscar elementos teóricos metodológicos para compreender as especificidades das crianças que vivem no campo, aqui representadas pelos filhos de produtores rurais, assalariados e criadores de gado de corte ou leiteiro.

Em síntese, de um lado a Sociologia da Infância reconhece a criança como

sujeito, que se constitui na cultura, protagonista de sua socialização e que produz cultura e a influência. Do outro lado a educação do campo reivindica a justiça social, projeta seus sujeitos como históricos e de direitos, sociais, culturais, éticos e políticos que entende a escola como um espaço de reprodução social e por este motivo convoca os trabalhadores e trabalhadoras para adentrar a este espaço e ajudar a construir um espaço social de formação humana. Como afirma Caldart, este campo de pesquisa deixa clara a insistência na cultura como matriz de formação do ser humano. (2011, p. 155). O lugar do sujeito no processo, sua cultura e seu protagonismo se apresenta em ambos os campos de pesquisa.

#### **4.2 A Sociologia da Infância e a Educação Infantil**

A opção teórica metodológica com fundamentos na Sociologia da Infância é por termos a compreensão de que os documentos legais em vigência no Brasil que orientam as práticas pedagógicas e que orientam esta pesquisa, a saber, as DCNEI e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que concerne à Educação Infantil, apontam concepções que emergem dessa abordagem. As concepções que aparecerão no decorrer das discussões aqui presentes são carregadas de sentido e pressupõem conceitos importantes para compreendermos o corpus desta pesquisa

Ariès (1986) foi precursor deste campo de pesquisa ao publicar o estudo “História Social da Criança e da Família”. Deste estudo surge a ideia de infância como construção social. De acordo com Nascimento (2011, p. 38), em tempos mais recentes, no final do século XX, este campo de pesquisa vem sendo muito difundido nos países do hemisfério norte através dos estudos do sociólogo dinamarquês Jean Qvortrup que inicia em 1987 a pesquisa “infância como um fenômeno social” desenvolvida em 16 países (Canadá, Tchecoslováquia, Dinamarca, Inglaterra e País de Gales, Finlândia, Alemanha, Grécia, Irlanda, Israel, Itália, Noruega, Escócia, Suécia, Suíça, Estados Unidos e Iugoslávia).

Esses estudos apontaram que as crianças apareciam sempre subordinadas à categoria família e educação. Essa constatação permitiu formular novos paradigmas da infância que caracterizam as crianças como um grupo populacional, uma perspectiva estrutural, o que significa utilizar a categoria geração para evidenciar as crianças como unidades de observação. Este campo de estudo foi

intensificado na década de 90 no hemisfério norte, com os estudos de James, Jenks, Prout e Corsaro. (NASCIMENTO,2011, p. 42).

No Brasil, a Sociologia da Infância é compreendida como um campo de pesquisa em construção. Faria e Finco (2011) nos dizem que a pesquisa sociológica com as crianças nasceu no Brasil com Florestan Fernandes na década de 1940, em sua pesquisa “as trocinhas do Bom Retiro”. O autor, sociólogo, fez registros inéditos de elementos constitutivos das culturas infantis, como brincadeiras ligadas ao folclore infantil, que apontavam valores presentes no mundo adulto referentes ao casamento, afetividade, preconceito racial, classes sociais e papéis sociais, pesquisou em esferas públicas, privadas e na rua, o modo de socialização entre crianças e crianças, entre crianças e adultos, apontando como as crianças constroem sua cultura infantil.

Foi um campo de estudo intensificado a partir dos anos de 1980. A criança neste período era observada basicamente pelo olhar da Psicologia do desenvolvimento e da saúde, fortemente analisadas, classificadas como seres biopsicológicos, mas ignorados como atores sociais, portadores e produtores de cultura (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p.7). Essas ideias influenciaram o fazer pedagógico brasileiro e ainda hoje suas raízes são muito fortes na prática pedagógica. A Sociologia da Infância vem justamente para trazer outros olhares que se contrapõem a essas ideias.

Mas será a partir da década de 1980 que um campo teórico irá se constituir para “disputar” este saber, que de alguma maneira pertencia à Psicologia e à Medicina que centrava o foco no adulto. A criança e sua infância sairão do interregno que estavam colocadas. A Sociologia da Infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 41).

Essas inflexões trazidas pela Sociologia da Infância apresentam elementos conceituais que concebem a criança como sujeito de direito, protagonista da história e dos processos de socialização, compreendem a infância como categoria geracional, evidencia a cultura da infância e sua autoria social.

A este respeito Arroyo (2008, p.119) afirma que as verdades prévias com que a Pedagogia se aproximou da infância alimentaram mais seu pensamento do que as experiências da infância. Neste sentido é corrente a necessidade deste campo rever suas verdades a partir das experiências da infância.

Nesta perspectiva, é importante perguntar qual é a diferença entre infância e criança? Faz-se necessário entender tais conceitos para que não sejam compreendidas como sinônimas no decorrer do texto. Sarmento argumenta sobre o conceito de infância e criança apontando uma como tempo e a outra como sujeito.

[...] costuma fazer contra orientação aglutinante do senso comum uma distinção semântica e conceitual entre infância para significar a categoria social do tipo geracional e criança referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional. E que na sua existência para além da pertença a um grupo etário próprio é sempre um ator social que pertence a uma classe social a um gênero. (SARMENTO, 2005, p.11).

Para Qvortrup (1991, p. 12), a Infância é uma construção social ou categoria estrutural, fomenta a ideia de que ela é uma estrutura permanentes em qualquer sociedade, mesmo que seus participantes sejam regularmente repostos.

Abramowicz (2011, p.18) explica que para a Sociologia da Infância ora a infância é uma estrutura universal, ora ela é um conceito geracional que articula a diversidade da vida das crianças, considerando a classe social, gênero, etnia. Deste modo, compreende-se as infâncias como tempo social onde em cada tempo histórico as sociedades compactuam entre elas modos diferentes de enxergar as Infâncias. Em relação a infâncias no plural é entendida pelas “diversas culturas que revelam uma variedade de infâncias em vez de um protótipo único” (ARROYO, 2008, p. 130).

Para Abramowicz (2011, p.19) a “criança é contemporânea”, “a criança é o tempo presente”. Não é genérica, têm características próprias, especificidades próprias, a criança é uma multiciplidade e existem muitos jeitos de ser criança (criança negra, criança das classes populares, criança rica, criança indígena, criança ribeirinha, criança que vive no meio rural, criança que vive na cidade etc.), de forma que, a partir desta premissa, devemos olhar para a criança não como um vir a ser, e sim compreender o que ela necessita aqui e agora.

É necessária a compreensão de que na escola do campo está presente uma diversidade de crianças, o que nos remete a uma diversidade de infâncias, cada uma delas traz uma história de vida, um jeito de ser criança e viver em comunidade. São marcadas pelos atravessamentos culturais como o gênero, a raça, a classe social, a globalização, entre outros.

Neste sentido, o campo teórico metodológico vem apontando caminhos para

pensar práticas pedagógicas a partir da lógica da criança do tempo presente que frequenta a etapa da Educação Infantil, compreendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 29, como a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Alinhada com a LDB, a Resolução n. 05/2009-CNE, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) define esta etapa como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2009).

Compreendemos que a Educação Infantil é uma etapa muito importante para o desenvolvimento integral da criança, que se fortalece como espaço institucional, com caráter educacional, um espaço coletivo importante para os processos de socialização e desenvolvimento das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil compreende a criança como:

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

Entendemos a definição de criança apontada nas DCNEI, como sujeito histórico e de direito. Histórico porque vive num tempo histórico, tem sua história de vida. De direito porque a legislação vem ampliando e garantindo o direito das crianças ao acesso à educação. Como afirma Silva, Pasuch e Silva (2012), trata-se do direito que reconhece a importância da creche e a pré-escola para os processos de socialização complementares aos da família, em ambiente coletivo especialmente organizado para educá-las, em que são potencializadas as interações entre crianças de diferentes e da mesma idade e que lhes permitem a vivência de experiências diversificadas nos processos de conhecimento do mundo, de seu entorno e de si mesmas.

Este documento pauta ainda que é nas interações e vivenciando as práticas cotidianas que a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva, demonstrando

aqui a importância de se valorizar na prática pedagógica da escola do campo o cotidiano das crianças. Confirmando as os apontamentos das autoras do livro Educação Infantil do Campo que pautam a importância das práticas pedagógicas estar vinculada na concretude da vida das crianças.

[...] colocar no centro da ação pedagógica a concretude da vida da criança do campo: seus espaços de convívio, seus ritmos de viver o tempo, sua participação na produção coletiva de seus familiares e de suas comunidades, seus brinquedos e brincadeiras organicamente vinculados aos modos culturais de existir. (SILVA; PASUCH E; SILVA 2012, p.36).

Pensando nesta criança contemporânea é necessário que a escola do campo observe e considere os seus interesses, sua cultura, sua identidade enquanto moradora de espaços rurais, sua ligação com a natureza e com o entorno. É necessário compreender que a criança aprende utilizando a imaginação, a fantasia, que precisa de tempo para observar os objetos de estudo, precisa vivenciar, experimentar, falar suas narrativas, fazer seus questionamentos e neste movimento constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Buscamos compreender o conceito de cultura da infância em Corsaro, (2011, p. 19). De acordo com ele, as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Neste sentido, a socialização é um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. (CORSARO, 2011, p.31). Nessa perspectiva, as crianças, observam, reinventam, negociam, experimentam, compartilham e cria cultura com seus pares e com adultos, demonstram a maneira como veem e concebem o mundo.

Para Abramowicz (2011), a criança inscreve e é inscrita na medida em que nossas práticas constituem crianças de determinadas maneiras, ao mesmo tempo em que as crianças se subjetivam e as constituem. Esse processo é entendido como autoria social.

Hall (2006, p.13) afirma que a identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Ou seja, a identidade das crianças que vivem no campo é interpelada e se modifica na medida de suas experiências cotidianas, com a convivência com diferentes sujeitos, com o conhecimento, informações e o acesso aos bens culturais.

A identidade das infâncias do campo é entrecruzada pela cultura local e

global, pois a integração espacial das crianças extrapola as fronteiras da cidade, da vizinhança e da escola, porque a televisão, o rádio os aparelhos celulares, a internet principalmente as conectam a múltiplos outros lugares. (FELIPE, 2013, p. 31). O universo cultural das crianças no campo traz as marcas da globalização, elas são interlocutoras de uma cultura apresentada fortemente pelos meios midiáticos, que são representados em suas falas, desenhos, brinquedos e brincadeiras.

Desta forma, não se concebe mais a representação do camponês como um sujeito rude, atrasado ou inferior ao homem da cidade, pelo contrário, neste sentido a escola tem um papel fundamental que é de valorizar a cultura local como forma de reconhecer sua identidade, seu modo de vida, suas atividades laborais como fundamentais para a composição de uma sociedade plural.

É necessário conhecer e demarcar as especificidades da produção cultural na Infância. Suas manifestações culturais estão presentes na forma como se comunicam com adultos e crianças, nas mais variadas linguagens, nas brincadeiras, nos desenhos, nos jogos simbólicos entre outros, a este respeito Coutinho, afirma que:

As manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que a cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas... A representação de cenas do cotidiano, pelas crianças expressando conhecimentos produzidos socialmente são reelaborados pelas mesmas em suas vivências, elas recriam situações já presenciada e criam, assim uma cultura infantil. (COUTINHO, 2002, p.99).

Sarmiento (2004) afirma a ludicidade como traço fundamental das crianças, apontando que o brincar é muito do que as crianças fazem de mais sério, que por meio da brincadeira revela-se um dos traços da cultura infantil.

Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da vida da construção das suas relações sociais. O brinquedo e o brincar são também fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. (SARMENTO, 2004, p.26)

As interações e as brincadeiras se constituem como eixo estruturante do fazer pedagógico na Educação Infantil, pois é por meio delas que a criança pequena aprende a conhecer a si mesmo, o outro e o mundo.

Com o entendimento de que a criança é um sujeito histórico e de direito e que deve ser considerado, compreendemos que “a fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político”. (ABRAMOWICZ, 2011. p. 24). Como possibilitar a autonomia, a participação, e o protagonismo infantil se a escola ainda não é capaz de escutar as crianças? Desde pequenas as crianças precisam ser reconhecidas pela escola como sujeitos, isso implica reconhecer suas capacidades de interação, de criação, de comunicação, de autonomia. Cada criança traz consigo um sujeito potente que se desenvolve e aprende nas relações e interações que vivência no dia a dia.

Propõe-se a escuta dos bebês e das crianças pequenas, considerando-as como sujeitos que vivem em momentos históricos concretos e desempenham ações socialmente significativas. Cada vez mais se acredita que as crianças podem nos dizer, mesmo as crianças pequenas e à sua maneira, o que pensam de suas infâncias e como gostariam que fosse suas experiências na Educação Infantil. (SILVIA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 98).

O exposto acima aponta que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, deve ouvir as crianças, considerar o que pensam e seus interesses na prática pedagógica. Compreendendo que esta é uma ação política importante para professores e crianças.

Como escutar as crianças? Edwards (2016, p. 156) diz que escutar significa “estar plenamente atento as crianças e, ao mesmo tempo, assumir a responsabilidade por registrar e documentar o que é observado, significa buscar seguir e entrar na aprendizagem enquanto ela ocorre”. Para Rinaldi (2016, p. 236) “a escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido com e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos”. Ou seja, escutar pressupõe reconhecer as diversas linguagens, que as crianças utilizam para se comunicar e se expressar.

Neste sentido, a Sociologia da Infância convoca a Educação Infantil a fazer algumas inversões em sua prática pedagógica, uma vez que ao compreender a criança como sujeito de direito, protagonista e ator social é levada a descentralizar a ação do adulto, ou seja, o professor que sempre decidiu, escolheu, elegeu as atividades, passa a observar as crianças, ouvir e considerar seus interesses e propor estudos e pesquisas para ampliar o conhecimento produzido pela humanidade.

A brincadeira ganha o caráter de coisa séria. Para tanto, é preciso



disponibilizar espaços e materiais para que as crianças possam interagir com crianças e adultos e experimentar o mundo de possibilidades ao seu redor. Vale a brincadeira pela brincadeira, vale brincar para aprender regras de convívio social, brincar para criar e inventar coisas novas, brincar para representar papéis sociais, brincar para desenvolver os movimentos corporais e linguísticos entre tantas outras possibilidades. Neste sentido, a brincadeira e as interações ganham o lugar de eixo estrutural para pensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, como aponta Kishimoto.

É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar, sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta e pode explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO 2010, p. 1).

A escola precisa compreender que tudo na Educação Infantil é educativo e tem uma intencionalidade, neste sentido a escola é como uma sinfonia onde espaços, materiais, crianças e adultos interagem de forma planejada para provocar nas crianças curiosidades e encantamentos, diálogos e imaginação e que neste movimento, elas tenham suas marcas infantis reconhecidas. Dessa forma é possível visualizar as crianças como atores sociais e produtores de cultura, valorizando suas produções, suas formas de ver, entender e se relacionar com o mundo. O olhar e as ações das crianças precisam ganhar espaço e visibilidade na escola.

### **4.3 Práticas pedagógicas que consideram as infâncias do campo**

A preocupação desta pesquisa é compreender as especificidades para a Educação Infantil do Campo. Por isso é tão importante voltar nosso olhar para as práticas pedagógicas “compreendidas como ação do professor no espaço interno e externo de sala de aula”. (SACRISTÁN, 1999).

É importante a compreensão de que toda prática pedagógica é orientada por um currículo, a este respeito, Sacristán (1999, p. 15) afirma que o currículo supõe a

concretização dos fins sociais e culturais, de socialização a que se atribui a educação escolarizada. É, portanto reflexo de um modelo ideológico. E que os professores o modelam por meio de suas práticas.

Oliveira (2010), retomando análise a das DCNEI (BRASIL, 2009), destaca que os currículos da Educação Infantil devem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. É fundamental a compreensão que:

Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2010, p.4).

Autores como Mallaguzzi (2016) e Goodson (2008) tem defendido a perspectiva curricular denominado “currículo narrativo”, que concebe a criança ativa e protagonista. Nesta perspectiva, o currículo é um percurso a ser vivido por professores e crianças no contexto escolar.

O aprendizado narrativo “é um tipo de aprendizagem que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida”. (GOODSON, 2008, p.152). Assim, o currículo deve estar vinculado a compreensão das crianças sobre o mundo e seus interesses, ancorado em seu percurso de vida.

As práticas pedagógicas supõe intencionalidade, valor formativo, potencialidades para a ampliação do conhecimento de mundo das crianças pequenas, sendo necessário considerar a diversidade de infâncias presente na comunidade rural ao pensar a organização do trabalho pedagógico. É importante ter a clareza que:

[...] na organização do espaço a diversidade cultural deve ser considerada para que o direito a vida infantil, ou seja, à infância e a melhores condições de vida seja garantido à todas as crianças (pobres, ricas, brancas, negras, indígenas, meninos, meninas, estrangeiras, brasileiras, portadoras de necessidades especiais, etc.). [...]. (PACÍFICO, 2010, p. 206).

Todas as crianças devem ser acolhidas pela escola e o modo como o professor permite a organização das representações das diversidades culturais da comunidade no espaço escolar, propõe a vivência de experiências, se relaciona

com as crianças e organiza os tempos e os espaços revelam como vem modelando o currículo da Educação Infantil e as suas concepções de infâncias.

Desta forma, é importante pensar como organizar práticas pedagógicas que possam atender as especificidades da Educação Infantil do Campo. As autoras Pasuch e Silva (2010) apontam que um dos grandes desafios para as práticas pedagógicas da Educação Infantil do Campo é compreender o que é comum da Educação Infantil e o que é específico do campo. A este respeito alertam:

[...] o que rege a Educação Infantil para as crianças do campo não é apenas esse parágrafo. Ele indica que, além de respeitar os aspectos estabelecidos nas DCNEI, como toda instituição (urbana, pública ou privada, conveniada ou não), as propostas pedagógicas das creches/pré-escolas do campo devem também respeitar os preceitos deste parágrafo e as orientações e regulamentações específicas para as escolas do campo. Ou seja, todos os artigos anteriores ao artigo 8º, assim como os posteriores, e todas as regulamentações gerais sobre educação do campo devem ser observados na elaboração e efetivação das propostas político-pedagógicas nas creches/pré-escolas do campo, seguindo os princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos na totalidade das DCNEI, uma vez que elas expressam e sintetizam consensos e avanços que a Educação Infantil, de modo geral, já construiu. (SILVA; PASUCH 2010, p. 7).

Evidencia-se assim, que a Educação Infantil no Campo não deve focar suas práticas apenas no artigo que trata da proposta pedagógica e as infâncias do campo nas DCNEI e desconsiderar o restante do documento. Entendemos que faz parte do currículo geral, as práticas pedagógicas pautadas em interações e brincadeiras, o conceito de criança, currículo, Educação Infantil e proposta pedagógica, os objetivos e definições, os princípios éticos, políticos e estéticos, a organização de espaço, tempo e materiais e a avaliação. Ou seja, toda criança no território nacional, independente do local de moradia deve ser reconhecida como sujeito histórico e de direito, autor social e protagonista da história e dos processos de socialização. A este respeito Sales e Faria fazem os seguintes apontamentos,

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. (SALLES; FARIA, 2012, p.56).

As autoras Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 81), apontam que o geral e o específico se dão em um movimento maior de construção de um projeto social, onde a educação faz parte de um projeto de construção de sociedade e de sujeitos, atuando com outras instituições para que as novas gerações se apropriem dos

conhecimentos e da cultura elaborada por gerações anteriores.

Pensando nas especificidades, vamos dialogar de forma coletiva, como pode ser organizada a rotina, os projetos, as experiências integradoras, o lugar da criança no processo pedagógico, o tempo, o espaço interno e externo, os brinquedos e materiais para a Educação Infantil na Escola Professor Edson Lopes.

Encontramos, nas descrições de experiências já vivenciadas, algumas reflexões que permitiram ao grupo de estudo pensar o processo de organização para a Educação Infantil no campo considerando os aspectos gerais e explorando as muitas peculiaridades existentes no campo.

Compreendemos que a organização do trabalho pedagógico com as crianças que vivem no campo deve considerar o contexto cultural, reconhecer o protagonismo infantil, enxergá-las como produtoras ativas de cultura para planejar as práticas pedagógicas.

Neste estudo, nosso desafio é investigar as práticas desenvolvidas e pensar junto com a equipe escolar, a partir da formação, novas possibilidades. Para tanto, a formação deve ser a que possibilite a reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, corroborando com a afirmativa de que a escola inovadora é aquela que tem a força de se pensar a partir de si própria. (ALARCÃO, 2001 p.19).

Desta forma, a escola é considerada espaço de pesquisa, experimentação observação para construção de saberes no âmbito da Educação Infantil do campo, concordando com o entendimento de que o espaço escolar como fonte de pesquisa permite aos profissionais a reflexão e produção de conhecimentos pautados em suas ações pedagógicas. (SILVA; MACHADO; PACÍFICO, 2018, p. 117).

Embasada neste referencial teórico, que nos apresenta uma concepção de criança potente, participativa, imaginativa, investigativa e que é produtora de cultura. De que a etapa da Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, que vamos à campo para levantar dados de como está acontecendo este atendimento e quais são as lacunas dos profissionais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitam as singularidades das infâncias do campo.

## **5 O QUE TEM NO CAMINHO? EXPLORAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO NA ESCOLA EDSON LOPES**

*Quando as crianças brincam  
e eu as ouço brincar,  
qualquer coisa em minha alma  
começa a se alegrar.  
(FERNANDO PESSOA, 2006).*

Nesta seção vamos descrever e analisar os dados coletados a partir das entrevistas com roteiros pré-estabelecidos realizadas com a professora, o gestor e o supervisor, as observações feitas na escola, e no estudo dos documentos que organizam as práticas pedagógicas da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Edson Lopes. Estes instrumentos possibilitaram fazer o reconhecimento da problemática para responder os três primeiros objetivos específicos desta pesquisa-ação.

Inicialmente foi realizada a pesquisa documental para entender como a escola organiza suas práticas e como as infâncias são abordadas para a etapa da Educação Infantil.

Em seguida realizamos as entrevistas e posteriormente fizemos as observações da turma do Pré-Escolar.

Após a análise dos dados coletados organizamos eixos temáticos de investigação, que foram apresentados com discussões que apontam para suas especificidades e para suas intersecções. Deste modo, organizamos os dados levantados em três eixos temáticos apresentados a seguir.

### **5.1 Eixo 1: Ausência de proposta para a Educação Infantil no/do campo**

Boaventura de Souza Santos (2002, p. 246) nos apresenta a sociologia das ausências e das emergências. E nos faz refletir que é possível “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presença”. Nesta lógica, a primeira move-se no campo das experiências sociais enquanto a segunda move-se nas expectativas sociais. “Trata-se de radicalizar as expectativas assentes em possibilidades e capacidades reais”. (SANTOS, 2002, p. 260)

Deste modo, identificamos algumas ausências nas experiências com o trabalho, a concepção e propostas para a Educação Infantil no Campo e foi

respaldada nos estudos de Santos (2002) que acreditamos que refletindo sobre elas será possível encontrarmos, no coletivo, algumas respostas para as expectativas deste atendimento.

Ao estudar o Projeto Educampo que representa uma política para a Educação do Campo proposto pela SEMED e implantado na escola em 2017, constatou-se que a proposta foi pensada especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma política municipal para a Educação do campo cuja proposta contempla a pedagogia da alternância, contém instrumentos próprios para o planejamento, avaliação e organização do tempo e espaços.

Com a análise da Proposta Pedagógica Escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Edson Lopes observou-se que mesmo o projeto Educampo contemplando apenas os anos finais do Ensino Fundamental, a instituição organizou toda sua prática pedagógica para o ensino fundamental a partir do Projeto Educampo – Semeando um Futuro Melhor. Este projeto é uma política municipal para a educação do campo e apresenta como objetivo:

Enfatizar a importância da educação do campo em busca de uma educação de qualidade e que respeite a identidade dos camponeses com um currículo e uma metodologia que valorizem os saberes e atendam as necessidades das pessoas que vivem no campo. (JI-PARANÁ, 2016, p. 11).

Vimos que para o Ensino Fundamental, no que se refere à temática “educação do campo”, há uma proposta sistematizada na Proposta Pedagógica Escolar. No entanto, para a Educação Infantil não há sistematização da organização pedagógica na Proposta Pedagógica Escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Ji-Paraná/RO, documento que a professora do Pré-Escolar utiliza para realizar o planejamento, em relação a educação do campo recomenda que:

As Instituições de Educação Infantil devem ter a preocupação de atender todas as crianças respeitando as suas singularidades, as peculiaridades sociais e culturais (indígena, quilombola, ribeirinha, deficientes, do campo entre outras), ofertando educação pautada em direitos humanos. (JI-PARANÁ, 2016, p. 10).

Esse fragmento está localizado no tópico que trata da diversidade, mas não traz nenhum outro indicativo, o que consideramos uma fragilidade do documento orientador da SEMED.

Esta falta de proposta inquieta a equipe gestora e a professora que

afirmaram na entrevista encontrar dificuldades em desenvolver as práticas pedagógicas com a Educação Infantil no contexto do campo. A professora reconhece que tem dúvidas em que atividade propor para considerar a realidade de vida das crianças do campo. Santos (2002, p. 246), nos adverte “O que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe”.

Deste modo, a professora busca alternativas, como inspirar-se à partir da observação de como os professores desenvolvem práticas a partir do projeto Educampo, especialmente a professora do primeiro ano, assim, propôs algumas ações no sentido de compreender como é a vida das crianças. Pesquisou com as crianças a história do nome delas por meio de questionário para os pais. Empenhou esforços para montar uma árvore genealógica com as crianças para conhecer suas famílias, no entanto, não houve êxito, porque nem todas as crianças trouxeram as fotos necessárias para montagem.

Outra proposta importante desenvolvida pela professora foi a pesquisa sócio cultural que as crianças levaram para casa para realizar junto com as famílias. As questões levantadas nesta pesquisa foram: Quantas pessoas fazem parte da sua família? Qual é o estado de origem das pessoas que vivem na minha casa? Qual a atividade econômica desenvolvida pela família? Que atividades desenvolvem no momento de lazer? Das dezesseis crianças, sete trouxeram o questionário respondido para a escola.

**Tabela 3: levantamento sociocultural da turma de Pré-Escolar**

<b>Quantidade de pessoas na casa</b>	<b>Estado de origem</b>	<b>Atividades econômicas</b>	<b>Atividades de lazer citadas</b>
A maioria das famílias são compostas por 4 pessoas.	Espirito Santo; Paraná; São Paulo; Mato Grosso; Rondônia	Produtores rurais; Criadores de gado de corte e leiteiro.	Rio, clube, bola, dominó, dama, acampamento, andar a cavalo, bicicleta, hotel fazenda, pizzaria e sorveteria.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados, 2018.

Esta pesquisa realizada pela professora foi importante, pois estas informações poderão ser levadas em consideração na prática pedagógica. Por exemplo, as crianças poderão vivenciar momento de faz de conta com o acampamento, pizzaria, sorveteria, trazer um pai de aluno para ensiná-los a cuidar

de um canteiro na horta, entre tantas outras possibilidades que valorizam o seu modo de viver e possibilita a partir de sua história ampliar os conhecimentos produzidos pela humanidade.

Neste sentido podemos afirmar que existe uma preocupação por parte da professora. No entanto não existe sistematização em nenhum documento da escola ou da SEMED para orientar sua prática, evidenciando a não observância do que preconiza as DCNEI ( BRASIL, 2009, Art. 8):

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

Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis.

Além da vontade demonstrada pela professora, é fundamental que a Secretaria Municipal de Educação sistematize uma proposta específica para o atendimento da Educação Infantil no Campo, deste modo a escola deve reorganizar a Proposta Pedagógica contemplando o atendimento da Educação Infantil, contextualizada às peculiaridades da Educação do Campo.

## **5.2 Eixo2: Formação docente**

Prática pedagógica nesta pesquisa, é entendida como toda ação com intencionalidade pedagógica, dentro ou fora do ambiente escolar. A este respeito Veiga (1992, p. 16) afirma que “prática pedagógica é uma prática social orientada por princípios, objetivos, finalidades e conhecimentos, e está inserida no contexto cultural e social”. Deste modo compreendemos que a prática pedagógica é uma dimensão da prática social. Apresenta assim suas contradições como todas as práticas socioculturais predominantes na sociedade.

Sacristán (1999) por sua vez traz a ideia de que a prática pedagógica apresenta os traços culturais compartilhados entre os sujeitos, sua história de vida, a composição de sua visão de mundo, suas concepções acerca da escola e de crianças refletem em suas escolhas educativas.

A prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos



professores, é algo que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementariedade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e não chegam a acontecer (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Neste sentido, consideramos que por trás da prática pedagógica de uma professora está sua identidade pessoal, sua formação cultural, suas experiências de vida, sua formação e suas concepções. Por este motivo, compreendemos ser de fundamental importância analisar a formação docente para entender as escolhas pedagógicas, individuais e coletivas do grupo escolar.

Na entrevista o gestor menciona a necessidade de formação para a professora afim de garantir as especificidades da Educação Infantil no Campo. Em conformidade com o gestor, o supervisor reconhece sua própria necessidade formativa em relação à etapa da Educação Infantil. O supervisor e a professora foram unânimes em reconhecer que a maior dificuldade é em “como” desenvolver as práticas pedagógicas com a Educação Infantil dentro da proposta de Educação do Campo.

Uma vez que, para o Ensino Fundamental (anos finais) o Projeto Educampo apresenta instrumentos próprios para organizar o planejamento docente, a avaliação e o tempo, os gestores e a professora, tomando estes instrumentos como referência, sentiu dificuldade para utilizá-los também na Educação Infantil. A professora reforça ao dizer que tem dúvidas em que atividade propor para considerar a realidade do campo. Em relação ao conhecimento das DCNEI, todos os entrevistados afirmaram não conhecer.

Buscamos compreender a formação dos sujeitos da pesquisa, nas entrevistas informaram que possuem titulação de nível superior e especialização, no entanto, afirmaram que esta formação inicial não contou com disciplinas específicas para formar um profissional que conheça as especificidades das crianças pequenas, nem as discussões acerca da Educação do Campo. A partir destas informações inferimos que a formação inicial não dá sustentação teórica e prática para a etapa da Educação Infantil no Campo.

Formosinho (2009) faz algumas críticas em relação a formação inicial que

ele entende como uma formação generalista que não condiz com “uma educação básica para todos, multicultural e inclusiva”.

[...] práticas de formação inicial nas instituições de formação de professores, considerando que a academização da formação, não promove a construção adequada da escola para todos, que é uma peça essencial na construção das sociedades contemporâneas. (FORMOSINHO, 2009, p.75).

Demonstrando a necessidade de se pensar uma formação continuada em serviço que pense as especificidades das crianças pequenas, moradoras em áreas rurais, numa perspectiva de prática reflexiva proposta por Donald Schön (2000).

Em relação ao conhecimento do disposto na DCNEI para a infância do campo, informaram o conhecimento do documento, no entanto, enfatizaram o desconhecimento do teor do documento mandatório para a etapa.

Os sujeitos informaram não possuir experiência com o trabalho pedagógico na Educação Infantil, exceto a professora que trabalhou na etapa por um ano em uma escola da área urbana. Essa inexperiência gera insegurança, e isso foi possível observar nas conversas informais com o grupo onde relataram que estão em fase de adaptação e aprendizagem com o trabalho com as crianças pequenas. Neste sentido, tudo em relação às crianças pequenas é novo e desafiador.

A este respeito, Huberman (1989, p. 39) “aponta que nos 2-3 primeiros anos de ensino o professor passa pelo estágio de sobrevivência e de descobertas. É o momento em que vive o distanciamento entre o os ideais e as realidades cotidianas. Em paralelo com a satisfação de ter sua sala de aula e a vontade de fazer com que tudo de certo”. Neste sentido, é compreensível as angústias em relação ao atendimento para a Educação Infantil visto que é uma experiência nova para todos.

Na formação de professores que atua com a Educação Infantil e ainda para a especificidade do campo é de fundamental importância o conhecimento dos documentos que organizam esta etapa, e o conhecimento das concepções de criança e como elas aprendem e se desenvolvem em espaços coletivos.

### **5.3 Eixo 3: A relação das práticas pedagógicas com a cultura local**

A prática pedagógica mostra as concepções da escola e de professores relacionados à educação de crianças pequenas. “O modo como organizamos os materiais e móveis e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como

interagem com eles são reveladores de uma concepção pedagógica”. (HORN, 2004, p.15). Nessa direção, observamos alguns espaços da escola, a sala de aula do Pré-Escolar, sua composição, organização e as atividades realizadas pelas crianças a fim de compreender os elementos culturais que aparecem no ambiente escolar.

Observamos também o refeitório, o espaço onde as crianças se alimentam. Verificamos que a altura das mesas é inadequada ao tamanho das crianças, deste modo ao se sentarem não conseguem apoiar os pés, conforme demonstra a imagem a seguir.

### **Fotografia 3 - Mesa do refeitório antes da adequação**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Em conversa com a professora, ela deixou explícita a compreensão de que a mobília do refeitório precisava ser adequada à altura das crianças. Quando foi questionada, sobre a altura da mesma, ela informou que solicitou ao gestor da instituição a adequação da mesa, sugerindo inclusive, o corte dos pés da mesa e dos bancos, mas que até aquele momento seu pedido não havia sido atendido.

É importante o entendimento de que todos os espaços na escola são

educativos, inclusive o refeitório. Portanto, a organização deste espaço pode representar muitas aprendizagens. Nele a criança desenvolve a autonomia ao se servir, ao se alimentar, cuidar e guardar os utensílios utilizados, observação dos alimentos que são servidos diariamente, a realização da leitura com as crianças do cardápio da semana, entre outras possibilidades.

Alguns dias depois o pedido da professora foi atendido pelo gestor e dois servidores da instituição realizaram o corte dos pés da mesa e dos bancos. De acordo com a proposta do Projeto Educampo, cada mesa do refeitório deveria ter um tema, então a professora realizou uma roda de conversa com as crianças sobre o refeitório e as crianças decidiram que o tema da mesa do Pré-Escolar seria “formigas”. Para escolher a cor do tecido da mesa as crianças conversaram, negociaram e elegeram a cor amarela.

As pesquisadoras Silva, Pusch e Silva (2012) apostam na participação das crianças na organização e desenvolvimento das atividades escolares. Segundo elas, é preciso oportunizar a participação das crianças nas práticas sociais.

Atualmente, estamos sendo desafiados a implantar no interior da creche/pré-escola esses últimos direitos, o que requer revisão de posturas práticas em relação às crianças de modo a permitir que a participação infantil seja tematizada e possibilitada nas práticas sociais vividas na Educação Infantil do campo. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 98).

As crianças fizeram os desenhos para por sob a toalha de plástico que viria sobre o tecido na mesa das “formigas”. Todas estavam envolvidas nesta atividade. O objetivo era que as crianças marcassem aquele espaço com suas produções e que observassem o ajuste que tinha acontecido na mesa, em respeito a altura das crianças. A este respeito, Sarmento argumenta que:

A participação infantil constitui uma condição essencial de uma educação activa. A criança aprende a diferença, o respeito e a cidadania por estar implicado ativamente na sua própria experiência de conhecimento e de vida. Mas a participação não vai por si mesma. Exige uma acção pedagógica capaz de favorecer o exercício da decisão pelas crianças. (SARMENTO, 2007, p. 38).

O autor chama a atenção para a intencionalidade pedagógica, onde o professor possibilita momentos para as crianças vivenciar as práticas sociais. Nesta atividade, as crianças foram as protagonistas em todos os momentos, escolheram o nome da mesa, a cor da toalha e decoraram a mesa com os seus próprios desenhos.

Após a construção dos desenhos, a professora levou a turma para o

refeitório e as crianças ajudaram a professora a colar seus desenhos na toalha amarela de tecido. Em seguida, com a ajuda do supervisor escolar, o plástico foi grampeado, protegendo os desenhos e permitindo uma boa higienização antes e depois das refeições. E então, foi o momento das crianças visualizarem a mesa montada, em tamanho adequado, com a toalha escolhida por eles e ornamentada por seus desenhos.

#### **Fotografia 4 - Refeitório com a mesa adaptada às crianças**



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2018).

As crianças olhavam para os desenhos e os reconheciam, eram delas. Ficaram tão felizes com a nova mesa do refeitório que uma das crianças externou seu sentimento de satisfação com a seguinte observação: “Olha a mesa encolheu!” Outra criança, espontaneamente e com um sorriso largo, disse: Obrigada! Ficou lindo!

Esta experiência nos faz refletir sobre a importância de participação das crianças na organização dos espaços, na composição dos materiais e de como esse envolvimento gera o sentimento de pertencimento.

A sala de referência das crianças fica localizada no pátio, próximo ao bloco administrativo. Ela é ampla, iluminada e arejada. A mobília é composta por um bebedouro, dois armários e mesas e cadeiras individuais, adequada à estatura das crianças.

As mesas e cadeiras são arranjadas em um único grupo, permitindo um amplo espaço de circulação dentro da sala de referência. No piso, existe um tapete grande de EVA que fica disposto em um canto da sala, de forma confortável, para a realização de rodas de conversas, rodas de leitura e brincadeiras.

### Fotografia 5 - Sala de referência do Pré-Escolar



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2018).

As crianças gostam de brincar no tapete com pecinhas, blocos lógicos e com os brinquedos disponíveis na sala. Neste momento, põem em jogo a imaginação e a concentração nos jogos de construção e representação.

As paredes da sala de referência apresentam pinturas envelhecidas e desgastadas, é visível a sujeira, marcas de colagem e escritas com pincel atômico deixado por turmas anteriores. Em alguns pontos, a cerâmica da parede está se soltando. Para compor a ambiência pedagógica, a professora cobriu com tecido de TNT pontos em que falta a cerâmica e conseguiu dar uma boa ambiência pedagógica ao local.

Fotografia 6 - Cartaz com os nomes e calendário.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2018)

O que chama atenção é que apesar dos esforços da professora em dispor de muitos recursos como alfabeto, calendário, lista de nomes, entre outros, a sala de aula estava com ausência de produção infantil. As marcas das crianças, seus desenhos, suas escritas ou registros não apareceram na composição do espaço da sala de aula. Neste sentido, Carvalho, Klisys e Augusto (2006, p. 43) apontam que “a instituição de Educação Infantil é um lugar de convergências entre o universo do conhecimento e o mundo da subjetividade humana”. Consequentemente, é um espaço rico para imaginação, criação e representação infantil.

Outro aspecto observado é que não aparecem elementos que representem suas características de moradores de área rural e seu universo cultural. Benjamim e Caldart (2000) defendem a necessidade de a escola do campo considerar as características culturais dos sujeitos do campo fortalecendo a reafirmação de sua identidade. Além da cultura local é importante o entendimento que,

A cultura deve estar intrinsecamente relacionada com a maneira

pela qual a criança conduz e constrói a sua vida. Com as oportunidades que lhe são oferecidas de conhecer a produção humana, mais rica será sua maneira de se expressar, sentir e construir conhecimento. (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO. 2006, p.43).

Desta forma, entende-se que as marcas infantis como desenhos, registro, brinquedos e brincadeiras, entre outros, são produtos da cultura infantil. Os elementos culturais vindos da concretude de suas vidas diária e com os quais as crianças se identificam fortalecem sua identidade enquanto moradores da área rural. O entendimento de que ao conhecer a própria história e valorizar a identidade pessoal, como ponto de partida para conhecer o mundo, quanto mais e mais a criança tiver acesso de conhecer a produção humana mais irá aprender e se desenvolver.

Em relação aos materiais, observou-se que na sala de aula tem livros infantis de boa qualidade, brinquedos como blocos lógicos, lego, bolas, bambolês e alguns jogos pedagógicos para trabalhar o nome das crianças construídos pela professora. A escola recebeu um playground em polietileno que, no entanto, encontrava-se desmontado. Era evidente a ausência da representação da cultura local nos brinquedos, materiais e nos espaços internos e externos. É importante o reconhecimento que,

Na Educação Infantil das crianças do campo, a creche/pré-escola pode assumir diversas significações, desde um espaço de descobertas sobre o próprio mundo, por meio das brincadeiras e experimentação de sensações, atreladas ao conhecimento produzido pela humanidade e sua comunidade, até como um lugar de submissão da infância aos processos escolarizantes e externos à realidade rural, negando-a como espaço de vida. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p.155).

Neste sentido, é importante que o professor observe a comunidade, as crianças e o que elas trazem de elementos para fazer a escolhas de materiais, de brinquedos e de espaços para a experimentação, a fim de romper com uma identidade de Educação Infantil no Campo meramente escolarizante.

Foi possível constatar que as crianças não exploram o espaço externo da escola, pois durante o período de observação foram à quadra uma vez e saíram para montar os brinquedos com as peças de encaixe no pátio que fica na entrada da sala de aula. Não foram na horta, na sombra das árvores e nos arredores da escola.

As observações das falas das crianças, das suas brincadeiras espontâneas e dos seus desenhos durante as aulas apresentaram ricas experiências no sentido



de que as crianças trazem consigo os elementos do seu contexto social e cultural, mas, apesar disto, o interesse das crianças por determinadas temáticas ainda não foi percebido pela professora como possibilidades formativas.

Apresentaremos a seguir alguns episódios em que as crianças representam sua vida cotidiana, e que podem ser base para interessantes projetos integradores entre escola, a comunidade e a família.

Episódio 1: A professora estava trabalhando uma atividade de matemática que consistia em contar as figuras de casas. Em seguida, entrega uma massinha de modelar para as crianças e orienta para modelar a sua casa. Elas demonstram interesse pela atividade. Hícaro diz: “Tenho duas casas, uma minha e o galinheiro”. Bianca diz: “Tenho um boi do chifre bem grande e galinha também”. Conversando entre elas dizem: “Minha casa é azul”, “minha casa é vermelha”, “minha casa é verde”, “minha casa é branca e amarela”.

Enquanto as crianças conversam e modelam suas casas, uma das crianças traz um elemento novo, o “galinheiro”. Que novas pesquisas e aprendizagens podem surgir a partir da temática galinheiro? Quem são as pessoas da comunidade que tem galinheiro e se dispõem a conversar com as crianças sobre suas dúvidas e certezas a respeito das galinhas? Seria interessante um canto temático para explorar e registrar os conhecimentos a respeito de tal temática? Todas estas indagações podem ser ponto de partida para pesquisas e ampliação dos conhecimentos científicos.

Episódio 2: Hora da correção da tarefa de casa: enquanto a professora desenha três casas no quadro para fazer a correção, ouve-se: “Minha gata criou um monte de gatinhos, eles são pequeninhos!” A professora chama a atenção das crianças e pede para prestarem atenção, interroga as crianças sobre a quantidade de casas. E o assunto da gata continua: “Minha gata se chama Belinha.” Uma criança diz: “Quero vomitar”. Mas essa criança não está com aparência de quem está doente e, pelo contrário, transborda energia. As crianças estavam desinteressadas naquela atividade que a professora insistia em escrever no quadro enquanto estavam mais interessadas em saber da gata que pariu, mas foram repreendidos.

Episódio 3: As crianças recebem blocos de encaixe de plástico e começam a fazer suas construções. “Olha professora, fiz uma máquina de passar veneno”, diz uma criança. Outra diz: “Eu fiz um ônibus.” A professora pergunta a outra criança:

"E Você o que fez?" "Eu fiz uma cobra gigante." As crianças se divertem com seus brinquedos inventados e partilham uns com os outros.

### Fotografia 7 - Brincando com blocos lógicos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

No episódio 3, as crianças representam objetos, animais e demonstram conhecimentos a respeito do trabalho desenvolvido pelos familiares, a respeito da natureza. Demonstram que a prática de aplicação de veneno é uma atividade rotineira e considerada normal já que está presente inclusive, nas brincadeiras infantis. Levantando uma temática que pode ser problematizada pela escola.

Episódio 4: um grupo de crianças inicia uma brincadeira no tapete. Envolve meninos e meninas que utilizam apenas o corpo para realizar a brincadeira, a qual consistia em imitar uma montaria. Sorriam enquanto gritavam: "Pula boi"! Em seguida, as meninas pegam pelos pés e mãos o menino que representava o boi e dizem: "O boi morreu"! "Morre boi"! As crianças realizaram essa brincadeira em um momento de espera, em que a professora precisou sair da sala para acompanhar outra criança até o banheiro. O faz de conta foi representar papéis que vivenciam no dia a dia.

**Fotografia 8 - Brincando de boi.**

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Na brincadeira com o boi as crianças representaram um papel social ao simular uma montaria ou o abate de um bovino. Encenaram o lugar onde moram, o trabalho dos pais e a sua história. Nestas representatividades infantis compreendemos as marcas culturais que confirmam as ideias dos pesquisadores da Sociologia da Infância, como é o caso de Sarmiento, que afirma:

As crianças incorporam, interpretam e reconstróem continuamente informações culturais, constituídas por valores, normas sociais, ideias crenças e representações sociais, frequentemente expressas sob a forma de histórias e narrativas, lendas, imagens, jogos, brinquedos e brincadeiras e outros artefatos culturais. A construção dos universos simbólicos das crianças é realizada na interacção entre crianças e adultos e entre crianças e crianças. (SARMENTO, 2007, p. 36).

Compreendemos que à escola cabe criar contextos instigantes para as mais variadas formas de comunicação infantil e valorizar suas histórias de vida para que construam uma imagem positiva de si mesmo. Na instituição pesquisada, predomina as atividades escolarizantes, fruto de um currículo prescrito e ultrapassado, que Sacristán (1999, p.111) define como “listas de conteúdos, supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto é homogêneo para todas as escolas. Implica uma normalização cultural”. Tal prática pode ser verificada na observação dos cadernos escolares, conforme demonstrado abaixo:

### Fotografia 9 - Caderno escolar – matemática



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Os cadernos escolares mostraram algumas atividades bem desconexas com a realidade da vida no campo, com o conceito de infância, de crianças como sujeito e com os documentos legais que orientam o currículo da Educação Infantil.

A atividade de matemática ilustrada na figura 9 está centrada na repetição e memorização, não corresponde com o conceito de crianças protagonistas contemporâneas que deveriam estar fazendo registros espontâneos e escritos dentro de um contexto real e social. E desde 1998 no Referencial Curricular para a Educação Infantil são problematizadas atividades como estas.

Há uma idéia corrente de que as crianças aprendem não só a Matemática, mas todos os outros conteúdos, por repetição e memorização por meio de uma seqüência linear de conteúdos encadeados do mais fácil para o mais difícil. São comuns as situações de memorização de algarismos isolados, por exemplo, ensina-se o 1, depois o 2 e assim sucessivamente. Propõe-se exercícios de escrita dos algarismos em situações como: passar o lápis sobre numerais pontilhados, colagem de bolinhas de papel crepom sobre numerais, cópias repetidas de um mesmo numeral, escrita repetida da sucessão numérica. (BRASIL, 1998, p. 2008).

O mesmo documento aponta caminhos para a construção dos conceitos matemáticos na infância, que diferem da concepção da professora.

As crianças participam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço. Utilizando recursos próprios e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos, como conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo, repartir as balas entre os amigos, mostrar com os dedos a idade, manipular o dinheiro e operar com ele etc. Também observam e atuam no espaço ao seu redor e, aos poucos, vão organizando seus deslocamentos, descobrindo caminhos, estabelecendo sistemas de referência, identificando posições e comparando distâncias. Essa vivência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos. (BRASIL, 1998, p. 2008).

Na atividade desenvolvida pela professora da instituição pesquisada, que consistia em pintar um desenho pronto, ilustrada na Figura 10, percebe-se o foco nas datas comemorativas, “dia do índio - 19 de abril”. A imagem do indígena está estereotipada, pois as características da figura não condizem com o índio real que habita os arredores.

### Fotografia 10 - Caderno escolar: dia do índio



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Souza (2000, p.102) chama a atenção para o fato de que “a criança é um sujeito em processo de desenvolvimento, histórica e culturalmente situada, com

direitos, características e necessidades próprias”. Neste sentido, a autora problematiza que práticas pedagógicas orientadas por datas comemorativas podem ser fonte de disseminação de conceitos, atitudes, valores e ideologia. Discute que no caso do indígena, da forma como foi apresentado na atividade acima, pode ser fonte de preconceito, pois apresenta um indígena que não corresponde ao real, que desconsidera o contexto cultural e portanto, não tem valor formativo.

A atividade para o dia das mães, se analisarmos com a referencia de criança como produtores de cultura, pode-se aferir que não permite a espontaneidade, a subjetividade das crianças, dado que os desenhos estão prontos e a cor, no caso do coração, já foi previamente definida pela professora, desconsiderando a capacidade criativa da criança, o que podemos identificar como um exemplo clássico de adultocentrismo<sup>5</sup>.

#### Fotografia 11- Caderno escolar: Dia das mães



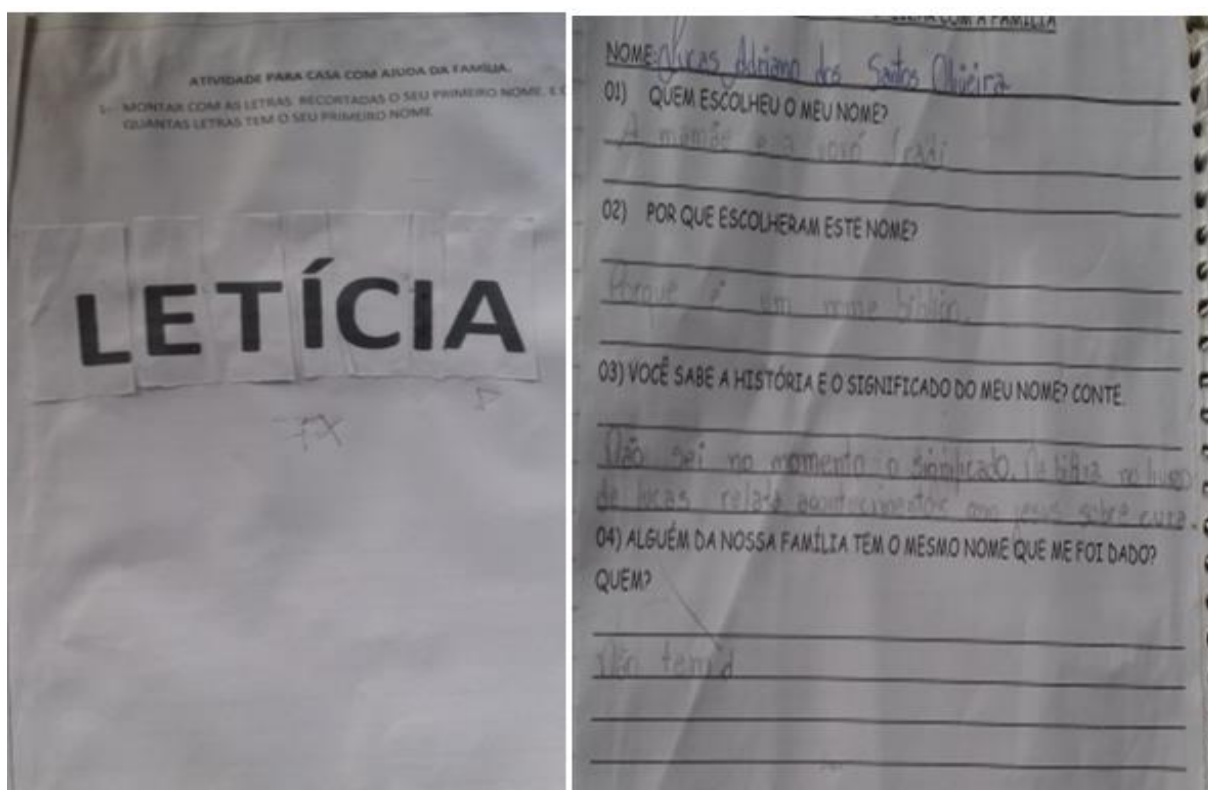
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

---

<sup>5</sup> Entendido como as hierarquias referenciadas na idade, as quais sobrepõem o poder do adulto sobre a criança como uma relação colonial que desqualifica o saber, a língua e a cultura desses sujeitos-crianças. (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 73).

Ainda sobre a atividade do dia das mães, além de não permitir processos criativos, é importante considerar que a família passa por profundas transformações. “Desconsiderar a história da criança e tratar as crianças e as famílias como iguais é uma incoerência séria na prática do educador infantil”. (SOUZA, 200. p.103)

### Fotografia 12 - Caderno escolar: Nome próprio



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Estas são atividades encontradas no caderno que, ao nosso olhar, parecem boas propostas. A escrita do nome com letras móveis é um bom desafio para as crianças nesta idade e permite o pensamento sobre como se constitui a linguagem escrita. As pesquisas sobre a escolha do nome envolvem a família, as crianças, permite que a criança amplie o conhecimento sobre si mesmo, além do fato de que os adultos cumprem o papel de escriba e de que, neste caso, a escrita está dentro de um contexto real e social.

Que caminhos serão necessários trilhar para pensar coletivamente outras práticas pedagógicas que contemplem as especificidades da Educação Infantil no contexto do campo? Na próxima seção serão apresentadas algumas ações que foram desenvolvidas com o grupo de estudo.

## 6 REFLETIR, AGIR, RESSIGNIFICAR E CONSTRUIR CAMINHOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO

*Isso porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos próprios brinquedos: eram boizinhos de osso, bola de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que o sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde precisei de morar na cidade [...]. (MANUEL DE BARROS, 2010).*

Manuel de Barros nos reporta a capacidade imaginativa e criativa das crianças que possuem a habilidade de ressignificar os objetos e as situações vivenciadas. De igual modo, precisamos ressignificar as nossas concepções e práticas docentes para trabalhar com as crianças pequenas.

Esta seção vai descrever e analisar as reflexões feitas no grupo de estudo, cujas pautas emergiram das necessidades apontadas pelos sujeitos da pesquisa, em que o principal objeto da reflexão foram as concepções e as práticas pedagógicas.

Em seguida vamos apresentar o planejamento das proposições para o atendimento da Educação Infantil no campo e algumas ações da prática pedagógica voltada para as infâncias do campo realizadas pela professora após os estudos. Estas ações possibilitaram responder ao último objetivo específico desta pesquisa-ação.

A descrição e análise dos dados coletados a partir do grupo de estudo aconteceram por meio da composição de eixos temáticos de investigação analisados individualmente e em suas intersecções. Deste modo, organizamos os dados levantados nos eixos temáticos apresentados a seguir.

### 6.1 Eixo 1: Planejamento do grupo de estudo

Realizada a observação da prática pedagógica na turma do Pré-Escolar, reuniram-se a pesquisadora, a professora, o gestor e o supervisor com o objetivo de refletir sobre o período da observação e planejar as próximas ações. Para isso, seguimos a orientação de Thiollent (2011, p.22):



[...] os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Nesta perspectiva, é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.

Na observação das aulas foi possível perceber algumas dificuldades relacionadas ao trabalho pedagógico, como a organização do planejamento docente, o planejamento do tempo para o desenvolvimento das atividades, a disposição do espaço na sala de referência, a invisibilidade do potencial existente no espaço externo, os materiais disponibilizados para as crianças, entre outros.

No entanto, foi realizada a primeira reunião com os colaboradores da pesquisa-ação para refletir sobre o período da observação e, à partir das ponderações, construir as pautas do grupo de estudo. Optamos por não apontar nenhuma falha e sim se aproximar do grupo com a finalidade de escutar o ponto de vista dos participantes sobre suas próprias práticas pedagógicas e como poderiam ser melhoradas. Perrenoud (2000, p.164) aborda a necessidade de o próprio professor identificar os problemas referentes à sua prática. Desta forma, ao reconhecer em si suas lacunas, suas dúvidas e necessidades, é possível traçar juntos os caminhos da formação.

Nesta perspectiva, os participantes puderam retomar momentos vividos junto com a pesquisadora e perceberem suas próprias práticas de outro ângulo. Foi possível refletimos juntos para encontrarmos propostas visando a resolução dos problemas.

Neste momento foi possível fazer alguns questionamentos sobre as observações para ouvir o ponto de vista do grupo e considerá-lo nas pautas do grupo de estudo e também confirmar algumas necessidades formativas levantadas nas entrevistas individuais.

Conforme o diálogo foi se estabelecendo confirmamos a necessidade já levantada nas entrevistas de estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Uma vez, que trata-se do documento orientador da prática pedagógica da Educação Infantil e das peculiaridades da infância do campo. Desta forma o grupo compreendeu ser de fundamental importância o seu estudo.

Ao questionar o grupo o que poderia ser pensado pela escola para considerar as infâncias do campo, a professora manifestou novamente a dificuldade que possui no “como fazer”, o que evidencia que os problemas são de procedimentos.

Neste diálogo entendemos que era necessário saber mais sobre a concepção de criança e infância, sobre como aprendem e se desenvolvem. Solicitaram ainda que a formação contemplasse atividades práticas, como construção de espaços em sala de aula e organização do planejamento.

O Supervisor ressaltou a necessidade de um documento orientador das práticas pedagógicas para a Educação Infantil no Campo, afirmando que facilitaria a organização das práticas pedagógicas na escola.

Na tentativa de responder a “como fazer” concordamos com o estudo de dois capítulos do livro “Educação Infantil no campo”, das autoras Silva e Pasuch (2012) e a apresentação vídeos de experiências em que a escola apresentada revelava, em suas práticas, a cultura da comunidade e com maior possibilidade de expressão da subjetividade infantil. Para isso, concordamos em analisar as práticas pedagógicas da escola utilizando a estratégia formativa de tematização da prática (SCARPA, 1998), que consiste na reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores.

Desta forma, o grupo decidiu inicialmente que seriam necessários no mínimo cinco encontros, totalizando 20h para realização dos estudos, numa frequência de dois encontros por semana. No entanto, no decorrer do diálogo estabelecido com o grupo surgiu a proposta de realizar os estudos durante uma semana de forma ininterrupta, com o argumento de que viabilizaria a participação de outras duas professoras e uma supervisora que atuam no campo com a Educação Infantil, convidadas por parte da escola para participarem no grupo de estudo. Durante esse momento de diálogo, elegemos como pauta para cada dia os seguintes temas:

- 1- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, infância e criança do campo;
- 2- Estudo do capítulo IV do livro Educação Infantil do campo (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012);
- 3- Estudo do capítulo V do livro Educação Infantil do campo (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012). Análise de vídeos com experiências exitosas;

- 4- Oficina para construção de propostas de jogos, espaços e materiais<sup>6</sup> não estruturados a partir da observação das crianças;
- 5- A partir dos estudos anteriores escrever, com as professoras, o diretor e supervisor, uma proposta de trabalho voltada para a Educação Infantil do campo.

Conforme nos orienta Tripp (2005, p.459), “[...] ao facilitar um projeto de pesquisa-ação, não se pode especificar os tópicos sobre os quais trabalhará, pois esses surgirão da análise da situação e serão selecionados”. Cumprindo a metodologia da pesquisa-ação, as pautas formativas surgiram das necessidades apontadas pelos participantes e pela pesquisadora.

## **6.2 Eixo 2: O grupo de estudo e as aprendizagens significativas**

Na perspectiva da aprendizagem significativa, que de acordo com Scarpa (1998, p.46) “ocorre quando o conteúdo a ser aprendido pode ser relacionado de modo substantivo aos conhecimentos prévios dos professores”, escolhemos como estratégia para o primeiro grupo de estudo uma roda de leitura e conversa com os participantes para que fossem colocados em jogo seus conhecimentos, suas práticas e assim possibilitar reflexões sobre o texto, no sentido de ampliar as concepções sobre as especificidades da Educação Infantil no Campo.

No primeiro encontro do grupo de estudo, como combinado, o tema abordado foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Foi a primeira vez que o grupo recebia convidadas externas. Cada componente se apresentou dizendo o nome, o local de trabalho e a experiência com a etapa da Educação Infantil no Campo. A professora com mais experiência na etapa está atuando há 03 (três) anos e veio participar do grupo de estudo a convite da escola.

Durante a leitura das DCNEI, o grupo debatia assim que surgia uma dúvida, uma inquietação ou a necessidade de compartilhar uma experiência vivida em sala de aula.

Visando preservar a identidade dos sujeitos, para identificar as falas dos participantes usaremos pseudônimos de escritores e escritoras de literatura infantil, sendo eles: Sílvia Ortt Hof, Eva Furnari, Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Ziraldo.

---

<sup>6</sup> Materiais não estruturados são: pedras, folhas, areia, barbantes, pedaços de madeira, sementes, gravetos, pedaços de tecidos, embalagens e muitos outros que permite que à partir deles sejam criados outros objetos e brinquedos.

No Artigo 3º, das DCNEIs que concebe o currículo da Educação Infantil como um “conjunto de práticas que buscam articular os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral da criança”. (BRASIL, p.1, 2009).

A pesquisadora fez o seguinte questionamento: quais são as experiências e os saberes que as crianças que moram nos sítios têm? As professoras pensaram por um instante e disseram que as crianças trazem consigo muitos conhecimentos. “Em suas falas é possível perceber suas percepções sobre o tempo, sabem falar do dia-a-dia em casa e na escola, dá recados, já conhecem alguns números e letras, correm, pulam, brincam, faz má criação, imitam os adultos”. (SILVIA ORTHOF, 2018).

Neste sentido, o diálogo continua em torno das potencialidades das crianças. A professora Eva Furnari (2018), relata uma situação em que uma de suas crianças possuía comportamento de leitora. Narra como a criança ao contar as histórias dos livros para as outras crianças acrescenta personagens de seu cotidiano, como os animais do sítio e nomes de pessoas conhecidas.

A professora Ana Maria Machado (2018) contribui relatando uma observação que fez de seus alunos no momento de brincadeira.

Um dia em minha turma observei as crianças brincando, e tinha um garoto com uma boneca no colo. Ele cantava para a boneca, fazia carinho, dava mamadeira e a brincadeira me deixou intrigada. Então perguntei para ele: Do que está brincando? Ele me respondeu: Sou o papai! Naquele mesmo momento percebi que estava errada no meu modo de pensar, ele só estava imitando o pai.

Esta experiência suscitou amplo debate em torno das questões de gênero. Ziraldo (2018) afirmou não concordar com a brincadeira, disse que menino deve brincar com brinquedos de menino e menina deve brincar com brinquedos de menina. A professora Ruth Rocha (2018) concorda com a afirmativa.

Eva Furnari (2018) contribui com o debate dizendo que “hoje em dia homens e mulheres cumprem as mesmas funções na sociedade”. Exemplifica que “homens e mulheres dirigem, cuidam da casa e dos filhos, trabalham fora”.

Neste sentido, dialogamos sobre como as escolas em que atuamos ainda marcam as questões de gêneros, por exemplo, nos cartazes azuis e cor de rosa, nas filas e nas brincadeiras. A professora Ruth Rocha disse que precisa estudar

mais sobre essa questão, pois não tem essa compreensão de que a escola pode contribuir para perpetuar uma sociedade machista. O diálogo foi encerrado, no entanto, não houve consenso e cada participante manteve sua opinião sobre a temática de gênero.

A leitura continua com o Art. 4º das DCNEIs, que considera a criança centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

A pesquisadora fez então o seguinte questionamento: as nossas crianças são centro do nosso planejamento? Em que momento do nosso planejamento consideramos e possibilitamos à criança brincar, imaginar, fantasiar? A partir disso, o grupo fez um longo diálogo sobre o fato de que as crianças aprendem brincando, experimentando, observando, falando, dando sentidos diferentes sobre os objetos e acontecimentos.

Concordamos que muitas vezes os docentes decidem sobre que atividades as crianças vão desenvolver, ou que tipo de brincadeira vão realizar, de acordo com o julgamento do professor sobre a necessidade das crianças. Este comportamento é definido pelo termo “adultocentrismo” que para Santiago e Faria (2015, p. 72) é “um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser”.

Houve relatos em que a professora reconheceu pegar na mão da criança para que ela desenvolvesse determinado movimento, acreditando que era o melhor a se fazer para a criança. Refletimos que na perspectiva do currículo narrativo, para a criança desenvolver a autonomia é necessário dar o tempo para ela fazer, viver e experimentar.

Observar que o tempo das aprendizagens das crianças pequenas exigem lentidão, continuidade, duração e também leveza, que não podem ser rápidos e fragmentados como o tempo da produção industrial, pois as crianças pequenas precisam de tempo para construir suas histórias e identidades pessoais e sociais. (BARBOSA, OLIVEIRA, 2016, p. 27).

A professora Ana Maria Machado (2018) conta que em sua turma um determinado grupo de crianças imita o médico aplicando injeção e medicando, provavelmente por ter vivenciado esta experiência. Deste modo, ela visualizou, a partir do diálogo do grupo de estudo, a possibilidade de construir junto com as crianças um canto temático de hospital para as crianças vivenciarem o papel do médico, da secretária e do paciente. E a professora percebeu esta situação como um exemplo em que o planejamento parte dos interesses das crianças.

Na leitura do Art. 6º das DCNEIs, que trata sobre os princípios éticos, políticos e estéticos, dialogamos sobre a forma que possibilitamos a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferenças culturais.

A esse respeito, a professora Eva Furnari (2018) conta que em sua turma possui uma caixa com vários animais e carros de boi. No momento da brincadeira aconteceram várias disputas por brinquedos entre as crianças, o que provocou a quebra de alguns destes brinquedos. Conta que ao perceber isso, guardou a caixa e chamou a turma para uma roda de conversa sobre o problema. Apresentou os brinquedos quebrados e disse que a turma toda perdeu a alegria de brincar com aqueles brinquedos. Indagou às crianças sobre o que poderia ser feito para não acontecer novamente. Nesta roda de conversa, as crianças refletiram sobre suas atitudes, simularam situações em que teriam que pedir o brinquedo desejado ao colega, e de respeito no caso do colega ainda desejar continuar com a brincadeira. Somente depois deste diálogo é que as crianças voltaram a brincar. A professora entendeu esses momentos como ricos para as crianças aprenderem sobre o respeito e a solidariedade.

Em relação aos valores políticos, o diálogo centrou-se na ideia de que, para a criança aprender os valores democráticos, é importante criar situações em que as crianças participem, tomem decisões para o coletivo, como por exemplo, ao eleger a cor de uma toalha, o nome da turma, escolha dos espaços, a melhor forma de resolver um problema, entre outros.

Sobre os valores estéticos, refletimos sobre “o que é o belo?” A discussão tomou o rumo de que belo na Educação Infantil são as produções infantis: Seus desenhos, pinturas, registros, escritas e suas criações. Lembramo-nos da

preocupação em decorar a sala com cartazes feitos em E.V.A<sup>7</sup> para que o ambiente da sala de aula ficasse decorado e esteticamente organizado e que à partir da concepção de criança pelo viés da Sociologia da Infância, o belo mudou de lugar, sendo que o que agora é belo são as produções infantis. Estas reflexões nos levaram ao entendimento de que oportunizar às crianças essas experiências criadoras potencializa sua sensibilidade, criatividade, liberdade de expressão e comunicação. Nestas reflexões ficou evidente que o grupo compreendeu a importância de oportunizar momentos de participação, de escolha, de criação e de brincadeiras como forma de desenvolver a aprendizagem destes princípios.

Ao retomar a leitura, no Art. 8º, Parágrafo 3º (BRASIL, 2009) que trata da Educação Infantil no Campo, o inciso I traz a importância de reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; bem como o inciso II que apresenta a importância da vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como o IV que traz a importâncias de práticas ambientalmente sustentáveis. Neste ponto da leitura, a pesquisadora traz o seguinte questionamento: Podemos identificar a cultura, tradições e identidade presentes na comunidade onde se localiza a escola em que trabalham?

Então, Ziraldo (2018), menciona a preocupação com o fato de que nas comunidades rurais é muito presente na cultura das pessoas utilizarem motos sem usar o capacete. É cultural as crianças e jovens utilizarem este transporte sem os equipamentos de segurança por não haver no sítio nenhum tipo de fiscalização. Apresenta este fato como um traço cultural. Continua sua fala apontando outras questões culturais que no seu modo de pensar representam problemas. Chama nossa atenção por exemplo para o cheiro de veneno naquele momento impregnava o ambiente, pois no sítio vizinho à escola haviam aplicado algum tipo de agrotóxico naquele dia e o cheiro exalava nas dependências da escola. Provocou uma reflexão quanto a importância de se tematizar estas questões na escola, de se desenvolver projetos de pesquisa com as crianças sobre tais temáticas.

Nas brincadeiras com blocos lógicos as crianças constroem máquinas de passar de veneno, para eles é uma ação natural, pois convivem com seus pais ou responsáveis aplicando veneno nas hortas, pastos e nos animais. Esta ação de aplicar veneno é muito natural para algumas famílias. (EVA FURNARI, 2018).

---

<sup>7</sup> A sigla **E.V.A.** significa um processo de alta tecnologia que mistura Etil, Vinil e Acetato (**E.V.A.**), que resulta em placas emborrachadas e muito conhecidas entre artistas, artesão, entre outros.

A professora Ana Maria Machado (2018) contrapõe as afirmativas e diz que também existem famílias que trabalham com a agricultura familiar e que utilizam produtos homeopáticos para o combate de pragas e que produzem adubos orgânicos. Sugere que estas famílias venham até à escola realizar palestras, entrevistas e ajudar a produzir conhecimentos sobre a responsabilidade que cada um deve ter com o meio ambiente.

Quando questionamos sobre as manifestações culturais presentes nas comunidades, os participantes do grupo de estudo elencaram algumas atividades como, por exemplo, as festas, lembraram-se das cavalgadas, da exposição, dos torneios de futebol, destacando o seguinte relato:

*No dia do passeio à feira Agro Rural Show eu percebi a alegria das crianças, percebi também como vieram vestidos, as adolescentes estavam maquiadas usavam calça jeans, bota e chapéu. Os meninos também usavam jeans, camisa de manga longa, cinto com fivela, bota e chapéu, é assim que eles gostam de se vestir. (EVA FURNARI, 2018).*

A professora Ruth Rocha (2018) lembrou de uma família de escultores da comunidade, em que os rapazes, já foram seus alunos. No caminho para a escola em que trabalha passa sempre em frente a um frigorífico que possui uma escultura de um boi, tamanho natural, esculpido por eles. Destacou ainda que é possível ver muitas esculturas deles pela cidade.

A professora Ana Maria Machado (2018) diz que a escola também pode considerar os artesanatos como crochê, pintura em tecido, vasos de pneus, vasos de barro produzidos por alguns pais e que passa despercebido como arte para a escola. Neste momento, começamos a refletir algumas possibilidades, como por exemplo, a ideia da professora Eva Furnari (2018) de construir o canto de leitura com crochê. Foi elencado pelo grupo a possibilidade de considerar na composição dos jardins, os vasos confeccionados pelos pais e aulas de pintura utilizando as técnicas de pintura em tecido. Outra ideia considerada importante pelo grupo foi a de trazer as mães para vivenciar essas experiências com as crianças.

Este encontro rendeu tantas reflexões que o ônibus escolar já dava o sinal de partida, o guarda queria fechar a sala para encerrar o expediente e nós ainda estávamos encerrando o momento da avaliação, que consistia em cada participante registrar uma palavra sobre as reflexões daquele dia.

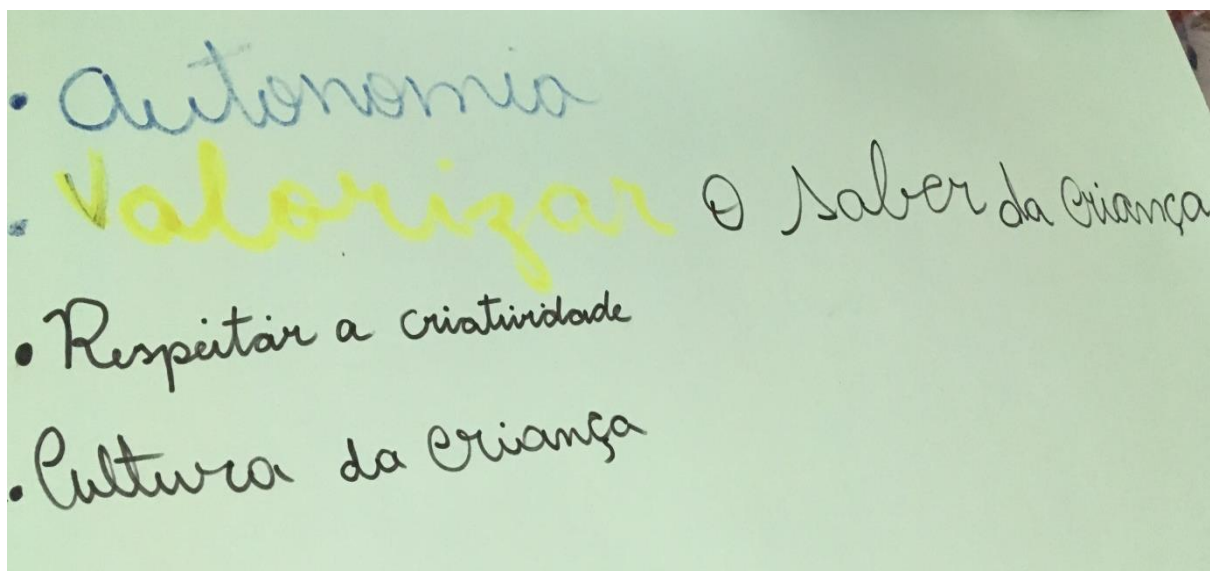


A professora Eva Furnari (2018) registrou “autonomia” e disse que as discussões a fizeram refletir como as práticas pedagógicas podem ou não ser promotoras da autonomia infantil, que em muitos momentos acreditava ser importante pegar na mão das crianças para que elas avançassem, que a partir de agora entende que é necessário que as crianças se arrisquem mais nas atividades cotidianas e que tentará ser menos protetora.

A professora Ana Maria Machado (2018) registrou “valorizar o saber da criança”. Sobre isso, explicou que as crianças possuem muitos saberes, além de ler, escrever e contar e que não tinha valorizado esses saberes nas práticas pedagógicas, mas que vai ficar mais atenta sobre o que as crianças falam e suas representações nas brincadeiras para propor experiências mais significativas para elas.

A professora Ruth Rocha (2018) registrou “respeitar a criatividade”. Ela menciona que ampliou o olhar para a escrita, os desenhos e outras produções das crianças. Disse que em sua sala de aula tem muitos cartazes em EVA e que precisa deixar as crianças participarem mais dessas construções, assim como ofertar mais momentos para a criatividade.

### Fotografia 13- Avaliação sobre o estudo das DCNEI



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Para finalizar as falas avaliativas, a professora Silvia Orthof (2018) diz que refletiu sobre as “culturas infantis” e suas manifestações, como as crianças são criativas e inteligentes e o quanto mais a escola pode ser instigadora dessas potencialidades.

Deste modo, a significância da aprendizagem surge pelo envolvimento dos participantes do grupo de estudo nas questões levantadas e na relação de seus conhecimentos com as novas informações, neste contexto de reflexão e análise das práticas. Compreendemos que este estudo permitiu a reflexão sobre a concepção de criança, como ser potente, cultural e social que aprende por meio das brincadeiras, interações e relações que estabelece com as pessoas, objetos e signos a sua volta.

### **6.3 Eixo 3: Tematização da prática**

A tematização da prática é uma estratégia formativa que consiste em observar as situações práticas e refletir sobre elas com objetivo de ressignificá-las. Esta foi a estratégia formativa adotada no segundo e terceiro encontros de estudos que teve como pauta a leitura do capítulo IV e V do livro Educação Infantil do Campo, de Ana Paula Soares da Silva, Jaqueline Pasuch e Juliana Bezzon da Silva (2012) que discute as especificidades da Educação Infantil do Campo e analisar imagens de práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola pesquisada, que foram coletadas no decorrer desta pesquisa-ação.

A tematização das situações práticas é uma estratégia formativa que de acordo com Scarpa (1998, p. 76) permite que,

os professores desenvolvem o pensamento prático-reflexivo e produzem conhecimento pedagógico quando investigam, veem as coisas sob diferentes prismas, problematizam, levantam hipóteses, identificam e nomeiam dificuldades para buscar alternativas de ação, elaboram propostas de intervenção didática, refletem e discutem adequação das mesmas.

Seguindo as Orientações de Scarpa (1998), ao tempo em que avançávamos nas leituras, retomávamos a reflexão sobre a própria prática, em um movimento em que a teoria nos orienta para o como estamos fazendo? Que respostas podem ser produzidas?

O estudo aconteceu na sala de aula do Pré-Escolar da escola pesquisada. Ao entrarmos, antes de iniciarmos os estudos, foi inevitável a conversa entre as professoras sobre a organização da sala: Observaram os cartazes, a mobília, os materiais e comentaram sobre o que precisam mudar a partir do estudo do dia anterior. Novamente o cartaz com o nome das meninas no lado cor de rosa e o nome dos meninos no lado azul gera discussão e as professoras visitantes

admitiram utilizarem este modelo para o cartaz de chamada e mencionaram a necessidade de refazê-lo, seguindo a ordem alfabética e utilizando a mesma cor para todas as crianças.

Iniciamos com a leitura individual dos textos, seguimos com um período de argumentação e em seguida a apreciação das imagens coletadas nos cadernos escolares. Esta dinâmica possibilitou a reflexão no grupo sobre a necessidade de rever questões relacionadas ao planejamento docente e a organização dos espaços.

A primeira reflexão feita pelo grupo no segundo dia de estudo foi motivada a partir da afirmativa das autoras Ana Paula Soares da Silva, Jaqueline Pasuch e Juliana Bezzon da Silva (2012), logo no primeiro parágrafo, em que descrevem uma escola localizada no interior da floresta amazônica em que ao adentrar os muros tornava-se impossível perceber que se tratava de uma escola do campo.

Diante desta afirmativa levantamos o seguinte questionamento: O que diferencia uma escola do campo de uma escola da cidade? Precisamos ter a mesma forma de organização? O professor Ziraldo (2018) lembra que, apesar de estar garantida em documento a liberdade para mudança no calendário escolar considerando o contexto do campo, a escola é tolhida nesta autonomia, ao se determinar a data de início e o término do ano letivo.

Após esta observação de Ziraldo, seguimos e foi possível refletir que os espaços no campo são amplos e permitem muitas experimentações e vivências. Logo após trouxeram para discussão a viagem que as crianças fazem até chegar à escola. A professora Ana Maria Machado (2018) conta que compartilha o ônibus com algumas crianças e que elas vem observando a natureza pelo caminho, percebem os animais, as árvores, os carros que passam pelo ônibus e que estabelecem muitos diálogos com outras crianças neste trajeto.

Concordamos que, ainda precisamos avançar na identidade da escola do campo, na composição dos espaços internos e externos e que é necessário propor atividades que integram os saberes das crianças do campo ao saber produzido pela humanidade.

A leitura dos textos também fomentou a reflexão sobre a organização pedagógica da Educação Infantil no Campo. As autoras trazem alguns pontos importantes para organizar o trabalho pedagógico considerando as características

da Educação Infantil para todas as crianças e as particularidades que o campo oferece. É preciso considerar,

[...] o lugar da criança no trabalho pedagógico, a organização de experiências integradoras, a organização de espaços, materiais e brinquedos, o manejo do tempo e as possibilidades de composição de turmas. Tais elementos, presentes em toda proposta pedagógica, compõem um conjunto que caracteriza a ambiência dos processos de interação (criança-criança, adulto-criança, adulto-adulto) e fornece condições para as experiências das crianças, seus aprendizados e desenvolvimento integral. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 97).

A partir deste fragmento, fomos convidadas a refletir sobre como enxergamos os elementos apresentados pelas autoras (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012) na própria prática pedagógica da Educação Infantil no Campo. As professoras afirmam que nas práticas as brincadeiras das crianças estão presentes, que consideram as preferências das crianças e que têm reservado em suas rotinas tempo para as brincadeiras no parque, na quadra e em outros espaços escolares.

Em seguida, apresentamos algumas imagens de atividades encontradas nos cadernos escolares da turma que participa da pesquisa, com a prévia autorização da professora. A primeira imagem apresentada foi uma atividade de matemática com números pontilhados para as crianças cobrirem. Então indagamos: esta atividade possibilita quais aprendizagens matemáticas? As professoras pensaram por um instante e disseram que desenvolve a coordenação motora fina das crianças. Indagamos que outras experiências desenvolvem a coordenação motora finas das crianças? Dialogamos que as experiências com massinha de modelar, recorte e colagem, pintura, manuseio de materiais como pregador de roupas no varal, alinhavos, entre outros, também desenvolvem esta habilidade de forma lúdica.

Concordamos que ficar algum tempo cobrindo pontilhado é cansativo. As professoras riram descontraídas e admitiram que também utilizavam este tipo de atividade em suas práticas. Conversamos que repetir o pontilhado várias vezes não garante a aprendizagem de números, quantidades, espaços e formas entre outras aprendizagens matemáticas, que brincar com dados, jogos, contar coisas e utilizar a tabela numérica, explorar as formas e os espaços é bem mais atrativo e significativo para a criança aprender tais conceitos.

A professora Ruth Rocha (2018) compartilhou com o grupo uma experiência em que trabalhou uma sequência didática com receita de salada de fruta em que explorou as quantidades de ingredientes e as crianças contavam as frutas e registravam as quantidades. Elas se envolveram, participaram e aprenderam alguns conceitos matemáticos a partir desta sequência.

As outras imagens de atividades que refletimos foram sobre as datas comemorativas do dia do índio e do dia das mães. Sobre estas imagens, a professora Eva Furnari (2018) disse: “Eu não iria trabalhar este ano sobre o dia das mães, mas como as outras turmas estavam fazendo lembrancinhas, achei melhor não deixar passar em branco e dei uma pintura para as crianças fazerem e entregar para a mãe e trabalhamos a palavra mãe, as letras M. A. E”. A professora Ruth Rocha (2018) disse que também trabalhou a confecção de um cartão para as mães, que também explorou a escrita com as crianças.

Falamos sobre a tradição de trabalhar datas comemorativas na Educação Infantil e que devemos refletir sobre as configurações familiares da sociedade atual e sobre o índio real que está presente em nosso município. A este respeito, as professoras falaram de crianças que vivem com os avós, dos órfãos, citaram exemplos de indígenas que estudam na universidade, que encontram no comércio e que é bem diferente do representado no desenho. Neste sentido, concordamos que a escola precisa pensar no valor formativo destas temáticas. Em relação às datas comemorativas percebi que precisamos ampliar o debate, pois essa concepção encontra-se bem arraigada nas práticas docentes.

Apresentamos imagens de atividades com o nome, onde as crianças utilizavam letras móveis para realizar a escrita do nome, juntamente com uma pesquisa feita com os pais para saber a história da escolha do nome. Esta foi uma atividade em que todas reconheceram a ligação com a história de vida da criança, uma vez que envolveu os responsáveis e, portanto, foi considerada pelo grupo como uma boa atividade que possibilita à criança desenvolver uma imagem positiva de si mesma, pensar sobre a escrita do seu nome e utilizar este referencial para novas palavras.

As últimas imagens mostradas foram as brincadeiras e as construções infantis que revelam o cotidiano das crianças com as famílias, constroem objetos utilizados pelos pais e falam do seu dia-a-dia. A este respeito, refletimos sobre o

quanto ainda precisamos escutar, observar as crianças e considerá-las no planejamento das ações educativas.

Essa escuta, na realidade educacional, tão importante na formação e no exercício da cidadania, pode ser realizada de diferentes maneiras e na observação de diferentes linguagens infantis, por exemplo: olhares, gestos, balbucio, narrativas, brincadeiras, dramatizações, sorrisos, choros, apetites, sono, garatujas, desenhos, falas e escritas. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p.103).

Em relação as imagens que mostram as crianças brincando imitando os pais e vivendo cenas do cotidiano, a professora Eva Furnari (2018) disse que “já observei sim estas brincadeiras, estas falas, mas nunca propus nenhuma pesquisa ou sequência a partir delas, pois não considerava esta possibilidade”. Ficou-nos uma sensação boa de que as participantes do grupo de estudo perceberam que é necessário o reconhecimento da importância do cotidiano das crianças, sua cultura e seu modo de viver a infância no campo para as proposições de práticas pedagógicas, considerando que a construção positiva de sua identidade, passa pelo conhecimento positivo de si mesmo e do outro, pois a identidade é “um conceito polissêmico, podendo representar o que uma pessoa tem de mais característico ou exclusivo, ao mesmo tempo em que indica que pertencemos ao mesmo grupo”. (CANDAUI, 2002, p. 31).

Tematizar a prática, não pelas professoras, mas com as professoras, contribuiu para percebermos que “são nossas experiências de vida que ajudam a moldar a nossa visão de nós mesmos, e as nossas identidades mudam e são reconstruídas ao longo da vida”. (BROWNE, 2010, p. 71).

Deste modo, compreendemos que conforme as crianças crescem e se desenvolvem na interação com o meio (pessoas, ambientes, materiais e sua organização) ampliam o entendimento sobre quem são. Também com as professoras e demais profissionais da educação coisas semelhantes acontecem: com a experiência e reflexão sobre suas ações, intenções e planos ampliam o entendimento sobre quem são e sobre o que ainda podem tornar-se.

Para Scarpa (1998, p. 76), a tematização da prática é a “estratégia de formação que melhor responde a necessidade de tornar um professor capaz de utilizar no contexto da sala de aula os conhecimentos pedagógicos construídos nos encontros de formação”. O momento de análise das atividades foi muito formativo para o grupo, gerou concentração, em alguns momentos desconforto, dúvidas e

reflexão, mas principalmente, um processo de reorganização de suas estruturas mentais e concepções, que até então pareciam bem sólidas.

#### **6.4 Eixo 5: Desafios para o planejamento docente**

Na continuidade das reflexões do segundo e terceiro dia de estudo, em que realizou-se a leitura do capítulo IV e V do livro *Educação Infantil do Campo*, de Ana Paula Soares da Silva, Jaqueline Pasuch e Juliana Bezzon da Silva (2012), ainda foi possível refletir sobre, o planejamento docente na Educação Infantil.

Em Ji-Paraná/RO é organizado por meio das modalidades organizativas do planejamento, sendo elas, atividades permanentes, sequências didáticas, projetos e atividades ocasionais e, dentre estes, as professoras afirmaram fazer uso frequente das sequencias didáticas. Neste contexto, as leituras trouxeram para o grupo de estudo os projetos pedagógicos e experiências integradoras, como possibilidade de organizar o planejamento na Educação Infantil do Campo. Na leitura dos textos, supracitados aparece a expressão “projetos pedagógicos”, termo inspirado no livro *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil* de Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2008).

A compreensão acerca da temática “projetos” é de que “saberes e fazeres na Educação Infantil precisam aguçar o espírito científico das crianças cujos relatos e documentações respeitam as linguagens gráficas de cada momento do desenvolvimento infantil” (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012, p.108). Deste modo, além de considerar os saberes, os interesses e curiosidades infantis, é importante respeitar as singularidades infantis, a forma como se comunicam e registram suas aprendizagens, ao mesmo tempo em que ampliam os seus conhecimentos sobre si, o outro e o mundo.

O grupo de estudo fez algumas inferências, a partir do estudo, relatando suas experiências com projetos pedagógicos nos quais, muitas vezes, o professor define o tema, as atividades e o produto final, e que nesta perspectiva de projetos pedagógicos ele parte dos interesses e curiosidades das crianças. Conforme pontua as autoras:

A escuta sensível e comprometida com as crianças só é possível se as colocarmos em um lugar de importância social. Na realidade da creche/pré-escola, essa relação de igualdade com as crianças é fundamental e desafiadora, pois inverte uma lógica “adultocêntrica” que privilegia os fazeres adultos em detrimento dos interesses da

criança pequena e dos bebês. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p.103).

O tema impulsionou o grupo a argumentar sobre a importância de conversar com as crianças para levantar os seus conhecimentos prévios sobre o tema, sobre o que gostariam de saber, a importância de trazer variados materiais de pesquisa, possibilitar o registro das descobertas e decidir junto com as crianças os próximos passos.

A professora Eva Furnari (2018) comenta sobre as possibilidades de desenvolver um projeto sobre o mercado em sua turma, justifica sua intenção na demonstração de curiosidade das crianças sobre o mercado. Compartilhou com o grupo que as crianças vão ao mercado com os pais e que chegam à escola falando sobre a experiência. Relatam, geralmente, aspectos iguais ou semelhantes aos exemplificados pela professora: “Professora, tem uma caixa de dinheiro no mercado”; “Professora meu pai deixou eu comprar biscoito”; “Professora, o mercado é bem grandão e tem muitas coisas”.

O diálogo sobre as possibilidades formativas de um espaço de mercado foi amplamente discutido no grupo: como explorar as leituras das embalagens, como estão organizados os produtos no mercado, o faz de conta dentro deste espaço, a experiência com dinheiro, entre outras aprendizagens.

Foi lançado um desafio para cada uma das professoras: planejar uma atividade em que valorizassem o grupo cultural das crianças e que fortalecessem a autoestima de si e do seu grupo. Cada uma delas fez o seu registro e apresentou para as demais. E assim seguiu-se às apresentações das propostas: Eva Furnari pensou em desenvolver uma sequência didática sobre jardim, com o objetivo de envolver as famílias e pesquisar com as crianças as plantas, o que elas precisam para crescer, produzir flores e conseqüentemente, melhorar a ambiência da escola; A professora Ana Maria Machado pensou em convidar as mães para ensinar uma técnica de pintura em tecido, já que na turma tem algumas mães que fazem pintura em tecido; A professora Ruth Rocha se propôs a realizar uma pesquisa sobre esculturas e convidar seus ex-alunos escultores para as crianças entrevistarem, e depois fazerem também suas esculturas em barro.

Em seguida, realizamos a avaliação. As professoras consideraram o planejamento positivo. Observaram que precisam refletir mais sobre o que propõem para as crianças e que vislumbraram possibilidades de implementar algumas ações em suas práticas docente.



Na avaliação, ressaltaram ainda a importância desses momentos formativos para a reflexão das práticas. A professora Ruth Rocha informa: “tenho que aprender muito” e solicitou outros encontros para ampliar o estudo sobre o planejamento. De forma geral, o grupo compreendeu ser necessário promover mais momentos para estudos, reflexão e análise das práticas pedagógicas para a ampliação de conhecimentos sobre a Educação Infantil no Campo.

#### **6.5 Eixo 4: Em busca de bons modelos**

Acreditamos que para ressignificar as práticas pedagógicas é necessário conhecer bons modelos, afinal, as novidades e inovações não surgem do nada. Como afirma Scarpa (1998), “hoje sabemos que tão importante quanto uma bibliografia é a utilização de uma filmografia contendo bons modelos de atividades”.

Então, no quarto encontro apreciamos alguns vídeos<sup>8</sup> do Programa Diretrizes em Ação, que apresentam na prática como considerar a criança, seus interesses e sua cultura. Em seguida, realizamos a construção de dois espaços temáticos com o objetivo das professoras experimentarem as possibilidades criativas, imaginativas e investigativas dos espaços temáticos da sala de aula.

Os vídeos apresentam imagens em que as crianças realizam experiências nas quais são os protagonistas, em espaços ricos, com materiais variados que aproximam as crianças da cultura escrita e da leitura, das ciências e das artes, como o ateliê para colar, ateliê para modelar, ateliê para pintar e os cantos temáticos. Nestes espaços são disponibilizados materiais variados, o professor faz as orientações e as crianças tem liberdade para falar, criar, interagir e brincar. Foi possível perceber nos vídeos que os interesses e curiosidades das crianças são considerados no planejamento, na escolha de materiais e na utilização dos espaços.

Os vídeos apresentam ainda depoimentos de professores que valorizam a cultura local por meio das cantigas de domínio público, músicas regionais e as

---

<sup>8</sup> Programa Diretrizes em ação. Vídeo 1: Concepções e práticas. (BRASILIA, 2015). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-fSTOWd6Ag&t=42s>; Programa Diretrizes em ação. Vídeo 2: Brincar e Cuidar Muitas interações. (BRASILIA,2015). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CYOxMEQCbw>; Programa Diretrizes em Ação. Vídeo 3: Experiências para ampliar o conhecimento de si do outro e do mundo. (BRASILIA, 2015). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yR2tJLZogCw>.

universais, com o objetivo de fortalecer aquilo que é da cultura da criança, mas que também tenham conhecimento de outras culturas. Como exemplo, destacamos a experiência do projeto “Um rio de aprendizagens”, apresentado em um dos vídeos, em que as professoras apresentaram um livro sobre as crianças de uma determinada comunidade, com imagens, curiosidades da comunidade, as brincadeiras, os animais, entrevistas com moradores locais e assim propuseram que as crianças também criassem o seu próprio livro. Por meio deste relato de experiência apresentado no vídeo, o grupo refletiu sobre quantas aprendizagens relacionadas a escrita, leitura, desenho, cultura local e arte as crianças puderam desenvolver de forma lúdica.

Em outro vídeo foi possível refletir sobre a importância da organização de espaços acolhedores, afetivos, seguros e culturalmente significativos. O vídeo apresenta espaços na sala de aula composto por esteiras, redes, fotos e tecidos característicos da região. Nos espaços externos, os utensílios, os tecidos, os brinquedos e os materiais não estruturados permitem às crianças representarem galinheiros e o faz de conta de uma feira da região. Deste modo, compreendemos que é fundamental o reconhecimento e o acolhimento do modo de vida da comunidade e mostrar que isso tem valor para o desenvolvimento de uma identidade positiva de si mesmo, para conhecer o mundo e conhecer o outro.

Desta forma, a análise das experiências, os questionamentos, as dúvidas e as certezas ajudaram a estabelecer a relação da teoria com a prática. Visualizaram na prática como desenvolver um projeto pedagógico integrador, em que a comunidade local e as possibilidades para ampliar o conhecimento produzido por outras culturas e pela humanidade.

É fundamental pensarmos os espaços para as crianças no contexto escolar, e, de acordo com Horn (2017), “o ambiente precisa nos convidar a partilhar com ele sensações, recordações. Desse modo, somos por ele afetados, desafiados e instigados”, constituindo-se como um agente educador.

Apesar de estarem intimamente ligados, é importante destacar que se entende por “espaço” e o que se entende por “ambiente”. O termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo ambiente, por sua vez, diz respeito ao conjunto desses espaços físicos e as relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças. (HORN, 2017, p. 18).

Compreendendo a importância de se pensar espaços e materiais que instiguem o protagonismo infantil, disponibilizamos tecido de TNT, tesouras, papéis, pedaços de madeiras, animais de plástico, algumas embalagens, papéis, caixas e barbantes. O desafio foi criar um espaço temático e o espaço pensado pelas professoras foi o “espaço de construção e montagem”.

#### **Fotografia 14 - Oficina de construção e montagem**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Esta atividade prática foi bem interessante, pois, enquanto as construções eram realizadas, identificamos as possibilidades para as crianças brincarem, interagirem, imaginarem e criarem, a partir da riqueza que esses materiais não estruturados representam para as brincadeiras e as representações de situações cotidianas.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que os espaços destinados às crianças de diferentes faixas etárias não podem ser consideradas como uma sala de aula na perspectiva tradicional, mas como espaço de referência para os grupos de crianças. Isso implica pensar que, nesse local, a proposta não seja organizado e gerenciá-lo para que elas aconteçam, mas, sim, para que experiências educativas possam ser vividas pelas crianças. (HORN, 2017, p. 23).

Esta dinâmica possibilitou a reflexão no grupo sobre as seguintes temáticas: possibilidades de organização pedagógica por meio de projetos pedagógicos e experiências integradoras; espaços, materiais e brinquedos.

## 6.6 Eixo 6: Proposições

É desafiador decidir junto com o grupo sobre as proposições e registrar as possíveis respostas que podem ser produzidas a partir da pesquisa-ação. Deste modo, buscamos recordar algumas problemáticas apontadas na pesquisa, como o fato da instituição ainda não ter um documento sistematizado para a Educação Infantil, dialogamos sobre as necessidades formativas, sobre a organização dos espaços. Como proposições emergiram como possibilidades a reestruturação da Proposta Pedagógica Escolar para contemplar a etapa de Educação Infantil, a estruturação de um projeto de formação e finalmente concordamos com o professor Ziraldo (2018) sobre a importância do currículo da rede municipal de Ji-Paraná ter orientações para a Educação Infantil no Campo, para que as escolas que já atendem a esta etapa no campo e as que ainda deverão iniciar, possam utilizar para sistematizar suas propostas.

Considerando que o município passa por um período de revisão do currículo, e que ainda não consta no documento nenhuma orientação para a etapa no contexto do campo, entendemos, que o grupo de estudo poderia construir uma proposta de texto e encaminhar para a Secretaria Municipal de Educação avaliar e considerá-la na revisão do currículo.

Para organizar as ideias do grupo indagamos que saberes uma instituição que atende Educação Infantil no Campo precisa para orientar suas práticas pedagógicas? A questão é muito ampla e exige uma resposta igualmente ampla. Optamos por elencar as principais informações para orientar a prática pedagógica da Educação Infantil no campo. E a partir dos estudos compreendemos que é necessário:

- 1- O conhecimento da base legal para a Educação Infantil do Campo;
- 2- Conhecer as comunidades rurais da região atendida e sua identidade nos aspectos: (diversidade cultural, econômica e social);
- 3- Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção e conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural onde vivem;
- 4- Uma proposta que considere a criança potente, criativa e produtora de conhecimento e cultura;

- 5- Planejamento (atividades permanentes, atividades independentes, sequência didática e projetos investigativos, plano de estudo)
- 6- Materiais, espaços e brinquedos que respeitem as características locais da comunidade.

Finalizadas as propostas, organizamos o texto, que será apresentado no próximo item, com o objetivo de encaminhá-lo como sugestão para inclusão deste no currículo, para que seja sistematizado o atendimento da educação Infantil no Campo.

### **6.6.1 A criança e o campo**

A Educação Infantil na modalidade Educação do Campo poderá, ou não, ser organizada com a pedagogia da alternância, respeitando a participação da comunidade e deverá estar em consonância com os documentos legais e os referenciais teóricos que orientam as práticas pedagógicas da Educação Infantil no Campo.

Quem são os sujeitos do campo? Sujeitos do campo, neste trabalho, serão consideradas as pessoas que vivem em espaços não urbanos, em variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Desta forma, é importante reconhecer e identificar na proposta pedagógica da escola quem são os sujeitos do campo de cada comunidade e compreender como vivem suas infâncias é fundamental para o planejamento escolar.

A identidade da Educação Infantil do campo deve ser reconhecida pela vinculação ao cotidiano infantil, brincadeiras e produções das crianças, vinculados a valores como justiça social, solidariedade, respeito à diversidade e a natureza e, sobretudo o direito de viver a infância no campo.

A proposta pedagógica da Educação Infantil no Campo deve evidenciar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e de etnia, como por exemplo, saber qual o relação das crianças com a cultura local. As festas tradicionais, as produções de cerâmica, jardinagem, crochê, bordados, artesanatos, músicos, escultores, artistas plásticos, fotógrafos da comunidade, futebol, entre outros. Como essas produções aparecem na composição dos espaços e materiais? A identidade positiva de si e de

sua cultura passa pela valorização das características indenitárias locais e permite fazer a relação com os conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade, numa perspectiva em que partimos do conhecimento local para o global. Um exemplo seria: Aqui, em nosso espaço, cultivamos hortaliças assim (de determinada forma) e na cidade, em outro estado ou no Japão, como se faz?

Para evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção e conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural onde vive, apresenta-se como possibilidade os conhecimentos que as famílias têm sobre a agricultura familiar, o adubo orgânico, os produtos homeopáticos para o combate de pragas, as ervas medicinais, observação do tempo, entre tantos outros. Estes conhecimentos são importantes e podem ser compartilhados entre as famílias e a escola, por meio de entrevistas, rodas de conversa e registros.

É importante a compreensão de que a identidade das crianças está em processo de formação, portanto, se faz necessária uma proposta educacional que valorize seus saberes e sua cultura, compreendendo que a identidade das crianças moradoras em espaços não urbanos é transversalizada nas relações, no acesso aos bens de consumo, de comunicação, de maneira que elas têm acesso às mais variadas informações pela televisão, rádio e internet. Portanto, as crianças dos mais diferentes espaços não urbanos também tem contato com as diversas maneiras de ser e estar no mundo. É corriqueiro ver nos objetos, roupas, nas falas a boneca Bárbie, princesas e heróis que aparecem nos desenhos, filmes e que povoam a imaginação das crianças do campo.

As práticas pedagógicas para as crianças do campo, além de contemplar o que é específico da Educação Infantil do Campo, deve também considerar as particularidades da Educação Infantil como um todo. Ou seja, não é porque a criança mora no sítio que vamos apresentar apenas animais, frutas, hortas e plantações daquela realidade, mas, a partir destes saberes possibilitar a ampliação dos conhecimentos, articulando os saberes das crianças aos conhecimentos construídos pela humanidade.

Como reconhecer os modos próprios de vida no campo? Para conhecer as particularidades do campo é preciso compreender e valorizar o modo como as crianças e adultos falam, se vestem, suas preferências, a cultura local, como brincam, quais brinquedos valorizam, de onde advém a subsistência das famílias, a

forma como as crianças e adultos se divertem e compreendem o trabalho e o cotidiano dos membros da família.

É importante reconhecer, fortalecer e problematizar, se necessário, a relação que as crianças da comunidade estabelecem com a natureza e com meio ambiente estabelecendo um diálogo em que seja possível refletir sobre a responsabilidade que cada um tem com o meio ambiente e com a sustentabilidade.

Organizar uma escola para a primeira infância no campo requer pensar tempo, espaço e materiais que permitam a investigação, a imaginação, a brincadeira, a participação, a descoberta, a fala, a escuta e a resolução de problemas.

Pensar o tempo para as crianças do campo requer o conhecimento do percurso que cada criança faz até chegar à escola, se necessário ofertar lanche e um canto para repouso. Pensar o tempo também se refere a compreensão de que as crianças são pessoas em pleno desenvolvimento em seus aspectos biopsicossociais e seu tempo difere do tempo dos adultos para se concentrar, falar, ouvir, alimentar-se, para as brincadeiras, para experiências de inventar, reinventar, explorar. Deste modo, é imprescindível o planejamento do tempo considerando todas essas peculiaridades infantis.

As escolas do campo da rede municipal de Ji-Paraná têm espaços privilegiados em relação às escolas da cidade. Em sua maioria possuem quadra poliesportiva, sala de referência grande, pátio, horta e espaços arborizados. Algumas contam, inclusive, com árvores frutíferas, o que permite muitas possibilidades de experiências nestes espaços.

Para Maria das Graças Horn (2004), o espaço é um agente educador, e para isso precisa ser acolhedor, seguro e limpo. A sala de referência e os demais espaços externos devem ser um convite para a exploração dos objetos, para a descoberta de novos conhecimentos, para a pesquisa, para a brincadeira e para as diversas expressões infantis.

E como ficam os materiais e brinquedos? Para aprender e se desenvolver as crianças precisam ter acesso a diversos materiais. Destacaremos alguns essenciais como por exemplo variados portadores de textos, (revistas, jornais, receitas, panfletos, livros literários, entre outros), jogos de regras, de construção, brinquedos e materiais não estruturados que se tornam várias “coisas”, inclusive brinquedos inventados como, pedaços de madeira, tecidos, utensílios, papéis, etc.

latas, entre outros, ter contato com variadas texturas, sensações, materiais que permitam ampliar os movimentos, criatividade, imaginação, investigação, ou seja, os materiais e brinquedos devem considerar a inteireza das crianças.

É importante e necessário conversar com as crianças sobre quais são seus brinquedos e brincadeiras favoritos. Assim, é preciso considerar essa pesquisa e criar espaços internos e externos que contemplem suas brincadeiras e seus brinquedos e, além do que já é do uso das crianças, disponibilizar materiais não estruturados nos espaços externos para as crianças utilizarem conforme sua imaginação direcionar e, para isso, a família pode ser uma ótima aliada na seleção desses materiais.

Envolver a comunidade na construção do projeto de Educação Infantil no campo significa pensar no coletivo questões como: qual a nossa concepção de campo? Qual a nossa concepção de criança? Que escola de Educação Infantil vamos propor para as crianças que vivem neste campo específico? Espera-se a construção e organização de uma escola da subjetividade, do pensamento criativo, vinculado à cultura e a identidade local como ponto de partida para conhecer o mundo.

## **6.7 Resignificações percebidas**

Aproximadamente uns 25 (vinte e cinco) dias após a realização dos encontros do grupo de estudo voltamos à escola. Foram três visitas aleatórias, sem a pretensão de avaliar as mudanças ocorridas na prática, pois compreendemos que ressignificar a prática requer, entre tantos saberes, o convencimento pessoal de cada participante, um bom referencial teórico, bons modelos, formação continuada, constante reflexão sobre a prática e, principalmente, a variável tempo. Não se mudam concepções e não se constroem sólidos saberes e novas práticas do dia para a noite. Além disso, como afirma Alarcão (1996, p. 157), "não é com a experiência que se aprende, mas com a reflexão sistemática sobre a experiência." Ou seja, se não houver contínua formação, reflexão da prática, as atividades podem significar apenas reprodução de boas propostas e perdem o valor formativo.

Neste sentido, buscamos continuar o acompanhamento do atendimento da Educação Infantil no Campo com o objetivo de possibilitar futuras formações e fomos surpreendidas com o entusiasmo da professora e do supervisor. Foi possível



verificar que a sementinha que foi plantada na formação começou a gerar alguns frutos e precisa continuar a crescer, fortalecida por estudos e reflexões sobre prática.

**Fotografia 15 - Jardim montado pelas crianças.**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Em uma das visitas realizadas, ao entrar na sala de aula, as crianças nos convidaram para conhecer o jardim que elas tinham ajudado a construir na escola. A professora conta que, após a formação, conversou com as crianças e decidiram fazer um jardim na escola e que estavam executando as últimas etapas do projeto didático sobre o jardim.

No depoimento da professora sobre esta experiência, ela conta que conseguiu envolver as famílias de modo que as mães das crianças contribuíram com mudas de plantas, com materiais para a compostagem e até com a construção de um carrinho de madeira para armazenar os vasos de plantas. A aprendizagem se deu na observação das plantas, no cuidado e no registro das observações, na percepção do cheiro, da cor, das texturas, na percepção da diferença de uma planta para a outra e se precisam ficar na sombra ou no sol.

**Fotografia 16 - Registro das aprendizagens . Fotografia 17 - Perceber a flor.**



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2018).

Além de todas as experiências vivenciadas pelas crianças, as plantas que constituíram o jardim da escola foram trazidas de suas casas e isso tem muito valor para elas. A professora e as crianças demonstraram satisfação na realização deste projeto.

Percebemos isso nas seguintes falas de algumas crianças: "Essa não é cheirosa!" "Olha a minha planta!" "Essa é a minha!" "Olha professora! Ela teve um bebê! Minha plantinha teve um bebê!" A criança emocionada, observa a mudinha de uma planta que está se desenvolvendo.

A vivência desses projetos nos convence cada vez mais da importância de valorizar as experiências infantis e o seu cotidiano. Para essas crianças, o jardim tem um significado, se orgulham dele e se envolvem com as aprendizagens que vão se ampliando a partir de sua construção.

Continuo a observação e vejo as crianças vivenciando experiências com jogos produzidos por elas e pela professora. Como o jogo "Pegando carona" que desafia as crianças a contarem os pontos apresentados pelo dado e, em seguida, contar a mesma quantidade de palitos que representam os passageiros e colocá-los no ônibus. No final, todos contam os passageiros e identificam o valor correspondente na tabela numérica. Veja na fotografia 18.

**Fotografia 18 - Jogo Pegando carona. OS OVOS.**



**Fotografia 19 - Jogo Recolhendo**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Quanto ao jogo “Recolhendo os ovos do galinheiro”, as crianças, contam os pontos no dado e acrescentam a quantidade de ovos correspondente na cartela. Ganha quem preencher a cartela primeiro. Ambos os jogos trazem muitos desafios que permitem a experiência com contagem além de relacionar a quantidade com o número dentro de um contexto lúdico.

Em outro momento, presenciei uma experiência com arte. As crianças estavam utilizando tinta guache, um garfo como pincel e uma na folha de sulfite.

**Fotografia 20- Pintura com tinta guache.**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

A professora indaga a uma criança: "O que você está pintando?" A criança,

convicta de sua produção, responde: “Uma música, os bichinhos tocando e o mosquito tentando dormir.” Este episódio nos remete ao pensamento de Vecchi (2010) de que “a imaginação tem cognição e racionalidade.”

Essa característica ou sensibilidade pode ser chamada de dimensão estética e, quando tem espaço e tempo para se desenvolver em relação a todas as outras faculdades humanas, tornando-se uma poderosa ferramenta que orienta e conecta a aprendizagem ao longo da experiência humana. (COOPER, 2016, p. 293).

Corroboramos com Cooper (2016) sobre a importância das experiências estéticas para o desenvolvimento integral da criança. Deste modo, precisamos pensar os espaços e materiais que instiguem a criatividade das crianças.

**Figura 21 - Experiências com leitura e escrita.**



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2018).

Na observação, verificamos que a professora propõe boas experiências com leitura e escrita para as crianças. Na imagem da figura 21 a criança é desafiada a escrever o nome utilizando as letras que a professora deixou disponível para ela. É uma atividade bem desafiadora que demonstra o que a criança já sabe sobre a escrita do próprio nome. Na outra imagem, a criança se coloca no lugar de leitor e claramente apresenta um comportamento leitor. Essas experiências representam conhecimentos importantes para a aquisição da cultura escrita e da leitura.

Alguns docentes acreditam que o único espaço para a aprendizagem é a

sala de aula, no entanto, autores como HORN (2017) e Gandini (2016) vem apontando a importância de explorar o espaço externo da instituição e o contato com a natureza. Por isso, a importância de organizar contextos significativos de modo que as crianças possam interagir com diferentes materiais, criar contextos e brincadeiras ao ar livre.

### **Fotografia 22 - Explorando os espaços externos.**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

No início dessa pesquisa, quando iniciei as primeiras observações, as crianças não exploravam o espaço externo da escola. Já na última visita visualizamos as crianças brincando no espaço externo, em contato com a terra, as plantas, a sombra, pedras e com as folhas secas.

Em março de 2018, o Instituto Alana lança um texto intitulado desemparedamento da infância, que apresenta reflexões sobre a importância do contato com a natureza para o desenvolvimento integral das crianças.

Brincar na areia, participar de piquenique à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de um galho e descobrir como a vida se

desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente a beleza e ao mistério da vida. (BARROS, 2018, 20)

O espaço externo da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Edson Lopes é amplo e cheio de possibilidades para o contato com o ambiente externo. Resta refletimos sobre a organização de contextos significativos, compostos por diversos materiais.

### Fotografia 23 - Resolvendo conflitos.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

A figura 23 registra um conflito. As crianças estavam na fila<sup>9</sup> para o lanche, quando surge um conflito. Acontecem alguns empurrões e descontentamentos. Neste momento, uma das crianças interfere com o seguinte diálogo: "Não pode brigar! Um beijinho até sara né? Se machucar tem que colocar um curativo, e a mamãe dá um beijinho no nosso curativo e aí sara!" E a criança propõe: "Que tal um abraço?"

---

<sup>9</sup> A professora usa a fila para organizar o trajeto das crianças de um espaço para o outro. A fila não foi problematizada nesta pesquisada, no entanto, existem muitas maneiras de possibilitar estes trajetos de forma mais autônoma. É importante que as crianças construam autonomia de saber o caminho que vão percorrer, e acredito que diminua também os conflitos.

Então, as crianças compreenderam a mensagem, abraçaram-se e o conflito foi resolvido sem a intervenção da professora, que observava a forma como as crianças resolviam a situação.

Esta experiência revela que as crianças constroem suas experiências, sem que o adulto precise determinar diretamente sua aprendizagem. (HORN, 2017, p.30). Essa é uma aprendizagem docente na qual precisamos ampliar a reflexão e as práticas, pois ainda é um desafio para os professores saírem de cena enquanto as crianças constroem sua aprendizagem.

### Fotografia 24 - Espaço de construção.



Fonte: Arquivo pesquisadora (2018).

No espaço da construção e montagem que foi criado á partir da experiência de formação no grupo de estudo, estavam disponíveis pedaços de madeiras de tamanhos diferentes, bois, cavalos e outros bichinhos em plástico. A concentração das crianças para equilibrar a construção de um curral foi impressionante.

Depois de várias tentativas, as meninas finalmente conseguem construir o curral. Percebe-se que elas sabem que a construção precisa de uma boa base, pois primeiro montaram uma base para depois construir sobre a base. A figura 24 (imagem à esquerda) demonstra um curral com várias divisões: lugar para prender o bezerro, lugar para tirar o leite e outras repartições, demonstrando que a criança possui conhecimento da importância dessas divisões para o trabalho com o gado.

Após as visitas e com as observações registradas, foi possível perceber que a equipe demonstrou empenho em pensar uma Educação Infantil para as infâncias do campo. Na sala de referência aparecem novos elementos, como os cantos,

brinquedos, materiais diversificados e os desenhos infantis, para compor a ambiência.

O projeto didático do jardim nasce de um diálogo com as crianças, demonstrando a participação e o interesse delas pela temática. A característica lúdica, a interação e a participação passam a compor o pensamento da professora sobre as propostas de trabalho com as crianças. Desta forma, inferimos que a formação ajudou a professora refletir e ressignificar algumas de suas práticas. Percebe-se com isso, a importância do acompanhamento e a continuação de estudos que proporcionem a reflexão sobre as práticas pedagógicas para as infâncias do campo.



## **7 EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO EM JI-PARANÁ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS**

Parti para este estudo com inquietações que me fizeram trilhar caminhos ainda não trilhados, pelo menos, não como pesquisadora com propósitos propositivos. Indagava-me, e considero ter conseguido possíveis respostas, em que medida as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil, que atuam em escolas no campo, respeitam as infâncias do campo? A intenção inicial foi que, além das possíveis práticas a serem evidenciadas, conseguíssemos, pesquisador e escola, pensar e construir outras práticas. As inquietações partiram de situações reais, com o fato de a Educação Infantil ser uma realidade do presente, já que era inexistente para as crianças do campo no município de Ji-Paraná/RO.

Fomos a campo esperando produzir muito mais respostas para o problema apresentado, no entanto, ampliar os conhecimentos sobre as concepções de criança, infância e articular estes conhecimentos a uma prática pedagógica voltada para Educação Infantil do Campo, não é simples e nem fácil, exige tempo, e muitas ações articuladas, como formação docente, pensar o planejamento, o espaço e materiais, de modo coletivo e em movimento dialógico, e a pesquisa tem um tempo limitado, que permitiu iniciarmos este trabalho, levantar questões para reflexões e repensar alguns aspectos, no entanto, não se apresenta neste estudo respostas universais, mas tem a certeza de que para aquela comunidade o trabalho foi imprescindível.

A construção de conhecimentos possibilitados à pesquisadora no campo dos estudos sobre infância e sobre educação do campo ampliou nosso olhar sobre a perspectiva cultural e sobre a importância da identidade dos sujeitos. Especialmente reportar o olhar para as crianças, observar como compreendem o mundo ao seu redor, como manifestam os seus desejos, como dão novos significados para os objetos e para as situações. Tenho o sentimento de que aprendi muito mais do que ensinei nesta experiência com a pesquisa, dialogando com o referencial teórico, com a vivência cotidiana da escola, da professora e o convívio com as crianças.

Deste modo, para pensar a Educação Infantil no/do campo nesta pesquisa foi necessário mobilizar os saberes no âmbito de pesquisas que estudam as

infâncias, bem como os estudos sobre a educação do campo e compreender como essas áreas se aproximam, na articulação das infâncias e campo, concebendo campo como lugar de vida. Tentamos evidenciar a cultura como matriz de formação do ser humano na tentativa de compreender que o lugar do sujeito no processo, sua cultura e seu protagonismo se apresenta em ambos os campos de pesquisa.

As professoras me ensinaram que elas estão abertas a refletir suas práticas, porque a intenção de todas é oportunizar as crianças as melhores experiências, para tanto, precisam de parceiros que as ajude enxergarem o potencial das crianças, a escutá-las, considerar seus interesses e as propostas mais desafiadoras para elas. Portanto compreendemos que é primordial que as instituições tenham um projeto de formação em serviço, desenvolvido em longo prazo, para que o exercício de refletir, agir e refletir novamente esteja presente neste espaço escolar e que não fique apenas como a ação da professora, mas de toda a escola.

Compreendi os avanços legais dos últimos 30 (trinta) anos para a garantia do direito que todas as crianças têm de frequentar a creche e a pré-escola, reconhecida como espaço formal para o desenvolvimento integral da criança e a importância dos movimentos sociais neste processo. A implantação da Educação Infantil no campo de Ji-Paraná se deu em grande medida pela necessidade de atender aos dispositivos legais, que tornaram o ensino obrigatório dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. (BRASIL, 2009). O município ainda enfrenta o desafio da universalização deste atendimento.

Consideramos como relevante a busca e os aprofundamentos que fizemos sobre a Sociologia da Infância, que foi o campo de pesquisa adotado para compreender a criança e seus processos de socialização. Este campo teórico metodológico concebe a criança como sujeito que se constitui na cultura, protagonista de sua socialização e que produz cultura e a influencia. Aponta caminhos para a escola organizar suas práticas dentro desta concepção de criança e de infância.

A pesquisa, a vivência com o dia-a-dia da escola durante vários dias foram fundamentais. Nosso aporte teórico reunido com a realidade concreta da escola contribuiu para que também a pesquisadora compreendesse que a organização do trabalho pedagógico com as crianças que vivem no campo deve considerar o

contexto cultural, sua identidade, reconhecer o protagonismo infantil, considerar o cotidiano infantil, sua subjetividade e sua inteireza, enxergá-las como produtoras ativas de cultura para planejar as práticas pedagógicas.

Com a escola, foi possível, por meio de uma formação sistematizada, reflexiva e investigativa, a ressignificação de algumas práticas pedagógicas. Ao final de um percurso de encontros formativos, a partir dos estudos realizados na escola, foram observadas algumas ressignificações na prática docente, como atividades mais lúdicas, a escuta das crianças para levantar seus interesses e permitir a participação em temas que diretamente lhes interessam, menor ênfase em datas comemorativas e reflexões sobre a ambientação da sala de referência.

Percebe-se que a educação do/no campo enquanto alicerce histórico recria o conceito de camponês, utilizando o campo como insígnia significativa, aludindo assim, ao conjugado de trabalhadores que vive no campo.

Deste modo, fortalecer a identidade da Educação Infantil no/do Campo pode contribuir para dissolver preconceitos, por meio do reconhecimento de uma matriz cultural que valorize os camponeses e fortaleça sua identidade enquanto sujeitos culturais e sociais que tem papel importante na sociedade.

Os encontros formativos mobilizaram os participantes para a consciência de que é necessário compreender as especificidades das crianças atrelando-a a uma matriz cultural que reconheça os seus sujeitos, seus modos de viver a infância no campo, seus valores, desejos e curiosidades. Ainda há muito que avançar, pois percebemos que as formações não deram suficientemente conta de responder a anseios relacionados à organização do planejamento por meio de projetos didáticos integradores, sobre a organização de espaços e materiais que despertem a investigação e o senso científico. Mas já vimos um lumiar presentes em algumas práticas que apresentamos no trabalho. Temos a convicção de que é necessária a continua formação para os profissionais que atuam nesta etapa.

Nesse sentido, o município de Ji-Paraná tem tentado, mas ainda é necessário investir na formação específica para os profissionais da educação que atuam no campo, investir em infraestrutura das escolas e, principalmente, ampliar a discussão a respeito da criação de um currículo específico para a Educação Infantil do Campo.

Como uma pesquisa não se encerra em si mesma, e mesmo considerando que nossas perguntas foram respondidas, outras questões foram suscitadas e não

foram destaques neste estudo, até pela limitação temporal. Deste modo, para futuras pesquisas indicamos a problemática sobre gênero que emergiu no grupo de estudo e que esta pesquisa não pode aprofundar, bem como as discussões no âmbito curricular em que se discuta e problematize as ações práticas guiadas por datas comemorativas, além de avançar e buscar distanciar a visão adultocêntrica que ainda impera nos espaços escolares.

Encerro estas considerações com o pensamento de Santos (2002, p. 265) em que a “sociologia das ausências e a sociologia das emergências permitem aumentar enormemente o stock disponível e o stock possível de experiências sociais”. Assim, compreendemos que a Educação Infantil no campo é um universo grande a ser explorado, pensado e construído.

## 8. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. de . **Etnografia da prática escolar**. Campinas,SP: Papyrus, 1995 (Série Prática Pedagógica).

ABRAMOWICZ, Anete. **A Pesquisa com crianças em Infâncias e a Sociologia da Infância**. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associado, 2011. Coleção Polêmicas do nosso tempo.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel Gonzales. **A Infância Interroga a Pedagogia**. In.: SARMENTO,Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares. **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Editora: Vozes, 2008. 277 p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Currículo e Educação Infantil**. In.: Currículo e Linguagem na Educação Infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. edição. Brasília, MEC/SEB. 2016.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do campo, 2000. Coleção (Por um Educação Básica do campo v 3)

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Alana. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. 11 nov. 2009.

\_\_\_\_\_.Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de Dezembro de 1988.

\_\_\_\_\_.Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de

1990.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF seção 1, p.32.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 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, DF.

\_\_\_\_\_. 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. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1.

\_\_\_\_\_. Posicionamento da Undime A importância da Creche como etapa da Educação Básica. Brasília, 9 de julho de 2018.

BROWNE, Naima. **A identidade e as crianças como aprendentes.** In: MOYLES, Janet. Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete. et. al. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALDART, Rosely Salete. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por Uma Educação do Campo. 5º edição. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Culturas e educação.** Rio de Janeiro: DP&A.(2002).

CAMPOS, Maria M., ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte. São Paulo : Cortez, FCC, 1994.

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana (Org.). **Bem Vindo Mundo! Crianças, cultura e formação de educadores.** São Paulo: Petrópolis, 2006. 205 p.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da Infância.** Trad. De Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre, Artmed. 2011.

COOPER, Margie. **A beleza é uma forma de conhecimento?** In.: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016. 399p. v 2.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, SC. Dissertação de mestrado CED/UFSC: 2002

CUNHA, Maria Isabel. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 12, São Paulo Jan./Dec. 1997.

EDWARDS, Carolyn. Professor e Aprendiz: Parceiro e Guia. O Papel do Professor. In.:EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016. 399p. v 2.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. Apresentação.In.:FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO. **Sociologia da Infância no Brasil.**Campinas: Autores Associado, 2011. Coleção Polêmicas do osso tempo.

FELIPE, Eliana da Silva. **Infâncias** de Assentamento e suas temporalidades históricas. In: FELIPE, Eliana da Silva. **Infâncias do Campo.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Cap. 1. p. 25-40.

PESSOA, Fernando. Poesia 1931-1935: e não datada. Edição de Manuela Parreira da Silva, Ana Maria Freitas e Madalena Dine. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006

FORMOSINHO, João. **Formação de professores Aprendizagem profissional e acção docente.** Porto-Portugal: Porto Editora, 2009.

GANDINI, Lella. **Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem.** In: EDWARDS, Carolyn. Professor e Aprendiz: Parceiro e Guia. O Papel do Professor. In.:EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016. 399p. v 2.

GIUSTA, Agneta da Silva. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 1, p. 17-36, 2013.

GOODSON, Ivor. **As políticas de Currículo e de Escolarização.**Petrópolis Vozes, 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Desafios da diversidade na escola.**Revista Mediações, Londrina, v.5, n.2, p. 9-28, jul./dez. 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11<sup>o</sup> edição. Rio de Janeiro. Editora D&P. 2006.

HORN, Maria das Graças Souza. **Sabores, Cores, Sons, aromas: a organização dos Espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Organização de NÓVOA, Antônio. *Vida de Professores.* Portugal: Editora: Porto Editora.1989.

JI-PARANÁ/RO. Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Ji-Paraná/RO 2016.

\_\_\_\_\_. Projeto Educampo, Semeando um futuro melhor. 2016.

\_\_\_\_\_. Proposta Pedagógica Escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto 7072/GAB/PMJP de 29 de fevereiro de 2002. Aprova o Programação de Nucleação Administrativo-Pedagógica das Escolas Rurais da Rede de Ensino do Município de Ji-Paraná.

\_\_\_\_\_. Decreto 10302/GAB/PMJP/2006 de 13 de abril de 2006. Aprova o Programa de Polarização Administrativo – pedagógico das Escolas Rurais da Rede de Ensino do Município de Ji-Paraná.

\_\_\_\_\_. Parecer 039/2013-CME/PMJP/RO de 17 de outubro de 2013. Resposta à Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO, quanto ao quantitativo de alunos que poderão ser atendidos na Educação Infantil na Área Rural.

KYSHOMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedo e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, Nov. 2010.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14. 2000. Quadrimestral. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALLAGUZZI, Loris. De jeito nenhum. Os cem estão lá. In: EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2016.v.2.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. 21. ed. Petropolis: Vozes, 2002. 80 p.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da Sociologia da Infância como Área de Conhecimento e Campo de Pesquisa. In.: FARIA, Ana Lúcia GOULART, Ana Lúcia; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associado, 2011. Coleção Polêmicas do osso tempo.

Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de. O Currículo na Educação Infantil: O Que Propõem as Novas Diretrizes Nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In.: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão



Popular, 2012.

PACÍFICO, Juracy. M.. **Políticas públicas para a Educação Infantil em Porto Velho/RO (1999/2008)**. Araraquara. 2010. 358 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a Social Phenomenon: Na introduction to a Series of National Reports. Vienna, Eurosocial Report, European Centre, vol.36.

RINALDI, Carlina. A Pedagogia da Escuta. In.: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016. 399p. v 2.

SCARPA, Regina. Era Assim, agora não: Uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SALLES, Fátima. FARIA, Vitória Líbia Barreto. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com demais elementos da proposta pedagógica**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso**. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.5, n.13p.72-85, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In.: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares. **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Editora: Vozes, 2008. 277 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Culturas infantis e interculturalidade**. In.: DORNELLES, Leni. Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância Petrópolis: Editora Vozes, 2007. 158 p. (coleção Infâncias e Educação)

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa: Refletindo em torno de uma proposta de trabalho**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.23. n.01. Janeiro./julho. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociológicas da infância e educação**. Portugal. Asa editores, S.A. 2004. P.256. (Coleção em foco).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia da emergência**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, outubro de 2002, p. 237-280. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RC](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RC)

CS63.PDF

SANTILI, Juliana. Socioambientalismo e novos direitos. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012. 271 p. (Coleção Docência em Formação)

SILVA, Isabel Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da, MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências**. In: ARAUJO, Marcella Oliveira. **Infâncias do Campo**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Cap. 2. p. 41-57. (Caminhos da Educação do Campo).

PASUCH, Jaqueline; SILVA, Ana Paula Soares **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo** Belo Horizonte, 2010, Anais I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.

SILVA, Helen Maciel; MACHADO; Ednéia Maria Azevedo; PACÍFICO, Juracy Machado. **O Protagonismo do Coordenador Pedagógico na Formação Docente: Experiência na Educação Infantil em Ji-Paraná-RO**. Revista Exitus, Santarém/Pará, v. 08. n.2, p. 111 – 136. Maio/agosto, 2018.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra de. **Para além de coelhos e corações: reflexões sobre a prática pedagógica do educador infantil**. Linhas críticas, v 6, n.10. jan a jun/2000.

SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias no e do campo: como as Crianças Vivem, brincam, estudam e compartilham experiências?** In.: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do Campo**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 284 p. (Caminhos da Educação do Campo).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09\\_v31n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09_v31n3.pdf)>. Acesso em: 22. out. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de Didática. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

VECCHI, Vea. Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education. London: Routledge, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: *insurgir, re-existir e re-viver*** . In.:CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 228 p. Tradução ao português realizada por Maria Angélica Lauriano.

## APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR  
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS,  
INOVAÇÕES CURRICULARES E TECNOLÓGICAS.**



### Carta de Apresentação da Pesquisadora

Prezada Senhor

Apresentamos a mestranda pesquisadora **HELEN MACIEL DA SILVA**, aluna devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia, que realiza a pesquisa intitulada “**O Currículo da Educação Infantil: Considerando as Infâncias do Campo no Município de Ji-Paraná-RO**”, para que possa contar com vossa autorização para executar coleta de dados na instituição representada por Vossa Senhoria.

A coleta de dados citada trata da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas, que deverão ser respondidos pelos professores que atuam nas turmas de Pré I e Pré II, equipe gestora e pais, no ano de 2018.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, mediante Vossa Autorização, garantindo, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e dos sujeitos entrevistados, bem como, o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos envolvidos.

Esclarecemos que a autorização é uma pré-condição bioética para a execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a Resolução N. 466/12 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.


Agradecemos vossa compreensão e colaboração com nosso processo de obtenção do Título de Mestre em Educação e de desenvolvimento de pesquisa científica em nossa Região.

Colocamo-nos à vossa disposição na Universidade ou outros contatos, conforme segue: Celular da Pesquisadora: (69) 992163028 E-mail: helen2maciel@gmail.com.


Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Porto Velho, 10 de outubro de 2017

  
**Juracy Machado Pacífico**  
Professora Orientadora

  
**Helen Maciel da Silva**  
Mestranda Pesquisadora

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA   
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR  
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES  
CURRICULARES E TECNOLÓGICAS.


---

**Pesquisa: Práticas Pedagógicas que Consideram A Infância Do Campo No  
Município De Ji-Paraná-RO**

O presente formulário é uma ação para coletar dados dos participantes do Grupo de Estudo, para as ações-reflexões-ações, da pesquisa que tem o objetivo de investigar como as escolas de Educação Infantil do Município Ji-Paraná estão desenvolvendo o currículo, considerando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Educação Infantil em relação às infâncias do campo, com a finalidade de propor práticas pedagógicas que respeitem as especificidades das crianças do campo. Destaca-se ainda que suas respostas juntamente com as de outros participantes da pesquisa-ação, serão posteriormente levadas ao Grupo de Estudo para discussão coletiva, sem, no entanto, identificá-las nominalmente, visto que são ideias e sugestões os dados mais relevantes.

*RO*

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA   
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR  
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES  
CURRICULARES E TECNOLÓGICAS.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme a  
da Resolução N. 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome do participante:

Iron James Moreira

Instituição:

E. M. E. F. Edison Lopes

Documento de Identidade nº: 18578738 SSP/SP

Data de Nascimento: 28/10/1969

Gênero: Masculino () Feminino ( ) Outro ( )

**II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**1 TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:**

**O Currículo da Educação Infantil: Considerando as Infâncias do Campo no Município de Ji-Paraná-RO.**


**2 PESQUISADORA RESPONSÁVEL:**

Helen Maciel da Silva

**3 DURAÇÃO DA PESQUISA: 8 meses**

**III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA**   
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**  
**LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES  
CURRICULARES E TECNOLÓGICAS.**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme a **da** Resolução N. 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome do participante:

Iron James Moreira

Instituição:

E. M. E. F. Edison Lopes

Documento de Identidade nº: 18578738557/57

Data de Nascimento: 28/10/1969

Gênero: Masculino () Feminino ( ) Outro ( )

**II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**1 TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:**

**O Currículo da Educação Infantil: Considerando as Infâncias do Campo no Município de Ji-Paraná-RO.**

**2 PESQUISADORA RESPONSÁVEL:**

Helen Maciel da Silva

**3 DURAÇÃO DA PESQUISA: 8 meses**

**III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:**



O Sr.(a) está sendo convidado para participar da pesquisa: **"Práticas Pedagógicas que Consideram A Infância Do Campo No Município De Ji-Paraná-RO"**, de responsabilidade da pesquisadora **Helen Maciel da Silva**, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Mestrado Profissional em Educação Escolar – UNIR/RO.

O presente estudo tem por objetivo:

Investigar como as escolas de Educação Infantil do Município Ji-Paraná estão desenvolvendo o currículo, considerando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Educação Infantil em relação às infâncias do campo, de propor práticas pedagógicas que respeite as especificidades das crianças do campo.

Assim, para seu conhecimento:

- 1 O(a) Senhor(a) foi selecionado(a) devido a Instituição na qual atua ser objeto de estudo desta pesquisa.
- 2 A participação do senhor (a) na pesquisa será respondendo a um questionário com questões abertas e fechadas e participação do Grupo de Estudo para análises e proposições o Currículo para as infâncias do campo.
- 3 Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo;
- 4 O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação, em especial, para a Educação Infantil do campo.
- 5 Os resultados da pesquisa serão destinados à sua escola e à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas e eventos nacionais ou internacionais;
- 6 Fica assegurado ao senhor (a) a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa;
- 7 A leitura dos itens da pesquisa será feita pausadamente e em tom de voz alta e com esclarecimento de dúvidas quando necessário;
- 8 Fica esclarecido que sua participação é voluntária e o senhor (a) não receberá nenhuma remuneração por estar participando da pesquisa;
- 9 Fica esclarecido que durante a pesquisa faremos uso de imagem com e sem som;

10 Todo material desta pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora Helen Maciel da Silva.

11 Ao concordar, o Sr.(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA**

(X) Risco Mínimo ( ) Risco Maior que mínimo

**Descrição do Risco:** Os possíveis riscos aos participantes dessa pesquisa envolvem sentimentos de ansiedade, insegurança e preocupação frente as discussões da temática que envolve as práticas pedagógicas, que serão abordados durante a pesquisa, o que não acarretará nenhum dano aos pesquisados, nem comprometerá o sigilo dos dados.

**Descrição do Benefício:** O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação, em especial, conhecer, compreender e contribuir com um currículo que considere as infâncias do campo, bem como a sua contribuição na melhoria das práticas pedagógica.

#### **V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

##### **PESQUISADORA:**

Helen Maciel da Silva – Celular: (69) 992163028  
Endereço: Rua Vilagrã Cabrita, 1712, Bairro casa Preta, Ji-Parná-RO, CEP76907576.  
Email: helen2maciel@gmail.com

#### **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – CEP**

Endereço: BR 364, Km 9,5, ou Avenida Presidente Dutra, 2965 Câmpus José R. Bairro: Centro CEP: 78.000-000 UF: RO, Telefone: (69) 1182-2111. E-mail: [cep.unir@yahoo.com.br](mailto:cep.unir@yahoo.com.br).

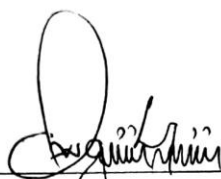
#### **COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP**

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

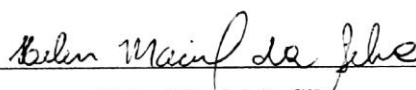
#### **VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa. Consinto, também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação não seja realizada.


Ji-Paraná 02 de abril de 2017.



Assinatura participante da pesquisa-ação  
**Ivan Gomes Moreira**  
Diretor E. M. E. P. de Ji-Paraná  
Dec. nº 8170/GAB/PM/JP/2016



**Helen Maciel da Silva**  
Assinatura da Pesquisadora

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA   
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR  
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES  
CURRICULARES E TECNOLÓGICAS.


---

**Pesquisa: Práticas Pedagógicas que Consideram A Infância Do Campo No  
Município De Ji-Paraná-RO**

O presente formulário é uma ação para coletar dados dos participantes do Grupo de Estudo, para as ações-reflexões-ações, da pesquisa que tem o objetivo de investigar como as escolas de Educação Infantil do Município Ji-Paraná estão desenvolvendo o currículo, considerando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Educação Infantil em relação às infâncias do campo, com a finalidade de propor práticas pedagógicas que respeitem as especificidades das crianças do campo. Destaca-se ainda que suas respostas juntamente com as de outros participantes da pesquisa-ação, serão posteriormente levadas ao Grupo de Estudo para discussão coletiva, sem, no entanto, identificá-las nominalmente, visto que são ideias e sugestões os dados mais relevantes.

*Evandro*

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA   
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR  
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES  
CURRICULARES E TECNOLÓGICAS.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme a da Resolução N. 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome do participante:

Evandro Araújo Cardine

Instituição:

EMEIEF Edson Lopes

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: 12/09/1982

Gênero: Masculino (X) Feminino ( ) Outro ( )

**II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**1 TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:**

**O Currículo da Educação Infantil: Considerando as Infâncias do Campo no Município de Ji-Paraná-RO.**

**2 PESQUISADORA RESPONSÁVEL:**

Helen Maciel da Silva

**3 DURAÇÃO DA PESQUISA: 8 meses**

**III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:**

O Sr.(a) está sendo convidado para participar da pesquisa: **"Práticas Pedagógicas que Consideram A Infância Do Campo No Município De Ji-Paraná-RO"**, de responsabilidade da pesquisadora **Helen Maciel da Silva**, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Mestrado Profissional em Educação Escolar – UNIR/RO.

O presente estudo tem por objetivo:

Investigar como as escolas de Educação Infantil do Município Ji-Paraná estão desenvolvendo o currículo, considerando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Educação Infantil em relação às infâncias do campo, de propor práticas pedagógicas que respeite as especificidades das crianças do campo.

Assim, para seu conhecimento:

- 1 O(a) Senhor(a) foi selecionado(a) devido a Instituição na qual atua ser objeto de estudo desta pesquisa.
- 2 A participação do senhor (a) na pesquisa será respondendo a um questionário com questões abertas e fechadas e participação do Grupo de Estudo para análises e proposições o Currículo para as infâncias do campo.
- 3 Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo;
- 4 O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação, em especial, para a Educação Infantil do campo.
- 5 Os resultados da pesquisa serão destinados à sua escola e à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas e eventos nacionais ou internacionais;
- 6 Fica assegurado ao senhor (a) a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa;
- 7 A leitura dos itens da pesquisa será feita pausadamente e em tom de voz alta e com esclarecimento de dúvidas quando necessário;
- 8 Fica esclarecido que sua participação é voluntária e o senhor (a) não receberá nenhuma remuneração por estar participando da pesquisa;
- 9 Fica esclarecido que durante a pesquisa faremos uso de imagem com e sem som;



10 Todo material desta pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora Helen Maciel da Silva.

11 Ao concordar, o Sr.(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA**

(X) Risco Mínimo ( ) Risco Maior que mínimo

**Descrição do Risco:** Os possíveis riscos aos participantes dessa pesquisa envolvem sentimentos de ansiedade, insegurança e preocupação frente as discussões da temática que envolve as práticas pedagógicas, que serão abordados durante a pesquisa, o que não acarretará nenhum dano aos pesquisados, nem comprometerá o sigilo dos dados.

**Descrição do Benefício:** O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação, em especial, conhecer, compreender e contribuir com um currículo que considere as infâncias do campo, bem como a sua contribuição na melhoria das práticas pedagógica.

#### **V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

##### **PESQUISADORA:**

Helen Maciel da Silva – Celular: (69) 992163028  
Endereço: Rua Vilagrã Cabrita, 1712, Bairro casa Preta, Ji-Parná-RO, CEP76907576.  
Email: helen2maciel@gmail.com

#### **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – CEP**

Endereço: BR 364, Km 9,5, ou Avenida Presidente Dutra, 2965 Câmpus José R. Bairro: Centro CEP: 78.000-000 UF: RO, Telefone: (69) 1182-2111. E-mail: [cep.unir@yahoo.com.br](mailto:cep.unir@yahoo.com.br).

#### **COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP**

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

#### **VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**



Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa. Consinto, também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação não seja realizada.


Ji-Paraná 02 de abril de 2018.

Erando Augusto Cordeiro

Assinatura participante da pesquisa-ação  
(sujeito da pesquisa)

Helen Maciel da Silva

**Helen Maciel da Silva**  
Assinatura da Pesquisadora

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA   
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR  
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES  
CURRICULARES E TECNOLÓGICAS.


---

**Pesquisa: Práticas Pedagógicas que Consideram A Infância Do Campo No  
Município De Ji-Paraná-RO**

O presente formulário é uma ação para coletar dados dos participantes do Grupo de Estudo, para as ações-reflexões-ações, da pesquisa que tem o objetivo de investigar como as escolas de Educação Infantil do Município Ji-Paraná estão desenvolvendo o currículo, considerando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Educação Infantil em relação às infâncias do campo, com a finalidade de propor práticas pedagógicas que respeitem as especificidades das crianças do campo. Destaca-se ainda que suas respostas juntamente com as de outros participantes da pesquisa-ação, serão posteriormente levadas ao Grupo de Estudo para discussão coletiva, sem, no entanto, identificá-las nominalmente, visto que são ideias e sugestões os dados mais relevantes.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR  
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES  
CURRICULARES E TECNOLÓGICAS.



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme a  
da Resolução N. 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome do participante:

Edizama de Almeida Mendes

Instituição:

Escola Edson Lopes

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: 12/10/1975

Gênero: Masculino (  ) Feminino (  ) Outro (  )

**II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**1 TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:**

**O Currículo da Educação Infantil: Considerando as Infâncias do Campo no Município de Ji-Paraná-RO.**

**2 PESQUISADORA RESPONSÁVEL:**

Helen Maciel da Silva

**3 DURAÇÃO DA PESQUISA:** 8 meses

**III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:**



O Sr.(a) está sendo convidado para participar da pesquisa: **"Práticas Pedagógicas que Consideram A Infância Do Campo No Município De Ji-Paraná-RO"**, de responsabilidade da pesquisadora **Helen Maciel da Silva**, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Mestrado Profissional em Educação Escolar – UNIR/RO.

O presente estudo tem por objetivo:

Investigar como as escolas de Educação Infantil do Município Ji-Paraná estão desenvolvendo o currículo, considerando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Educação Infantil em relação às infâncias do campo, de propor práticas pedagógicas que respeite as especificidades das crianças do campo.

Assim, para seu conhecimento:

- 1 O(a) Senhor(a) foi selecionado(a) devido a Instituição na qual atua ser objeto de estudo desta pesquisa.
- 2 A participação do senhor (a) na pesquisa será respondendo a um questionário com questões abertas e fechadas e participação do Grupo de Estudo para análises e proposições o Currículo para as infâncias do campo.
- 3 Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo;
- 4 O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação, em especial, para a Educação Infantil do campo.
- 5 Os resultados da pesquisa serão destinados à sua escola e à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas e eventos nacionais ou internacionais;
- 6 Fica assegurado ao senhor (a) a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa;
- 7 A leitura dos itens da pesquisa será feita pausadamente e em tom de voz alta e com esclarecimento de dúvidas quando necessário;
- 8 Fica esclarecido que sua participação é voluntária e o senhor (a) não receberá nenhuma remuneração por estar participando da pesquisa;
- 9 Fica esclarecido que durante a pesquisa faremos uso de imagem com e sem som;

10 Todo material desta pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora Helen Maciel da Silva.

11 Ao concordar, o Sr.(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA**

(X) Risco Mínimo ( ) Risco Maior que mínimo

**Descrição do Risco:** Os possíveis riscos aos participantes dessa pesquisa envolvem sentimentos de ansiedade, insegurança e preocupação frente as discussões da temática que envolve as práticas pedagógicas, que serão abordados durante a pesquisa, o que não acarretará nenhum dano aos pesquisados, nem comprometerá o sigilo dos dados.

**Descrição do Benefício:** O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação, em especial, conhecer, compreender e contribuir com um currículo que considere as infâncias do campo, bem como a sua contribuição na melhoria das práticas pedagógica.

#### **V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

##### **PESQUISADORA:**

Helen Maciel da Silva – Celular: (69) 992163028  
Endereço: Rua Vilagran Cabrita, 1712, Bairro casa Preta, Ji-Parná-RO, CEP76907576.  
Email: [helen2maciel@gmail.com](mailto:helen2maciel@gmail.com)

#### **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – CEP**

Endereço: BR 364, Km 9,5, ou Avenida Presidente Dutra, 2965 Câmpus José R. Bairro: Centro CEP: 78.000-000 UF: RO, Telefone: (69) 1182-2111. E-mail: [cep.unir@yahoo.com.br](mailto:cep.unir@yahoo.com.br).

#### **COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP**

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

#### **VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa. Consinto, também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação não seja realizada.

Ji-Paraná 12 de abril de 2018.

Elizamar de Almeida Rendon

Assinatura participante da pesquisa-ação  
(sujeito da pesquisa)

Helen Maciel da Silva

**Helen Maciel da Silva**  
Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE C - MODELO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

### 1. Dados pessoais

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Idade: \_\_\_\_\_

### 2. Formação

#### - Curso de Graduação

Ano de conclusão: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Pública ( ) Privada

#### - Curso d

#### e pós-graduação

1ª Especialização

Ano de conclusão: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ ( ) Em curso

Área: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

2ª Especialização

Ano de conclusão: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ ( ) Em curso

Área: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

### 3. Dados Profissionais

Tempo de docência na Educação: \_\_\_\_\_

Tempo de docência na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

Tempo de docência na Educação Infantil do campo:

\_\_\_\_\_

### 4. prática pedagógica

a) Você conhece as brincadeiras preferidas de suas crianças?





**APÊNDICE D - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES (DIRETOR E SUPERVISOR)**

---

a) Em relação aos espaços físicos externos e internos disponibilizados para as crianças, considera adequados?

---

---

---

---

---

b) Quais os maiores desafios no atendimento da Educação Infantil?

---

---

---

---

---

c) Conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? E o que orientam sobre as infâncias do campo?

---

---

---

---

---

**ANEXO A: TERMO DE CONCORDÂNCIA****TERMO DE CONCORDÂNCIA**

Declaramos aos devidos fins que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Edson Lopes, localizada na Linha 20, Km 9, Gleba 4-C, Setor Itapirema, Zona Rural, em Ji-Paraná/RO, está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa-Ação intitulado **'Práticas Pedagógicas que Consideram a Infância do Campo no Município de Ji-Paraná-RO**, sob responsabilidade da mestrandia **Helen Maciel da Silva** e orientação da Profa. Dra **Juracy Machado Pacífico**, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia, em nossas dependências durante o ano de 2018.

Para tanto estamos cientes que os sujeitos de pesquisa serão **pais, professora da turma do Pré I e Pré II, gestor e supervisor da Instituição, dentro dos termos da Resolução da Resolução N. 466/12 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.**

Ji-Paraná, 09 de fevereiro de 2018.



Ivan Gomes Moreira

*Ivan Gomes Moreira*  
Diretor E.M.E.F. Prof. Edson Lopes  
Dec. nº 6170 / GAB / PM / JP / 2018

## ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDÔNIA - UNIR

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERANDO AS INFÂNCIAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ-RO

**Pesquisador:** HELEN MACIEL DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 75195817.4.0000.5300

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Rondônia - UNIR

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.399.316

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de protocolo apresentado por HELEN MACIEL DA SILVA, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação StrictoSensu em Educação Escolar, Mestrado Profissional, oferecido pela Universidade Federal de Rondônia. A pesquisa-ação será realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulo Freire, localizada na Linha 153, Lote 32, Gleba 1-B, Setor Ouro Preto, Zona Rural, em Ji-Paraná/RO, nas turmas de Educação Infantil, com professoras que atuam nas turmas de Pré I e Pré II. Ao permitir a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no campo, será possível redirecioná-las no sentido de contemplar a comunidade local, possibilitando assim inovações no Currículo para as infâncias do campo

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Investigar como as escolas de Educação Infantil do Município Ji-Paraná estão desenvolvendo o currículo, considerando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Educação Infantil em relação às infâncias do campo, com a finalidade de propor práticas pedagógicas que respeitem as especificidades das crianças do campo.

**Objetivo Secundário:** Compreender o que pensam as docentes sobre a Educação Infantil do Campo e como organizam suas práticas, considerando as orientações das

DCNEI para as infâncias do campo; analisar os documentos da escola de Educação Infantil (Proposta Pedagógica e Planejamento docente e materiais didáticos) e como estes consideram as

**Endereço:** Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

**Bairro:** Centro **CEP:** 78.000-000

**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO

**Telefone:** (69)1182-2111

**E-mail:** cepunir@yahoo.com.br