



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



AIRAN CELINA SEPÚLVEDA DOS SANTOS ROCHA DE ABREU

**PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM AGRUPAMENTOS DE
MULTIDADE NO MUNICÍPIO DE ALTOS/PI: EXPERIÊNCIAS/RESISTÊNCIAS
NO CAMPO**

**Teresina-PI
2020**

AIRAN CELINA SEPÚLVEDA DOS SANTOS ROCHA DE ABREU

**PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM AGRUPAMENTOS DE
MULTIIDADE: EXPERIÊNCIAS/RESISTÊNCIAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
ALTOS/PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação/PPGE, da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

**TERESINA – PI
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação

Serviço de Processamento Técnico

A162p Abreu, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de
Prática docente na educação infantil em agrupamentos de
multiidade no município de Altos/PI: experiências/resistências
no campo / Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de
Abreu. – 2020.

220 f. : il.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2020.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

1. Prática Docente. 2. Educação do Campo. 3. Educação
Infantil do Campo. 4. Agrupamento de Multiidade. 5. Análise
de Discurso Crítica. I. Título.

CDD: 370.71

AIRAN CELINA SEPÚLVEDA DOS SANTOS ROCHA DE ABREU

**PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM AGRUPAMENTOS DE
MULTIDADE: EXPERIÊNCIAS/RESISTÊNCIAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
ALTOS/PI**


Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação/PPGE, da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27 de julho de 2020

BANCA EXAMINADORA


Profª. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Orientadora/Presidente – UFPI


Profª. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Examinadora Externa - UFC


Profª. Dra. Antonia Edna Brito
Examinadora Interna – UFPI

DEDICATÓRIA

A Deus, amado Pai onipresente, que tudo pode, tudo faz e tudo vê, ensinando-me a cada dia, que tudo tem seu tempo certo para acontecer.

A meu amado esposo, Rocha Neto, por sua força, companheirismo, paciência e motivação.

A meus filhos, Ana Celyna e Álvaro, fonte de inspiração e amor incondicional.

A meus pais, por todo amor, carinho, incentivo e confiança.

A minha sogra Lis, pelo zelo, carinho, paciência e disponibilidade irrestrita.

A minha orientadora Profa. Dra. Carmen Lúcia, pela amizade e por todas as aprendizagens.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, uma única palavra que contempla em seu significado um dos maiores e mais nobres sentimentos humanos, a GRATIDÃO. E neste momento em que me encontro, tenho muito a agradecer, porque se estou aqui hoje, realizando um sonho, concluindo uma etapa tão significativa em minha vida, ciente estou de que todo o caminho percorrido não teria se realizado se não fosse a parceria, força, estímulo e motivação de tantas pessoas que direta ou indiretamente muito contribuíram para essa jornada.

Desta forma, dedico essa conquista a todos que possibilitaram esta realização.

Início agradecendo a Deus, meu amado Pai, fonte inesgotável de amor, paz, vida, enfim, é de Deus e de minha fé NELE, que veio toda a força, perseverança e vislumbramento de que tudo valeria a pena e que apesar das intempéries, tinha a certeza latente que conseguiria superá-las.

Ao meu esposo Rocha Neto, que sempre me apoiou e incentivou nos meus sonhos, e neste em especial, mesmo sabendo das renúncias que faríamos e do tempo que precisaria estar sozinha. Obrigada pelo seu Amor, é por isso, que a cada dia te admiro e te amo cada vez mais!

Agradecer aos meus filhos, Ana Celyna e Álvaro, que souberam entender minha ausência nas brincadeiras, que renunciaram em muitos momentos aos gritos e correrias naturais da infância para me possibilitar um ambiente tranquilo e harmônico para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Vocês são minha razão de vida, meu orgulho e minha fonte de inspiração. Obrigada por tornar minha existência tão leve e por me ensinarem a perceber a felicidade nas coisas mais simples da vida.

Aos meus pais, Chagas e Sepúlveda, que são exemplo de paternidade e maternidade, obrigada por todo cuidado, prontidão, carinho, exemplo ético, justo e solidário de vida, de amor e de paz. Amo vocês!

Aos meus irmãos, Aryane e Junior, em que posso definir em apenas uma palavra o exemplo de ser humano maravilhoso que são – Altruísmo, sempre dispostos a ajudar, a se doar e a servir. Tenho muito orgulho de vocês!

A minha sogra-mãe D. Lis, que acolheu a mim em sua família como uma filha, obrigada pela generosidade, cuidado, carinho, pelos conselhos embasados em sua inteligência e em sua experiência de vida, sou muito feliz por tê-la em minha vida.

À minha cunhada Thaís que com sua humildade, generosidade e humanidade sempre está disposta a ajudar, e mesmo de longe torcendo pelo nosso sucesso.

A minha orientadora, Profa. Dra. Carmem Lúcia de Oliveira Cabral, um exemplo de conduta, sabedoria e ética. Obrigada professora, por acreditar em mim! Obrigada, por em cada orientação de forma leve e paciente me possibilitar relevantes momentos de aprendizagem científica humana, essenciais para meu crescimento pessoal e profissional. Eterna admiração.

Agradecer a todos/as os professores/as do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPI e demais funcionários, em especial aos/as professores/as Antonia Edna, Neide Guedes, Eliana

Alencar, Ednardo Monteiro e Jane Bezerra que possibilitaram significativas contribuições para a minha formação acadêmica, através da partilha de conhecimentos em suas disciplinas.

À 27ª Turma de Mestrado em Educação da UFPI, em especial a minha amiga Samara, pessoa determinada, esforçada que com seu jeito meigo estava sempre pronta para ajudar.

A minha querida amiga Simone Sena, também da 27ª Turma do Mestrado em Educação, que com muito carinho e paciência me ajudou com palavras amigas e motivacionais em momentos de dúvida e aflição. Obrigada amiga, você é muito especial, é muito bom saber que tenho uma amiga como você.

Agradeço às interlocutoras da pesquisa pelo apoio, acolhimento, colaboração e incentivo.

Enfim, agradecer a todos que acreditaram e torceram estando ao meu lado ou não, pela realização deste sonho especial. Gratidão a todos!

ABREU, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de. **Prática docente na educação infantil em agrupamentos de multiidade**: experiências/resistências no campo no município de Altos/PI. Dissertação de Mestrado em Educação. 220 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMO

Este estudo sobre a prática docente de professores da Educação Infantil em classes com agrupamento de Multiidade no Campo apresenta-se na modalidade de uma abordagem etnográfica, objetivando analisar como se desenvolve a prática docente dos professores da Educação Infantil em classes com agrupamento de Multiidade no contexto do Campo no município de Altos (PI). A partir do problema de pesquisa: como se desenvolve a prática docente dos professores da Educação Infantil em classes com agrupamento de Multiidade no Campo, no município de Altos (PI)? A relevância deste estudo consiste em produzir novos conhecimentos sobre a temática e convocar o meio educacional e a sociedade, quanto à necessidade de pesquisas, visto que ainda são incipientes os estudos que discutem a Educação Infantil do Campo com agrupamentos de Multiidade. As interlocutoras do estudo são quatro professoras que ministram aula na Educação Infantil em classes com agrupamento de Multiidade em uma escola da rede municipal de ensino de Altos (PI), localizada no Campo. Os procedimentos metodológicos utilizados para a construção dos dados são: observação participante, com diário de campo e a entrevista narrativa. Os aportes teóricos e metodológicos estão organizados a partir das categorias, dentre outros: Educação Infantil e Infância, Oliveira (2007, 2012); Prática Docente, Franco (2012); Educação do Campo e Educação Infantil do Campo, Caldart (2003), Silva e Pasuch (2010); Pesquisa Etnográfica, Angrosino (2009), Lüdke e André (1986); Análise do Discurso Crítica - ADC, Fairclough (2008, 2012) e documentos oficiais. Os dados empíricos obtidos a partir dos discursos das interlocutoras foram organizados e analisados conforme as orientações da ADC permitem, entre outras conclusões, afirmar-se que há contingências materiais, estruturais e infraestruturais que comprometem o trabalho docente em classes no Campo e conseqüentemente o desenvolvimento das crianças; há a necessidade de proposta educativa articulada ao contexto sócio histórico e cultural das crianças da Educação Infantil do Campo, assim como de adesão a uma Proposta Pedagógica legítima dos agrupamentos de Multiidade ou da proposta etapista.

Palavras-chave: Prática docente. Educação do Campo. Educação Infantil do Campo. Agrupamento de Multiidade. Análise de Discurso Crítica.

ABREU, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de. **Teaching practice in early childhood education in multi-ages groups: experiences /resistance in the field in the municipality of Altos/PI.** Master Degree's Dissertation in Education. 220 p. Graduate Program in Education. Educational Sciences Center, Federal University of Piauí, 2020.

ABSTRACT

The present research aims to analyze how the pedagogical practices are developed in multi-ages groupings classes of Early Childhood Education from the countryside area in Altos (PI). This study has an ethnographic approach and is based on the research problem: how is the pedagogical practices of Early Childhood Education teachers developed in multi-ages groupings classes from the countryside area in Altos (PI)? It is expected this study to produce new knowledge and aware the educational environment and society on the need of researching this topic, since studies that discuss Childhood Education in the Countryside on multi-ages groupings are still incipient. In addition, this research is a pioneering investigation in this municipality. The study's interlocutors are four teachers who teach in Early Childhood Education in multi-ages groupings classes in a school from Altos (PI). The methodological procedures used to collect the data were: participant observation, with field diary and narrative interview. Theoretical and methodological references are organized according to the categories, among others: Early Childhood Education, Oliveira (2007, 2012); Teaching Practice, Franco (2012); Rural Education and Early Childhood Education, Caldart (2003), Silva e Pasuch (2010); Ethnographic Research, Angrosino (2009), Lüdke and André (1986); Critical Discourse Analysis, Fairclough (2008, 2012), and official documents. The empirical data obtained from the speeches of the interlocutors were organized and analyzed according to the guidelines of ADC allowed, among other conclusions, to affirm that there are material, structural and infrastructural contingencies that compromise teaching work in classes from the countryside areas and, consequently, the development of children; in addition, there is a need for an educational proposal linked to the socio-historical and cultural context of the children of Early Childhood Education. Therefore, this study highlights that it is necessary to suggest proposals for more consistent and targeted teaching guidance for teachers working in multi-grade classes in the countryside, as well as adherence to a legitimate Pedagogical Proposal from the multi-ages groupings or the stage proposal.

Keywords: Teaching practice. Countryside Education. Early Childhood Education. Multi-ages Groupings. Critical Discourse Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise do Discurso Crítica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRIMEIRA INFÂNCIA.....	20
2.1	Educação infantil ou ensino infantil?.....	20
2.2	Conhecendo a Educação Infantil.....	23
2.3	A criança da Educação Infantil.....	37
2.4	Educação do Campo e Educação Infantil do/no Campo: articulando saberes.....	40
3	ABRANGÊNCIAS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE.....	55
3.1	A prática docente como ofício do professor.....	55
3.2	Prática docente na Educação Infantil do Campo: relação entre saberes e contextos.....	62
3.3	Agrupamentos de Multiidade na Educação Infantil do Campo: contingência circunstancial ou opção metodológica à prática docente?.....	72
4	CAMINHO METODOLÓGICO: REVELANDO OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA.....	84
4.1	A investigação qualitativa.....	85
4.2	Pesquisa com abordagem etnográfica e o desvelamento da realidade empírica.....	87
4.3	Lócus: contexto empírico da pesquisa.....	89
4.3.1	A sala de atividades: espaço de convivência e interação.....	94
4.4	Interlocutoras da pesquisa.....	94
4.5	Dispositivo de produção de dados.....	97
4.5.1	Análise dos dispositivos de Observação participante com Diário de campo.....	97
4.5.2	Entrevistas narrativas.....	105
4.6	Análise do Discurso Crítica: construções teórico-práticas de uma sócio teoria.....	110
4.6.1	O Discurso.....	111
4.6.2	Análise do Discurso Crítica.....	113
5	NARRATIVAS DO CAMPO: O QUE FALAM AS DOCENTES?	120
5.1	Concepções de Educação Infantil do Campo.....	121
5.2	Prática docente na Educação Infantil do Campo em classes com agrupamentos de Multiidade.....	144
5.3	Desafios para o desenvolvimento da prática docente com agrupamentos de Multiidade na Educação Infantil do Campo.....	171
6	CONCLUSÕES.....	196
	REFERÊNCIAS.....	203

APÊNCICE A – Questionário do perfil pessoal e profissional das interlocutoras.....	211
APÊNCICE B – Roteiro da Entrevista Narrativa.....	213
APÊNCICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	215
APÊNCICE D – Termo de Confidencialidade.....	218
ANEXO A – Carta de Anuência.....	219

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e, provavelmente, a mais importante, a falta ou a densidade de algumas aprendizagens, habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas nesse período implicarão diretamente nas aprendizagens posteriores de qualquer indivíduo. Ou seja, a qualidade da educação e das experiências vividas pelas crianças incidirá na forma de aprender e de se relacionar com a educação e com a sociedade posteriormente.

Nessa perspectiva, o sucesso da proposta da Educação Infantil de qualidade deve considerar fatores intrínsecos e extrínsecos à criança, como: competência docente, motivação discente, qualidade do material didático e dos recursos disponíveis, assim como a permanência em um ambiente adequado a todos as condições sensoriais – de iluminação, de acústica, de temperatura e de espaço – sendo necessário para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, reunir esses fatores, entre outros, que possam contemplar as necessidades educacionais das crianças da Educação Infantil.

Como direito legalizado, primeiro pela Constitucional Federal (1988) e posteriormente ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2017) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), a Educação Infantil é um direito de todas as crianças, portanto, deve se efetivar com abrangência geográfica nacional, tanto na zona urbana quanto na zona rural, nessa, a Educação Infantil ocorre no contexto do Campo.

Desde a institucionalização da Educação do Campo, em meados do século XX, somente em 2008, com a Resolução 02/2008, é que a Educação Infantil do Campo foi contemplada com a especificamente de alguns aspectos dessa modalidade, como, estabelecer o impeditivo das crianças da Educação Infantil ficarem juntas na mesma sala às crianças do Ensino Fundamental, assim como também orientou que a Educação Infantil seja oferecida na própria comunidade da criança.

A partir de então, a Educação Infantil do Campo conquistou alguns avanços, porém, ainda não foram alcançados os níveis de qualidade necessários, principalmente se comparado ao contexto urbano, apesar de esse também apresentar muitas limitações. Se, por um lado, pode-se contar com uma legislação avançada que normatiza como dever do Estado a oferta da Educação Infantil de forma geral, por outro, percebe-se um cenário de desigualdades quanto à oferta e à qualidade desse serviço em diversas dimensões, dentre elas a estrutura dos prédios, a escassez de materiais, a formação docente, elementos que dificultam a prática dos docentes e a

aprendizagem das crianças, aspectos mencionados nos trabalhos de Barbosa e Fernandes (2013), Hage (2011), Ximemes-Rocha e Colares (2013), dentre outros.

A existência, permanência e o desejo de uma Educação Infantil de qualidade do/no Campo são propósitos reivindicados por famílias residentes na zona rural, por movimentos da sociedade civil e pelos docentes que trabalham em escolas do/no Campo. Entretanto, muitos dos esforços despendidos para que a Educação Infantil do Campo alcance os níveis de qualidade necessários à aprendizagem das crianças ainda não auferiram os níveis adequados e necessários para que efetivamente essas crianças tenham as mesmas oportunidades educacionais que as demais cidadinas.

Ao seguir modelos urbanos a educação que é ofertada no Campo se distancia das necessidades específicas das crianças camponesas, assim, professores e, conseqüentemente, suas práticas docentes, não captam a riqueza de possibilidades que emergem desse meio e das experiências vivenciadas pelas crianças, que articuladas ao currículo e às suas práticas ampliam as possibilidades de desenvolvimento do processo educacional, como destaca Molina (2002) e Caldart (2002), dentre outros.

A prática docente é o trabalho realizado pelo professor em sala de aula, reflete diretamente as crenças, os valores, o nível de formação, o entendimento de educação, a relação direta do docente com o processo de ensino e de aprendizagem e com o contexto material de existência em que se situa, por ser intencional e política, está intimamente relacionada às condições de trabalho do docente. Importante saber também que a prática docente deve ser contextualizada de acordo com a modalidade de ensino à quem é dirigida, bem como ao ambiente físico-geográfico, sociocultural e histórico no qual está situada, para que o professor possa explorar todas as possibilidades de aprendizagem disponíveis e possíveis para os seus alunos.

Nesta perspectiva, concorda-se com Franco (2012) quando compreende a ação de ensinar como uma prática social em que se inscrevem múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, que influenciam e são influenciados pelo contexto sociocultural a que pertencem, situadas em um determinado tempo e espaço de existência e que configuram a prática e a realidade dos docentes.

Os professores da Educação Infantil, seja do Campo ou da cidade, devem desenvolver práticas que estimulem as aprendizagens infantis, relacionando o currículo escolar à realidade à qual a criança pertence. Desta forma, a Educação Infantil tem uma importância significativa para a vida das crianças ao proporcionar aprendizagens que contemplem as necessidades formativas e experimentais necessárias para seu desenvolvimento integral. Este aspecto é

ratificado por Oliveira (2012), ao compreender que para o desenvolvimento da prática docente, o professor da Educação Infantil deve ter percepção dos interesses das crianças, suas necessidades pessoais e sociais e investir nesses elementos no desenvolvimento de sua prática.

As crianças que vivem no Campo têm especificidades e singularidades próprias devido ao seu modo de viver e às condições culturais/naturais que norteiam a forma como vivem a infância. A educação oferecida às crianças do Campo deverá contemplar e valorizar as experiências que trazem do seu meio cultural, principalmente o familiar, além dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade, essenciais para seu desenvolvimento integral, desta forma, a Educação Infantil do Campo é uma proposta de educação destinada especificamente para as crianças que vivem no Campo, como corroboram Silva e Pasuch (2010), Barbosa e Fernandes (2013), dentre outros.

Compreender a Educação Infantil do Campo como uma educação organizada e sistematizada para ser desenvolvida contextualmente e não apenas uma educação transportada do meio urbano para o Campo, constitui todo o diferencial que norteará a prática dos docentes que trabalham nesse espaço. Essa é a principal distinção entre a Educação Rural, uma educação destinada ao Campo, mas que não é organizada para contemplar as especificidades deste ambiente e a Educação do Campo, uma educação sistematizada e planejada para atender as singularidades das populações que vivem no meio rural. Silva e Pasuch (2010) ratificam que a Educação Infantil do Campo deve contemplar as crianças em seus contextos, nisso inclui-se cultura, crenças e modos de vida, atentando-se aos direitos que devem ser assegurados a elas, dentre os quais à educação, o que significa um compromisso com a infância brasileira.

Porém, as escolas situadas no Campo possuem em sua maioria condições inadequadas de funcionamento no que diz respeito principalmente a aspectos estruturais e pedagógicos, como precariedade dos prédios e móveis, quantidade insuficiente de recursos para uso diário, formação docente que não contempla aspectos relacionados a Educação do Campo, a Multiidade, a Multisseriação, etc., realidade apontada nos trabalhos de Evangelista (2017), Hage (2011) e outros.

Concorda-se com o posicionamento de Caldart (2003, 2002) e Molina (2002) quando argumentam sobre a importância da Educação do Campo para os povos do Campo, como uma educação transdisciplinar, fomentada por reflexões que possam contribuir e avançar na superação do preconceito e desqualificação no que diz respeito à relação hierárquica Campo verso cidade, bem como contribuindo para a autonomia e fortalecimento das identidades dos povos do Campo. O educador do Campo, nesta perspectiva tem um papel fundamental na transformação da realidade, para além de uma educação circunscrita aos espaços da escola, o

alcance do seu trabalho deve envolver e mobilizar a comunidade na qual a escola está inserida, contribuindo para uma educação integral e emancipada das crianças e para o fortalecimento da cultura local.

A educação desenvolvida no Campo possui, em muitos locais, como consequência dos poucos investimentos em infraestrutura e em profissionais, a existência de classes com agrupamentos de Multisseriação e Multiidade. A Multisseriação é uma organização voltada ao agrupamento de séries diferentes na mesma sala de aula, sob a tutela de um professor. Como são séries/anos, trata-se de um agrupamento utilizado no Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil, o agrupamento de crianças de diversos níveis e idades é denominado Multiidade ou agrupamento Multietário, ou seja, uma organização onde crianças da Educação Infantil de idades diferentes e conseqüentemente níveis de desenvolvimento diferenciados, são reunidas em uma mesma sala de atividades, sob o cuidado de apenas um docente, o que significa que se tem apenas um professor que terá que dar conta de uma significativa quantidade de alunos que possuem diferentes idades, modalidades, necessidades e com desenvolvimento e ritmos diferenciados, tudo isso ao mesmo tempo. Como é o caso da escola pesquisada.

Caso haja uma Proposta Pedagógica específica, com estrutura do prédio compatível com essa organização, materiais pedagógicos, formação docente voltada para essa nova didática e uma adoção consensual para esse tipo de organização pela instituição e pelos docentes, os ganhos de desenvolvimento para as crianças serão bastante significativos, caso contrário, se esse agrupamento resultar de “arranjos” pedagógicos sem direcionamentos teóricos e metodológicos, por conta da escassez, negligência e descaso das autoridades competentes, esse tipo de organização, terá conseqüentemente um impacto desestimulante para o desenvolvimento infantil esperado.

Essa realidade limita e sobrecarrega o trabalho docente, ao exigir proatividade intensa e uma tensa organização de sua prática, visando contemplar em sua fala, ações, atividades e direcionamentos as aprendizagens necessárias e exigidas neste contexto diverso.

Os argumentos mais frequentes que são utilizados para justificar a permanência dos agrupamentos de Multiidade no Campo brasileiro, principalmente os que defendem a existência destas, devido às condições populacionais das comunidades são: baixa densidade populacional devido, principalmente, a migração dos povos do Campo à cidade, possuir localização distante dos centros urbanos ou até a existência de poucas crianças em idade escolar. Desta forma, os agrupamentos de Multiidade seriam, segundo esses argumentos a única possibilidade viável de organização desses espaços educativos para essas populações, porém, medidas efetivas e

intencionais ainda não foram tomadas para que essa organização escolar possua direcionamentos específicos e supere essas dificuldades, avançando quanto a questões geográficas, demográficas e materiais.

Nos agrupamentos de Multiidade as crianças são reunidas em apenas uma sala de atividades, onde haverá através das interações infantis, uma troca de experiência e vivências entre as crianças de diferente idades, possibilitando com isso ganhos expressivos de conhecimento para todas, através do observar, ensinar, compreender, cuidar, imitar e até mesmo nos conflitos entre as crianças maiores e menores, ao interagirem na procura da compreensão das possibilidades e limitações de ambas em situações lúdicas, permeadas pelo simbolismo infantil.

Caso esses agrupamentos sejam resultantes de contingências contextuais e não de uma proposta pedagógica legítima, haverá uma sobrecarga de trabalho ao docente, sendo norteado, na grande maioria das vezes, por pressupostos de aprendizagem etapista mesmo em uma turma com agrupamento de Multiidade. Em condições assim, o docente “sobrevive” a cada dia, porque quanto mais difícil e complexo forem as condições de trabalho docente, mais difícil e menos tempo terá para a tomada de decisões e escolhas eficientes e conscientes na sua prática.

Evangelista (2017) constata que muitas escolas situadas no Campo possuem condições desfavorecidas de recursos materiais e de acompanhamento pedagógico, necessários para o desenvolvimento de práticas docentes adequadas e coerentes e, conseqüentemente uma aprendizagem eficiente para as crianças. Vale destacar que essas escolas nem sempre funcionam em prédios escolares, de fato, muitas vezes a comunidade cede igrejas, prédios públicos, sindicatos, clubes, dentre outros, se constituindo espaços inadequados para o atendimento de crianças da Educação Infantil.

O que e como planejar diariamente em agrupamentos de Multiidade para contemplar essa realidade? Como trabalhar conteúdos diversificados com crianças em momentos de desenvolvimento diferenciados? Como contemplar as necessidades curriculares e formativas de crianças em níveis e idades diferentes concomitantemente? Esses são alguns dos desafios diários, além de muitos outros, inerentes à profissão docente em agrupamentos de Multiidade no Campo, que o professor enfrenta, por conta da dinamicidade da profissão, nas condições materiais e pedagógicas de existência em que se encontra, com a responsabilidade de ao final de cada ano letivo apresentar bons resultados, independente das condições que forem oferecidas.

A partir dessas problematizações considera-se relevante estudar a Educação Infantil do/no Campo com agrupamentos de Multiidade e, em especial, a prática docente desenvolvida

pelos professores nesse espaço, sendo essa prática caracterizada como a ação docente em sala de aula, realizada de forma intencionalizada, assim como se pretende vislumbrar se há preocupação e/ou compromisso com a contextualização, no trabalho das docentes.

Diante do exposto, realça-se que a afinidade com a temática da pesquisa nasceu a partir de profundas e provocativas inquietações e reflexões posteriormente ao período em que se assumiu o cargo de supervisora municipal da Educação Infantil no município de Altos, no estado do Piauí, no período de 2013 a 2015. Ao fazer o acompanhamento pedagógico em escolas da zona rural do município de Altos (PI), observou-se que os professores da Educação Infantil do Campo possuem condições limitantes no seu fazer docente, diante das conjunturas materiais, pedagógicas e estruturais a que foram submetidos na execução de sua prática docente.

Essa inserção na realidade ora apresentada, tornou possível a problematização do quanto essa situação influencia a prática dos docentes e conseqüentemente a aprendizagem das crianças. Vale pôr em relevo, que devido ao fato de serem escolas/salas de atividades no Campo, são encaminhados para esse ambiente, docentes com pouca experiência pedagógica (muitos ainda estavam na graduação) o que os caracterizam como profissionais com práticas que não contemplavam conhecimentos essenciais e necessários adquiridos durante a formação inicial sobre as crianças da Educação Infantil, em especial, as crianças da Educação Infantil do Campo. Assim como o fato de possuírem organização com agrupamentos de Multiidade, fator que tornava ainda mais complexa a dinâmica docente nas classes da Educação Infantil localizadas no contexto do Campo.

As práticas docentes desenvolvidas, pouco revelavam e incluíam a importância do contexto do Campo, ou seja, a relevância do acervo cultural que cada criança trazia de sua comunidade de origem no que tange, suas crenças, valores, modos de ser, pensar e agir, assim como observou-se que as práticas materializavam a apreciação aos padrões urbanos de comportamento como únicos a serem ensinados e reproduzidos.

A metodologia utilizada neste estudo é caracterizada como pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica, em uma escola da rede Municipal de Altos-PI situada no Campo e que possui agrupamentos de Multiidade na Educação Infantil. Para tanto, se recorreu à observação participante com diário de campo e a entrevista narrativa como dispositivos para produção de dados empíricos, através do contato com a realidade pesquisada, onde foram realizadas visitas à escola e às docentes da Educação Infantil desta escola, situadas como interlocutoras do estudo. Em momento posterior, os dados foram organizados em categorias para em seguida serem analisados com o apoio da Análise do Discurso Crítica – ADC.

Considerando a relevância do papel do professor da Educação Infantil do/no Campo, este estudo apresenta como problema de pesquisa: Como é desenvolvida a prática docente de professoras da Educação Infantil com agrupamentos de Multiidade do/no Campo, no município de Altos (PI)?

A partir desse problema, o estudo tem como objetivo geral: analisar a prática docente das professoras da Educação Infantil com agrupamentos de Multiidade no contexto do Campo, em uma escola no município de Altos (PI). Para o alcance deste propósito, estabeleceu-se como objetivos específicos, conhecer a concepção de Educação Infantil compreendida e adotada pelas docentes que trabalham na Educação Infantil do/no Campo na escola pesquisada; caracterizar a prática docente das professoras da Educação Infantil que atuam com agrupamentos de Multiidade nessa escola do Campo; identificar os desafios enfrentados pelas docentes no desenvolvimento de sua prática na Educação Infantil do/no Campo com agrupamentos de Multiidade.

A relevância deste estudo para a academia e para a sociedade consiste em produzir novos conhecimentos acerca da prática docente na Educação Infantil do/no Campo com agrupamentos de Multiidade, ao propor significativas contribuições ao aprendizado do professor da Educação Infantil do/no Campo, conhecimentos à escola e à Educação do Campo de uma forma geral, proporcionando maior visibilidade à Educação Infantil do/no Campo, invitando o meio educacional e a sociedade, quanto à necessidade de novas pesquisas, visto que ainda são incipientes os estudos sobre a temática, pois, considera-se que uma prática docente contextualizada ao Campo, partindo dessa realidade, valorizando os conhecimentos, cultura, saberes e os interesses das crianças do Campo, terá mais possibilidades de proporcionar uma aprendizagem significativa. Além disso, trata-se de uma investigação pioneira no município de Altos (PI).

Com a intencionalidade do alcance dos objetivos propostos, organizou-se o trabalho em cinco capítulos teórico, metodológico, analítico e as considerações finais. No Capítulo I – Introdução, de forma descritiva, o objeto de estudo é apresentado, a problemática é contextualizada, são elencamos os objetivos geral e específicos, assim como se informa o que provocou o interesse pela temática e a relevância do estudo para o meio acadêmico e social, e há a exposição da organização do relatório de pesquisa.

No Capítulo II, denominado de Educação Infantil e Primeira Infância, a discussão contempla a temática da Educação Infantil, as especificidades desta modalidade de ensino e da criança desta faixa etária, articulando as leis que garantem esse atendimento, assim como, é

apresentada a organização da Educação Infantil nas instituições que atendem essas crianças, incluindo os elementos que devem fazer parte da rotina diária.

O capítulo III discute as Abrangências e possibilidades da prática docente, onde são estudados os elementos que a influenciam e a importância da contextualização das práticas docentes para o processo de aprendizagem, assim como evidencia as singularidades das práticas dos professores da Educação Infantil do/no Campo, em especial com agrupamentos de Multiidade.

As questões metodológicas são discutidas no IV Capítulo, intitulado Caminho Metodológico: revelando os pressupostos da pesquisa, nele é aduzido o percurso metodológico traçado através da pesquisa com abordagem etnográfica. Apresenta-se e descreve-se as estratégias metodológicas que norteiam a construção da pesquisa, evidenciando aspectos como as técnicas e instrumentos de produção de dados, bem como a contextualização do cenário e das interlocutoras da pesquisa. A produção dos dados emprega os dispositivos: Observação participante com Diários de Campo e Entrevista Narrativa. Este capítulo também contempla e apresenta a Análise do Discurso Crítica, sendo esta, a metodologia de análise teórico metodológica eleita para a realização da análise dos dados obtidos.

No Capítulo V, Discussão e análise dos achados na pesquisa, apresenta-se a análise dos dados empíricos obtidos, organizados em categorias, a partir da proposta de análise apontada pela técnica de Análise de Discurso Crítica, com base nos estudos de Fairclough (2008), Resende e Ramalho (2006, 2011), Magalhães (2010), Batista Jr.; Sato; Melo (org.) (2018) entre outros.

Diante do estudo realizado, nas Considerações Finais, são expostas as considerações resultantes da análise crítica e reflexiva sobre a prática docente que é desenvolvida com agrupamentos de Multiidade na Educação Infantil dessa escola do Campo pesquisada, onde o estudo aponta que a prática docente que é desenvolvida no contexto do Campo, é impactada pela inculcação ideológica diante da valorização ao meio urbano, assim a cultura do Campo não tem encontrado o espaço necessário na escola; as condições de trabalho precárias na escola do Campo, dificultam a prática das docentes e o desenvolvimento das crianças; as docentes realizam sua ação, com uma superficial problematização da realidade e inclusão do contexto do Campo em suas práticas e por conta disso, depreende-se a importância de propostas educativas específicas e condições estruturais e materiais de trabalho e desenvolvimento infantil para as escolas do Campo em todas as modalidades de ensino, especialmente a Educação Infantil, início e base do processo educacional.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRA INFÂNCIA

Sim, todos nós, adultos de hoje, fomos crianças. Mas isso não significa que tivemos as mesmas oportunidades e experiências. A infância está intimamente relacionada ao contexto em que as crianças estão inseridas e à maneira como a família e a comunidade compreendem esse período da vida.

(PINTO, 2018, p. 9)

Este capítulo trata da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças com destaque para os direcionamentos curriculares gerais sobre o cuidar, o brincar e o educar a criança da Educação Infantil, no processo de aprendizagem, demonstrando também a necessária inclusão no projeto educativo de cada escola e na prática docente dos professores da Educação Infantil, a articulação entre esses direcionamentos e o contexto de origem das crianças, bem como de onde a escola está situada.

A discussão desse capítulo também evidencia a valorização que deve ser dada às singularidades de existência material e simbólica dessas crianças e da Educação Infantil do/no Campo, que precisam ser reveladas e apropriadas pelos docentes no processo de ensino e de aprendizagem.

Contar com elementos do dia a dia da cultura das crianças favorece a aprendizagem e ratifica a função escolar, entendendo-se a instituição de Educação Infantil enquanto local produtor e disseminador de conhecimentos para o desenvolvimento integral humano, capacitando as crianças para a construção de sua autonomia e emancipação por intermédio da educação. Contextualizar assim, a educação, contribui para a aprendizagem das crianças ao valorizar e reconhecer seus saberes e suas experiências extraescolares.

A seção apresenta ainda a organização das instituições de Educação Infantil e a rotina escolar diária, a sua sistematização e os elementos imprescindíveis que devem ser contemplados todos os dias no trabalho com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, a partir de estudos e documentos legais voltados para essa temática.

2.1 Educação infantil ou ensino infantil?

Apesar da ampla divulgação e discussões que tem acontecido nas últimas décadas acerca da importância da Educação Infantil, é comum algumas pessoas ainda se referirem a Educação Infantil como Ensino Infantil. Muitas vezes não se trata de falta de entendimento apesar de soar estranha essa nomenclatura, ao que se refere, não existem desentendimentos quanto ao “erro” na nomenclatura da primeira etapa da Educação Básica, principalmente pelo

fato destes termos parecerem sinônimos em sua aplicabilidade, porém seus conceitos são distintos.

Mas por que será que a Educação Infantil é Educação Infantil e não Ensino Infantil, acompanhando as tendências do Ensino Fundamental ou Ensino Médio? Será que existe ou que são exigidas algumas mudanças na prática ou é somente a nomenclatura que é diferente? A ideia de amplidão que a palavra educação propõe é realmente coerente com sua proposta?

Com objetivos e especificidades de dimensão diferentes, ensino e educação, comprometem-se respectivamente, ensino, com o processo de instrução e compilação de informações e, a educação, está relacionada à aquisição de novos conhecimentos, mas também à criação de bons hábitos intimamente vinculados à moral e à conduta humana. Sobre essa distinção Marques e Oliveira (2016, p. 190) explicam:

Existe entre ensino e educação uma diferença basilar. Enquanto que o primeiro se refere principalmente ao ensino de conteúdos e conhecimentos, o segundo possui contornos mais complexos, que envolvem aprendizagens curriculares, mas também valores e atitudes, que visam formar melhor o indivíduo na sua totalidade. No sentido mais amplo, educação vai além do ensinar, envolve a provisão de possibilidades de autoconhecimento e valores éticos. Ensino centra-se na transmissão de conhecimento enquanto educação visa a transmissão dos valores necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo, de forma a fazê-la funcionar como um único corpo orgânico.

Os autores evidenciam a especificidade dos conceitos de educação e ensino e ressaltam a importância da educação enquanto processo mais amplo de aquisição de conhecimentos em totalidade, para formação humanística das pessoas e conseqüentemente o desenvolvimento social, em comparação com o ensino, vinculado à transmissão de conhecimentos curriculares ou aprendizagens adquiridas no dia a dia pelas pessoas com seus pares e objetos, possuindo uma dimensão mais técnica voltada ao ensinar.

A educação pode ser adquirida ao longo do tempo, pelo ser humano, quando ele vai experimentando diferentes experiências, na sua vivência prática ou estudando, o que faz com que ele se desenvolva, se transforme, aprimore seu olhar, seu pensar e suas ações, está diretamente relacionada à cultura. Desta forma, a educação pode variar de região, sociedade, país e meio ambiente na qual está inserida, se constitui, portanto, uma adequação do indivíduo ao contexto que vivencia através da sua apropriação, adaptação, significação, ressignificação e transformação.

O ensino, enquanto transmissão de conhecimentos, também é variável, pois assim como existem diferentes formas de aprender e também de educação, também existem diversas

formas de se ensinar, construídas a partir de diferentes concepções e tendências, mudando como a educação, a partir da cultura, contexto e momento histórico.

Entende-se que educação e ensino são termos complementares e dependentes, o ensino como instrumento e extensão do conceito da educação, desta forma, o ensino não é neutro, porque a educação, também não o é. No processo educativo o docente tem liberdade de cátedra para transmitir pensamentos e saberes, através da liberdade de expressão e com isso incentivar o desenvolvimento da criticidade de seus educandos, assim, a educação é materializada através do ensino e usa-o para a sua operacionalização e objetivos.

Nessa mesma conjuntura, Libâneo (2013) situa que assim com a educação, o ensino também é socialmente determinado, a depender e ao cumprir exigências e objetivos da sociedade, realizando e materializando os interesses de grupos e classes sociais.

Guimarães (2010, p. 81) argumenta que o ensino é um ato radicalmente intencional, que envolve razões, motivos, propósitos e objetivos, define o ensino como “[...] processo de interação entre o professor e o(s) aluno(s), pelo qual o professor promove e dirige a aquisição e o desenvolvimento do referido conhecimento no(s) aluno(s)”. Como ato intencional o ensino é dirigido ao intelecto, consubstanciando-o de informações variadas.

O mesmo autor completa “O ensino é, fundamentalmente, um processo de comunicação pelo qual o conhecimento disciplinarmente instituído em diversas áreas - científicas, humanísticas, artísticas - é transmitido de geração para geração ao longo das épocas”. O ensino se constitui no processo, no canal ou no veículo pelo qual os conhecimentos e informações são transmitidos.

Já o conceito de educação está relacionado à capacidade de desenvolver virtudes, como afirma Marques e Oliveira (2016, p. 191), virtudes como “[...] o autoconhecimento e para a transmissão dos valores morais, culturais e cívicos [...]” em suma, a capacidade de humanização do homem, através do ensino dirigido para tal. Também corrobora com essa asserção Franco (2012, p. 168-169) ao afirmar:

[...] a educação deve ser o instrumento por excelência de humanização dos homens em sua convivência social, uma vez que os sujeitos, imersos em suas práticas e impregnados das diversas influências educacionais, estão constantemente participando, interagindo, intervindo no seu próprio contexto cultural, requalificando a civilização para o estabelecimento de condições que deveriam ser cada vez mais emancipatórias e humanizantes.

A autora compreende a educação como o meio pelo qual o ser humano se humaniza, através do contato com o outro e com o contexto cultural no qual está imerso. O ensino como materialização da educação é a prática da educação em si, sua ação é dependente de uma

educação pré-definida, segundo os modelos de educação que se deseja empreender ou transmitir.

Para Libâneo (2013), a educação é situada em duas dimensões: em sentido amplo e em sentido restrito. A educação em sentido amplo compreende “[...] os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente [...]” (2013, p. 15). Em sentido estrito, afirma que a educação “[...] ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades específicas, de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separa-se daqueles processos formativos gerais.” (2013, p. 15).

O mesmo autor afirma que a educação pode ser definida como um conceito amplo ao englobar:

[...] processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, em determinado contexto de relações sociais. (LIBÂNEO, 2013, p. 21).

Libâneo (2013) cita as qualidades humanas desenvolvidas pela educação e que contribuem para a formação e desenvolvimento do ser humano, dotando-os de elementos orientadores e propícios ao desenvolvimento de suas relações sociais.

Como primeira etapa da educação básica, período oportuno para o desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores essenciais à convivência harmônica, pensar somente o ensino e a consequente transmissão de saberes curriculares não seria suficiente para comportar todos os elementos essenciais e necessários nessa fase das crianças, principalmente por se saber hoje da importância da educação para o desenvolvimento integral humano, e da relevância das experiências, exemplos e orientações a serem oportunizadas e transmitidas neste período.

A nomenclatura Educação Infantil é, portanto, adequada e válida por comportar todos os elementos e expectativas que se pretende para as crianças dessa faixa etária, a fim de que usufruam de diferentes e salutaras experiências que possam impulsionar seu desenvolvimento através de práticas que priorizem conhecimentos e aprendizagens, tornando-as aptas a se relacionar e compreender os outros, a si mesmas e ao contexto no qual se inserem.

2.2 Conhecendo a Educação Infantil

A infância é um período de descobertas, de formação e aprendizagens variadas, de desenvolvimento e progresso cognitivo, social, motor e psicológico para a criança. A criança aprende de forma acelerada a partir dos diversos estímulos que a rodeia e também através das

variadas experiências que experimenta em sua vivência, o que contribuirá para a construção da sua identidade, situando-a como sujeito único, mas ao mesmo tempo inserida socialmente em uma determinada cultura.

As primeiras experiências de aprendizagem das crianças serão no núcleo familiar e na comunidade em que vive, sendo imersas no mundo dos adultos que, por meio das interações que estabelecem com esses sujeitos, aos poucos vão incorporando a cultura e as significações sociais, historicamente construídas. Posteriormente, a criança é inserida no meio educacional escolar – a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica e o alicerce educacional para as demais etapas escolares.

A Educação Infantil compreende, segundo a LDB n. 9394/96, o atendimento às crianças de 0 a 5 anos em instituições de Educação Infantil, visando o desenvolvimento integral em colaboração às ações da família e da comunidade da qual faz parte. A mesma lei normatiza a sua subdivisão em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, apresentando como organização legal da Educação Infantil nos estabelecimentos de ensino o seguinte direcionamento:

- I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2017).

A LDB n. 9394/96 pode ser considerada um marco na história da Educação Infantil, pois organizou e ratificou a legalidade e a exigência da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, assim como também normatizou como deve ser desenvolvida e oferecido seu atendimento, informando a obrigatoriedade da carga horária anual, direcionamentos quanto a avaliação das crianças, exigência e ponderações quanto a frequência escolar das crianças da Educação Infantil e a importância de documentos oferecidos pelas instituições que atestem como foi o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças durante esse período.

Desta forma, a Educação Infantil é definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010) 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. (BRASIL, 2010, p. 12).

As DCNEI (2010) definem assim, em caráter mandatório e regulatório como deve ser a organização da Educação Infantil, em termos de idade da clientela atendida, horários de atendimento, jornada e principalmente informam que as creches e pré-escolas públicas ou privadas ficam sob a supervisão e controle de órgãos competentes para este fim. Direcionando as ações gerais que devem ser implementadas em todas as instituições que atendem as crianças desta faixa etária.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC) (2017) ratifica as leis e diretrizes predecessoras, normatizando esse atendimento apontado pela LDB (2017) e pelas DCNEI (2010), concebendo a Educação Infantil como “início e o fundamento do processo educacional” (2017, p. 36), delimitando nomeadamente a faixa etária de atendimento da Educação Infantil, assim, a creche compreende: bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e a pré-escola compreende o atendimento educacional a crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A Emenda Constitucional de n. 53/2006 (regulamentada pela Lei n. 11.274/2006), ao normatizar que o Ensino Fundamental passasse a ter nove anos, não mais oito como era até esta data normatizado, proporcionou impactos na organização da Educação Infantil, que até então recebia em suas instituições crianças de até seis anos. Com a homologação da referida Emenda, as crianças de seis anos, antes pertencentes à Educação Infantil, deveriam, a partir dessa promulgação, fazer parte do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

Outra normativa, a Emenda Constitucional n. 69/2013 refere-se à obrigatoriedade escolar das crianças a partir de quatro anos de idade, fazendo com que a etapa da pré-escola (4 e 5 anos) da Educação Infantil fosse assegurada em caráter mandatório, sendo direito público subjetivo, o que é bastante válido, e normatizou a obrigação da família com relação à matrícula de seus filhos.

Porém, a etapa da creche, que compreende a educação das crianças de 0 a 3 anos, ficou parcialmente desassistida, em segundo plano, não contando com nenhuma medida efetivamente concreta para a sua obrigatoriedade, mesmo já sendo garantida desde a Constituição Federal de 1988. Assim, por não ser assegurada a partir da legalização, fiscalização e destinação de recursos específicos, fica dependendo da sensibilidade dos gestores municipais em

compreender a importância dessa modalidade de ensino, haja vista que, segundo a LDB (BRASIL, 2017) é incumbência dos municípios a oferta da Educação Infantil em regime de colaboração com a União e os Estados.

As experiências das crianças na Educação Infantil contribuirão significativamente para o posterior desenvolvimento de novas aprendizagens, desta forma, há necessidade de se proporcionar vivências positivas de aprendizagem, ludicidade, segurança e afetividade, para que cresçam e se tornem adultos seguros, éticos e felizes. Neste sentido, as instituições educativas são imprescindíveis para o planejamento e organizações de experiências específicas no atendimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. A importância do convívio escolar no ambiente educativo garantido pelas orientações normativas, é ratificado por Oliveira (2012, p. 50):

O ambiente educativo cumpre um papel fundamental na integração das experiências infantis. Ele não se restringe aos espaços físicos e materiais, mas abrange também as relações interpessoais, a atmosfera afetiva, os valores que se exprimem nas ações e nas experiências educativas promotoras de desenvolvimento humano e que trazem consigo as regras da tolerância, do respeito, da responsabilidade, do prazer de estar em grupo.

A autora argumenta que os ambientes educativos possuem uma importância fundamental para que as crianças possam desenvolver profícuas experiências, tanto interagindo com o ambiente concreto e material em si e todas as possibilidades que ele detém em termos de infraestrutura e recursos disponíveis, quanto às relações interpessoais estabelecidas neste ambiente, envolvendo respeito e afetividade, elementos imprescindíveis para a convivência social harmônica com todos os envolvidos neste espaço, mas também base de relacionamento para ser praticada no ambiente extraescolar.

As instituições de Educação Infantil enquanto espaços sociais específicos destinados ao ensino da Educação Infantil devem ser ambientes estimuladores, lúdicos, acolhedores e intencionalizados para a aprendizagem das crianças. Sobre essa asserção complementa Oliveira (2012, p. 32-33):

As instituições de educação infantil podem atuar, sim, como agente de transmissão de conhecimentos elaborados pelo conjunto das relações sociais presentes em determinado momento histórico. Todavia isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos, quando modos de expressar sentimentos em situações particulares, de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza, transmitem à criança novas maneiras de “ler” o mundo e a si mesmas.

Historicamente as instituições que atendem às crianças, sendo elas as creches e pré-escolas, possuíam funcionalidades diferentes em sua origem: as creches destinadas prioritariamente ao cuidado e guarda da criança pequena na ausência da mãe, geralmente a mãe trabalhadora, principalmente as crianças vindas de famílias carentes, e as pré-escolas, enquanto espaços que já surgiram com uma pseudoproposta educativa, eram destinadas aos filhos de mães trabalhadoras também, mas prioritariamente da burguesia. Barbosa e Fernandes (2013) informam que no Brasil as creches surgiram no final do século XIX com o objetivo de atendimento aos filhos das populações mais pobres e os jardins de infância surgiram nesse período e tiveram sua origem vinculada à urbanização e a necessidade das mães trabalhadoras, porém, investiam além do cuidado, em ações educativas como “domínio de uma língua única – o português – e de hábitos e valores sociais comuns” (BARBOSA; FERNANDES, 2013, p. 301).

As autoras ainda argumentam que para o Brasil, a Educação Infantil teve uma importância fundamental para a expansão do processo de industrialização, urbanização e construção da Nação brasileira, ao liberarem as mães para os postos de trabalho, que emergiram com a industrialização, porque seus filhos estavam sendo “protegidos” e “guardados” por instituições para este fim.

A superação da dicotomia creche X pré-escola e da própria importância da Educação Infantil envolveu uma mudança de concepção de criança, infância e educação, conseqüentemente. Essa mudança conceitual e normativa expressa a lutas dos movimentos sociais, mães trabalhadoras e pesquisadores da primeira infância, buscando o entendimento e ressignificação do papel da educação para crianças pequenas, bem como propostas educativas coerentes e destinadas a essa modalidade de ensino. Desta forma, as instituições de Educação Infantil, hoje padronizadas neste atendimento (creche e pré-escola) e coexistentes no mesmo ambiente físico, tanto público quanto privado, têm como prioridade:

[...] propiciar às crianças experiências de aprendizagem significativas em um espaço coletivo e rico em interações com adultos e outras crianças. Espera-se que contribuam com o desenvolvimento infantil, de forma ampla e integrada, a partir de suas diferentes aprendizagens, superando fragmentações historicamente constituídas no atendimento aos diferentes grupos sociais. (OLIVEIRA, 2012, p. 31).

Tanto nas instituições de Educação Infantil como nos outros espaços de convivência das crianças, a interação entre as pessoas, ou seja, a forma como as pessoas se relacionam e interagem entre si e com a natureza, ao serem observados pelas crianças, se tornarão exemplos concretos a serem seguidos e reproduzidos por elas, desta forma, a interação possui uma

importância fundamental para a aprendizagem das crianças, seja nas orientações que recebe e nas trocas de conhecimento que compartilha, seja nas experiências concretas que vivencia.

Os primeiros anos de vida das crianças precisam ser bem assistidos pelos adultos com os quais elas convivem. Pelo lado positivo, vislumbram-se as imensas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagens que as crianças poderão desenvolver, principalmente se vivenciarem contextos de paz, afetividade, cuidado, aprendizagens e carinho e, por outro, por estarem em um período de vulnerabilidade e propensas indiscriminadamente à recepção de influências do meio, seja ele como for, contextos de violência, pobreza, desestrutura familiar, pressão e opressão, podem impactar no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças. Sobre a relação entre contexto e desenvolvimento Young (2016, p. 21), posiciona-se:

Crianças que nascem em situação de pobreza, vivem em condições de falta de saneamento, recebem pouco cuidado ou pouca estimulação mental e uma nutrição empobrecida nos primeiros anos de vida têm maior probabilidade que seus contemporâneos ricos de crescerem com defasagem corporal e mental. Estas crianças tendem a ter um desempenho fraco em sala de aula, repetir séries escolares e não alcançarem bons índices de desenvolvimento. No campo profissional, eles são capazes de desempenhar apenas trabalhos que requerem menos habilidades e obtêm salários mais baixos. Quando eles têm filhos, um ciclo de herança de pobreza recomeça – e isso se repete pelas gerações.

Embora a concepção adotada neste estudo não esteja de encontro à posição determinista e trágica defendida por Young (2016), compreende-se a importância de diferentes elementos articulados, para o favorecimento da aprendizagem sadia e integral das crianças, esses elementos ambientais, nutritivos e afetivos são essenciais para que a criança se desenvolva, aprenda e esteja apta a desenvolver competências e habilidades de uma forma harmônica.

Assim como nas demais modalidades da educação, na Educação Infantil, as crianças se apropriam de conhecimentos da cultura, quando são transmitidos às gerações mais novas os resultados do desenvolvimento da humanidade, cabendo ao docente o papel de apresentar à criança as construções materiais e não materiais da atividade humana, implicadas pelos condicionantes de vivência do contexto da qual estão inseridos.

A importância da educação escolar nos primeiros anos de vida reside na promoção de estímulos que auxiliem no desenvolvimento físico, motor, cognitivo, emocional e social das crianças, que juntos originam as bases sociais e culturais que assentarão a vida adulta, sendo responsáveis pelo desenvolvimento de atitudes e concepções valorativas e cognitivas desses indivíduos, para tanto, um espaço escolar organizado é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Neste aspecto, Zabalza (2007) acrescenta que a sociedade atual com condições e ritmos pouco adaptados às especificidades infantis, acaba afetando a vida das crianças, tornando-as vulneráveis a algumas patologias como “solidão, monotonia, dependência do consumismo, empobrecimento de experiências diretas, etc.” (2007, p. 18), para contribuir em contrapartida para a melhoria desta situação, o autor situa a escola junto a uma rede social ampla, enquanto promotora de condições favoráveis e agradáveis de vida infantis, diante da realidade que as cerca.

Para se promover uma Educação Infantil de qualidade, é preciso, em um primeiro momento, definir e compreender alguns questionamentos: a que sujeitos são destinados o projeto educativo de cada instituição escolar? De quem se fala quando se refere à educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas? Qual é o papel legalmente destinado às crianças em âmbito social?

Cada instituição escolar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) define o projeto educativo que propõe, as metas para atingir seu projeto, os sujeitos a que se destina e os que participarão da proposta, a metodologia a ser utilizada, o período de duração da proposta, dentre outros elementos. Desta forma, compreender a educação das crianças da Educação Infantil como prioridade e com responsabilidade legal e política sendo destinada a sujeitos de direitos, é propor uma Educação Infantil de qualidade que prioriza não apenas os conteúdos, mas também, uma formação humana e cidadã, sendo estes componentes explicitamente incluídos em cada PPP das instituições de Educação Infantil.

A Educação Infantil é composta por ambientes, sujeitos, práticas pedagógicas, materiais, concepções e relações particulares. O ambiente constitui os Centros/Instituições de Educação Infantil, que devem ser planejados, organizados e coerentes com as necessidades das crianças. Um ambiente que deve ser funcional, adequado, acolhedor e seguro além de lúdico, visando oferecer situações variadas de aprendizagem e significativas experiências formativas.

A sala de atividades como espaço onde a criança passará mais tempo nos Centros/Instituições de Educação Infantil precisa ser bem cuidada e organizada sendo incumbência da instituição e dos docentes:

A escola deverá cuidar para que a sala de aula cumpra com condições de segurança, iluminação, ventilação, higiene e funcionalidade. Isso quer dizer que todo o mobiliário e recursos de aprendizagem que se encontram dentro deste espaço devem estar em bom estado, não conter substâncias tóxicas, não ter bordas afiadas e estar limpos. É muito importante que o mobiliário possa deslocar-se e oferecer diversas possibilidades de uso para facilitar o desenvolvimento de diversas experiências de aprendizagem e formas de agrupar as crianças. (MEDEL, 2011, p. 11).

Condições estruturais ideais como as apresentadas por Mendel (2011) facilitam e possibilitam o processo de ensino e aprendizagem às crianças, o mobiliário adequado ao tamanho das crianças, iluminação conveniente, assim como ventilação e higiene em condições favoráveis, possibilitam segurança e o desenvolvimento da autonomia, porém, esta é uma realidade que não é possível em todos os Centros/Instituições de Educação Infantil, muitos deles não possuem as condições adequadas para sua instalação e a convivência agradável das crianças e dos profissionais que neles trabalham e mesmo assim funcionam como podem, pois são a única opção de educação que algumas crianças dispõem.

A função dos Centros/Instituições de Educação Infantil é muito importante, principalmente para que consiga atender aos direitos essenciais quanto à educação e segurança das crianças nestes espaços e, necessitam assim, de reponsabilidade e competência de todos os envolvidos para que esses direitos sejam alcançados, como apontam Faria e Salles (2012, p. 74):

Enfim se temos como um dos pressupostos do nosso trabalho a concepção da criança como sujeito de direitos, é necessário que tenhamos claro que, além daqueles que lhe devem ser assegurados fora do espaço escolar, a Instituição de Educação Infantil deve possibilitar às crianças a vivência de alguns direitos, tais como o de ver atendidas as suas necessidades básicas de sono, alimentação, higiene, saúde, proteção, bem como a garantia do direito de desenvolver as múltiplas linguagens, de brincar, de ter contato com a natureza, de se movimentar, de ter acesso aos saberes, práticas, produções culturais e ao conhecimento sistematizado.

A sala de atividades também deve ser um ambiente lúdico, com a utilização de cartazes fixos ou provisórios. Os cartazes fixos são aqueles que serão utilizados o ano inteiro como o cartaz da “Chamadinha”, “Tempo”, “Quanto somos”, “Aniversariante do dia”, “Alfabeto”, “Vogais”, “Numerais”, “Regras de comportamento ou combinados”, dentre outros, e os cartazes provisórios, são aqueles que serão utilizados por um período específico de tempo, como os cartazes relacionados a datas comemorativas e os relacionados aos objetos de conhecimento a serem trabalhados no dia, semana ou mês.

Importante destacar, que os cartazes devem sempre ser afixados na altura das crianças, como argumenta Mendel “Todo material que for afixado na parede, como por exemplo: murais, quadros de chamadas, de giz, linhas do tempo, calendários, cartazes e outros, deverão ser colocados de acordo com o tamanho dos alunos, para que estes possam visualizar.” (MEDEL, 2011, p. 19), é importante o contato e apreciação pelas crianças dos materiais dispostos e disponíveis na sala de atividades, para que possam manipular, experimentar e até mesmo desenvolver a disciplina e controle quanto ao cuidado destes materiais.

O espaço da sala de atividades deve permitir a livre circulação das crianças neste ambiente, sendo organizado de acordo com a jornada, rotina e Proposta Pedagógica da escola e da Educação Infantil de uma forma geral, principalmente com a adoção de “Cantinhos”, ou seja, espaços decorados e tematizados pedagogicamente, visando um fim específico de aprendizagem, assim poderão ser organizados na sala: Cantinho de leitura, onde serão dispostos diversificados livros de diferentes materiais e texturas, revistas e outros suportes textuais de livre acesso para manuseio das crianças; Cantinho de Matemática, com a disposição de jogos, material dourado, dinheirinho de brinquedo, dominós e outros; Cantinho das Artes, que inclui materiais diversos como tinta guache, pincéis, papéis, revistas, roupas, maquiagem, perucas e outros; e diversos outros Cantinhos podem ser criados dependendo da necessidade da turma e da criatividade do educador.

A apropriação de conhecimentos pelas crianças depende das interações sociais que ela estabelece com as pessoas em seu entorno, no ambiente escolar os colegas, os docentes e os demais profissionais dos Centros/Instituições são salutar para seu desenvolvimento e aprendizagem, através da promoção de situações de aprendizagem sistemáticas e intencionais, organizadas a partir de componentes cognitivos e afetivos, a partir dos objetivos de aprendizagem que se deseja compartilhar e também do cotidiano das crianças, principalmente tornando-as apta para utilizar esses conhecimentos em resoluções de problemas do seu dia a dia. Nesta lógica, corrobora Oliveira (2007, p. 139):

A construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças às interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais e significações. Ao interiorizar formas de interação social já vivenciadas, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, solucionar problemas etc., criadas pelos grupos humanos com os quais ele partilha experiências.

Nestes ambientes educativos a utilização de rotinas durante as jornadas diárias, ou seja, ações organizadas cronológica e sistematicamente executadas, são uma premissa que situa a criança na temporalidade das situações de aprendizagens executadas nos Centros/Instituições de Educação Infantil. Geralmente são ações praticadas por todos ao mesmo tempo.

A rotina em escolas com jornada ou tempo parcial - mínimo de 4 horas de aula diária, segundo a LDB (BRASIL, 2017) - segue geralmente a seguinte ordem: 1. Acolhida: recepção às crianças com brincadeiras, músicas, histórias ou brinquedos; 2. Exploração dos cartazes da sala de atividades; 3. Apresentação da temática do dia; 4. Atividade escrita; 5. Lavar as mãos e hora do lanche; 6. Recreio; 7. Escovação dos dentes; 8. Continuação da atividade

anterior/contação de história/atividade artística; 9. Organização do material e despedida; em escolas de jornada ou tempo integral a rotina pode incluir banho, hora da soneca, café da manhã, almoço e jantar. A organização em mais ou menos elementos da rotina inscreve-se de acordo com a Proposta Pedagógica de cada Centros/Instituição de Educação Infantil.

A criança se apropria da rotina de uma forma muito significativa, identificando-se com as ações a serem executadas, e percebendo o momento em que cada atividade irá ser realizada, se apropriando da temporalidade dos fatos e acontecimentos e responsabilizando-se pelo que deve ser feito no momento oportuno. Em muitos momentos se o docente esquecer ou deixar de realizar no “tempo certo” algum dos elementos da rotina, as crianças prontamente chamarão sua atenção e o lembrarão, demonstrando seu conhecimento e também controle sobre a rotina, o que não quer dizer que não haja a possibilidade de flexibilidade, componente que deve sempre existir em qualquer rotina, mas sim que há uma comunhão e parceria das ações realizadas na sala de atividades e na escola.

Sobre a importância da rotina para a Educação Infantil é importante citar o que destaca Medel (2011, p. 86):

Para as crianças, isso significa a estabilidade necessária para desenvolver-se com maior segurança durante a jornada diária, na medida em que passam a conhecer a rotina escolar. Uma jornada estruturada permite ao educador antecipar o planejamento do trabalho pedagógico que será desenvolvido com grupo de crianças, o que constitui um requisito fundamental para conseguir práticas pedagógicas de qualidade.

Contar com uma jornada estruturada não significa tornar os processos de ensino monótonos, isto é, sempre realizados da mesma maneira. É necessário atuar com flexibilidade, sendo que a duração de cada período pode variar dependendo de diversos fatores [...].

A organização de rotinas, como a autora argumenta, contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente, ao antecipar o que será realizado e como deve ser realizado, desta forma, o docente planeja suas ações e mesmo se imerso em condições desfavoráveis para a execução do planejado, a realização de ações pedagógicas com o que tiver disponível se torna mais fácil, devido ao fato da existência de um plano anterior, mesmo que somente mental, e de uma rotinização de ações, que não devem ser rígidas, mas, fixas, ou seja, devem ser realizadas todos os dias, porém de formas variadas.

Um momento importante da rotina é a contação de histórias, seja no momento da acolhida das crianças ou em outro, julgado pelo docente como oportuno, é uma oportunidade para o desenvolvimento de múltiplas habilidades de uma forma prazerosa e lúdica. Em contato com a literatura, seja ela regional, nacional ou mundial, as crianças se apropriam de diferentes

linguagens, essenciais ao processo de alfabetização, desenvolvem o gosto pela leitura, ampliam seu vocabulário, desenvolvem a criatividade, o raciocínio lógico e a noção de temporalidade e sequenciação de fatos e ações, conhecem diferentes culturas e lugares, dentre várias outras habilidades possíveis que uma boa história pode proporcionar através de diferentes linguagens.

Ao ouvirem histórias lidas, as crianças se aproximam de realidades diferentes das delas tendo a possibilidade de aprender muito com essas experiências, sendo mobilizados vários aspectos e dimensões, ao envolver sentimentos, ideias, sentidos e imaginação e que contribuem para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e cognitivas das crianças, se desdobrando em comportamentos, atitudes e valores, elementos que podem ser aprendidos em cada experiência que vivenciam. Aos poucos, vão demonstrando preferências pessoais quanto ao tipo de histórias que desejam ouvir e apresentando comportamentos diferenciados com relação às histórias lidas, como elencam as autoras Brandão e Rosa (2011, p. 35):

[...] o interesse crescente das crianças pelo conteúdo do que é lido; a atenção que desperta a sonoridade das palavras; a capacidade de perceber o encadeamento temporal e causal de eventos presentes na narrativa, a possibilidade de compor um repertório de histórias conhecidas, apreciadas e até aprendidas de cor, entre outros.

Importante destacar que esses comportamentos das crianças ao ouvir histórias contadas, elencados por Brandão e Rosa (2011), são comportamentos que vão sendo construídos na interação e na rotinização dessa prática, que se constituem aprendizagens, não sendo resultado assim da espontaneidade ou do desenvolvimento natural do ser humano, as autoras acrescentam: “Todas essas aprendizagens são de natureza sociocultural, portanto, não decorrem espontaneamente [...], mas resultam da participação de crianças em práticas socialmente circunscritas, em que ouvem histórias, lidas ou contadas, com a mediação de adultos.” (2011, p. 35). Desta forma, as autoras ratificam que a apresentação de histórias mediadas por adultos para as crianças enquanto prática social e a consequente motivação para ouvir outras histórias, assim como as aprendizagens decorrentes delas, são ações aprendidas pelas crianças.

As histórias precisam, ao serem contadas, dispor de organização e planejamento prévio docente, para que causem entusiasmo e interesse ao serem ouvidas pelas crianças, desta forma, o docente precisa conhecer a história, e refletir sobre a qualidade e relevância do material a ser lido, contá-la com entusiasmo e emoção realizando as pausas necessárias, mudando o tom de voz e criando um clima de imersão das crianças na história contada. A utilização de materiais concretos ou até um pequeno cenário, pode ajudar a criar uma atmosfera mágica promovendo

o encantamento e a imaginação das crianças, sendo movidas pela curiosidade da descoberta, da construção e refutação de hipóteses, à experimentação de algo novo. Desta forma, ampliam seus horizontes de conhecimento do mundo, conhecendo novas perspectivas de interpretação da realidade.

Nessa valorosa experiência, como mediador, o docente precisa, segundo Brandão e Rosa (2011, p. 42), “encaminhar uma boa conversa em torno dos textos”, isso é fundamental para que as crianças entendam e apreciem os textos. Para além de promover o encantamento através do lúdico, o docente também estará contribuindo para a transição das crianças, ao passarem de ouvintes competentes de histórias, para leitores competentes, proficientes e autônomos.

As músicas infantis também são componentes fundamentais na rotina da Educação Infantil, existem músicas infantis de diferentes naturezas que auxiliam a prática do docente, com temáticas variadas e que podem ser contextualizadas em diferentes momentos, desde situações de descontração, à aprendizagem de regras de comportamento adequadas, músicas que estimulem o desenvolvimento motor e a psicomotricidade, o ritmo, a escuta atenta, a memorização de um conteúdo trabalhado, dentre outros, o importante é que ao cantar e dançar a criança irá se divertir e muitas dessas habilidades serão consequências desse processo, para a criança.

Nos Centros/Instituições de Educação Infantil, o brincar pode ser livre e espontâneo somente entre as crianças, assim como também pode ser apoiado por adultos, enquanto partícipes das brincadeiras. O brincar espontâneo é aquele no qual a criança organiza a brincadeira de acordo com suas preferências e regras e o brincar apoiado em adultos, ou o brincar intencionalizado é o brincar constituído a partir de regras pré-estabelecidas e que visam um objetivo educacional específico. Os dois tipos de brincadeira possuem similaridades e dessemelhanças quanto aos objetivos e resultados, porém ambos contribuem para o desenvolvimento social, motor, afetivo e cognitivo das crianças.

Vygotsky (1991, p. 63), argumenta que “[...] no brinquedo a criança cria uma situação imaginária.”, para o autor, ao brincar, a criança organiza suas ações visando atender à características e aos elementos da brincadeira empreendida e ainda acrescenta “A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. (1991, p. 63).

A problematização acerca da importância do brincar para as crianças, é refletida por Kishimoto (1994, p. 111):

Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brinquedo, da brincadeira, como fator que contribui para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento infantil.

A criança aprende a brincar desde pequena, na interação com diferentes parceiros e objetos, observando, criando e imitando as situações e elementos do seu dia a dia, assim como aprende a brincar durante as próprias brincadeiras que vivencia, ou seja, brincando.

Antunes (2010, p. 32) pontua a essencialidade do brincar para a criança, ao passo que destaca a atividade lúdica como favorável a “[...] autoestima, a interação com seus pares, a linguagem interrogativa, propiciando situações de aprendizagem que desafiam seus saberes estabelecidos e destes fazem elementos para novos esquemas de cognição”. Diante de tantas vantagens, é imprescindível que o brincar sempre permeie as ações na Educação Infantil.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras enquanto motor da ação infantil tem uma importância fundamental nos Centros/Instituições de Educação Infantil e na sala de atividades, contribuindo para que o processo de ensino e de aprendizagem se realize de forma lúdica e divertida. São vários tipos de jogos, como: o faz-de-conta, os tradicionais infantis, os de construção, os de regras ou os didáticos, que possibilitam ricas e profícuas experiências para as crianças, dentre outros.

O brincar, segundo Friedmann (2012) está relacionado à ação lúdica, incorporando a brincadeira e o jogo, com a possibilidade da utilização ou ausência de brinquedos ou outros materiais e objetos. O jogo é concebido pela autora como uma atitude relacionada a uma atividade que envolve regras, a brincadeira por sua vez está relacionada à uma ação não necessariamente estruturada podendo ser individual ou coletiva; e o brinquedo é o objeto de se brincar, um suporte com capacidade que permite acesso à brincadeira. A autora elenca ainda atitudes que os docentes podem observar durante as brincadeiras que são pertinentes ao conhecimento da criança e para o planejamento das atividades docentes, assim enumera:

- O comportamento das crianças (a brincadeira, propriamente dita) no que concerne às atividades físicas e mentais envolvidas;
- As características de sociabilidade que o brincar propicia (trocas, competição, etc.);
- As atitudes, reações e emoções que envolvem os jogadores;
- Os objetos utilizados (brinquedos e outros). (FRIEDMANN, 2012, p. 19).

O jogo para Kishimoto (1994) pode ter múltiplas dimensões, dentre as quais destaca: “1 o resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social; 2 um sistema de regras e 3 um objeto”. Desta forma, o jogo, ao estar inserido dentro de um contexto

social específico possui significações e representações coerentes com este contexto, ou seja, em casa ou na escola, o mesmo jogo pode ter significações diferentes dependendo da condução, participantes e da intencionalidade desta ação.

Na escola, os jogos possuem direcionamentos especiais visando o desenvolvimento de competências e habilidades, sendo planejados com um fim específico, como o desenvolvimento da atenção, memória, imaginação, criatividade, linguagem, regras, conceitos sociais, conceitos matemáticos, coordenação motora, equilíbrio, dentre várias outras possibilidades.

O brinquedo, segundo Kishimoto (1994), é diferente do jogo, principalmente porque possui uma indeterminação em seu uso, para ela o brinquedo evoca a representação de algo possibilitando reproduções da realidade que a cerca, com o qual a criança pode reproduzir situações do seu cotidiano. Essa é uma das funções sociais dos jogos, contribuem para que as crianças possam experimentar de uma forma lúdica experiências sociais de forma criativa, no faz-de-contas, a criança pode imaginar dirigir um carro, pilotar um avião, ser um super-herói, ser mãe ou pai, um policial, bombeiro, professor, dentre várias outras possibilidades que a imaginação infantil possa conceber. É importante saber que quando brinca a criança desenvolve muitas habilidades, como pontua Oliveira (2007, p. 160):

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo.

Todos esses elementos apresentados que devem fazer parte da jornada diária e da rotina da Educação Infantil são regulados por um fator essencial em qualquer relação humana e na Educação Infantil ele é imprescindível, que é a afetividade, como argumenta Oliveira (2007, p. 136):

[...] o afeto é um regulador da ação, influenciando na escolha ou rejeição de determinados objetivos e na valorização de determinados elementos, eventos ou situações por parte da criança. Além disso, o afeto inclui expressividade, a exteriorização de certos estados emocionais socialmente elaborados em uma cultura. Contudo em qualquer atividade humana afeto e cognição são aspectos inseparáveis. Embora presentes em proporções variáveis, permitem ao indivíduo construir noções sobre objetos, pessoas e situações, conferindo-lhes atributos e valores.

A autora destaca a importância do afeto nas relações, ressaltando a intrínseca ligação cognição-afeto e na Educação Infantil pode-se observar que as brincadeiras, histórias, jogos, músicas, e até as situações mais sistemáticas como repreensão de comportamentos inadequados,

alimentação, hora do banho, escovação dos dentes, são situações que se tornam mais eficazes se a relação afetiva for prazerosa.

A Educação Infantil possibilita à criança que a frequenta e a vivencia, um cabedal de possibilidades de desenvolvimento integral importantíssimo, principalmente quando os Centros/Instituições de Educação Infantil possuem condições estruturais, materiais e humanas adequadas para receber as crianças, assim como quando conta com profissionais capacitados e envolvidos com a proposta da Educação Infantil.

2.3 A criança da Educação Infantil

A criança ao longo da história já foi compreendida de diferentes formas, sendo, principalmente a infância, mais recentemente, reconhecida e valorizada. Era vista como um adulto que viria a tornar-se, como na concepção grega, segundo Koran (2005). A criança era considerada como um “adulto em miniatura” na Idade Média, como na concepção europeia (ARIÈS, 1986). Hoje é vista a partir de suas peculiaridades infantis e, a partir dessa compreensão a sociedade procura contemplar essas especificidades organizando leis, estatutos, diretrizes, atendimentos, espaços e propostas educativas, que respeitem e atendam a essas especificidades das crianças e da infância.

Ser criança é uma condição biológica, porém, ter infância é uma condição social. Em alguns momentos da história, as duas condições foram negadas, em outros, apenas uma foi reconhecida, hoje, as duas condições - criança e infância são consideradas e procuram ser assumidas pela sociedade. Tanto a condição biológica infantil, em termos de necessidades, cuidado, alimentação, proteção, segurança, dentre outros, quanto a condição social, no reconhecimento da importância desta fase da vida para todos os seres humanos, a importância da criança no meio familiar e social, os direitos das crianças, como educação, serviço de saúde, lazer, dentre outros, são reconhecidos socialmente e sua aplicabilidade em alguns desses aspectos é variavelmente dependente de condições socioeconômicas, geográficas e culturais.

A criança que frequenta, participa, aprende e também ensina, é a criança da Educação Infantil. A sociedade a cada dia proporciona infinitas situações estimulantes para o desenvolvimento integral das crianças, incluindo desde os alimentos, os brinquedos, os filmes, jogos físicos e eletrônicos, até os materiais didáticos, os espaços de lazer e a interação lúdicos, dentre outros. Como devolutiva, os Centros/Instituições da Educação Infantil têm recebido a cada dia, crianças cada vez mais autônomas e maduras diante do que é esperado socialmente para a sua faixa etária, condição resultante dos diversos estímulos a que são submetidas desde a mais tenra idade. Entretanto, essa conjuntura não é vivenciada ou experienciada por todas as

crianças indistintamente, as condições socioeconômicas e socioculturais são fatores significativos e impactantes para o desenvolvimento infantil.

Neste momento é importante se compreender o conceito de criança, assim, recorre-se às DCNEI, para a apresentação deste conceito:

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, 2010, p. 12).

As DCNEI (2010) caracterizam a criança como um sujeito histórico, social e de direitos, situada em um determinado momento histórico, onde através de suas particularidades e necessidades intrínsecas a idade, se relaciona com o mundo que a cerca, abstraindo e compartilhando com ele vivências, cultura e saberes, de forma individual e coletiva.

A definição de criança também é discutida por Zabalza (2007), quando apresenta duas ideias básicas sobre esse conceito, apresentando-a ora como sujeito de direitos, ora como competente. A criança como sujeito de direitos, segundo o autor, é representada pela nova visão de infância que se tem hoje, ao assegurar-se às crianças direitos de existência e educacionais. A criança competente se insere no entendimento e assunção das competências já existentes nelas. Zabalza subdivide a criança competente em duplo sentido: “o de situação de entrada” e o de “propósitos de saída” das instituições de ensino, vistas como ambientes onde as experiências de aprendizagem infantis devem ser reforçadas e ampliadas. O autor ressalta que as Instituições de Educação Infantil “na situação de entrada” devem saber que as crianças ao chegarem à escola não devem construir novas aprendizagens, mas enriquecer as experiências que já vivenciaram, valorizando as experiências linguísticas.

E nos “propósitos de saída” das instituições de ensino, o autor reflete que as crianças, ao passarem por experiências ricas e eficazes, devem ter suas destrezas aperfeiçoadas. Para o autor, as instituições de ensino devem ter a ciência que neste ambiente “Não se trata apenas de que a criança seja feliz e esteja sendo cuidada durante esses anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante os anos que são cruciais.” (ZABALZA, 2007, p. 20), ressalta, portanto, o papel e a importância da Educação Infantil para a infância e a responsabilidade das instituições quanto ao desenvolvimento do potencial de cada criança nesta fase.

Porém, a concepção contemporânea de criança ativa e participativa, nem sempre foi concebida assim, para compreender a sua trajetória faz-se mister não serem consideradas

isoladas de seu contexto histórico e nem de concepções de sociedade e de família. O sentido social de família reflete diretamente na concepção da criança em cada momento histórico, seja no local que ela ocupa nesse núcleo social, ou nos cuidados e significância que é ofertada a ela. À medida que a sociedade muda, tanto em termos estruturais, tecnológicos, laborais ou urbanísticos a noção de família, educação, infância e criança também acompanham essa dinâmica.

A Educação Infantil já evoluiu muito em seu percurso histórico e de direitos às crianças, porém, muito ainda há a se fazer, diante das necessidades singulares que as crianças têm para o seu desenvolvimento e formação humana e cidadã. Refletir sobre a criança de uma forma integral, analisando seus aspectos de existência e suas possibilidades, torna-se imperativo, uma vez que visa contribuir para que a Educação Infantil alcance níveis cada vez mais desejados de formação, desenvolvimento e humanização dessas analisando-se e valorizando o que ela é capaz de realizar e não o que ela ainda não é capaz de fazer.

A Educação Infantil, assim denominada, guarda em si três elementos principais para sua constituição, sendo o cuidar, o brincar e o educar, que devem ser inseparáveis. Uma parte da sociedade ainda percebe de forma limitada essa relação, principalmente no campo “cuidar” por ainda trazer em si resquícios da sua gênese assistencialista e filantrópica que era desvinculada da função do educar, percebendo os Centros/Instituições de Educação Infantil como o lugar onde as crianças ficaram “cuidadas”, onde serão atendidas as suas necessidades básicas e fisiológicas de fome, asseio, sono e proteção, enquanto os pais realizam atividades laborais. Assim como também com relação ao brincar e educar, onde a Educação Infantil é concebida por muitos como local de recreação e brincadeiras sem intencionalidade pedagógica.

Porém, nas relações com crianças pequenas é inexorável a desvinculação do “cuidar”. Como não cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade, que apresentam comportamentos espontâneos e ainda são inexperientes nas suas vivências cotidianas com sujeitos e objetos, necessitando de auxílio para a resolução de suas necessidades básicas de sobrevivência, sendo incapazes de detectar as menores formas de risco e perigo contra seu bem - estar ou até sua vida?

Também não seria adequado e nem interessante para as crianças, momentos pedagógicos desprovidas de brincadeiras e ludicidade que não reconhecessem as peculiaridades inerentes ao seu desenvolvimento e aprendizagem, sem a dinâmica e motivação que as brincadeiras, jogos, músicas, brinquedos e histórias proporcionam. Por isso, essa relação cuidar, brincar e educar é tão importante e indissociável na Educação Infantil.

A educação deverá andar paralelamente ao zelo quando se trata de crianças da primeira infância, devido ao momento de fragilidade que se encontram, necessitando de cuidados específicos para manter a sua saúde e segurança. Educá-las é antes de tudo proporcionar condições de vida, possibilidades de desenvolvimento da autonomia, assim como respeito à fase em que se encontram, bem como o despertar de todas as potencialidades que são capazes de desenvolver, principalmente se bem estimuladas com o auxílio de profissionais capacitados e com formação específica, compreendendo-as como sujeitos agentes, no sentido de ter autonomia, movimentos, vontades, desejos, tomar decisões, situadas historicamente em uma relação dialética, ao afetar e serem afetadas pelo contexto em que se situam.

A educação pensada para as crianças da Educação Infantil deve considerar todos esses elementos, com uma visão de totalidade da criança, procurando promover uma formação que atenda a essas necessidades e que proporcione experiências e oportunidades de desenvolvimento profícuas.

2.4 Educação do Campo e Educação Infantil do/no Campo: articulando saberes

O Campo tem passado por amplas e significativas mudanças em termos de estruturação, modernização, organização social e funcional, devido à globalização, fazendo emergir novas formas de produção e consumo e, conseqüentemente, essas mudanças impactam em todos os âmbitos da conjuntura camponesa, inclusive no educacional. Neste aspecto, a escola e a educação oferecida nesse espaço também são afetadas por estas mudanças e transformações sociais. Avançou-se em termos de propostas educativas para as escolas do Campo, de uma educação descontextualizada ao Campo para propostas educativas que centrem a cultura do Campo articulada ao currículo e prática dos docentes, mas ainda não se alcançou os níveis ideais de qualidade necessários.

A escola constitui um ambiente privilegiado de aprendizagens, enquanto espaço de formação cultural, social, ética, estética e política, oportunizando o contato e experimentação dos conhecimentos acumulados pela humanidade aos educandos. Entretanto, o acesso à população a este espaço, a escola, mesmo sendo um direito de todos assegurado desde a Constituição de 1988, é limitado por fatores econômicos, geográficos e políticos. Historicamente, negligenciadas pelo poder público, muitas escolas localizadas no Campo possuem condições estruturais e materiais precárias, possibilidade de acesso e permanência na escola limitantes aos docentes e discentes, falta de material didático e mobiliário em quantidade e qualidade, ausência de formação docente específica para o trabalho com crianças do Campo,

dentre outros, o que reflete diretamente nas ações pedagógicas de ensino e de aprendizagem implementadas.

A educação desenvolvida no Campo desde o seu surgimento e até a atualidade, é permeada por estas contingências impactadas para além da dimensão educacional, mas que também envolvem o aspecto social das populações do Campo. Principalmente, porque essas populações são historicamente negligenciadas pelo poder público em várias dimensões da sua existência, no que tange escassas políticas públicas e ineficiente acesso à saúde, ao lazer, à educação, incentivo a geração de emprego e renda contribuindo para o êxodo rural dessas populações que saíam/saem do Campo em busca de melhores oportunidades de sobrevivência, dentre outros.

No presente, essa realidade ainda não foi superada, porém, já existem significativas iniciativas de melhoria, e no que diz respeito à educação, foram as reivindicações e manifestações das populações do Campo, os responsáveis pela inclusão nos programas de atendimento educacional, a crianças, jovens e adultos, como destaca Caldart (2003, p. 66) “Neste sentido, é a sociedade como um todo que tem o dever de construir tanto escolas do campo como escolas da cidade, quer dizer, escolas inseridas na dinâmica da vida social de quem dela faz parte, e ocupadas pelos sujeitos ativos deste movimento”. Para que isso aconteça, necessariamente há a necessidade da participação popular no que se inscreve a reivindicação a esse direito quanto à educação, em razão do fato das iniciativas do poder público serem escassas para estas populações.

A educação, como bem público, direito de todos os cidadãos e responsabilidade do Estado, ainda não conseguiu alcançar a toda a população, principalmente à parcela que possui diferenças geográficas de localização espacial. Dados quantitativos nacionais denunciam a discrepância com relação à oferta da Educação Infantil do Campo e a que é ofertada na zona urbana, e, conseqüentemente a pouca importância que é dada às crianças do Campo, nesse período ímpar para o desenvolvimento de aprendizagens.

A construção de escolas do/no Campo, mais do que ofertar educação, como direito, deve proporcionar cidadania, capacidade de discernimento, possibilidade de compreensão e emancipação dos sujeitos do Campo. Por estarem em um contexto diferente do meio urbano, essas escolas devem possuir um currículo com uma dinâmica diferenciada, que agregue aos conhecimentos do patrimônio cultural, também, aqueles vinculados à prática social dessas populações, possibilitando-se assim, uma relação fecunda entre o que se aprende na escola e o que se vive na comunidade.

Oliveira (2012, p. 40) pontua a importância da inclusão das práticas culturais de origem das crianças às práticas pedagógicas da escola, quando sublinha:

Olhar para as práticas culturais nas quais as crianças se envolvem e constroem sentidos sobre o mundo constitui boa direção para nortear o trabalho pedagógico visando à mediação de situações de aprendizagens significativas em um movimento de reflexão/avaliação constante [...].

A autora salienta que é importante que o docente conheça e inclua na sua prática o meio sociocultural das crianças, e isso contribui para que o processo de aprendizagem se torne significativo, ao organizar momentos de aprendizagem a partir de situações da realidade das crianças.

O Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) conceitua escolas do Campo, em seu Art. 1º, § 2º como “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.” (BRASIL, 2010, p. 1). As escolas do Campo também são assim compreendidas por Caldart (2003, p. 66, grifos do autor):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

As escolas do Campo, caracterizadas politicamente por Caldart (2003), não são escolas diferentes, porém, destinadas a sujeitos específicos - povos do campo, que possuem uma cultura própria, uma história, saberes e jeito que os distingue dos povos urbanos. Esses elementos precisam ser considerados, revelados e incluídos na prática dos docentes para que seja mantida a identidade e a própria sobrevivência dos povos do Campo, incentivando as crianças a participarem ativamente da cultura de sua comunidade, mantendo vivo o gosto por estar no Campo.

Neste estudo, quando houver a referência a populações/crianças do/no Campo, significa que está se delimitando o olhar para os filhos de agricultores familiares, visto que estes foram os sujeitos pesquisados *in loco* e que compõem a população do Campo do município pesquisado.

As concepções acerca da Educação do Campo possuem em suas raízes históricas elementos a partir de crenças construídas socialmente e transmitidas culturalmente de uma educação restrita que, ou nega a realidade do Campo implantando o modelo urbano e a lógica urbanocêntrica ou a percebe como uma educação que deve ser organizada para sujeitos em situação de desigualdade.

Há duas vertentes principais quando se reporta às escolas localizadas no Campo, em ordem cronológica e em termos de maioria. As escolas localizadas no Campo são escolas mantidas pelo poder público, geralmente a cargo dos municípios, até a década de 1990, eram chamadas de Escolas Rurais, compreendiam a educação básica para as populações do Campo como uma educação destinada a populações vítimas de carências, descaso e negligência, compreendendo o espaço do Campo como um espaço apenas de produção.

A outra perspectiva é a vertente que compreende a educação que é ofertada no meio rural, mas que resulta de reivindicações e mobilização pela educação em acampamentos e assentamentos do MST, sendo denominada de Educação do Campo. Segundo Ribeiro (2012), a Educação a ser realizada no Campo para ser definida, precisa começar por se identificar o sujeito ao qual ela é destinada, desta forma quando se pensa uma educação para o Campo onde seu destinatário é o homem do Campo, que tem a economia do setor primário (agricultura, pecuária e extrativismo) como principal meio de sobrevivência, uma educação que não valoriza as singularidades culturais das populações do Campo, a educação é oferecida de forma descontextualizada, ao argumentar:

Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo [...] nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Assim, a Educação Rural que é delineada por essa premissa que desloca a educação de um contexto com um paradigma urbano para outro contexto, sendo este o contexto rural, sem a devida inclusão e adequação aos elementos do Campo, é utilizada como instrumento de assujeitamento das populações do Campo através da reprodução de um pensamento diverso às demandas dos povos do Campo, é importante acima de tudo, compreender que o Campo não é apenas o perímetro não-urbano, mas, um espaço diverso, produtivo e culturalmente variado.

A Educação Rural ao não valorizar a cultura e os valores do Campo, contribui para a construção de uma visão preconceituosa com relação a esse espaço, enquanto local com atraso e ignorância, estendido às suas populações, na medida em que não se revela os importantes e

significativos elementos inerentes ao Campo. E induz-se a valorizar o urbano através da inculcação ideológica aos sujeitos do Campo enquanto modelo ideal a ser adotado e seguido.

Nesta perspectiva, percebe-se o Campo como algo provisório, se se almeja progresso e desenvolvimento pessoal, a educação é compreendida como alternativa para se sair do Campo e continuar os estudos, ou até mesmo ter que estudar para sair do Campo, mas não como uma possibilidade de se ter uma educação de qualidade para se permanecer no Campo com condições dignas de viver.

Nesta contextualização é salutar se fazer a distinção entre a Educação do Campo e a Educação no Campo. A Educação no Campo acompanha essa perspectiva de Educação Rural por ser uma educação que se realiza especificamente no local geográfico - Campo, sem a devida contextualização local e política da demanda dos povos do Campo, enquanto a Educação do Campo, é uma educação que se propõe contraposta a ideia de educação da cidade para os povos do Campo, possui como características, segundo Kolling; Cerioli e Cardart (2002) “[...] uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade.” (2002, p. 13). Nesta perspectiva, colaboram Costa e Cabral (2016, p. 181-182):

As diferenças paradigmáticas conceituais, em vários sentidos e em seus fundamentos, têm gerado lutas dos povos do campo, luta de resistência e também de afirmação, de rompimento e de construção, para superar os princípios de Educação Rural. A dominação ideológica de uma classe faz uso da educação como instrumento de poder, com vista à emancipação social por meio das lutas contra hegemônicas que vislumbram a educação libertadora.

O termo Educação do Campo foi cunhado pela primeira vez a partir da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que ocorreu em Luziânia (GO) em 1998. Desde então, novas perspectivas e projetos educativos foram pensados e consolidados a partir da sensibilidade e reconhecimento das características específicas das populações residentes no contexto do Campo.

Analisando estas diferentes e contraditórias perspectivas percebe-se o posicionamento político e ideológico proeminente nos discursos em que as preposições *no* e *do* são contextualizadas, não são apenas como elementos estilísticos, mas definidores de posicionamentos políticos e ideológicos assumidos, assim como de concepções e prática de educação concretizada, informando na utilização do *no* não apenas o lugar, mas também a forma de compreensão da educação que deve ser destinada aos povos do Campo.

Sobre a temática contribui Munarim e Locks:

A expressão educação do campo é muito recente. O seu principal berço de origem é a luta pela terra, empreendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), associada à demanda por escola pública em cada novo acampamento ou assentamento de reforma agrária. O que estamos aqui chamando de educação do campo foi cunhado em meados da década de 1990 e aparece pela primeira vez em documento oficial normativo somente no ano de 2008. (2012, p. 85).

Neste trabalho assumiu-se o posicionamento político-ideológico de em muitos momentos se situar Educação do Campo: quando objetiva-se discutir a educação que deve ser desenvolvida nas escolas do Campo vinculada à sua cultura; Educação no Campo: quando se pretende situar o espaço físico-geográfico, ou seja, o local onde a escola está inserida e de onde provêm as crianças e o direito a essas populações quanto à educação no local em que vivem; e, Educação do/no Campo: quando se argumenta a especificidade da educação que deve ser desenvolvida e o local onde ela se materializa.

Nesta perspectiva, a Educação do Campo propõe a construção de um novo paradigma e uma nova visão para o Campo, como Molina (2002, p. 27) explica:

A Educação do Campo, que é indissociável da reflexão sobre a construção de um novo modelo de desenvolvimento, e de um novo papel para o campo neste modelo, deve trazer elementos que contribuam na construção dessa nova visão. Elementos que fortaleçam a identidade e a autonomia das populações do campo, e que ajudem o conjunto do povo brasileiro a compreender que a relação não é de hierarquia, mas, de complementaridade: a cidade não vive sem o campo e vice versa.

Essa relação de complementaridade aventada por Molina, não é frequentemente considerada pelos “povos da cidade”, perde-se muito quando a relação estabelecida entre os sujeitos do Campo e os da cidade é de hierarquia, dominação e subalternidade. Precisa-se mudar essa concepção caduca, a iniciar pela educação, instrumento social de transmissão de crenças, concepções e valores, tanto a educação desenvolvida no Campo, quanto a desenvolvida na cidade.

Os movimentos sociais, principalmente o Movimento Sem Terra – MST, que surgiu em 1984, tiveram um papel fundamental e decisivo, na conquista por uma Educação do Campo, por mais que, a priori, a luta por escolas não tenha sido um dos objetivos do Movimento, o motivo das lutas do Movimento é a Reforma Agrária e transformações na sociedade, ao acharem que a educação não teria utilidade imediata aos acampados e assentados. Posteriormente, houve um processo de luta por escolas do/no Campo.

A educação escolar no meio rural teve sua trajetória marcada por discursos e práticas divergentes: de um lado discursos do ruralismo pedagógico e de educação contextualizada na cultura do campo e; de outro, práticas

tradicionais e desconexas da realidade, produzindo resultados escolares desanimadores. E foi assim que a escola rural foi desenhada ao curso dos séculos XIX e XX, motivando os movimentos sociais, especialmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a criar o paradigma da educação do campo como ruptura do paradigma da educação rural. (EVANGELISTA, 2017, p. 33-34).

A Educação do Campo para esse Movimento surgiu nos acampamentos aos poucos, em virtude do notório excesso de crianças ociosas nos acampamentos, sem oportunidade de ter educação e graças aos apelos das mães e de algumas famílias do Movimento, ao vislumbrarem e delegarem às escolas, um campo de possibilidades, de transformação e de mudança da condição a que se encontravam e como uma alternativa para que os filhos não se constituíssem mais uma geração de trabalhadores do Campo em condições, muitas vezes desumanas de viver e existir, a partir de então, as escolas do Campo também passaram a ser motivo de luta dos movimentos sociais.

Buscando essa humanização, os direitos de uma existência mais digna e a possibilidade de que seus filhos não precisassem mais sair do Campo, porque até então acreditavam que era preciso sair deste espaço para evoluir, cada vez mais as reivindicações foram intensas para a implementação de escolas do Campo e o governo foi “pressionado” a atender aos apelos, que na verdade eram direitos adquiridos.

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural: as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’. (CALDART, 2003, p. 66).

Com o tempo o MST agregou novas significações e sentidos às Escolas do Campo, suas lutas por elas não tem mais a conotação de uma educação que culturalize os educandos para uma imigração para a cidade, hoje as possibilidades de Educação do Campo ultrapassam as fronteiras do mínimo. Se no início o essencial era a oportunidade de oferecer às crianças do Campo alfabetização em escolas de 1ª a 4ª série, as possibilidades alargaram-se ao necessário de direito, sendo possibilitadas formações educacionais da Educação Infantil à pós-graduação, incluindo a Educação de Jovens e adultos (EJA), dos acampados, assentados e outras categorias de camponeses, atendendo-se, educacionalmente, crianças e adultos. A importância da educação do Campo, em várias modalidades de ensino, para a construção da identidade dos sujeitos do Campo é refletida por Caldart (2003, p. 67):

Hoje, cada nova escola que se conquista num assentamento, ou antes, mesmo, num acampamento, cada jovem e adulto sem-terra que se alfabetiza, cada curso de formação que se cria para formar os trabalhadores e as trabalhadoras da terra e do Movimento, ajudam a constituir a identidade do sujeito Sem Terra.

O papel da escola no contexto do Campo ou da cidade é de proporcionar conhecimentos, saberes e reflexões sobre a realidade vivenciada, aprofundando conhecimentos e lições que em alguns casos poderiam ser aprendidos no contexto fora da escola, só que sem o aprofundamento reflexivo, crítico e consciente que a educação escolar proporciona, e também, provavelmente, em uma demanda de tempo maior, muitas vezes sendo “à duras custas”.

Nessa asserção colabora Libâneo (2013, p. 33):

A escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de redemocratização da sociedade, entendendo por *democratização* a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar das decisões políticas e governamentais.

A importância da escolarização no contexto do Campo reside no fato de ser na escola que o campo de visão e a capacidade de discernimento da realidade poderão se ampliar ao desvelar a realidade, almeja-se direito a uma educação que seja *no* campo e *do* campo.

As crianças são sujeitos sociais que, ao chegarem às escolas, trazem consigo e nas suas histórias de vida, traços da história e cultura de seu lugar de origem. Respeitar e valorizar essas aprendizagens é muito importante, pois, diante de realidades tão diversas, complexas e contraditórias vivenciadas pelas crianças, a escola pode tornar-se para muitas um porto seguro e uma possibilidade de se tentar reverter a desigualdade de direitos relacionada à idade e à localização geográfica em que residem.

A realidade da Educação Infantil do Campo reflete hoje a desassistência secular a que essas populações foram/são submetidas, de descaso e esquecimento quanto à oferta, necessidades educacionais e de direitos enquanto cidadãos. Barbosa e Fernandes (2013) pontuam que a Educação Infantil do Campo, possui sua pouca oferta no Campo, em parte carregando os resquícios seculares do processo de urbanização e industrialização do Brasil no final do século XIX, a proposta da Educação Infantil neste período tinha como prioridade construir Instituições de Educação Infantil na zona urbana para atender às mães trabalhadoras.

Estudos como o realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (BRASIL, 2012), ao desenvolverem a pesquisa nacional intitulada “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”, que resultou no livro “Oferta e demanda da Educação Infantil no

campo”, organizado por Barbosa *et al.* (2012), mostram que ainda existem diferenças evidentes de oferta e demanda quanto à educação que é destinada ao Campo e a que é reservada à zona urbana.

Em análise, realizada por Rosemberg e Artes (2012), dos micro dados do Censo Demográfico (2010) e dos micro dados do Censo Escolar (2010), as autoras denunciam a discrepância entre a quantidade de crianças em idade escolar que frequentam a Educação Infantil na zona urbana e na zona rural, principalmente com relação à creche (0 a 3 anos), e sublinham a observação necessária à qualidade da educação que é ofertada na Educação Infantil do Campo.

A Educação Infantil do Campo deve contar com uma proposta pedagógica e com materiais que atendam aos anseios dessa população, reconhecendo-se a criança do Campo com suas peculiaridades específicas, devido prioritariamente à sua relação de pertença ao ambiente natural em que está imersa, sendo estes, a terra, as plantas, os rios, os animais, as relações de trabalho dos seus pais no Campo, dentre outros, dessa forma, esses elementos compõem a identidade dessas crianças, sendo fundamental serem acolhidas, compreendidas e incluídas adequadamente nas propostas pedagógicas, currículo e práticas docentes. Sobre essa asserção comenta Fighera (2018, p. 38):

Se a escola do campo assume para si o papel de ser propriamente educativa, de formar hábitos de observação da natureza e estabelecer uma relação com o trabalho que caracteriza o campo de um lado e a terra e os animais de outro, é fundamental que o ensinar se torne sinônimo de instrumentalizar e criar condições para que os alunos possam intervir na sua realidade, no seu mundo. Para isso, a escola precisa estreitar, cada vez mais, os vínculos que prendem a escola e a família da população do campo. Incentivando a permanência do homem do campo com direito à educação de qualidade.

As DCNEI (BRASIL, 2010, p. 24) apresentam propostas para a Educação Infantil do Campo, dentre as quais ratificam a importância de haver uma “vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis”. Ao propor essa vinculação, evidenciam a importância da exploração e utilização do contexto em articulação aos saberes do currículo escolar, ao envolver as crianças com práticas que contextualizem e problematizem sua realidade, se constituindo uma forma de valorização da riqueza cultural que o Campo tem a oferecer.

Por estar situada em um contexto social diferenciado, a educação oferecida às crianças do Campo precisa estar em integração com essa realidade, e, em se tratando do material didático utilizado, é percebido que os livros, consumíveis ou não, em geral, são confeccionados com padrões urbanos e distantes da vivência dessas crianças. Para que ocorra uma aprendizagem

significativa, as práticas e os materiais utilizados precisam atender aos padrões do Campo, nesta perspectiva Barbosa e Horn (2008, p. 2) defendem:

[...] a aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fontes privilegiadas de aprendizagem.

A aprendizagem significativa, segundo as autoras, não se constitui qualquer aprendizagem, mas aquela que seja constituída a partir de um sentido. Desta forma, as crianças da Educação Infantil do Campo precisam construir um sentido diante daquilo que está sendo exposto e, quanto mais próxima a forma e os elementos incluídos nos conteúdos novos estiverem da realidade que vivenciam, mais eficientes e rápidos será o encadeamento de ideias, tornando a aprendizagem significativa.

Um marco significativamente importante para delinear os aspectos teóricos e metodológicos quanto à política da Educação Infantil do Campo foi a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Educação Infantil no Campo, em 2008, enquanto reivindicação dos movimentos sociais e sindicais vinculados a defesa dos direitos de crianças do Campo e de mulheres, quanto a Política Nacional da Educação Infantil, sendo coordenada principalmente pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Ministério da Educação (MEC). O GTI, em 2014, com apoio Interministerial, envolvendo os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Agrário, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, organizaram um documento significativo e norteador, para a Educação Infantil do Campo intitulado “Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão política”, esse documento objetivava:

- Apresentar estratégias para a expansão da política de educação infantil, creche e pré-escola que contemplem mecanismos de convergência de programas e ações do governo federal, com foco no desenvolvimento integral de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e onze meses;
- Estudar, formular e apoiar possibilidades e iniciativas adequadas à realidade e às diversidades do campo, respeitadas as orientações vigentes na legislação e normatização da educação infantil e da educação do campo;
- Propor alterações na política de formação de professores da educação infantil para contemplar as especificidades do campo;
- Monitorar a expansão da educação infantil no Programa Nacional de Educação no Campo - PRONACAMPO e no Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA;

- Recomendar políticas e ações, no âmbito dos governos federal, estadual e municipal, que articuladas com a educação, contribuam para a autonomia econômica das mulheres do campo. (BRASIL, 2014, p. 03).

Um dos resultados significativos dos trabalhos desenvolvidos pelo GTI foi a incorporação em 2009 nas DCNEI (2010) às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, materializado na orientação pedagógica no capítulo 10 das DCNEI (2010) sobre a “Proposta pedagógica e as infâncias do campo”, fornecendo orientações fundamentais quanto a educação que deve ser oferecida às crianças do Campo, ressaltando as peculiaridades dessas crianças, assim como a valorização, reconhecimento e inclusão da cultura do Campo na escola, atentando-se para possíveis flexibilizações de calendário escolar, rotinas e atividades com as crianças e principalmente incentivando a valorização dos saberes que as crianças já possuem.

A Educação do Campo é definida pela Resolução n. 2 de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008, p. 1), como:

Art. 1º: A Educação do Campo compreende a Educação Básica, em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Nessa definição, são destacados os aspectos relacionados à localização geográfica dessa população, bem como às diferentes populações que identitariamente são denominadas camponesas. As populações do Campo possuem um histórico de desassistência quanto às suas necessidades de cidadania, vivenciadas à luz das desigualdades.

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2019, p. 08) informam que uma Educação Infantil de qualidade deve:

Garantir a matrícula a todas e todos nas creches e pré-escolas, com condições adequadas de oferta da educação, o que implica considerar a qualidade dos ambientes educativos, das interações entre toda a comunidade escolar, das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais, a valorização dos profissionais de educação, entre outros.

Apesar de historicamente negligenciadas em suas necessidades educacionais, percebe-se que há na atualidade, algumas políticas específicas de ensino e aprendizagem, mas não suficientes, para as crianças do Campo. E quando se analisa especificamente a Educação Infantil do Campo, percebe-se uma realidade educacional precária, pois são muitas as

dificuldades encontradas pelos professores para desenvolver a sua prática docente, bem como as condições materiais e subjetivas de aprendizagem para as crianças.

Nesta perspectiva, Barbosa e Fernandes (2013) defendem que oferecer a Educação Infantil em áreas da zona rural, não deve ser compreendido como uma política unitária para todo o país, devendo se pautar nas normativas que regem a Educação Infantil e a Educação do Campo, mas também agregando elementos únicos e plurais que constituem a diversidade das crianças existentes no país com justiça e qualidade.

A Educação Infantil do Campo é encarada como desafio pelos professores, verdadeiramente como um labor que exige bastante resistência dos mesmos para realizar-se, graças às condições de trabalho, de ensino e aprendizagem, devido às dificuldades encontradas diariamente por eles e seus alunos, como: agrupamentos multietários e classes multisseriadas, já que a quantidade de crianças por série não justifica a manutenção de mais de um professor para trabalhar com grupos pequenos de alunos de idades diferentes; falta de infraestrutura, sendo que muitas das escolas da zona rural funcionam em locais impróprios, sendo prédios cedidos, velhos e perigosos, com salas pequenas sem o mínimo de conforto térmico, visual e acústico necessários para a efetivação do ensino e da aprendizagem; falta de recursos materiais e pedagógicos em quantidade e qualidade necessária; ausência de uma área livre para brincar com segurança, bem como brinquedos para auxiliar o processo de ensino, de aprendizagem e ludicidade e mobiliário impróprio ao tamanho das crianças.

Sem contar o desgaste físico dos professores devido às longas distâncias percorridas e as variadas funções que os professores do Campo muitas vezes tem de exercer como: diretor, porteiro e serviços diversos, devido a insuficiente quantidade de funcionários que trabalham nestas escolas por causa da demanda, realidade problematizada por Barbosa e Fernandes (2013, p. 309):

Outro elemento importante e ausente são as equipes de apoio. Grande parte das escolas não possuem profissionais como diretores, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, etc., e até mesmo o trabalho de cozinheira e servente é desempenhado por muitos professores. Uma escola é sempre um projeto de uma coletividade, não um trabalho individual. Há uma grande centralidade e solidão no trabalho destes profissionais.

As crianças também enfrentam muitas dificuldades para chegar à escola, como as longas distâncias percorridas diariamente, muitas vezes por estradas empoeiradas, perigosas, tendo que atravessar rios e passando por diversos animais (que podem lhe causar algum perigo), na chuva ou no sol, além de transportes escolares velhos e perigos gerando desmotivação para aprender e até evasão escolar.

No Campo existe uma quantidade ínfima de creches e pré-escolas, na grande maioria das vezes, as escolas de Ensino Fundamental cedem uma sala para funcionamento da Educação Infantil, assim, as crianças da Educação Infantil são agrupadas na mesma sala junto às crianças do Ensino Fundamental ou essas crianças são deslocadas diariamente para a zona urbana para estudar, o que não deveria acontecer, pois a LDB 9394/96 (2017) assegura que as crianças residentes no Campo têm direito a estudar em prédios próprios e principalmente próximos ao local em que moram, direito este também assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 (2019).

E nem tudo o que é ensinado nas classes do Campo faz parte do meio sócio cultural das crianças, é comum que as propostas pedagógicas das escolas obedeçam a parâmetros urbanos, sem levar em conta as características e particularidades das populações rurais, dificultando assim o progresso escolar destas crianças, que possuem conhecimentos, vivências e tem necessidades diferentes e até em alguns casos antagônicas, das crianças urbanas.

Neste aspecto, Silva e Pasuch (2010) reiteram:

Devemos garantir uma educação infantil que contemple as crianças nos seus contextos e, ao mesmo tempo, articule o atendimento a todos os seus direitos. É necessário compreender que atender ao direito à educação infantil da criança do campo é garantir o compromisso com a infância brasileira.

O direito à infância defendida pelas autoras é o direito que as crianças têm a viverem a infância, a brincar, interagir, experimentar, aprender, argumentar, questionar e contemplar todas as possibilidades de existência que o meio pode lhe oferecer, valorizando sua identidade de origem e oferecendo novas e diversas aprendizagens, seja no Campo ou no meio urbano, devendo esse direito também ser assegurado nas Instituições da Educação Infantil.

Há a necessidade de um currículo que se adeque as particularidades infantis rurais, à sua diversidade cultural e que se articule com a organização da vida de sua comunidade. Se não houver uma articulação pela criança entre a sua vivência familiar e cultural do Campo e a escola que frequenta, poderá dar-se a evasão escolar, que conseqüentemente poderá resultar no futuro, em uma distorção idade-série.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998, p. 65) orienta sobre a importância de uma proposta curricular que atenda às necessidades e características da sua demanda:

As particularidades de cada proposta curricular devem estar vinculadas principalmente as características socioculturais da comunidade na qual a instituição de educação infantil está inserida e às necessidades e expectativas da população atendida. Conhecer bem essa população permite compreender

suas reais condições de vida, possibilitando eleger os temas mais relevantes para o processo educativo de modo a atender a diversidade existente em cada grupo social.

As crianças são sujeitos sociais que ao chegarem às escolas trazem consigo e nas suas histórias de vida, traços da história e cultura de seu lugar de origem. Então, conhecer a realidade das crianças do Campo que frequentam a Educação Infantil é muito importante para que o docente possa planejar suas aulas em consonância com o contexto de vida, as vivências, os interesses, as necessidades e as particularidades dessas crianças.

Os docentes são formados com parâmetros de referência de Educação Infantil urbanos, em sua maioria, embora já se tenha avançado muito como com a Licenciatura em Educação do Campo, a partir de iniciativas do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que em 2012 lançou um edital de convocação às Universidades para expansão da educação do Campo que tinha como objetivo:

O Programa visa apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo, com no mínimo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial a serem ofertadas em três anos. Os Projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior. (2012, p. 01).

Sendo esta formação destinada a formar docentes especificamente “[...] para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Federais de Educação Superior – IFES.” (2012, p. 01), desta forma, o Pronacampo propõe ajuda financeira para a formação dos docentes da Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC, e se constitui como uma “[...] política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo.” (MOLINA, 2015, p. 150), nessa conjuntura a Educação Infantil do Campo fica comprometida por ainda não ter uma formação docente que atenda especificamente às crianças da Educação Infantil residentes no Campo.

Sem uma formação específica, os docentes que irão trabalhar em classes na zona rural deparam-se com uma realidade completamente diferente do que veem na formação inicial e a busca de novos conhecimentos compatíveis com a realidade em que se encontram é o caminho

mais coerente a seguir para que se possa empreender um processo de ensino e de aprendizagem competente, porém por motivos variados, nem sempre essa busca acontece. A formação do docente deve ser incentivada pelas autoridades educacionais competentes a partir da promoção de cursos, mas também deve partir da iniciativa pessoal de cada docente, como pré-requisito da docência, a busca e atualização constante de novas aprendizagens.

As atividades a serem desenvolvidas com as crianças durante esta etapa de ensino são de fundamental relevância para o seu processo de desenvolvimento, por isso, os docentes precisam ter uma formação adequada para selecionar atividades que gerem processos de ensino e de aprendizagem adequados e relevantes.

No Campo, a oferta da educação básica deverá seguir uma organização escolar própria adequando-se às peculiaridades vivenciadas por estas populações de acordo com suas necessidades e interesses, sem que haja prejuízos de carga horária, com currículos e metodologias apropriadas como sugere o Artigo 28 da LDB:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2017, p. 13).

A LDB (2017) normatiza e valida as adaptações necessárias e possíveis às classes do Campo, assegurando que o compromisso educacional da instituição não seja prejudicado diante dos ajustes que por ventura sejam importantes, assim como lança um olhar atencioso quanto às peculiaridades e cultura de quem vive no Campo, respeitando a diversidade de condições climáticas e agrícolas de cada região, bem como ratifica a importância da escolha e uso de materiais e metodologias pelo docente, que atendam às necessidades e interesses das crianças do Campo.

Avançar no direito a uma Educação Infantil e não só isso, mas uma Educação Infantil de qualidade no Campo, significa a compreensão da importância do combate às desigualdades históricas e severas dificuldades enfrentadas pelas crianças e pelos docentes do Campo com a apresentação de uma alternativa sólida e viável em favor da mudança social.

3 ABRANGÊNCIAS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE

A prática docente é a ação exercida pelo professor no ambiente específico da sala de aula, através da organização desse espaço, dos conteúdos que serão trabalhados e da forma como ele fará, isto é, a metodologia empregada para alcançar os objetivos educacionais almejados. Para tanto, a prática docente deverá ser contextualizada e articulada à modalidade de ensino, ao contexto da escola e social, como defende Franco “[...] não é de natureza das práticas docentes se encontrarem avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes dão sentido e direção. A prática docente avulsa sem direção perde o sentido.” (FRANCO, 2012, p. 163). Nesta lógica, infere-se que a prática docente precisa estar articulada, nutrindo e sendo nutrida pelos elementos contextuais da qual faz parte.

Uma educação que vise o desenvolvimento com êxito do processo de ensino e aprendizagem é aquela que possui profissionais comprometidos com sua prática docente, que conheçam e reconheçam as especificidades do trabalho em sala de aula, que planejem suas ações a partir do contexto e da realidade vivencial dos alunos, contando com condições objetivas de ensino e de aprendizagem, articuladas às Diretrizes Educacionais que regulamentam o ensino e, conseqüentemente essa imbricação gerará o acesso dos alunos à cultura de uma forma geral em articulação com a sua cultura local, sendo capaz de dotá-los de mecanismos cognitivos de significação e ressignificação da realidade vivenciada.

Este capítulo trata da prática docente, conceituando-a e apresentando as dimensões que a implicam, a importância de uma prática docente contextualizada e coerente, assim como discute a prática docente dos professores da Educação Infantil do/no Campo em especial, em classes com agrupamentos de Multiidade, elemento que impacta diretamente na prática dos docentes do Campo.

3.1 A prática docente como ofício do professor

No desenvolvimento de sua prática, o docente deve proporcionar ao aluno conhecimentos variados advindos das mais diversas ciências, tomando como ponto de partida os saberes e o contexto sócio-histórico-cultural do aprendiz, utilizando-se de linguagem, metodologia e interação condizentes com as características do alunado que se relaciona, com a modalidade de ensino que atua e a faixa etária dos educandos. Todos esses elementos estão enlaçados e serão tendenciados em maior ou menor grau, dependendo das concepções docentes sobre criança e infância, educação, processo de ensino e de aprendizagem, entre outros.

A prática docente é a síntese de vários elementos como, o processo formativo do docente, experiências profissionais, condição de trabalho e profissionalização e a forma como o docente enxerga o status de ser professor, o que pode favorecer ou dificultar o seu trabalho e conseqüentemente a aprendizagem das crianças, pois, cada professor tem uma prática única construída a partir desses elementos, compreendidos e interpretados por ele.

Por ser uma atividade singular do professor, ninguém conseguiria executar a prática docente de outrem, enquanto uma atividade referenciada por conceitos plurais e singulares, que materializam as concepções do professor quanto à sua identidade pessoal e profissional, sendo permeada por influências do seu contexto sócio histórico e político-institucional, bem como das experiências do passado e do presente.

As condições a que esse profissional está sujeito são determinantes para sua prática, dentre as quais a formação inicial e continuada, sua posição social, qualificação profissional, apreço pelo seu trabalho, condições e local de trabalho, concepção de educação, relação com seus pares e alunos, entre outras, impostas pela hierarquia institucional escolar e pela sociedade. Assim, a partir dessa pluralidade de interferências e tendências que coexistem e configuram a prática docente, o professor se constrói e atua, profissionalmente. Nessa perspectiva, Penna (2011) argumenta que o exercício docente é diverso por conta das especificidades próprias que lhe são intrínsecas, produzindo marcas nos docentes, tanto na escola, quanto fora dela.

O desempenho docente está diretamente relacionado a essas condições materiais e subjetivas de existência, bem como à relação que estabelece com essas condições, o que qualificará diretamente o seu trabalho. Nessa linha, Franco (2012, p. 217) argumenta “Essa boa ou má atuação docente está relacionada a condições favoráveis/desfavoráveis à concretização do ensino”. Essa mesma perspectiva é endossada por Tardif e Lessard (2005, p. 112) “A docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e os bairros e localidades.” Todos esses elementos precisam ser considerados e avaliados, sabendo-se que alguns podem depender do próprio docente, como também podem ser totalmente alheios ao seu querer/poder de decisão.

As condições de trabalho do docente tem uma implicação significativa na prática de cada professor, sejam condições objetivas, nas quais se inscrevem a estrutura da escola, quantidade e qualidade dos materiais disponíveis, dentre outros. Assim como as condições subjetivas, nessas incluem-se a hierarquia institucional, a relação de prestígio percebida pelo docente, disciplina ou indisciplina dos alunos, relações de violência na escola, dentre outros.

Dentre os vários fatores que implicam na ação docente, a interação é um componente essencial utilizado pelo docente no exercício da profissão, ao envolver e cativar os alunos, sendo primordial para que o processo de ensino e aprendizagem flua com sucesso, apesar de cada classe ser heterogênea, composta por educandos de diferentes idades, gostos, vontades, valores, perspectivas quanto à vida, educação, dentre outros. Por isso, é preciso trabalhar juntos, em colaboração, para que haja harmonia e os objetivos educacionais sejam alcançados. Sobre esse aspecto, convém destacar o que argumentam Tardif e Lessard (2005, p. 48): “É a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e tensões (conflitos e tensões que não excluem colaborações e consensos), que estruturam a organização do trabalho na escola.”.

Os autores defendem a importância da interação para o trabalho docente, caracterizando a interatividade como o principal objeto de trabalho do professor. Assim, reiteram que “[...] a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço [...] no qual ele penetra para trabalhar.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 235), sem a interação não há efetiva aprendizagem, em virtude dessa ser um fator essencial que contribui para o processo de ensino e de aprendizagem, implicando nos limites e nas possibilidades de quem ensina e de quem aprende.

Ainda com relação às interações na escola, Penna (2011, p. 55) chama atenção ao fato das mesmas também contribuírem para a constituição e aperfeiçoamento da prática do professor, destacando que é por meio das interações com as realidades sociais que está imerso ao exercer seu trabalho, que o docente incorpora conhecimentos relacionados às “práticas, rotinas, valores, regras referentes à docência”, implicando e sendo implicado por esses elementos.

A prática docente não é regida ou não se constitui uma regra, pois, a mobilidade e imprevisibilidade das ações e a variedade dos atores envolvidos neste processo impedem a confecção de um manual - mesmo porque, seria frustrante para o docente não possuir autonomia em uma sala de aula com seus alunos - e a aplicabilidade de apenas uma teoria de aprendizagem limitaria sua ação e conseqüentemente a aprendizagem dos discentes.

Para o desenvolvimento da aula, ao interagir com os alunos, o docente vale-se de estratégias pedagógicas que, segundo Tacca (2008, p. 48), “[...] seriam recursos relacionados que orientam o professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto.”. Dessa forma, mais do que conhecimentos técnicos sobre o processo de ensino, é importante que o docente desenvolva características interpessoais que valorizem a qualidade das relações

estabelecidas entre ele e seus educandos, a fim de que o desenvolvimento da confiança e da amizade reforcem o vínculo e o diálogo tornando cada vez mais humanizadas e profícuas as relações em sala de aula.

A prática docente enquanto compêndio dos saberes da docência e experiência do professor se constitui uma construção diária, complexa, dinâmica e dialética de realização concreta do processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, são nas tessituras da prática profissional que o professor se constrói e precisa se adequar ao momento sócio histórico de existência e de trabalho, assim como às novas demandas diante das exigências que a profissão lhe impõe. Nesta perspectiva, Veiga (2010, p. 13) esclarece:

No sentido formal, a docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

A prática docente não deve ser considerada apenas como as ações visíveis do docente, é muito mais que isso e vai além de ações, técnicas e procedimentos metodológicos, assim como é influenciada por elementos subjetivos, também agrega em sua concretização valores como a ideologia e as questões políticas defendidas pelo docente ou impostas pela burocracia legal da sua profissão, sendo, esses valores transmitidos em sua prática. Com argumentação semelhante, Franco (2012, p. 185) afirma “[...] a prática docente não se subsumi ao exercício acrítico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos. Ela é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor na sala de aula”. Infere-se a partir da citação da autora, que a prática docente é politizada e crítica porque abrange concepções, representações e significações de mundo.

Isso reflete na consciência ingênua de muitos docentes, que acreditam existir um manual ou fórmula de como ser docente, um modo preciso de ser professor, que se aplicada tecnicamente alcançará os objetivos de ensino pretendidos. Assim como desqualifica socialmente o trabalho dos professores, ao perceberem a profissão como desvalorizada, sendo esta desvalorização materializada nas precárias condições de trabalho e na qualidade da formação docente.

São muitos os condicionantes que tornam imprecisas as práticas dos professores, o que o faz atuar conforme a sua personalidade, formação profissional, heterogeneidade de alunos, diferença do espaço físico e do contexto. Neste misto de fatores intrínsecos e extrínsecos ao docente, o fator preponderante e que pode fazer toda a diferença na prática docente muitas vezes

reside no próprio docente, na capacidade de tomada de decisão, da sua aprendizagem a partir das experiências e dos ensinamentos técnicos que agregou.

Inerente ao trabalho dos professores a prática docente inclui trato com os alunos, postura docente em sala de aula, conhecimento dos conteúdos, planejamento das ações e atividades, elaboração de estratégias de planejamento, ensino e de avaliação, dentre outros. A forma como cada docente elege uma maneira ou outra de realizar essas ações é particular e se constitui a prática de cada docente.

Mesmo sendo individuais, todas as práticas possuem características em comum e algumas dessas características produzem melhores resultados que outras, para tanto, advoga-se que haja uma prática docente fundamentada, ou seja, aquela em que o docente realize sua ação em sala de aula com consciência, segurança e conhecimento do que está fazendo, o que depende em parte de uma formação que propicie o desenvolvimento de uma profissionalização docente que conceba o professor não como instrumentalizador e executor de técnicas de ensino e de aprendizagem, mas, como um profissional autônomo, dotado de ideologia que inscreva a educação como uma prática social libertadora, e, parte também, com relação a iniciativa docente, em buscar conhecimentos e se atualizar quanto às novas demandas de alunos que chegam à escola e as novas tendências pedagógicas que vão emergindo.

Uma prática docente fundamentada é aquela em que o docente compreende a reciprocidade do ensino, pois à medida que ensina, também aprende e quanto mais aprende melhor ensina, que concebe a sociedade como lócus para fazer seus experimentos de aprendizagem e de seus alunos e não como uma realidade “à parte”, descolada da escola, que entende que a contradição é a mola propulsora do seu trabalho e da vida, e que defende e valoriza a diversidade de posições, ideias, experiências e vivências.

Uma prática que seja sustentada pela concepção de aluno no papel ativo de sua aprendizagem, como destaca Libâneo (2013, p. 97) [...] a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.”.

O professor ao concretizar a sua forma de criar possibilidades de aprendizagem através de sua prática, é capaz de transformar a realidade de seus alunos, mas isso depende de suas concepções educacionais assimiladas, em parte, nas formações inicial e continuada, e, em outra, de suas experiências enquanto aluno e docente, mas também resultado de trocas informacionais sobre as práticas que compartilha com seus pares. Essa asserção é corroborada por Franco (2012, p. 215):

Não nos iludamos: a prática não muda por decretos; não muda pela vontade expressa de alguns; não muda pela mera imposição de novas políticas educacionais. Ela muda quando pode mudar, quando quer mudar, quando seus protagonistas sentem e percebem a necessidade de mudança.

A prática docente alicerçada por uma formação que seja direcionada para o desenvolvimento do profissional crítico-reflexivo, certamente tenderá para a tomada de consciência do docente quanto ao seu trabalho de uma forma holística, bem como os fatores determinantes que implicam para a sua “falsa” autonomia, só o fato de ter essa consciência da verticalidade que as leis, o currículo, a burocracia institucional escolar, os projetos, lhe são apresentados e cobrados e o quanto tudo isso limita sua ação, poderão impulsionar uma transformação na sua prática, ou melhor, no “ser professor”.

É função docente assumir o papel de mediador de aprendizagens, organizando situações dinâmicas que contemplem os diversos conhecimentos propostos pelo currículo escolar, as situações e dúvidas que emergem no cotidiano, as relações de interação entre o docente e as crianças e entre as crianças e as outras crianças e ao incluir também elementos da vivência simbólica e material dos seus alunos a forma como se dará esse entrelaçamento fará toda a diferença no processo de ensino e de aprendizagem.

É importante saber que ensinar não se constitui simplesmente uma prática de transmissão de conhecimentos, é muito mais que isso, pois abrange a socialização dos seres humanos em conformidade com os valores e costumes de seu grupo social, contribuindo, assim para a formação de cidadãos aptos a viver e conviver socialmente. Assim como é preciso compreender que só se pode ensinar o que se sabe, como afirma Freire (1996, p. 23):

[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O autor destaca que a docência é um constante aprendizado, munido dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação, o docente vai se constituindo e se construindo na docência, na prática do dia a dia, dialogando com seus pares, testando situações, teorias, materiais de ensino, percebendo a diferença da realidade de cada sala de aula, conhecendo suas possibilidades enquanto docente, assim como seus limites.

Ao longo de suas aulas, constantemente, faz-se necessário que o docente tome diversas decisões, proposições, solicitações e posições, tendo em vista, as diferentes relações que são estabelecidas com várias pessoas ao mesmo tempo, afinal, são diversos alunos, cada um com sua subjetividade, concepções, vontades e interesses, dessa forma, é natural que uma multiplicidade de ações divergentes e simultâneas façam parte do trabalho docente.

As condições de ensino interferem diretamente na aprendizagem das crianças, ou seja, o ambiente, os recursos materiais disponíveis, o profissional mediador de aprendizagem e a maneira que o docente articula estas condições, contribuirá para uma aprendizagem mais rápida e significativa. Como argumenta Franco (2012, p. 187):

[...] as condições institucionais são estruturais na determinação do papel que o docente pode ocupar para modelar sua prática. O docente que não encontra na instituição condições de integra-se num coletivo investigativo, num ambiente coletivo de mútuas aprendizagens, fica sem possibilidade de organizar-se como sujeito de sua práxis.

Essas condições não se restringem às questões materiais, também envolvem as relações estabelecidas entre o docente e seus pares e com a direção da escola. Essas questões incidirão diretamente na sua prática, questões como o grau de autonomia que o docente dispõe, a formação no coletivo, as trocas de informações e experiências, são essenciais para que o docente possa desenvolver e avaliar o andamento do seu trabalho e reorganizar, quando necessário sua prática.

A falta de autonomia na condução das atividades escolares e a sobrecarga de trabalho docente, com a inclusão das reformas educacionais e a burocratização do trabalho do professor, através do uso excessivo de fichas a serem preenchidas, o direcionamento de planejamentos e planos de aula que muitas vezes já chegam à escola das Secretarias de Educação “prontos” para serem aplicados, uma grande quantidade de alunos por turma, o plano de metas mensais, bimestrais, semestrais e anuais adotado por muitas escolas, é uma realidade da profissão docente, fazem muitas vezes que o professor desvie da sua principal função, que é o ensino.

É importante compreender a prática docente como o resultado da cultura escolar, das vivências e relações estabelecidas na escola, em uma relação dialética, produzindo e sendo produzida por ela, em articulação à cultura que existe na sociedade. Sobre cultura escolar, compreende Penna (2011, p. 70):

A cultura escolar, em sua especificidade, ao dizer respeito ao que deve ou não ser feito na escola, à forma correta de fazê-lo e à maneira como os diferentes agentes se apropriam desse fazer e efetivam suas práticas, vincula-se à cultura existente na sociedade, modificando-a e sendo por ela modificada.

É interessante destacar que a prática docente é investida de responsabilidade social, na medida em que cada professor assume como elemento intrínseco à profissão sua contribuição social, fornecendo instrumentos para o capital cultural dos alunos, auxiliando-os no desvelamento crítico da realidade social, explicando e promovendo situações reflexivas concernentes aos problemas sociais e a realidade que os cerca.

E por conta da constante transformação na sociedade e nas relações sociais, o docente precisa estar se reinventando permanentemente para conseguir atender em sua prática docente a essa demanda social que chega às escolas, atualizando-se, diante de um contexto multifacetado, dinâmico e plural que é reunido na escola.

3.2 Prática docente na Educação Infantil do Campo: relação entre saberes e contexto

A Educação Infantil é a primeira etapa em que a criança participará do processo educacional formal, ou seja, na qual terá acesso a um currículo específico e direcionado para as suas necessidades educacionais por meio dos conhecimentos acumulados historicamente, mas também conhecimentos comportamentais e noções de cidadania.

A transmissão dos conhecimentos escolares é transmitida pelos docentes por meio de práticas docentes, para Acker (2016, p. 41) a prática docente pode ser caracterizada como:

A prática docente é, simultaneamente, elemento instituído e instituinte de uma cultura da profissão em constante processo de formação, na tentativa de enfrentar os desafios postos para a escola pela sociedade, a qual ali se faz presente representada pelos professores e alunos.

Quando se trata das práticas docentes que devem orientar o trabalho dos professores nas instituições de Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25) orientam “[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”. A partir desta normativa, as interações e as brincadeiras na Educação Infantil passam a ser consideradas não apenas elementos alternativos da prática docente, mas também elementos motrizes da ação dos professores e devem ser intencionalmente incluídas nas atividades cotidianas das crianças, sendo capazes de proporcionar múltiplas experiências de aprendizagem.

Nesse aspecto, torna-se importante que o docente da Educação Infantil adquira habilidades e competências específicas para trabalhar com crianças pequenas, pois, ao concretizar sua prática, precisa reunir elementos diversos, desde a seleção e a aplicação do currículo articulado às experiências infantis, à organização dos materiais a serem usados, e também entrelaçar a relação cuidar-educar, atentando-se que ao educar deve reunir os cuidados com relação à integridade física e psicológica das crianças, devido à sensibilidade e à fragilidade das mesmas.

Ser professor da Educação Infantil exige responsabilidade, principalmente porque irá trabalhar com crianças muito pequenas que estão em período de formação e desenvolvimento. Como mediador entre a criança e o conhecimento, ao desenvolver sua prática docente, o

professor precisa sempre considerar o papel da subjetividade nesta relação e ter conhecimentos sobre a fase de desenvolvimento das crianças, o que reflete diretamente na forma em que aprendem, sentem, comportam-se, enfim, que veem e agem no mundo.

A sensibilidade e profissionalismo, ao aliar o cuidar e o educar, duas condições indissociáveis à Educação Infantil e também balizadas pelas DCNEI (2010), deve orientá-lo quanto à efetivação dessas ações em cada situação, visando o desenvolvimento físico, motor, afetivo-emocional, cognitivo e social das crianças.

A prática docente do professor da Educação Infantil também deve incluir a brincadeira, ao reconhecer a importância do brincar para o amadurecimento, o crescimento, o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da autonomia, da socialização, dentre muitos outros aspectos. O brincar na Educação Infantil deve fazer parte da prática docente diária, seja o docente intencionalmente propondo as brincadeiras com intencionalidade pedagógica, visando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas a partir desta ação, ou mesmo possibilitando um tempo para que as crianças livremente organizem e desenvolvam brincadeiras com autonomia e de acordo com suas preferências ou as do grupo, o que não deixa de se constituir uma prática fecunda de aprendizagens.

A formação dos docentes da Educação Infantil precisa ser direcionada para essa especificidade, almejando que, ao exercem a sua atividade docente, esses profissionais poderão atingir níveis de qualidade no processo de ensino e aprendizagem que possibilitem às crianças o desenvolvimento de habilidades e as competências pertinentes à sua fase de desenvolvimento individual, dotando o docente de conhecimentos variados que os permitam organizar sua prática a partir das experiências formativas acadêmicas, mas também de acordo com suas experiências pessoais com a docência e com a realidade vivenciada em seu contexto sócio-histórico-cultural. Em relação à esses aspecto, Franco (2012, p. 186) argumenta:

[...] a ação de ensinar é prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, influenciadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam em dado tempo e espaço social e que impregnam e configuram a realidade existencial do docente. Assim, o fazer docente estará sempre impregnado das concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática.

Conforme a autora, a relação entre sociedade, escola, contexto e docente impacta diretamente na prática do professor, permitindo a existência de uma relação dialética de influência mútua entre esses elementos, a depender também, da forma como essa influência é absorvida por cada docente, impactando diretamente em sua ação.

As classes da Educação Infantil são constituídas por indivíduos singulares e heterogêneos, e, ao observá-los, o professor poderá identificar detalhes que possam ser usados na organização de estratégias de intervenção individuais. O professor deve ter consciência de que o fato das crianças estarem em fase de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico semelhantes considerando-se classes com agrupamentos etário, não implica necessariamente dizer que têm a mesma maturação cognitiva para a resolução de diferentes tarefas. Tal condição ratifica o pressuposto do reconhecimento de que a escola precisa compreender que as crianças aprendem com metodologias e tempos diferentes, bem como a importância da escola conhecer e respeitar a história individual e coletiva das crianças, bem como sua alteridade, ressaltando a sua realidade e os elementos que a compõe.

Diferentes contextos exigem a organização de diferentes práticas aos docentes, não menosprezando ou supervalorizando esta ou aquela realidade contextual, porém, considerando a diversidade e as características específicas que cada meio sociocultural dispõe e necessita para sua existência, manutenção ou transformação. Nesta perspectiva corrobora Penna (2011, p. 50):

A especificidade do trabalho docente relaciona-se, no entanto, às condições objetivas dispostas para sua realização, que muitas vezes não possibilitam que se concretize. As expectativas depositadas na ação docente trazem em seu bojo tensões, relacionadas ao que os professores compreendem como sua responsabilidade educacional, ao que a realidade concreta possibilita que se realize e ao que socialmente aspira-se ser efetivado na escola.

Concorda-se com a autora quanto argumenta que o trabalho docente é influenciado por condições objetivas, sendo que muitas vezes o docente deseja realizar atividades diferenciadas, lúdicas, práticas e tecnológicas, porém, não se concretizam por não haver condições objetivas favoráveis que atendam às expectativas docentes. A autora também levanta a problemática tensão vivenciada pelo professor entre o que ele deseja empreender, o que é possível realizar e o que a sociedade espera que seja efetivado por ele.

Uma relação bastante tênue que envolve a relação entre o contexto e as limitações objetivas encontradas nas classes do Campo, geralmente localizadas em escolas sucateadas e isso interfere diretamente na prática dos professores.

Muitas vezes o contexto do Campo não é considerado, porém é importante saber que as populações do Campo possuem uma cultura própria que constitui a sua realidade, precisando ser considerada e alinhada à comunidade da qual está inserida, desta forma:

Toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a

fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador. (CALDART, 2003, p. 70).

Quanto mais consciência os docentes tiverem de suas práticas e da responsabilidade social que deve ser investida nelas, melhores profissionais eles se tornarão, porque a docência contribui para a transmissão da cultura às novas gerações, assim como favorece e estimula o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, e para que cada vez mais os docentes se tornem autônomos no desenvolvimento de seu trabalho, é necessário que invistam num processo de formação continuada, reflexiva e crítica que culminará na possibilidade de intervenção na realidade e mudança de paradigmas, posturas, teorias e metodologias de trabalho.

Mesmo diante de situações imprevista, uma boa formação contribui para uma acertada tomada de decisões como pontua Angotti (2007, p. 54): “O profissional preparado possui instrumental permanente para a solução dos improvisos que a vida lhe impõe, garantindo, assim, satisfação e segurança na realização do ser pessoal e profissional, elementos de singular importância [...]”.

Por muito tempo a formação exigida para o docente lecionar na Educação Infantil esteve sob responsabilidade das Escolas Normais em nível médio, porém, na atualidade é a Licenciatura em Pedagogia, que habilita o profissional a trabalhar em classes da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Avançou-se muito nesse sentido, principalmente na exigência dessa formação, e na inclusão de disciplinas e estágios na Educação Infantil visando preparar o graduando quanto ao trabalho a ser desenvolvido nesta etapa da educação, porém, não existe uma formação específica que oriente os professores quanto à atuação na Educação Infantil no contexto do Campo, ficando ausentes na formação os conceitos, princípios pedagógicos, políticos e educacionais que contemplem a diversidade, a diferença e que respeitem as contextualidades dos espaços educativos plurais. Isso gera uma preocupação quanto à educação escolar desenvolvida nesses espaços. A preocupação com a educação escolar seja no Campo ou na cidade é caracterizada por Gatti (2013, p. 54):

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos.

A educação escolar deve ser compreendida como ação intencional e de criação, pois ao desenvolver sua prática o docente mobiliza diferentes saberes advindos da sua formação inicial e continuada, em cotejamento com suas experiências profissionais, articulando-as às experiências e aos conhecimentos que as crianças trazem da sua realidade, situada no contexto do Campo.

É preciso que os profissionais da Educação Infantil do Campo conheçam e dialoguem com o contexto do Campo e com os elementos naturais presentes nessa conjuntura, por meio de práticas, atividades com materiais naturais, planejamento dos espaços de convivência, discussão com as crianças e com as famílias das crianças. Enfim, que façam apropriações desse contexto, aproximando a realidade cultural das crianças à realidade escolar.

É importante compreender e incluir na sua prática, a concepção de que todas as crianças que chegam às Instituições de Educação Infantil trazem consigo habilidades e conhecimentos do plano físico, sócio afetivo e intelectual que precisam ser conhecidos e valorizados pelo docente, assim como destacar que esses conhecimentos e habilidades diferem de criança para criança, porque cada criança tem uma história individual.

Ser indiferente às diferenças e não lidar com a diversidade, ocultando-a como se isso pudesse fazer com que deixassem de existir, não muda a realidade e nem transforma uma turma composta por indivíduos heterogêneos em uma turma homogênea. O reconhecimento da criança enquanto sujeito que aprende dotado de conhecimentos e experiências únicas, aproxima o docente da realidade da criança e poderá fazê-lo perceber que o resultado do seu trabalho depende da articulação desse reconhecimento à prática docente.

Nesse sentido, é significativo que o docente propicie às crianças momentos onde possam emitir opinião, comentar fatos da sua realidade local, falar sobre seus pensamentos e sentimentos, tornando o ambiente escolar um espaço de respeito, valorização e reflexão e assim estimular desde a mais tenra idade o gosto pela aprendizagem, não apenas como algo fundamental, mas também como algo prazeroso, despertando o interesse das crianças.

Uma estratégia eficaz ao trabalho docente é a observação às crianças. Ao observar atentamente e ao intervir oportunamente, o docente conhecerá melhor a criança e a melhor forma de ensiná-la, seja em suas ações e diálogos, seja coletivamente ou em seus solilóquios, o professor poderá se surpreender com as descobertas que elas revelarão sobre si mesmas. Agindo pedagogicamente, no redirecionamento de ideias e ações, a partir do observado sobre as crianças, o docente poderá realinhar a prática em casos de possíveis dificuldades de aprendizagem e condução das atividades.

O docente da Educação Infantil tem uma responsabilidade ética, política e social no processo formativo das crianças, para tanto, a Educação Infantil precisa contar com docentes que sejam abertos às novas aprendizagens e proativos diante das diversas situações vivenciadas no relacionamento com crianças de 0 a 5 anos.

A primeira infância é uma etapa da vida que apresenta uma importância salutar para a formação das crianças que se encontram em uma fase de vida meândrica e de acelerado desenvolvimento físico, motor, cognitivo, emocional e social. Para que esse desenvolvimento aconteça qualitativamente fluído, é necessário e pertinente que a educação empregada nesse período seja rica de possibilidade de aprendizagens dirigidas para fins que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

Para que a criança possa agregar sentido e significado ao aprendido é precípuo que o docente apresente a elas muitas e variadas situações e modos de tratamento dos conhecimentos e experiências que devem fazer parte das vivências das crianças, através do processo de familiarização das aprendizagens já adquiridas. Para que essas aprendizagens se tornem significativas, devem ser reapresentadas em outros momentos do processo de ensino e aprendizagem, assim através do frequente contato com determinado objeto de conhecimento, variando-se a estratégia pedagógica, a criança mediada pelo docente, pelas outras crianças e por diferentes materiais e atividades, principalmente as experimentais, poderá construir suas aprendizagens.

Como a criança aprende através de ação e interação com o meio, práticas que valorizem e estimulem essas atividades são necessárias, assim como a inspiração de suas vivências no Campo, transportando elementos de seu cotidiano para a sala de atividades, como materiais do seu dia a dia, elementos da natureza, culturais e a linguagem. Nesta asserção, comunga-se com Caldart (2003, p. 71, grifos da autora):

Esta nos parece uma das grandes lições pedagógicas do encontro do MST com a escola: para fazer uma escola do campo é preciso olhar para as ações ou práticas sociais que são constitutivas dos sujeitos do campo. É preciso olhar para o movimento social do campo como um sujeito educativo, e aprender dos processos de formação humana que estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo, lições que nos ajudem a pensar um outro tipo de escola para eles, com eles.

As escolas do/no Campo, como as propostas pelo MST e defendidas por Caldart (2003), são escolas construídas a partir das necessidades dos sujeitos do Campo, vislumbrando uma escola que compreenda, respeite e inclua os elementos que constituem a cultura desses habitantes. A escola do Campo nesta perspectiva ganha contornos e diretrizes a partir da

reflexão da realidade de quem vive nesses ambientes e das experiências vivenciadas nestes locais.

O docente que atua na Educação Infantil é um profissional que precisa ter uma sensibilidade mais aguçada do que nas outras etapas da educação, sendo isso justificado pelo fato de que a Educação Infantil se constitui uma relação interativa que envolve o cuidar-educar bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ele deve observar as crianças, em suas ações, avaliando o melhor momento e forma de intervenção, sendo considerada como uma oportunidade de reavaliação de suas teorias e construções cognitivas, de suas crenças e valores, de suas posições e ações, ou seja, como uma possibilidade de construção de conhecimentos pelo docente.

Nesta perspectiva, concorda-se com Vygotsky (1991, p. 62) ao afirmar que:

[...] se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.

Na Educação Infantil do Campo todos esses cuidados são enriquecidos pela inclusão da diversidade do contexto nas atividades diárias e para que os objetivos educacionais sejam alcançados o docente precisa agir com autonomia na condução de seu trabalho, ter autonomia tanto perante as crianças, quanto perante os colegas de trabalho, isso significa que o docente em sua prática pode escolher posicionamentos a partir de critérios pedagógicos para conduzir o seu trabalho, diante dos desafios da docência, buscando as melhores formas de alcançar a aprendizagem das crianças.

Cabe aos professores oferecer oportunidades e encorajamento para que as crianças aprendam também através de experiências e descobertas, e assim possam desenvolver habilidades de resolver problemas, praticando o diálogo e a troca de ideias com seus pares e com os adultos, melhorando sua linguagem, sua capacidade analítica e se instrumentalizando de conhecimentos que possam embasar as suas justificativas e argumentações.

O sucesso escolar depende de alguns fatores independentes da escola e do docente, mas que precisam ser reconhecidos pelo professor, visando oferecer meios que o auxiliem na melhor forma de lidar com essas contingências, minimizando as influências que podem dificultar o processo de ensino e de aprendizagem. Neste aspecto elenca-se: o meio cultural, as condições socioeconômicas da criança, a existência de patologias, a herança genética e a educação familiar da criança.

Então, para a eficiência da prática docente a formação desses profissionais precisa ser direcionada para estas especificidades, almejando que ao exercerem a sua atividade docente esses profissionais poderão atingir níveis de qualidade no processo de ensino e aprendizagem que possibilitem às crianças o desenvolvimento de habilidades e competências pertinentes a sua fase de desenvolvimento. Nesta perspectiva, comenta Franco (2012, p. 186):

[...] a ação de ensinar é prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, influenciadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam em dado tempo e espaço social e que impregnam e configuram a realidade existencial do docente. Assim, o fazer docente estará sempre impregnado das concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática.

A prática dos docentes da Educação Infantil do/no Campo deve ser uma prática diferenciada, por se tratar da Educação Infantil, modalidade da educação básica que tem uma dinâmica de ensino e de aprendizagem específica, que envolve o lúdico, a utilização de uma variedade de materiais concretos enquanto recursos pedagógicos, dentre outros, e também por se situar no ambiente – Campo, local que possui uma cultura própria que deve ser acolhida e integrada ao currículo da escola, uma cultura que é complexa e densa, mas também muito frágil e, com constata tentativas externas de suplantação.

Como estratégia da prática docente, existem muitas e variadas formas do docente propor atividades sejam elas individuais, como uma ação direcionada entre o docente e a criança ou com a proposição de atividades coletivas, que também são situações ricas em aprendizagens, pois além de possibilitar a socialização, o conflito cognitivo entre as crianças para a resolução dos desafios propostos pelo docente, se constituem preciosas fontes de troca de experiências e conhecimentos entre as crianças e também poderá contribuir para o docente avaliar o nível de conhecimento das crianças, a forma como aprendem, como pensam e como evoluem.

Vygotsky (1991, p. 23) defende a importância da interação e situa a linguagem como elemento essencial no processo interativo para desenvolvimento e aprendizagens infantis, ao argumentar:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças [...].

Todas as classes são constituídas por indivíduos singulares e heterogêneos, ao observá-los o professor poderá identificar detalhes que possam ser usados na organização de estratégias de intervenção, há crianças que aprendem mais facilmente quando utiliza-se recursos visuais como cartazes, vídeos, fichas; outras, quando existe à sua disposição recursos materiais, como brinquedos, tampinhas, palitos; outras quando o docente emprega no ato educativo recursos sonoros, através de músicas, instrumentos musicais, poesias; ou quando há a reunião de dois ou mais desses fatores, dentre outras possibilidades.

Quanto mais consciência o docente tiver de sua prática e das crianças, melhores profissionais eles se tornarão, e isso será possível através do processo de reflexão o que culminará na possibilidade de intervenção na realidade e mudança de paradigmas, posturas, teorias e metodologias de trabalho, pensando-se sobre sua atuação nos processos didáticos, adequando-se a realidade da sua sala de atividades, ao rever, replanejar e elaborar estratégias variadas de ensino que efetivem o desenvolvimento integral das crianças.

Conhecer os limites e possibilidades de seu trabalho advindo da reflexão crítica o faz rememorar sua ação e possibilita a indagação do engendramento que o conduziu a chegar a proposições de suas ações, o fazendo compreender as construções cognitivas e emocionais e a forma como as utiliza para resolver os dilemas que enfrenta no exercício da profissão diariamente. A formação docente impacta diretamente na prática do professor, principalmente se a intenção for formar docentes reflexivos e críticos. Nesta premissa concorda-se com Franco (2009, p. 16):

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática.

Nesta perspectiva, para o desenvolvimento de uma prática docente eficiente há a dependência de uma formação docente que deve incluir o “chão da escola”, para que o docente possa desenvolver sua prática, incluindo os conhecimentos teóricos e práticos gerais, sabendo que há também elementos significativos próprios de cada escola, de cada docente, principalmente se essa escola for situada no contexto do Campo.

A prática docente na Educação Infantil do/no Campo deve envolver elementos imprescindíveis à interação das crianças, como a afetividade e a motivação, desde o receber as crianças em sala à despedida diária, através de ações embasadas em uma proposta pedagógica

e em um currículo flexível e humanizador, contemplando a cultura e as experiências das crianças em todos os aspectos.

A BNCC (2017) propõe que a ação docente contemple seis direitos de aprendizagens das crianças, garantindo situações propostas pelos docentes onde as crianças sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, através de propostas e atividades educativas com intencionalidade pedagógica.

A intencionalidade pedagógica é caracterizada pela BNCC (2017, p. 39) como:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

A BNCC (2017) acrescenta ainda que o trabalho docente deve incluir a reflexão, seleção, organização, planejamento e mediação de práticas e interações para que a garantia de diferentes situações e experiências possam promover o desenvolvimento pleno das crianças.

O docente da Educação Infantil, seja no Campo ou na cidade, deve incluir em sua prática diária o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, resultante das suas observações e das produções das crianças, quanto aos avanços, dificuldades, possibilidades de aprendizagem, preferências e tendências pessoais e cognitivas das crianças, para que sirvam de instrumento pedagógico no sentido de análise e reflexão contribuindo assim, na organização de sua própria prática, pois, ao levantar esses elementos o docente pode se planejar melhor e organizar situações de ensino e de aprendizagem, espaços, atividades e tempos que possibilitem a garantia de todas as crianças quanto aos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesta mesma perspectiva a BNCC (2017) estabelece que a organização curricular da Educação Infantil está organizada em cinco campos de experiência, sendo definidos como: um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Os campos de experiência desta forma, estruturam como deve ser organizado o currículo escolar ao propor que num primeiro momento a escola reconheça o conhecimento que as crianças trazem do seu meio cultural e a partir daí, o docente relacione aos conhecimentos acumulados pela humanidade, mas uma vez reconhece-se a essencialidade da valorização do meio sociocultural de origem das crianças.

Os campos de experiência propostos pela BNCC (2017) são: O eu, o outro e nós; Corpos, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, Espaços, tempos, relações e transformações. A partir destes campos de experiência, o docente em sua prática deve promover situações de aprendizagem que dialoguem com um ou mais campos diariamente, contemplando as especificidades que cada campo propõe, oportunizando assim, situações que possam ampliar os conhecimentos das crianças tanto do mundo físico quanto do social e mais importante, que as crianças consigam relacionar esses conhecimentos às situações vivenciadas por elas no seu cotidiano.

São muitas as orientações formais para auxiliar e também exigir que o trabalho do docente seja realizado de forma que atenda os direitos de aprendizagem de todas as crianças, e isso é muito válido, porém, muitas vezes a prática do docente não consegue contemplar todos esses elementos por não dispor das condições sequer de ter acesso aos conhecimentos e documentos balizadores de ensino e aprendizagem como as DCNEI (2010) e a BNCC (2017), algumas vezes pela inexistência destes na instituição de ensino, ou em outras pode até existir, mas não há “interesse” ou tempo dos docentes em conhecer e discutir a aplicabilidade dessas orientações propostas.

Vale ressaltar também que para uma fértil prática docente o professor precisa se dedicar e investir na sua formação e auto formação, ou seja, buscar conhecimentos objetivando agir de forma qualificada em sua ação diária e que contribuam para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. A formação deve acontecer seja por iniciativa da escola e secretarias de educação na oferta de cursos de formação ou por iniciativa própria, quando o professor sente a necessidade de especializar-se melhor em determinado assunto, conteúdo, conhecimento que não domina, entre outros. O importante é que o docente esteja sempre atento às necessidades de seus alunos e à sua prática, elaborando e diversificando estratégias de ensino que estimulem o desenvolvimento das crianças.

3.3 Agrupamentos de Multiidade na Educação Infantil do Campo: contingência circunstancial ou opção metodológica à prática docente?

O tema da Multiidade apesar de não se constituir uma prática recente, principalmente no Campo, onde os agrupamentos frequentemente desconsideram questões etárias e de seriação, precipuamente a quantidade da demanda atendida diante das contingências apresentadas e existentes, se constitui um grande desafio a sua implementação devido a escassa bibliografia, que permita uma densidade e o cotejamento entre as diferentes experiências e possibilidades existentes de práticas que materializam essa proposta.

Geralmente nas turmas da Educação Infantil, as crianças são agrupadas como critério único e exclusivo a faixa etária e o ano do seu nascimento, havendo apenas momentos de convivência coletiva nas Instituições de Educação Infantil. Nessas interações, as crianças mais novas procuram imitar as mais velhas em suas ações, atitudes, discursos e brincadeiras, ao tempo em que as crianças mais velhas, na grande maioria das vezes reconhecendo a sua condição de desenvolvimento em comparação às mais novas, percebem as limitações destas, demonstrando zelo, respeitando-as e auxiliando-as nas superações possíveis dessas limitações, os conflitos também são uma realidade existente nessas relações.

Porém, a reunião de crianças de diferentes idades em uma mesma sala de atividades nas Instituições de Educação Infantil, em momentos que transcenda as festividades, passeios, comemorações, eventos pedagógicos, recreio, dentre outros, acontece também enquanto proposta pedagógica em algumas Instituições, onde as crianças são reunidas na mesma sala de atividades para a realização de atividades pedagógicas diariamente, principalmente as crianças que possuem um nível de desenvolvimento e idades aproximadas.

A proposta de agrupamentos com Multiidade ou Multietários se comprometem com o desenvolvimento infantil coletivo, ao se partilhar conhecimentos e vivências de forma planejada, grupal e abrangente, reconhecendo os diferentes níveis de desenvolvimento e as diversificadas formas e parceiros necessários e possíveis à aprendizagem infantil, uma perspectiva que evidencia a alteridade e condição infantil frente ao processo de aprendizagem. João (2018, p. 35) compreende agrupamentos de Multiidade como:

[...] um grupo formados por crianças de diferentes idades, mas, em especial tendo como proposta pedagógica as relações educativas travadas nos contextos de creche e pré-escola, a criança como sujeito ativo na sua socialização que amplia suas vivências e aprendizagens no encontro com o outro, crianças e adultos, produzindo e reproduzindo suas culturas infantis.

Mata (2012, p. 192) endossa essa asserção ao afirmar:

Na Multiidade, a mistura de crianças de diferentes idades na mesma turma representa reunir a diversidade e a singularidade de condições cognitivas, físicas, culturais em grupos heterogêneos. A heterogeneidade parece se configurar como fator potencial para ampliar as oportunidades de aprendizagem significativa das crianças.

A fundamentação teórica da proposta de agrupamentos da Multiidade é assentada principalmente nos trabalhos de Vygotsky (2000), na sua teoria do sócio interacionismo para o processo de ensino e de aprendizagem e construção do conhecimento ao aduzir que as crianças aprendem na relação com o outro mais experiente, ao auxiliá-la no que ainda não conseguem

fazer sozinhas, nesse processo situa-se como contribuições de sua teoria a zona de desenvolvimento proximal, o desenvolvimento potencial e o desenvolvimento real, assim como a teoria que articula o pensamento e a linguagem.

Para Vygotsky, (1991) a mediação do outro é fundamental para que haja a apropriação e internalização dos conhecimentos e posterior independência no agir, assim destaca:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 60-61).

Vygotsky (1991), conceitua o desenvolvimento real como, o que a criança já consegue realizar sozinha; a zona de desenvolvimento proximal, como a distância entre o que a criança já sabe fazer e o que ela com auxílio de um parceiro mais experiente poderá realizar e, o desenvolvimento potencial é o que a criança ainda não realiza sozinha a depender de alguém mais experiente que a auxilie nessa tarefa, podendo esse indivíduo mais experiente ser um familiar, amigo, professor, outra criança, dentre outros. E, a partir disso a criança vai adquirindo capacidades de realizar o que ainda não conseguia fazer sozinha por conta própria e vai transformando o desenvolvimento potencial em real, conseqüentemente vão surgindo novas situações desafiadoras que exigirão a participação de novos parceiros e assim o ciclo recomeça.

A apropriação de conhecimentos pela criança se dá de formas diversificadas a partir de diferentes experiências, e esses conhecimentos acontecem mesmo antes da criança frequentar a escola, como destaca Vygotsky (2010, p. 109):

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética [...].

Desta forma, é o aprendizado, o responsável por fazer evoluir o desenvolvimento que está em nível potencial para um nível real, na medida em que as crianças interagem com outros parceiros, ou seja, mediadores de aprendizagem, através do compartilhamento e trocas por meio das interações e da linguagem. Na teoria de Vygotsky (2000) a linguagem tem um papel fundamental, pois considera que é através dos símbolos linguísticos que a criança apreende o mundo cultural que a cerca e assim refina o pensamento, mesmo o desenvolvimento do

pensamento e da linguagem não serem simultâneos, mas interdependentes, como explica Vygotsky (2000, p. 111):

O principal fato com que deparamos na análise genética do pensamento e da linguagem é o de que a relação entre esses processos não é uma grandeza constante, imutável, ao longo de todo o desenvolvimento, mas uma grandeza variável. A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se.

O autor afirma que o pensamento e a linguagem, apesar de possuírem raízes genéticas diversas, em determinado momento da evolução encontram-se interdependentes para se desenvolverem, desta forma, considera a linguagem enquanto instrumento mediador da comunicação e expressão do pensamento e, quando utilizada pelas crianças, para se fazer entender pelos adultos, é resultado dos conceitos que compreende e estabelece, quando estes são convergentes com os conceitos compreendidos pelos adultos, um processo que passa por fases de compreensão e assimilação pela criança. Sobre isso Vygotsky (2000, p. 176) pontua:

Através de palavras dotadas de significado a criança estabelece a comunicação com os adultos; nessa abundância de laços sincréticos, nesses amontoados sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras, estão refletidos, consideravelmente, os laços objetivos, uma vez que coincidem com o vínculo entre as impressões e as percepções da criança.

Esse desenvolvimento não ocorreria se não houvesse auxílio desse mediador, intermediado pela linguagem, possibilitando acesso a esse novo conhecimento, após isso, haverá a internalização do conhecimento, agora incluído e consolidado no cabedal de habilidades e competências que a criança passa a dominar.

A demarcação pedagógica com relação a esses agrupamentos em uma mesma sala de atividades exige a construção e assunção de objetivos bem definidos, visando o desenvolvimento integral com intencionalidade pedagógica *pari passu* de todas as crianças agrupadas. Caso os objetivos de desenvolvimento e pedagógicos não estejam bem formulados, articulados e alinhados às diferentes faixa etárias, o resultado desse agrupamento com relação a aprendizagem poderá ser restrito a ganhos apenas no nível da espontaneidade de aprendizagens advindas da interação entre as crianças, apresentando-se uma homogeneização de conteúdos e práticas que deixariam a desejar em níveis de desenvolvimento de potencialidades esperadas e desejáveis em cada nível de desenvolvimento.

Sobre essa distinção entre os conhecimentos adquiridos de forma espontânea e os adquiridos de forma intencional na teoria de Vygotsky, Rego (1995, p. 77) em análise, afirma que:

Vygotsky faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças que ele chamou conceitos cotidianos ou espontâneos e aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático, que chamou conceitos científicos.

Uma distinção semelhante é apontado por Libâneo (2013) ao fazer a conceituação entre a aprendizagem casual e a aprendizagem organizada:

Aprendizagem casual é quase sempre espontânea, surge naturalmente da interação entre as pessoas e com o ambiente em que vivem. Ou seja, pela convivência social, pela observação de objetos e acontecimentos, pelo contato com os meios de comunicação, leituras, conversas, etc., as pessoas vão acumulando experiências, adquirindo conhecimentos, formando atitudes e convicções.

A *aprendizagem organizada* é aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social. Embora que isso possa ocorrer em vários lugares, é na escola que são organizadas as condições específicas para a transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades. (2013, p. 87, grifos do autor).

A opção ou situação em que haverá a adoção à prática de convívio coletivo de grupos heterogêneos que não atenda especificamente a questões cronológicas, na mesma sala de atividades, deve fazer parte da Proposta Pedagógica da Instituição de Educação Infantil, para que sejam devidamente planejados os tempos, momentos, atividades, currículo, estratégias pedagógicas, instrumentos de avaliação, dentre outros, coerente com o desenvolvimento individual de cada criança, ao passo que pertinente ao convívio em grupo, ao valorizar as relações inter e intrageracionais.

[...] o curso de vida se transforma nos espaços educativos, quando são permitidas e favorecidas oportunidades de experiências abertas de convívio diversificado entre as crianças da mesma idade e de idades diferentes, e entre elas e as professoras, não em formas ritualizadas de uma etapa para a outra. (PRADO, 2006, p. 150).

E isso está intrinsecamente relacionado a concepção de currículo, criança, desenvolvimento infantil e escola de cada Instituição de Educação Infantil e de cada docente, pois, a concepção que cada docente construiu e constrói acerca desses elementos precisam estar alinhada quanto a opção pelos agrupamentos de Multiidade na Educação Infantil, para que a autonomia docente não seja comprometida através de uma imposição por este tipo de agrupamento e também para que o docente não deixe de corresponder com qualidade no

processo pedagógico à todas as crianças, não deixando de reconhecer as especificidades de cada faixa etária.

Prado (2006) valoriza a proposta da Multiidade e considera os ganhos à infância por intermédio dessa reunião, ao possibilitar uma variedade de experiência propícias ao desenvolvimento infantil construídas na coletividade de grupos heterogêneos, através da flexibilização da composição das turmas, ao destacar:

Entretanto, a negação e substituição precoce do tempo da infância impõem a necessidade de reconhecer o direito das crianças à própria infância, colocando à educação infantil o desafio de constituição de espaços nos quais as crianças não se limitem apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para além do que é posto, imposto, esperado, adequado para cada idade. (PRADO, 2006, p. 12).

O que pode ser considerado um grande desafio aos docentes, na medida em que deverão reorganizar seus conhecimentos prévios fortemente internalizados a respeito da prática desenvolvida, que consideram o fator etário como definidor de desenvolvimento e expectativas de aprendizagem com relação à Educação Infantil, como é proposto pela BNCC (2017), para agrupamentos de Multiidade.

A suplantação de concepções arraigadas sobre a prática docente precisa ser reconstruída com cautela, zelo e densidade epistemológica, para que o trabalho docente seja constituído com responsabilidade e competência, objetivando o desenvolvimento integral infantil, nessa nova conjuntura. Para a implementação dessa proposta, o cuidado no planejamento pelo docente, a todas as turmas é fundamental, devendo ser abrangente o suficiente para incluir todos os níveis de desenvolvimento do grupo, porque apesar de reunidas, há uma heterogeneidade de crianças, experiências, competências e habilidades distintas, convivendo juntas que precisam ser consideradas e incluídas na prática docente. Importante destacar que o agrupamento de Multiidade pode favorecer:

Assim, ao contrário do individualismo, da padronização e da normatização da escola hegemônica, a Multi-idade parece favorecer a convivência de muitos diferentes e singulares: nas idades, nos grupos culturais, nos conhecimentos, nas experiências, nas condições físicas e mentais. Não cabe a idealização de um aluno nem há a ilusão de uma suposta turma homogênea. Não há parâmetros definidos, limitadores, homogeneizadores. Não se pode determinar, a priori, o que o aluno deverá ser capaz de fazer nem há uma resposta estandardizada para o que esperar do aluno em cada faixa etária. As crianças serão capazes de muitas coisas, mas não é possível, nesta proposta, pretender antecipar ou especificar quais. (MATA, 2012, p. 192).

A proposta da Multiidade quando assumida com responsabilidade por toda a comunidade escolar modifica e impacta a realidade da Instituição da Educação Infantil em todas as dimensões, desde a supervisão municipal ao precisar dispor de condições estruturais e coerentes com essa proposta, a gestão e parte administrativa da Instituição, ao realinhar os objetivos e Proposta Pedagógica junto à comunidade escolar, o desenvolvimento do planejamento curricular e das atividades a serem realizadas com as crianças considerando a coletividade do grupo e as especificidades individuais de cada criança em seu processo de desenvolvimento, a prática docente dos professores, a utilização do tempo e dos espaços, as relações que são estabelecidas entre as crianças e as outras crianças, entre as crianças e os docentes, entre as crianças e os demais funcionários da Instituição, entre o docente e a gestão, e a própria relação escola e família.

A proposta da Multiidade se constitui uma alternativa para romper com a tradição e com o padrão hegemônico e cultural da Instituição de Educação Infantil perpetuada e aceita - ao reunir por turma, crianças de idades iguais, mesmo com níveis de desenvolvimento distintos, tese defendida por Prado (2006) e por Mata (2012):

A Proposta da Multi-idade tem potencial para romper com alguns paradigmas da escola capitalista: seriação, hierarquização, padronização, classificação. O agrupamento de crianças de diferentes idades promove maior integração, troca de informações, negociação, ajuda, imitação, autonomia, amizade, responsabilidade, cooperação, cuidado, respeito às diferenças, diversidade cultural, trabalho coletivo. (2012, p. 193).

A originalidade da proposta também se configura em centralizar no processo de desenvolvimento a perspectiva de que não somente os docentes e demais profissionais da educação nas Instituições da Educação Infantil, no ambiente escolar, são mediadores de aprendizagem, assim como eles, as crianças também contribuem para o desenvolvimento umas das outras, como parceiros mais experientes em algumas atividades, num intercâmbio semiótico de conhecimentos e informações.

Porém, para que essa proposta seja implementada com a responsabilidade necessária é preciso que a escola se estruture, com relação aos espaços e planejamentos, mas também que o docente seja capacitado através de formações visando uma reorganização da sua prática, adequando-a a essa proposta. A adesão aos agrupamentos de Multiidade na Educação Infantil não pode ser considerada um modismo ou uma proposta metodológica que pode ser implementada de qualquer jeito, afinal, as crianças estão em um período único e fundamental de desenvolvimento e precisam de direcionamentos e intencionalidade nas ações e atividades que possam ampliar o seu universo cultural e experimental.

Uma implementação desorganizada e com profissionais incapacitados para atender às necessidades infantis incorrerá não só no insucesso da proposta, mas também no infortúnio de prejudicar o desenvolvimento das crianças quanto às suas potencialidades, capacidades, habilidades e competências em todos os aspectos, em destaque os cognitivos, afetivos, sociais e físicos.

Nos agrupamentos da Multiidade quando as crianças realizam as atividades juntas há uma potencialização da relação criança-criança, desta forma trabalhar com agrupamentos exige do docente um trabalho diversificado e diferenciado da prática comum a que é habituado a realizar, onde na organização rotineira, o ensino e a aprendizagem são construções mais individualizadas ou uma relação direta entre docente-criança, nos agrupamentos, a interação criança-criança é o elemento desencadeador de aprendizagens a partir da cooperação entre as crianças, cabendo ao docente, desta forma, apresentar diferentes situações pedagógicas e permitir a autonomia, maturidade e escolha das crianças quanto ao que desejam realizar.

Prado (2006) informa em pesquisa realizada em uma Instituição de Educação Infantil que realiza o agrupamento de Multiidade, que para a prática docente e a rotina, são muito usados os cantinhos temáticos principalmente pela diversidade de atividades que podem ser realizadas nesses ambientes e pelo grau de autonomia que é delegado a cada criança, na escolha da atividade que pretende realizar. Para Prado (2006, p. 154):

A mistura entre as crianças de idades diferentes pode ser tão significativa para as crianças, para as profissionais docentes e para a sociedade de forma mais ampla, quanto já é a convivência entre crianças da mesma idade - experimentando vivências mais e menos conflitivas, mais e menos cooperativas, tendo a oportunidade de conviver com parceiros da mesma idade e também de idades diferentes.

Para tanto, a Instituição de Educação Infantil tem um papel fundamental na disposição, planejamento e organização dos espaços, geralmente cantinhos temáticos, ateliês bem decorados e salas-ambiente, onde esses espaços convidativos, lúdicos e temáticos se constituem o desencadeador de relações e partilha, através da autonomia das crianças na sua utilização, por meio de práticas educativas que acolham e ampliem o fazer criativo.

A proposta é que nessas relações haverá por meio da cooperação, conflitos e negociações entre pares e entre as crianças e o docente, saltos qualitativos e cognitivos às crianças das diversas idades, assim, as mais novas aprenderão novas habilidades com as mais velhas e com os docentes e, as mais velhas terão a possibilidade de refinar e aguçar habilidades já estabelecidas, contribuindo assim para o desenvolvimento de novas habilidades. Como argumenta Rondan (2017, p. 38):

Pensando que a E.I. [Educação Infantil] não tem como uma única finalidade o processo de ensino-aprendizagem, seria importante que os agrupamentos deixassem as crianças mais livres, menos cobradas na regulação do tempo, do espaço e das formas como as crianças devem estabelecer suas relações.

Rondan (2007) aponta em estudo realizado em uma Instituição de Educação Infantil que realiza o agrupamento de Multiidade na Educação Infantil que os ganhos cognitivos às crianças que participam dessa organização são valiosos, por conta da interação e do conhecimento pelas crianças através de direcionamento oportunos dos docentes. Enfatiza ainda que o docente deve assumir uma postura que corresponda a proposta de agrupamentos de Multiidade, caso contrário estará apenas reunindo crianças com idades diferentes em situações pedagógicas descontextualizadas.

Prado (2006) informa que a implantação dos agrupamentos de Multiidade nas escolas nem sempre é aderido por todos os docentes de forma positiva, muitas vezes também vêm acompanhada por críticas, principalmente quando não são oferecidas formações que capacitem os docentes quanto ao trabalho que deve ser realizado com esse novo modelo de organização heterogênea na escola, possibilitando uma fundamentação teórico, metodológica e pedagógica que norteie sua prática.

Uma das justificativas apresentadas pelo município pesquisado por Prado (2006) para a implantação de agrupamentos de Multiidade foi o déficit de vagas e fila de espera em alguns níveis da Educação Infantil, quando as Instituições de Educação Infantil possuíam determinações etapistas, o que foi eliminado com os agrupamentos, porque as crianças de diferentes idades que desejavam matrícula poderiam ser matriculadas em qualquer turma. O que é veemente rebatido por João (2018, p. 36) ao afirmar que a finalidade dos agrupamentos de Multiidade não é essa e argumenta:

Assim, ressaltamos que defendemos a organização dos grupos de idades diferentes na educação infantil como esse encontro com o outro e como uma posição política pedagógica. Deste modo, a nossa defesa é que essa configuração de grupo não pode ser adotado como uma medida paliativa para suprir a lista de espera de vagas e até mesmo a intervenção do Ministério Público para garantir o acesso das crianças nas instituições. É um direito das crianças o acesso, mas também, é necessário assegurar o direito da maneira como elas se constituem e suas formas de ser e de estar no mundo, sua heterogeneidade, suas culturas infantis, que é o modo de socialização coletiva.

A adesão aos agrupamento da Multiidade, nem sempre se constitui uma opção às Instituições da Educação Infantil e aos docentes, não podendo ser refutada ou postergada, mas sim como uma imposição verticalizada a depender das contingências do seu trabalho, como é o caso de muitas escolas no Campo, que por várias questões situadas na dimensão infra

estrutural, estrutural, de demanda, negligência ou outros, os professores são apresentados a Multiidade, muitas vezes até sequer ter ouvido falar nesse termo.

E para piorar o processo, na grande maioria das vezes não há espaço, materiais, e nem orientações pedagógicas quanto ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças de diferentes idades coexistindo no mesmo espaço físico instituído - sala de atividades, a eles são apresentados o planejamento, a grade curricular de cada nível e espera-se que consigam dar conta de todas as turmas reunidas, mesmo não tendo conhecimentos específicos para lidar com tal situação e com as dificuldades materiais, pedagógicas e estruturais que são frequentemente encontradas nas escolas no Campo.

Em situações assim, o que geralmente acontece não são as trocas cognitivas, afetivas e sociais em toda a sua plenitude, como é o proposto por agrupamentos de Multiidade com Proposta Pedagógica definida para tal implementação. Quando essa organização acontece sem planejamento e orientação, os docentes, na solidão de sua sala de atividades e até da escola, pois, há no Campo muitas escolas unidocentes, ou seja, escolas com apenas 1(um) professor, desenvolvem estratégias de ensino e de aprendizagem através de experimentos diários, sobre o que pode ou não dar certo na sua prática, nessa proposta integrada de turmas diferentes e por conta, realizam uma separação de turmas, dentro da mesma sala de atividades, através de agrupamentos por faixa etária e nível de desenvolvimento, objetivando organizar e facilitar o trabalho pedagógico.

Assim, mesmo em um ambiente heterogêneo, as crianças são agrupadas segundo o critério etário e o material a ser utilizado com elas, sobrecarregando o trabalho docente, pois terá que planejar para diferentes turmas diariamente e nisso inscreve-se planos de aula, atividades lúdicas, atividades no livro ou fotocopiadas, dentre outros, inclusive, chegando até a diferenciar a sua prática para cada nível da Educação Infantil o que exigirá determinadas habilidades das crianças que serão uma resposta à atividade executada pelo docente.

Outra situação muito presente encontrada nas classes de Multiidade no Campo é que nas suas aventuras nesse terreno desconhecido e tenso, o docente muitas vezes sucumbe a utilizar em sua prática a homogeneização do nível das atividades e conteúdos indistintamente a todas as crianças, nivelando-as, através de direcionamentos, atividades, currículo e rotina, igualmente, para todas, em alguns casos, adequando em nível intermediário as ações pedagógicas favorecendo as potencialidade de uns e deixando outros à margem do processo educativo por não conseguir acompanhar o ritmo da turma ou por se constituir atividade em que a criança já domina essas habilidades e que não apresentam desafios ou algo “novo” para que ela avance, isso não reflete os direcionamentos pedagógicos da Educação Infantil que

defendem o reconhecimento e planejamento didático a partir do nível de desenvolvimento de cada criança.

Em suas tentativas e diante de tantas contingências, pois afinal, mais do que a ausência de direcionamentos que auxiliem o trabalho do docente, ele se vê permeado por limitações em sua prática diante do que deseja empreender e do que efetivamente é capaz de realizar por causa da escassez e negligência histórica a que as escolas do Campo são submetidas, o docente ainda precisa articular além dos direcionamentos propostos pela Educação Infantil quanto ao cuidar-educar as crianças, através das interações e brincadeiras, também articular os direcionamentos da Educação do Campo, ao precipuamente contextualizar sua prática aos elementos da vivência diária das crianças.

Como dar conta de uma classe de Multiidade, proporcionar estratégias de desenvolvimento integral às crianças, compreender cada criança em suas especificidades e alteridade, contextualizando esses elementos ao Campo, sem possuir os meios pedagógicos e materiais para isso? Essa é uma realidade muito presente nas classes do Campo, e que precisam ser reveladas, estudadas e publicizadas objetivando-se sensibilização e militância social para que esses profissionais possam contar com o auxílio necessário para o desenvolvimento do seu trabalho, com qualidade e com uma prática docente fundamentada e conseqüentemente as crianças possam dispor dos meios materiais e pedagógicos propícios ao seu desenvolvimento integral.

Um outro agravante muito presente nas classes no Campo, para além da Multiidade é o agrupamento também de crianças do Ensino Fundamental, ou seja, a Multisseriação, onde são reunidas crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na mesma sala de aula, uma situação extenuante e desumana ao trabalho do professor, ao sobrecarrega-lo de afazeres tanto no planejamento para turmas com modalidades distintas quanto na execução de sua prática e no “jogo de cintura” que tem que desenvolver para conseguir atender a todos os alunos.

Destarte, pode-se perceber que existem diferentes organizações de agrupamentos para as crianças, importante destacar que em agrupamentos de Multiidade no Campo, o docente possui contingências que circunscrevem seu trabalho em uma situação onde são realizados frequentemente planejamentos e ajustes do planejado em virtude da impossibilidade de materialização do que estava no plano das ideias do docente por conta das condições materiais de trabalho, muitas vezes severas. O que impossibilita a realização de um trabalho com a qualidade necessária e coerente a que as crianças da Educação Infantil do Campo tem direito, mesmo existindo o agrupamento heterogêneo, não atendendo assim à Proposta e aos preceitos

estabelecidos pelos agrupamentos de Multiidade. Essa asserção é confirmada por Prado (2006, p. 111):

Desta forma, supõe-se que, pelo fato de estarem juntas no cotidiano, professoras, monitoras e crianças já se conhecem, num privilegiamento da prática em detrimento da reflexão e do aprofundamento teórico. Este é o retrato de uma sociedade hierarquizada e desigual, na qual o outro e diferente deve somente receber o que se imagina que ele necessita, mas a ele nada se pergunta, nem se observa o que tem a dizer.

Portanto, impactam nessa questão para que efetivamente sejam considerados agrupamentos de Multiidade na Educação Infantil do Campo a organização de uma Proposta que preveja os direcionamentos pedagógicos que possam organizar a prática dos professores, a oferta das condições materiais que possibilitem a realização material do planejado e as necessidades das crianças, uma formação para encorajar e possibilitar segurança ao docente no desenvolvimento de suas atividades com crianças da Educação Infantil do Campo em agrupamentos de Multiidade, que possam dotá-lo de conhecimentos que inspirem reflexões sobre a Multiidade e sobre a realidade contextual do Campo - local de origem das crianças e de situação geográfica na qual a escola está assentada - , para que não haja apenas o agrupamento de crianças de idades diferentes na mesma sala de atividades, com proposta didática etapista, mas sim, uma organização educativa que contemple a realidade vivenciada em todos os seus aspectos.

4 CAMINHO METODOLÓGICO: REVELANDO OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

Os seres humanos se distinguem dos outros animais, em especial, pela potencialidade cognitiva, ou seja, a capacidade de pensar em suas ações no presente, no passado e projetar as ações do futuro. Assim, ao longo da sua evolução, o ser humano buscou formas de aperfeiçoar a sua vida através de instrumentos que pudessem fazer com que convivesse em grupo e se relacionasse com a natureza, extraindo o que fosse necessário à sua sobrevivência. Para tanto existe um elemento que faz com que o ser humano possa evoluir e que é indispensável para o seu avanço – o conhecimento.

Conhecimento é uma construção e para que seja considerado científico, uma das principais características é a fecundidade, ou seja, a capacidade de gerar novos conhecimentos. Assim, pesquisar se constitui uma continuidade de algo que caminha para uma finitude momentânea, até que sejam realizados novos estudos feitos pelo mesmo ou outros pesquisadores, que em outro momento e com novas lentes tentarão compreender a realidade investigada, ratificando ou retificando-a ou simplesmente agregando novas informações as já pré-existentes. Vieira Pinto (1969) ao discutir a importância e organização da pesquisa científica ratifica essa proposição:

O pesquisador deve ter constantemente a compreensão de que seu trabalho é guiado pelas concepções precedentes, que não pode deixar de cultivar e acatar, mas sempre com juízo crítico e disposto a descobrir o momento em que deixam de ser válidas, por força da acumulação de novos dados do saber. (1969, p. 303-304).

O ser humano é um ser sócio-histórico-cultural, que produz cultura, influencia e é influenciado pelo seu meio. Nas várias instâncias e momentos pessoais de sua existência, o homem cria e constrói história. Conhecer, analisar e sintetizar essa realidade é pesquisar, sendo a importância da pesquisa apresentada por Booth, Colomb e Williams (2000, p. 147) como “A boa pesquisa deveria mudar nossa opinião, levando-nos a aceitar uma ideia nova ou, no caso mais extremo, reestruturar nossas crenças e convicções de maneira profunda.”.

Numa investigação científica, o rigor, a ética e a cientificidade são elementos que devem direcionar o caminho a ser percorrido pelo pesquisador. O investigador, portanto, ao assumir para si o compromisso de conhecer uma realidade, deve apresentar características essenciais como disciplina, organização, criatividade, resignação e responsabilidade. O uso destas características se faz constante no desenrolar de todo o processo investigativo, desde a elaboração do projeto de pesquisa, às suas considerações finais ou conclusões.

A escolha e delimitação do objeto de estudo se constituem um momento meândrico, já que um mesmo objeto poderá ser explorado por diferentes pontos de vista e por diferentes metodologias, cabendo ao pesquisador definir sob quê prisma e de que forma conseguirá realizar sua investigação.

Um objeto investigativo exige sempre uma preocupação metodológica que seja suficientemente amadurecida, de modo que dê suporte para que o sujeito não se torne refém do objeto investigado e dos conceitos analíticos utilizados nas interpretações das relações presentes no processo investigativo. (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 07).

Os autores apontam a importância da escolha de uma metodologia que auxilie o pesquisador na sua investigação, desta forma, a pesquisa e o pesquisador deverão unir-se e dinamicamente construir-se e desconstruir-se na experiência do conhecimento, uma dinâmica capaz de formar e transformar dialeticamente o objeto cognoscente e o sujeito cognoscitivo.

Esta seção discute a metodologia utilizada para a realização deste estudo, apresentando o caminho trilhado para se chegar aos achados da pesquisa, informando o tipo de pesquisa escolhida, os instrumentos que contribuíram para que esta pesquisa se efetivasse e identifica a proposta de análise adotada.

4.1 A investigação qualitativa

A compreensão da realidade a ser investigada exige um tipo de pesquisa que seja flexível, ampla, indutiva, envolva todos os sentidos na busca de significados, enxergue as pessoas na sua humanidade e que privilegie o contexto empírico, que dispa o pesquisador de conceitos pré-concebidos e o faça sentir e ser sentido pelo outro, que busque compreender o fenômeno em sua totalidade e que considere o contexto empírico como elemento indutor de comportamentos. Destarte, a pesquisa qualitativa descritivamente assim caracterizada representa o que se busca, não desviando, resumindo ou restringindo as aspirações e pressupostos pretendidos, pelo contrário, envolvendo-os e abarcando os objetivos ambicionados ao apresentar em seu *modus operandi* características que convergem com os interesses e objetivos da análise a que se propôs realizar.

Não se pode analisar um fenômeno social, sem que se inclua na análise o contexto do qual esse fenômeno faz parte, ou seja, o ambiente que ele está inserido e no qual é influenciado, ao tempo que o influencia. Então, “[...] as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os

gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-12). Neste aspecto, o contexto assume uma importância ímpar, para a pesquisa, ao passo que é o local onde o fenômeno se manifesta e que permite ou induz o seu tipo de manifestação.

A pesquisa qualitativa permite essa imersão na realidade contextual, por ser um paradigma que compreende pensamentos e comportamentos. Então, a sua análise também deve ser considerada e estar correlacionada ao fenômeno investigado. Nesse sentido, concorda-se com Gatti (2013, p. 30) ao afirmar que “A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.”.

A pesquisa qualitativa parte de um princípio naturalista de compreensão e interpretação da realidade, o que significa que os pesquisadores optam por essa abordagem pela necessidade de estudar os fenômenos em seus cenários naturais. Deste modo, o contexto é considerado um fator relevante para a pesquisa proposta, assim, o pesquisador objetiva entender e interpretar os fenômenos a partir dos significados dados pelas pessoas no ambiente natural de convívio cotidiano, não somente pela sua forma de significar e interpretar o problema, ou seja, a realidade investigada.

Diante do exposto, informa-se que nesta pesquisa, o contexto é um fator preponderante e decisivo, no que tange a análise da sua inclusão ou não nas práticas docentes das professoras e a influência que o contexto exerce sobre o processo de ensino e de aprendizagem, contexto esse intrinsecamente relacionado à cultura, ao modo de ser, de se relacionar e de viver no Campo.

A pesquisa qualitativa não é neutra, porque pressupõe um envolvimento denso e intenso do pesquisador no ambiente pesquisado, com o objetivo de conhecer a realidade e a forma como as pessoas pensam sobre suas experiências e situações particulares no seu ambiente natural, o que pede um agir de forma que sua presença tenha pouca interferência neste ambiente e, assim, não provoque significativas mudanças no ambiente e no fenômeno que deseja conhecer.

O objetivo de uma pesquisa qualitativa em sala de aula, segundo Bortoni-Ricardo (2008), consiste em desvelar situações rotineiras que, por terem se constituído hábito, acontecem sem que os atores envolvidos tomem consciência dos padrões estruturais que as assentam. Assim, cabe ao pesquisador conhecer e desvelar essas práticas e situações habituais que estão muitas vezes “encobertas” pela rotina do cotidiano.

Nesta perspectiva os dados empíricos deste estudo se constituem através da pesquisa de campo, realizada com o desenvolvimento da observação participante e o registro no diário de campo, bem como da entrevista narrativa gravada para análise.

4.2 Pesquisa com abordagem etnográfica em educação e o desvelamento da realidade empírica

A etnografia, como um método investigativo, tem sua origem em estudos antropológicos, visando o estudo cultural e comportamental de povos no ambiente em que vivem. Posteriormente, diante das necessidades de uma visão mais aproximada da realidade, é que os pesquisadores da área da educação transportaram, com adaptações, esse método para o campo da educação, isso aconteceu em um momento em que as pesquisas de viés positivista não estavam mais alcançando as investigações dos fenômenos educacionais. Essa transposição, segundo Lüdke e André (1986), oportuniza o surgimento de um novo modo de pesquisar com o uso dos procedimentos etnográficos na educação, que foi nomeado como “antropológico” ou “etnográfico”.

Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”, e esse é o principal objetivo dos etnógrafos, fazer um verdadeiro escrutínio da realidade a ser pesquisada. Sendo etnografia definida como “[...] a arte e a ciência de descrever um grupo humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças.” (ANGROSINO, 2009, p. 30). Por necessitar que o pesquisador fique imerso no seu campo empírico, predispõe “[...] envolvimento direto, prolongado e intenso do pesquisador na vida e nas atividades do grupo a ser pesquisado.” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 85). Essa imersão proposta por Moreira e Caleffe (2006) é o que caracterizará efetivamente a pesquisa como etnográfica, porque somente com o envolvimento do pesquisador no campo empírico é que ele poderá perceber as nuances próprias do fenômeno que investiga no contexto real.

Existem algumas características peculiares que especificam esse método, citadas por Angrosino (2009, p. 31) a saber, é “baseado na pesquisa de campo”, é “personalizado”, é “multifatorial”, “requer compromisso em longo prazo”, é “indutivo”, “dialógico” e “holístico”, desta forma o autor elenca elementos que devem fazer parte da pesquisa e que segundo ele devem acompanhar o pesquisador etnográfico durante toda a investigação.

Ao possibilitar conhecer e interpretar as ações vivenciadas por um determinado grupo social em uma perspectiva holística, a pesquisa etnográfica permite ao pesquisador nutrir-se de muitos e diferentes elementos que podem auxiliar na construção e na significação do seu pensamento acerca daquilo que provoca inquietação. Do mesmo modo, identificar-se com o

grupo pesquisado e sentir-se parte dele, compreender o contexto e os objetos nele contidos como elementos que precisam ser articulados em prol da visão de um todo, de uma totalidade e não fragmentos ou partes da realidade são alguns dos pressupostos defendidos pela etnografia.

Para além da contemplação dos fatos e eventos, o pesquisador assume a posição de sujeito ativo, que participa das atividades do grupo e se deixa envolver pela rotina do contexto, interagindo com os sujeitos, com o meio e com os objetos, objetivando entender as significações e o impacto que as ações e o comportamento dos sujeitos, na dinâmica cotidiana têm reflexos para o grupo, pois o pesquisador está presente, ouvindo, vendo, sentindo e vivenciando as inter-relações estabelecidas dentro do grupo.

Um quase “tornar-se um nativo” do grupo, segundo Flick (2009), é a posição que o etnógrafo deve assumir na investigação etnográfica. Ao conviver com os interlocutores da pesquisa, o pesquisador inicia um processo de aculturação desse ambiente natural, conhecendo e participando de todas as atividades do grupo pesquisado.

A etnografia não generaliza situações e resultados, trata do contexto específico, ocupando-se de descrevê-lo, não interessa, assim, ao etnógrafo, a qualificação dos participantes, do fenômeno ou uma proposta de mudança da realidade, seu objetivo é outro, o de conhecer um fenômeno e descrevê-lo.

No ambiente natural do ser humano, a rotina mecaniza alguns de seus comportamentos, denunciando as relações estabelecidas e o valor que é dado a elas. É neste ambiente natural que o etnógrafo atuará, registrando, descrevendo, precipuamente o processo de construção cultural identitária, bem como o sentido e significado que os sujeitos dão à vida e às suas relações, vivências e experiências mais do que o resultado da ação visível.

A abordagem etnográfica é longitudinal, demandando bastante tempo para a sua realização por exigir a participação direta do pesquisador no ambiente pesquisado a fim de que possa entender a cultura local, como afirma André (1995, p. 29) “O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.” (1995, p. 29). A autora ainda evidencia que o período de tempo que o pesquisador manterá com o ambiente pesquisado é variável, dependendo dos objetivos do trabalho, da disponibilidade do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo e da experiência pessoal do pesquisador em trabalhos de campo, porém embora variável, necessita-se de tempo para que se possa conhecer através da convivência uma determinada realidade.

Nesta pesquisa foram realizadas 16 (dezesesseis) idas ao campo empírico, durante o período de tempo compreendido entre 22 de agosto de 2018 e 08 de julho de 2019, em média, quinzenalmente foi-se a campo para vivenciar a realidade pesquisada.

Para que a relação entre o etnógrafo, o fenômeno investigado e o contexto aconteça, é necessário o desenvolvimento de diferentes momentos ou etapas, que vão desde a apresentação do projeto aos interlocutores, familiarização com o ambiente, conquista da confiança dos membros do grupo e a completa vivência no contexto investigado sem provocar significativas mudanças nas relações dos sujeitos investigados, por meio da participação direta do pesquisador em todas as atividades.

4.3 Lócus: contexto empírico da pesquisa

Quando se procura investigar uma realidade, ir a campo e conhecer o fenômeno tal qual ele ocorre é fundamental para se compreender os elementos que convergem para o seu desenvolvimento, unido a isso é importante compreender a relação que será estabelecida entre o pesquisador e o entrevistado, sendo o desenvolvimento dessa relação determinante para o sucesso da pesquisa, como colabora Flick (2009, p. 110) “Na pesquisa qualitativa, pesquisador e pesquisado tem uma importância peculiar. Pesquisadores e entrevistados, bem como suas competências comunicativas constituem o principal ‘instrumento’ de coleta de dados e de reconhecimento.”. Como elementos primordiais para a realização de uma pesquisa, entrevistado e pesquisador, participam conjuntamente, os primeiros fornecem os elementos para a análise da realidade, enquanto o segundo analisa, interpreta e sistematiza os dados. Ambos, entrevistado e pesquisador, precisam andar em sintonia, para que a pesquisa possa fluir e se conseguir extrair o máximo de informações sobre o objeto de estudo.

As escolas situadas no Campo são escolas em que predomina a estrutura e cultura da realidade do contexto urbano, transportadas para o contexto rural, mesmo sabendo que a realidade do Campo apresenta peculiaridades, o que demanda para o processo educativo a necessidade de uma contextualização à cultura local. O lócus desta pesquisa é uma escola da Rede Municipal localizada na BR 343, km 28, na zona rural da cidade de Altos - Piauí, município distante 40 km da capital, Teresina.

A comunidade, que denominamos “Comunidade do Campo”, criada na década de 1970, conta com cerca de 60 habitantes, distribuídos em aproximadamente 20 famílias. Atualmente, é basicamente composta pelas novas gerações dos antigos fundadores desta comunidade. No início, predomina as atividades primárias, mas com a instalação de uma fábrica de beneficiamento de castanhas de caju, há cerca de 20 anos, as famílias tiveram que contar com outra fonte de renda para garantir a sua subsistência o que fez com que muitas pessoas da comunidade passassem a trabalhar direta ou indiretamente para a fábrica. A instalação da

fábrica impactou a realidade da comunidade ao possibilitar acesso a emprego e renda às pessoas da comunidade.

A participação e presença dos pais na escola são poucas, em grande parte devido ao fato de muitos morarem distantes da escola, sem transporte, só vão à escola quando convidados para festividades ou quando convocados para reuniões. Nessas reuniões são discutidos o rendimento escolar das crianças ou alguma situação atípica na escola ou com as crianças. É importante destacar que o acompanhamento e participação dos pais na escola é muito importante para a melhoria da educação em todos os lugares.

Composta em sua maioria por pessoas de religião católica, a “Comunidade do Campo” conta com uma capela dedicada ao Divino Espírito Santo, que no mês de junho, toda a comunidade se reúne para celebrar os festejos do padroeiro da comunidade. Há uma mobilização geral, até as crianças participam ativamente desta festividade que dura nove dias, diariamente duas crianças são empossadas príncipe e princesa da noite.

Os pais levam as crianças nas atividades promovidas pela escola, na sua comunidade ou em comunidades vizinhas, sendo estas atividades, rezas, leilões, festejos, torneios, jogos de futebol e outros.

Como é uma comunidade situada próxima a uma BR, as pessoas da comunidade tem fácil tráfego para se dirigirem à cidade sede do município-Altos, distante 10 km e também a capital – Teresina, distante cerca de 30 km. O fluxo é diário para essas duas cidades, seja para trabalharem, realizar compras, pagamentos ou resolver assuntos burocráticos.

As crianças da comunidade costumam brincar no horário do contra turno da escola, em casa, na casa dos parentes ou amigos, brincam de roda, amarelinha, pega-pega, boneca, carrinho entre outros, mas também gostam de assistir TV e jogar jogos no celular dos seus pais.

A escolha por esse espaço para a realização da pesquisa se deu em virtude de, durante exercício profissional na referida cidade, se ter contato com a realidade da Educação Infantil no Campo de todo o município, e especificamente chamou a atenção a prática docente que é desenvolvida nessa instituição de ensino, por ser a única escola que possuía uma classe exclusiva de Educação Infantil no Campo, nas demais escolas no Campo, a multisseriação englobava a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na mesma sala de aula, essa característica fez emergir inquietações quanto a prática docente que é desenvolvida por estas docentes e a necessidade de uma pesquisa que pudesse desvelar a realidade desenvolvida nesse ambiente educacional.

Como a Educação Infantil no Campo do município de Altos/PI, em sua grande maioria, não conta com prédios próprios que atendam exclusivamente a Educação Infantil, essa

modalidade de ensino é coexistente nas escolas do Ensino Fundamental, em que a Educação Infantil é contemplada apenas com uma sala de aula dessas instituições.

Para a concretização da pesquisa empírica na Escola Municipal de Altos-PI, localizada no Campo e que oferece a Educação Infantil, primeiramente, teve-se acesso à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Altos - PI, pretendendo solicitar a autorização à Secretária Municipal de Educação, por meio da Carta de Anuência (em Anexo), para a realização da pesquisa neste espaço, visto que grande parte das escolas no Campo não possuem gestores, sendo essa função desenvolvida pelos professores das escolas, como é o caso da escola pesquisada.

Por visar-se uma escola no Campo que possuísse a exclusividade de ensino especificamente na Educação Infantil no Campo, à priori, em momento de investigação na SEMED de Altos – PI, junto às coordenadoras da Educação Infantil do referido Município, foi informado que essa era a única escola que atendia a essa exigência, porém no desenrolar da pesquisa, cerca de 8 meses após o início, essa realidade fora desconstruída por conta de situações externas à própria escola.

A escola pesquisada possui 32 anos de existência, com data de fundação em outubro de 1987, o prédio foi construído com recursos da Prefeitura Municipal de Altos (PI) sua estrutura é de alvenaria, sendo coberta por telhas, possui 7 cômodos assim dispostos: 2 salas de aula, 2 banheiros, 1 cantina, 1 despensa e 1 pátio coberto que serve para acolhida, refeitório e recreação das crianças. A demarcação do espaço escolar é feita por arame farpado, em volta do prédio há árvores frondosas e frutíferas (mangueiras e cajueiros).

Com relação a aspectos físicos e pedagógicos, a escola não possui biblioteca, sala de informática, parquinho, ambientes e recursos pedagógicos, tecnológicos e lúdicos essenciais às crianças e aos educadores para que possam desenvolver aulas mais interessantes, subsidiadas por diferentes suportes e recursos e conseqüentemente aulas onde a aprendizagem se realize com maior eficácia.

O terreno da escola é resultado de doação de uma grande fazendeira local, seu nome será omitido para preservar o nome da escola pesquisada e dos interlocutores da pesquisa haja visto que o nome da escola é uma homenagem ao nome da fazendeira que doou o terreno. Dois de seus filhos herdeiros ainda residem na comunidade com suas famílias. À priori, a fazendeira local, cedeu uma casinha de taipa e palha próxima à sua residência para servir como local onde as crianças, filhas dos seus moradores e pessoas próximas, pudessem ser alfabetizadas, mas sempre alertava à família que deixaria um terreno que seria doado à Prefeitura Municipal de Altos (PI) para ser construída uma escola onde as crianças da comunidade pudessem estudar e

assim fez e, sob a gestão do Prefeito Municipal José Gil Barbosa foi inaugurada a “Escola da Educação Infantil do Campo” que funcionava oferecendo em classes multisseriadas principalmente os anos iniciais do Ensino Fundamental e com demanda também oferecia a Educação Infantil.

A clientela da escola, por localizar-se no espaço do Campo, é composta por crianças oriundas em sua grande maioria de famílias que residem em comunidades próximas à escola, embora a maior comunidade esteja localizada a 2 km da escola, mas também há crianças vindas de um assentamento distante 1,5 km da escola, assim como de uma localidades distante 6 km da escola. A profissão dos pais dos alunos da escola é composta por agricultores familiares, sitiantes, diaristas em trabalhos no Campo, empregados de uma fábrica de produtos alimentícios, empregadas domésticas, funcionários públicos, comerciantes e outros.

As crianças em sua grande maioria utilizam diariamente o transporte escolar (micro-ônibus) para ir à escola, são poucas as que por residirem próximo à escola, vão caminhando, de bicicleta ou de moto, acompanhadas pelos pais ou responsáveis até a escola.

Por fragilidade estrutural de uma escola do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais da Rede Municipal de Altos (PI), que denominaremos com nome “Escola do Ensino Fundamental do Campo” de uma comunidade próxima apresentar risco de morte às crianças e demais funcionários, no início do mês de abril de 2019, a escola foi desativada, a partir daí, houve a transferência abrupta de todos os alunos dessa “Escola do Ensino Fundamental do Campo” para a “Escola da Educação Infantil do Campo” o que exigiu uma reorganização diferenciada quanto à rotina, desenvolvimento e dinâmica das docentes e das crianças.

Houve muitas dúvidas e questionamentos sobre o resultado que essa reorganização poderia ter para a aprendizagem das crianças, o que resultou em manifestações e reivindicações contrárias a essa aglutinação, realizadas pelas comunidades atendidas, principalmente pelos pais das crianças, por conhecerem a estrutura pequena (apenas duas salas de aula) da “Escola da Educação Infantil do Campo”, inclusive até a imprensa estadual chegou a realizar reportagens no local. Foram realizadas algumas reuniões na comunidade com os pais, professores e diretora da escola do “Ensino Fundamental do Campo” e equipe pedagógica da SEMED, em que esta, se comprometeu em realizar a ampliação da “Escola da Educação Infantil do Campo”, havendo por conta disso uma aceitação da comunidade a essa nova conjuntura.

Este momento também, causou aflição sobre o grau de interferência que essa nova dinâmica poderia influenciar na pesquisa realizada, felizmente foi o mínimo possível. Foi observado que essa agregação, prejudicou o processo de desenvolvimento cognitivo, físico, social e afetivo das crianças da Educação Infantil, ao impor limitações de locomoção na própria

sala de atividades e nos outros espaços da escola, agora extremamente ocupados por crianças de todas as idades, nessa organização as crianças da Educação Infantil passaram a conviver com alunos de idades que variavam de 6 a 14 anos.

Além disso, a prática docente das professoras também foi alterada diante da nova conjuntura de organização espacial que impactou a dinâmica diária, impossibilitando-as de realizar algumas atividades da rotina como acolhida no pátio, contação de histórias e conversas em rodinhas no chão da sala de atividades e até o recreio das crianças ficou impossibilitado, sendo agora realizado na própria sala de atividades das crianças.

A sala de atividades da Educação Infantil que era bem ampla, porém única em uso pedagógico na escola, era dividida em duas turmas, uma referente ao Creche II e Pré-I e outra referente ao Pré-II, de agora em diante, haveria outra divisão, nessa sala também foi formada uma turma do Ensino Fundamental multisseriada, com a colocação de armários para fazer a divisória, a sala ficou dividida ao meio, sendo uma parte destinada à todas as etapas da Educação Infantil e outra ao Ensino Fundamental – 1º e 2º anos.

A escola no primeiro semestre de realização da pesquisa atendia exclusivamente a Educação Infantil funcionando apenas no turno matutino e compreendia turmas de Creche II - crianças de 3 anos, Pré-I - crianças de 4 anos, sob a tutela de uma professora titular e uma auxiliar; e Pré-II - crianças de 5 anos, com uma professora, contando no total com 27 alunos. Depois dessa reorganização e anexo da “Escola do Ensino Fundamental do Campo” que conta com 120 alunos, atualmente a escola pesquisada comporta 147 alunos, distribuídos em turmas que vão do Creche - II ao 8º ano, incluindo inclusive uma turma do programa do Governo Federal para o Ensino Fundamental chamado “Novo Mais Educação” que oferece aulas de reforço obrigatórias para crianças a partir do 4º ano, em disciplinas como Português e Matemática no contra turno das aulas, bem como oficinas de livre escolha, no caso a escola optou pela adesão a oficinas de capoeira e futebol.

Após o arranjo e anexo da “Escola do Ensino Fundamental do Campo” à “Escola da Educação Infantil do Campo” e pressão popular das comunidades que são atendidas nesse espaço escolar com relação às dificuldades impostas pela falta de espaço e os consequentes prejuízos educacionais das crianças por conta desta situação, a SEMED está realizando a ampliação na “Escola da Educação Infantil do Campo”, com a construção de 3 (três) salas de aula, 2 (dois) banheiros e um muro na frente da escola.

Essa organização estrutural ainda não é suficiente para atender a demanda de alunos da escola, apenas amenizará momentaneamente o problema, há a necessidade de mais salas de aula e outro fator importante a considerar, é que a escola dispõe de pouco terreno para a

realização de atividades no ambiente externo e com essa ampliação ficará ainda mais limitada a possibilidade de realização de atividades ao ar livre, mesmo sendo uma escola no Campo, diante da situação do pouco espaço e do perigo por ser uma escola localizada às margens de uma BR com fluxo intenso de veículos.

4.3.1 A sala de atividades: espaço de convivência e interação

A sala de atividades pesquisada é composta por agrupamento de Multiidade. Neste único espaço, atende-se três níveis escolares da Educação Infantil, em termos estruturais, a sala de atividades é ampla, medindo cerca de 6m² por 4m², mas, como comporta duas turmas e três níveis da Educação Infantil, acaba não apresentando a adequação espacial necessária para atender às necessidades de mobiliário e circulação dos professores e crianças, nela há cerca de 40 cadeiras infantis com suas respectivas mesinhas em bom estado de conservação, 2(duas) mesas e 2(duas) cadeiras para as docentes, conta com 1(um) armário onde são guardados os materiais de uso coletivo, papéis, lápis de cor, tesouras e atividades, e duas pequenas estantes, onde são guardados livros didáticos, paradidáticos e os brinquedos, não sobrando espaço para a realização de cantinhos temáticos fixos, ou para a realização de atividades lúdicas que exijam movimentação coletiva.

Mesmo sendo um agrupamento de Multiidade, a organização das cadeiras atende a critérios de divisão por nível, de forma etapista, ou seja, separação das crianças utilizando como critério a idade. O Pré-II localiza-se próximo à porta, nele todas as cadeiras são viradas e direcionadas para a parede com um quadro de acrílico; já o Creche II e Pré-I, organizam-se virados no outro sentido, voltando-se para um quadro de giz.

A sala de atividades possui uma ambientação infantil, com cartazes nas paredes correspondentes aos momentos contemplados pela rotina da Educação Infantil. Na parede constam cartazes com as vogais, numerais, chamadinha, aniversariante do dia e tempo, bem como várias produções realizadas pelas crianças além de cartazes temáticos, usados para apresentar um objeto de conhecimento ou uma atividade lúdica. O piso é de cerâmica em bom estado de conservação.

4.4 Interlocutoras da pesquisa

Em relação às interlocutoras da pesquisa, contou-se com a participação de 4 (quatro) professoras da Educação Infantil que atuam em agrupamento de Multiidade com níveis de ensino diferentes, comportando o Creche II (crianças de 3 anos), o Pré - I (crianças de 4 anos)

e o Pré - II (crianças de 5 anos), em uma escola no Campo do referido município pesquisado. Nessa escola não é ofertada o Creche I (crianças de 2 anos), porque esse nível de ensino demanda particularidades estruturais e de recursos que a escola não dispõe, como berços, lavatório nas salas de atividades, brinquedos, inclusão de café-da-manhã, além do lanche na rotina da escola, dentre outros, somente em dois Centros de Educação Infantil da zona urbana deste município, construídos com o auxílio do Proinfância, projeto do Governo Federal, esse nível é contemplado.

Como forma de delimitar melhor as interlocutoras da pesquisa, as participantes foram enquadradas nas seguintes especificações: 1. Ser docente em atuação na rede municipal de Altos - PI; 2. Atuar na Educação Infantil no Campo há pelo menos dois anos. 3. Ter formação mínima, no Magistério.

As interlocutoras, serão denominadas por nomes fictícios escolhidos pelas próprias, a maioria inspiradas em elementos do Campo, escolheram nomes de flores de sua preferência (Margarida, Rosa e Girassol) e uma preferiu se autodenominar com o nome de uma estação do ano (Primavera); a escola será cunhada de “Escola da Educação Infantil do Campo”.

QUADRO 1 - O perfil profissional e de formação das interlocutoras do estudo

INTERLOCUTORAS	PERFIL
Margarida	Idade 56 anos; Funcionária efetiva; Possui o Magistério (Pedagógico); Graduação em Licenciatura em Pedagogia; Curso de Letramento e Alfabetização; Curso Básico de Libras; Curso “Aprendendo Educação Infantil 2019” (em andamento). Exerce a docência há 33 anos. Na escola trabalha há 2 anos e há 14 anos exclusivamente na Educação Infantil.
Girassol	Idade 38 anos; Possui contrato de prestação de serviços por tempo indeterminado; Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia e Letras Espanhol; Especialização em Docência, Gestão e Supervisão Escolar; Cursos: “O papel do educador como agente transformador reflexivo”, “Capacitação para alfabetização de jovens e adultos” “Planejamento e avaliação” (concluídos), “Aprendendo Educação Infantil 2019” (em andamento). Exerce a docência há 19 anos. Trabalha há 2 anos na Educação Infantil, mesmo período que exerce a docência na escola.
Rosa	Idade 65 anos; Funcionária efetiva; Possui o Magistério (Pedagógico); Graduação em Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Curso “Aprendendo Educação Infantil 2019” (em andamento). Exerce a docência há 35 anos. Na escola trabalha há 30 anos e há 2 anos exclusivamente na Educação Infantil.
Primavera	Idade 59 anos; Funcionária efetiva; Graduação em Licenciatura em História; Especialização em História do Brasil; Curso de “Artes Visuais” (não concluído). Exerce a docência há 22 anos. Trabalha há 6 meses na Educação Infantil.

Fonte: Informações do questionário de perfil (2019).

Analisar o perfil das interlocutoras com relação à formação, idade, tempo de atuação, organizados no Quadro 1, contribui para entendermos a constituição da sua identidade profissional e de sua prática docente. A formação docente se institui um fator essencial na constituição da prática docente dos professores, ao fornecer elementos que auxiliam e inspiram a operacionalização de sua prática.

Percebe-se que as interlocutoras possuem tempo de serviço quantitativamente significativo, ou seja, todas exercem a docência há mais de 19 anos, porém para três (03) das interlocutoras, a experiência especificamente na Educação Infantil é pouca, variando de 6 meses a 2 anos. A situação da jornada de trabalho das professoras ficou assim organizada: duas professoras - Rosa e Primavera estão com redução de carga horária por conta do tempo de serviço, sendo que Rosa, está prestes a se aposentar, já solicitou a aposentadoria, aguarda somente a “Carta de Aposentadoria”. As professoras Girassol e Margarida trabalham somente 20h, por conta do seu regime contratual.

As professoras interlocutoras possuem formação em áreas diferentes, não somente a Licenciatura em Pedagogia, enquanto graduação específica para atuação na Educação Infantil; Vale destacar a interlocutora Primavera, com formação em Licenciatura em História e com redução de carga horária por conta do tempo de serviço, ela reflete uma realidade complexa, em dois vieses distintos: 1. A situação desta professora, é uma situação frequente em escolas no Campo, e até mesmo em escolas da zona urbana também, onde muitos profissionais mesmo não possuindo uma formação específica para as séries ou turmas que lecionam, são lotados nestas turmas por conta de organizações pedagógicas para atender necessidades e interesses diversos. 2. É uma realidade presente na Educação Infantil tanto na zona urbana quanto no Campo, a lotação de professores prestes a se aposentar que, em “tese”, ficam nestas turmas porque exigiria “menos trabalho” e a suposição de desenvolverem um trabalho de natureza menos complexa que o trabalho desenvolvido em classes do Ensino Fundamental.

Destaca-se também a preocupação das interlocutoras com a formação continuada, todas possuem cursos concluídos ou em andamento na área da educação, porém, pode-se perceber que os cursos realizados pelas docentes não são cursos direcionados especificamente para o trabalho na Educação Infantil, em comum e relacionando a Educação Infantil verifica-se que as interlocutoras apresentam apenas 1(um) curso específico voltado para a Educação Infantil que ainda não foi concluído.

Outro fator importante a considerar é o período em que as docentes realizaram a formação inicial – licenciatura em Pedagogia, a depender do período, caso antes de 2006, ano em que foi promulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, através

da Resolução CNE n. 1 de 15 de maio de 2006, não era garantia mesmo em um curso de Pedagogia a inclusão no currículo de disciplinas relacionadas à Educação Infantil, o que poderia contribuir e impactar a forma como as docentes compreendem e executam sua prática docente.

A inserção da interlocutora Margarida na Educação Infantil deu-se por meios de concurso público específico para a modalidade Educação Infantil; a interlocutora Rosa sempre atuou nas modalidades do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Educação Infantil, o que caracterizava a sua lotação eram as necessidades e quantidade da demanda; a lotação da interlocutora Primavera era no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais e a lotação da interlocutora Girassol, como é por contrato, se constituía por necessidade de lotação das escolas, e também pelo fato da Escola do Campo pesquisada ser a escola mais próxima da sua cidade, já que reside no município de José de Freitas (PI).

Três (3) das interlocutoras – Girassol, Margarida e Primavera possuem especialização (nenhuma relacionada à Educação Infantil); todas fazem cursos de formação continuada em diferentes áreas; e três (3) delas - Rosa, Margarida e Primavera são funcionárias públicas municipais, apenas Girassol é contratada.

Todas as professoras moram na zona urbana, deslocam-se diariamente para a escola pelo transporte escolar oferecido pela prefeitura de Altos (PI) para a zona rural, ou fazem uso do transporte intermunicipal. Por serem e residirem no meio urbano, as docentes mantêm pouco contato com a comunidade da escola, o que implica uma visão urbana muito presente referenciando seu trabalho.

4.5 Dispositivos de produção de dados

Para conhecer a realidade no cenário empírico fez-se uso de algumas técnicas e instrumentos de produção de dados, que contemplam as necessidades da pesquisa, visando à compreensão do fenômeno investigado. A metodologia da pesquisa é definida pela natureza do problema, que geram os objetivos. Para este estudo foram utilizados os dispositivos da observação participante com diário de campo e a entrevista narrativa.

4.5.1 Análise dos dispositivos de Observação Participante com o Diário de campo

A observação é um dispositivo de coleta de dados que permite ao pesquisador se aproximar do fenômeno *in loco*, ou seja, na forma como ele se apresenta no seu ambiente natural de acontecimento. Ir ao campo para observar não deve ser encarado com uma “visita” para ver como as coisas acontecem em um determinado lugar, mas sim, como um estudo sistematizado do ambiente e dos acontecimentos. Uma das principais características da observação científica

é a exigência de planejamento na sua utilização, como alerta Lüdke e André (1986, p. 25, grifo das autoras):

Para que se torne instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar.

O planejamento deve acompanhar todo o desenvolvimento da pesquisa e para a observação, é uma ação imprescindível, não devendo ser só do material utilizado, do imaginar os possíveis locais e pessoas a observar, mas também o próprio pesquisador precisa se preparar psicologicamente, encarando esse momento com todo o rigor necessário ao atendimento dos objetivos da pesquisa. Assim, o pesquisador “[...] precisa se preparar mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar durante a observação, o que exige um treinamento dos sentidos para se centrar nos aspectos relevantes.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26), essa preparação é importante para que efetivamente o pesquisador possa captar a essência do fenômeno.

O planejamento para a realização deste estudo se deu de forma sistemática, depois de um longo período de estudos sobre a temática e sobre o processo metodológico que seria utilizado. Organizou-se a cronologia da observação participante, considerando-se as dimensões que seriam observadas, *a priori*, buscou-se analisar o ambiente físico, ou seja, a estrutura da escola, seus cômodos, materiais e recursos pedagógicos. E, posteriormente, planejou-se conhecer como estava organizado o engendramento das relações estabelecidas no ambiente investigado, a dinâmica e rotina da Educação Infantil adotada naquela escola, a relação entre as docentes e os alunos, entre as docentes e suas colegas de trabalho, a hierarquia estabelecida naquele ambiente, o processo de ensino e de aprendizagem, a prática das docentes, a inclusão ou não de elementos da Educação do Campo. Além desses elementos previamente planejados, muitos outros emergiram naturalmente através da interação frequente e dos momentos de reflexão constantes, logo após cada ida à campo.

Outro elemento essencial ao planejamento desta pesquisa foi planejar a necessária participação ativa no ambiente pesquisado, conhecendo e vivenciando a cultura daquela escola para perceber como cada um dos membros vivencia e constrói aquela realidade, um planejamento que vai além de aspectos cognitivos, envolvendo também a dimensão emocional de qualquer pesquisador. Ao analisar o cenário empírico da pesquisa o pesquisador capta com os seus sentidos detalhes que constituem os hábitos, costumes, rotinas que formam as vivências

e as experiências de um grupo. Estar atento, em alguns momentos, fazer-se omissos à realidade e, em outros participar ativamente e perceber a influência que a sua ação tem, bem como construir as significações a partir do observado, exige uma prévia organização emocional e intelectual do pesquisador.

A observação enquanto técnica possibilita que os fatos sejam percebidos de forma direta pelo pesquisador, isto é, sem o intermédio ou interpretação de terceiros. Esse dispositivo possui algumas vantagens e limitações, como vantagem deve-se considerar a possibilidade do pesquisador identificar através dos seus sentidos um conjunto de atitudes e comportamentos dos interlocutores, comprovando as suas respostas e, como limitações, pode-se apresentar a imprevisibilidade de tempo necessário para a sua realização e as possíveis restrições que surjam no campo temporal e espacial (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Na observação participante o grau de participação do pesquisador com o grupo pesquisado é de interação, sua inserção na realidade que deseja conhecer deve ser a de procurar tornar-se membro do grupo. A observação dos ambientes da vida cotidiana onde se busca a compreensão e a interpretação dessas relações em ambientes específicos, requer uma postura do pesquisador, enquanto sujeito que participa ativamente dessa ação.

O pesquisador, na observação participante, revela suas intenções ao grupo pesquisado, procurando ganhar a confiança do grupo, ao observar também participa das atividades desse grupo. Esse é um dos dispositivos preferidos pelos investigadores qualitativos. Para Flick (2009, p. 208) a observação deve ser entendida sob dois aspectos:

Em primeiro lugar, o pesquisador deve, cada vez mais, tornar-se um participante e obter acesso ao campo e às pessoas [...]. Em segundo lugar, a observação deve passar também por um processo para tornar-se cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais às questões de pesquisa.

O envolvimento do pesquisador no ambiente pesquisado deve ser intenso e de completa imersão. A compreensão do fenômeno investigado necessita de um canal dialógico de comunicação, assim, durante a observação os interlocutores poderão deixar submergir através do diálogo com o pesquisador elementos que o auxiliem e que conduzam as observações mais apuradas a determinados locais, pessoas ou objetos específicos.

Uma das desvantagens da utilização desse dispositivo pode ser considerada a manutenção durante o processo, da objetividade, pois, ao imergir na cultura do grupo pesquisado, o pesquisador pode exercer influências sobre o grupo, bem como poderá também ser influenciado pela cultura investigada (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A observação na “Escola de Educação Infantil do Campo” permitiu um contato direto com o objeto de estudo. Observar as práticas das docentes no contexto real de existência e operacionalização possibilitou ricas reflexões, diferentes pontos de vista e perspectivas, sobre o que se imaginava e o que se procurava compreender, além de diferentes elementos que emergiriam a partir do contato com a realidade. Em um ambiente complexamente “misto” onde crianças de diferentes idades relacionam-se no mesmo espaço físico – sala de atividades, com diferentes professoras, pode-se aos poucos, compreender a dinâmica e o trabalho que é realizado na escola.

O fato de ser uma escola com agrupamento de Multiidade, mesmo não atendendo a proposta dessa metodologia, influencia muito na prática das docentes em diversos momentos, como a divisão dos três níveis para duas professoras, as diferentes orientações docentes concomitantes ouvidas por todos, os diferentes conteúdos explorados ao mesmo tempo, a dispersão das crianças, entre outros, mas em muitos outros, essa característica é imperceptível, como na classe do Creche II e Pré - I, onde todas as crianças são tratadas da mesma forma, como se estivessem no mesmo nível.

Nos últimos 6 meses de observação na Escola, março de 2019, foi encaminhada uma nova professora, que deveria responder pela pasta de gestão, mas, percebendo as dificuldades enfrentadas pelas docentes no tocante a dinâmica do agrupamento de Multiidade, assumiu também a condução das atividades auxiliando-as, por conta disso, foi convidada a participar da pesquisa e prontamente aceitou, refere-se a interlocutora Primavera.

As afinidades com diferentes teóricos e concepções pedagógicas das professoras acerca do processo de ensino e de aprendizagem influem diretamente na prática docente das professoras interlocutoras e na relação professora-aluno. Observou-se que a dinâmica das professoras Rosa, Margarida e Primavera, na Creche II e no Pré-I, é muito intensa, sempre conversando e provocando às crianças, chamando sua atenção e observando-as de perto, intervindo na aprendizagem de forma intensa, procurando prontamente a devolutiva das crianças sobre o objeto de conhecimento que está sendo trabalhado no dia. A dinâmica de Girassol é mais flexível e possibilita bastante autonomia às crianças para a realização de suas atividades, é atenta aos chamados e a aprendizagem das crianças.

Foi observada que a utilização do lúdico é uma prática frequente das docentes, principalmente na acolhida, quando com diferentes recursos lúdicos, como histórias, brincadeiras, brinquedos, adivinhas e músicas, essas atividades acontecem de forma coletiva, permitindo a integração e trocas de experiências entre as crianças de diferentes idades. A

relação entre os elementos da acolhida e o conteúdo que será trabalhado no dia também é frequente.

Embora seja uma escola no Campo, foi observado que a contextualização a essa característica pouco foi considerada nas práticas e nos discursos das docentes, por mais empenhadas que sejam no processo de ensino e de aprendizagem. A cultura das crianças, o contexto situacional e geográfico de localização da escola e do local de onde as crianças vinham e estavam, são aspectos pouco considerados nas práticas das professoras, inclusive, há poucos direcionamentos da SEMED que incentivam essa contextualização que tanto poderia favorecer a aprendizagem das crianças, porque o ensino das docentes partiria do conhecimento local das crianças, do que elas vivem e sabem.

Para acompanhar o processo observacional, que é constante e ininterrupto, pois, dele emergem muitas significações e sentidos que a memória não conseguiria contemplar sozinha, fez-se necessário o uso do diário de campo, que auxilia nas lembranças das situações observadas e como lugar de registro das interlocuções da pesquisa. O diário de campo foi escolhido para documentar os espaços, tempos, pessoas, movimentos, fatos, acontecimentos da escola e da comunidade que foi vista, ouvida e vivenciada. Sendo conceituado, segundo Araújo, Dolina e Petean *et al.* (2013, p. 53) como:

Caderno de notas em que o pesquisador registra as conversas informais, observações do comportamento durante as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados e ainda suas impressões pessoais, que podem modificar-se com o decorrer do tempo.

O diário de campo é uma construção progressiva, que permite uma livre tomada de notas e registro frequente sobre as experiências vivenciadas, que vão desde a participação em eventos da escola e da comunidade, conversas com os diferentes interlocutores, fatos marcantes ou mesmo a reflexão do pesquisador sobre os elementos da sua pesquisa, às sutilezas expressas nos movimentos, falas e olhares, que transmitem os sentimentos, o sentido das relações e os dilemas do contexto.

Como vantagem da utilização dos diários aponta-se como um excelente recurso que possibilita a reflexão e também como instrumento de grande utilidade para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Neste aspecto, é importante saber que as pesquisas podem tomar rumos diferentes ao longo do seu desenvolvimento, assim, o registro escrito nos diários será capaz de em qualquer momento, situar o pesquisador na sua realidade narrada, independente das alterações desencadeadas. O pesquisador poderá resgatar o caminho percorrido e

aperfeiçoar suas estratégias metodológicas retomando as rédeas e os rumos que foram trilhados até então.

Caso vivido nesta pesquisa, quando, graças aos registros no diário foi possível reorganizar a cronologia dos fatos e acontecimentos, percebendo-se em análise feita do diário de campo, como fatos significativos vivenciados no contexto, podem impactar a prática das docentes. E, durante a pesquisa três fatos foram desencadeadores de mudanças e os diários auxiliaram na rememoração, a saber: 1. A ida de uma nova professora/diretora para a escola. 2. A agregação de uma escola do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais à escola da Educação Infantil pesquisada; 3. A doença de uma das professoras, a interlocutora Rosa. Pode-se inferir com o auxílio da observação e do diário que esses três eventos impactaram as docentes e consequentemente suas práticas.

Ao observar a rotina diária das docentes e das crianças teve-se o privilégio de flagrar momentos significativos de solidariedade cognitiva, companheirismo, motivação e amor à docência, mas também foi visto momentos e práticas descontextualizadas com a realidade e homogeneizadoras.

Com relação à prática docente em classe com agrupamento de Multiidade, registrou-se no diário de campo que as docentes não possuíam orientação pedagógica ou teórica por conta da SEMED, quanto ao trabalho com grupos de idades diferentes juntas e, por conta disso, realizavam o trabalho nesses agrupamentos de forma etapista, mesmo estando juntas no mesmo espaço físico, havia a separação durante o processo de ensino sistematizado das atividades que deveriam ser executadas pelas crianças, as relações de aprendizagem partilhada entre as crianças, geralmente aconteciam em momentos de acolhida, recreio e festividades, porque durante as atividades diárias, as crianças eram separadas por nível e materiais de estudo (livros e atividades).

As descrições, articuladas às reflexões, biografam as cenas do cotidiano da escola e da sala de atividades, oferecendo meios para a compreensão da realidade e dos sujeitos observados, as teias das relações estabelecidas permitiram assim, captar e compreender os significados das situações vividas pelos sujeitos nos seus momentos de interação. Sobre a utilização dos diários de campo, Magalhães de Oliveira (2014, p. 74) argumenta: “Nele, podem ser registradas tanto as perspectivas que o/a pesquisador/a tem ao iniciar a pesquisa como as diversas teias que envolvem cada momento no campo de pesquisa/lócus ao diálogo com os escritos que emergiram das diversas observações.”. Desta forma, os diários se constituem valiosos instrumentos de registro e análise.

No diário são feitos os registros do que foi visto, sentido, ouvido e experienciado no trabalho de campo. Parte dos registros foi realizada no próprio ambiente da pesquisa, outros em poucas horas *a posteriori*, em casa e alguns, frutos de reflexão profunda, foram realizados poucos dias depois, para tanto o uso da memória, enquanto dispositivo biológico para rememorar as cenas, através da consulta aos arquivos das ideias foi essencial para que pudessem ser reconstruídos e registrados em detalhes o que acontecia, possibilitando uma potencialização na compreensão das relações no cotidiano dos sujeitos em suas múltiplas dimensões e inter-relações.

O diário enquanto instrumento de documentação da realidade e reservatório da experiência, através da descrição das cenas, fatos e acontecimentos revela as impressões do pesquisador sobre essa experiência. O pesquisador além de descrever o que vê e ouve, também escreve sobre o que sente diante dos comportamentos e as impressões que capta do ambiente físico e psicológico.

Estes são momentos de anotações em que o/a pesquisador/a (auto) biografava seus movimentos, comportamentos e (re) ações. Nessa parte, ficam registrados impressões, suposições, estranhamentos, rejeições, desapontamentos e encantamentos com os percursos da pesquisa. Esse é um lugar em que o cuidado é fundamental para não fazermos a “autocensura” que engessa nossos passos. Ao fazer a (auto) biografização no diário de campo acerca dos caminhos/trajetos e momentos da/na pesquisa, temos a possibilidade de interpretar a nós mesmos/as. (MAGALHÃES DE OLIVEIRA, 2014, p. 82).

Além do visto e vivenciado, durante as idas ao Campo, enquanto local de pesquisa, houve momentos permeados por muitas situações emocionantes que tocaram sensivelmente pela intensidade com que aconteceram, como o carinho das professoras e das crianças que foi significativo e deu estímulo para se desenvolver um trabalho que pudesse contribuir para que a Educação Infantil do Campo alcance cada vez mais níveis da qualidade diante das muitas carências e negligências a que as crianças são submetidas e que possibilite as condições de trabalho docente necessárias ao processo de desenvolvimento das crianças. Outros momentos trouxeram sentimentos de impotência, diante do visto e do ouvido, das carências materiais e condições de infraestrutura, bem como algumas crenças e concepções que conduziam as práticas das docentes.

Sempre que se chegava à escola, havia a necessidade de encontrar um posicionamento espaço-temporal, em um local que possibilitasse ter uma visão do todo da sala de atividades e de seus inúmeros componentes, após se interagir com todos os presente e fazer um levantamento das ações que estava acontecendo, sentava-se e relatava-se *in situ*

cronologicamente os acontecimentos relacionados ao fenômeno investigado notados, anotava-se o horário de chegada, as professoras presentes, a quantidade de crianças, procurando descrever as ações naquele momento e em momentos posteriores. Em vários momentos fechava-se o diário e interagia-se com as docentes e crianças, algumas vezes por iniciativa própria, outras, por solicitação das docentes, mas sempre atentas para todos os eventos que estavam acontecendo. Intercalando assim, momentos de escrita, participação e interação nas atividades, o que era ouvido, visto e uma análise provisória destas observações.

Posteriormente, *ex situ* ao chegar à casa, procurou-se relembrar ao ler o diário, de detalhes que não puderam ser anotados no momento oportuno, realizando algumas correções diante da velocidade que se tinha que escrever *in situ* e acrescentando informações que foram construídas nas reflexões e significações daquele dia. Assim, a escrita nos diários também permite ao professor-pesquisador uma autoformação e autoconhecimento, pois ao narrar, reflete sobre questões que se depara na prática da pesquisa.

A narrativa em diários se constitui uma tarefa complexa que exige paciência e habilidade, ao passo que também possui muitas vantagens principalmente ao possibilitar a identificação dos dilemas vivenciados em um contexto investigado, assim como também possibilita a compreensão da evolução dos mesmos, dispondo ao pesquisador ricas, variadas e interessantes informações para o processo de conhecimento do objeto investigado e paralelo a isso o autoconhecimento do pesquisador.

A utilização do diário de campo aconteceu durante todo o processo de pesquisa no campo e posteriormente durante a análise dos dados coletados. Em constante vigília, aguçada pela curiosidade e espírito observador, desde o momento em que se chegava à escola até posteriormente à chegada em casa, durante os momentos de rememoração, foram anotados no diário, trechos de falas das docentes, relacionados a sua prática, em discursos com os alunos, entre si ou com a pesquisadora, trechos, considerados relevantes, por se constituírem o reflexo de suas concepções e ações.

Dia a dia, os fatos acontecidos e que chamaram a atenção, não foram apenas notados, mas, anotados, utilizando assim, o recurso da percepção e anotação para descrever o desenrolar dos fatos. Beaud e Weber (2007, p. 105) distinguem a técnica do observar etnográfico, das observações que as pessoas fazem diariamente no cotidiano, por aquela depender da capacidade de notar detalhes, desta forma, caracterizam como “fazer uso de um julgamento, positivo ou negativo.”. Nesta pesquisa foram notadas e registradas no diário de campo as práticas das docentes para promover o processo de ensino e de aprendizagem, a interação das docentes com

as crianças, os fatos externos ao pedagógico que aconteciam na escola, mas que tinham influências na mesma, às observações e sensações pessoais.

Nem tudo era registrado, devido à dinâmica dos acontecimentos, falas sobrepostas, práticas concomitantes, situações diversas, mas procurou-se extrair ao máximo a essência do “todo”. Em muitos momentos, ao ler o diário, um leitor desavisado, poderia se deparar, durante a leitura com frases incompletas ou até sem “sentido”. Nestes casos foi feito uso de legendas (anotações explicativas no rodapé ou na margem das páginas) que contribuíram muito para explicar melhor os fatos narrados e registrados, ajudando inclusive na melhor articulação das experiências vivenciadas.

Nos primeiros dias as observações e anotações estavam mais relacionadas ao espaço e as relações que aconteciam, posteriormente afinou-se o olhar para a prática das docentes, sua ação, estratégias e fazer docente. Através das observações e registros foi possível conhecer, descrever e caracterizar a prática das docentes, seus perfis e tendências pedagógicas assumidas, assim como sua compreensão de infância, criança, Educação Infantil e Educação Infantil do Campo.

A dinâmica na sala de atividades era muito intensa, afinal, eram 4 (quatro) professoras concomitantemente em um mesmo espaço, desenvolvendo práticas diferentes, eram muitas vozes, muitos direcionamentos, muitas explicações, onde inconscientemente as docentes negociavam momentos de cessão de protagonismo coletivo. Foi percebido um clima de harmonia, acordo e solidariedade entre as docentes, através do compartilhamento de recursos pedagógicos e realização de atividades coletivas, observou-se e foi registrado também situações conflituosas e desafiadoras enfrentadas por elas como a ausência na escola de uma máquina xerocopiadora, exigindo que as atividades diárias de classe e enviadas para serem realizadas em casa, fossem cotidianamente manuscritas pelas docentes nos cadernos das crianças, ou mesmo quando houve a agregação da “Escola do Ensino Fundamental do Campo” à “Escola da Educação Infantil do Campo”, mobilizando as docentes na realização de “arranjos” espaciais que já nem existiam.

Através desses registros no diário, a cada ida à campo, pôde-se conhecer e se apropriar das situações e fenômenos investigados, os diários também forneceram elementos essenciais para os tópicos da construção da entrevista narrativa.

4.5.2 Entrevistas narrativas

Além da observação participante com diário de campo, utilizou-se também a técnica da entrevista narrativa. As narrativas, segundo Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 108), “[...] são

uma sucessão de eventos ou episódios que abrangem atores, ações, contextos e espaços temporais.”, narrar é contar uma história, é relatar uma experiência, é posicionar-se diante de um fato, interpretar um acontecimento a partir das lentes do narrador. Dentro deste prisma, os autores elencam algumas proposições sobre a narrativa:

- ✓ A narrativa privilegia a realidade do que é *experienciado* pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é *real* para o contador de história.
- ✓ As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.
- ✓ As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.
- ✓ As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 110).

A entrevista narrativa é uma metodologia de geração de dados, caracterizando-se como uma técnica que se inicia a partir de uma “pergunta gerativa de narrativa”, incitando o interlocutor a rememorar fatos sobre algo específico que tenha participado e que interesse ao pesquisador, respeitando a experiência de vida de cada pessoa.

Se a intenção for fazer surgir uma narrativa que seja relevante para a questão de pesquisa, deve-se formular a pergunta gerativa de narrativa, com clareza, mas que esta seja, ao mesmo tempo, específica o suficiente pra que o domínio experimental interessante seja adotado como tema central. (FLICK, 2009. p. 165).

Enquanto narrativa, a entrevista narrativa permite aos interlocutores maior liberdade de expressão, por não ser estruturada, praticamente não possui perguntas, apenas direcionamentos sobre alguma temática que é lançada pelo pesquisador relacionada ao seu objeto de estudo, assim os interlocutores ficam bem à vontade para falarem sobre sua realidade, como se estivessem narrando uma história, na verdade é a sua história.

É a partir do desejo de ouvir e de contar que surgem as narrativas, assim, “A narração é eliciada na base de provocações específicas e, uma vez que o informante tenha começado, o contar histórias irá sustentar o fluxo da narração, fundamentando-se em regras tácitas subjacentes.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 94). A narração pode até parecer uma construção natural, porém se constitui uma elaboração laboriosa, ao convocar a experiência, a memória, a linguagem e a inteligência, para que a concatenação de ideias se torne inteligível ao ouvinte.

Durante a entrevista, o entrevistador deve ter um mínimo de influência para não interromper ou quebrar o sentido da narrativa proferida, deixando o narrador “mais à vontade” para produzir, naturalmente sua fala de uma forma espontânea. O ambiente deve ser preparado para também não exercer influências sobre o informante e essa preparação leva tempo, tanto em termos de apropriação do pesquisador sobre o objeto de estudo, quanto de reflexão para identificar as lacunas que necessitam ser sanadas.

A preparação para a realização da entrevista narrativa nesta pesquisa procurou seguir as orientações teóricas que discorrem sobre a utilização desse instrumento. Debruçou-se diante do problema de pesquisa e dos objetivos, consultou-se o referencial teórico construído acerca do objeto de estudo, e se voltou aos dados da observação registrados no diário de campo buscando as lacunas que se sobressaíam acerca do que se investigava. Após essa prévia análise, organizou-se encaminhamentos que atendessem a esses pressupostos e conhecimentos da empiria que ainda não se dispunha.

Foram organizados 07 (sete) encaminhamentos, objetivando se tornarem dispositivos disparadores e eliciadores de narrativas. Apesar da ansiedade sobre o que se buscava, também havia a curiosidade diante do que poderiam ir além e emergir nesse momento tão significativo da pesquisa, os encaminhamentos organizados procuraram atender as necessidades investigativas da pesquisa. Desta forma, buscou-se investigar a compreensão, concepção e percepção das docentes sobre a Educação Infantil de uma forma geral, a Educação Infantil do Campo e a Educação Infantil da zona urbana; a forma como é articulado o currículo da Educação Infantil ao contexto sociocultural das crianças do Campo; a realidade e a prática docente que é desenvolvida no agrupamento de Multiidade da Educação Infantil, ressaltando os desafios e os fatores que contribuem para o desenvolvimento das crianças nessas classes, bem como as ações consideradas mais exitosas para o processo de ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil do Campo em agrupamento de Multiidade.

Eram muitas dúvidas e conseqüentemente muitas questões a serem instigadas e propostas à narrativa das interlocutoras. Durante as observações viu-se a prática das docentes, mas, era necessário ir além e conhecer os elementos que influenciam essas práticas.

Na entrevista narrativa, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2010) existem questões formuladas anteriormente à entrevista e de acordo com os interesses do entrevistador, que são as questões *exmanentes*, e também questões que surgem no decorrer da narrativa a partir dos relatos dos acontecimentos do informante, que são as questões *imanentes*. Os autores sublinham como crucial na entrevista narrativa a tradução e transformação de questões exmanentes em questões imanentes, fazendo o uso da linguagem do entrevistado.

Marcou-se individualmente com cada interlocutora, alguns encontros precisaram ser remarcados por conta de contratempos pessoais e 1 (uma) das entrevistas nem chegou a acontecer pelo fato de uma das interlocutoras apresentar um quadro delicado de comprometimento de saúde, impossibilitando a realização da entrevista. A organização das entrevistas deu-se em dias e horários acordados entre as pesquisadoras e as interlocutoras, ficando assim distribuídos: Entrevista 01 – Interlocutora Margarida: dia 08 de agosto de 2019; Entrevista 02 – Interlocutora Primavera: dia 13 de agosto de 2019; e, Entrevista 03 – Interlocutora Girassol: dia 18 de agosto do mesmo ano;

Todas foram realizadas no turno vespertino, contra turno no qual as docentes trabalham e tiveram a duração em média de 50 minutos, sendo realizadas nos municípios de Teresina (PI) com a interlocutora Margarida; Altos (PI), com a interlocutora Primavera e José de Freitas (PI) com a interlocutora Girassol. O local de realização das entrevistas das interlocutoras Margarida e Primavera foi a residência das mesmas e da interlocutora Girassol foi em uma barraca à beira de uma barragem, “Barragem do Bezerra” em José de Freitas (PI), o que possibilitou um momento de inspiração e contemplação da paisagem diante da tranquilidade e beleza proporcionada pelo ambiente.

Nos dias combinados dirigiu-se aos locais acordados onde seria realizada a entrevista com as interlocutoras, embora já tivesse sido esclarecido sobre como seria a entrevista, explicou-se novamente o passo a passo. Solicitou-se autorização para realizar a gravação em áudio da entrevista, e em seguida foi pedido para elas assinarem o documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE”, após assinarem o TCLE, foram entregues as questões geradoras que iriam ser realizadas, eram 07 (sete) questões geradoras, para que pudessem mentalmente ir se apropriando do teor da conversa e conseqüentemente das suas narrativas. Pediu-se então, para que ficassem tranquilas e relatasse com detalhes a partir dos direcionamentos propostos, o que fossem lembrando, que se sentissem livres para falar, para não se preocuparem com o tempo, somente em descrever narrativamente as situações, experiências e vivências que seriam instigadas pelas questões geradoras, sendo o papel das pesquisadoras de ouvinte-espectadoras.

Ao iniciar a entrevista, informou-se também que mesmo sendo gravada, a entrevista seria utilizada somente pelas pesquisadoras exclusivamente com finalidade acadêmica, que posteriormente todo o teor da entrevista seria transcrito e caso concordassem com o teor, deveriam assiná-las, para que somente após isso, pudessem ser utilizadas como material para análise.

A grande maioria dos encaminhamentos puderam facilmente ser compreendidos pelas interlocutoras, sendo os objetivos propostos em cada um relativa ou efetivamente alcançados em suas narrativas, mesmo assim, em suas narrações, surgiram elementos ventilados pelas interlocutoras que *a priori*, não atenderam ao que se buscava, mas posteriormente ao transformar-se essas questões imanentes em exmanentes conseguiu-se contemplar o que era pretendido conhecer.

Para a realização da entrevista narrativa procurou-se se atentar para procedimentos específicos que devem ser seguidos, Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 96-97) apresentam quatro fases deste tipo de entrevista, que diverge da regra pergunta-resposta, geralmente utilizadas nas pesquisas, apontando assim:

Preparação: Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes. 1. Iniciação: Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais; 2. Narração central: Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; esperar para os sinais de finalização ('coda'); 3. Fase de perguntas: Somente 'Que aconteceu então?'; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo 'por quê?'; Ir de perguntas exmanentes para imanentes; 4. Fala conclusiva: Parar de gravar; são permitidas perguntas do tipo 'por quê?'; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

A postura do pesquisador é determinante neste tipo de entrevista, para tanto se procurou manter uma conduta focada nas interlocutoras, em suas falas, tom de voz, postura, olhar, silêncios e comportamento, para que elas pudessem se sentir o "mais à vontade" possível o que contribui para o desenvolvimento de uma narrativa eficiente, mas também para se fazer a leitura visual e significações semióticas, do que não era exposto em seus discursos verbais, mas que diziam muito implicitamente de suas crenças, valores e posicionamentos ideológicos.

Durante a realização das entrevistas, não se interferiu nas narrativas das interlocutoras, mesmo em momentos que poderiam ser melhor esclarecidos, permaneceu-se na postura de apenas motivadoras das interlocutoras. Neste aspecto Flick (2009) situa o entrevistador como "ouvinte ativo" e que não deve fazer perguntas e nem interromper o entrevistado no início da narrativa, sendo essencial esse posicionamento para a "qualidade dos dados", devendo então demonstrar "simpatia", atenção aos fatos narrados, o que gera estímulo ao narrador na exposição dos fatos de sua narrativa.

O momento seguinte após a narrativa concluída é a "fase do questionamento" (FLICK, 2009) onde o entrevistador retomará pontos narrados que não ficaram bem compreendidos, através de outra pergunta gerativa de narrativa, para complementar os argumentos narrados que não atenderam ao entendimento e expectativas do pesquisador.

Posteriormente, a fase do equilíbrio é descrita por Flick “[...] emprega-se um número maior de perguntas abstratas cujo objetivo é a descrição e a argumentação [...] perguntas do tipo ‘como’ para então apenas posteriormente complementá-las com perguntas do tipo ‘por que’, visando a explicações”. (FLICK, 2009, p. 166). Então, a partir destes últimos questionamentos o entrevistador poderá elucidar questões narradas pendentes e que ele não alcançou entendimento nas etapas anteriores, pelo fato de serem mais flexíveis e nessa fase precisar ser mais incisivo ao questionar o que lhe inquieta, tanto no que foi narrado quanto no que não foi mencionado pelo interlocutor.

As narrativas ancoram-se nos sentidos conferidos pelas pessoas às muitas experiências vividas, sendo de intensidades variáveis e próprias, o que confere certa relevância a determinados eventos da vida de cada pessoa. Assim, as narrativas seguem lógicas próprias e vinculadas àquilo que, de certo modo, tocou e impregnou a memória afetiva. (ARAÚJO; DOLINA; PETEAN *et al*, 2013, p. 53).

As autoras pontuam a personalidade das narrativas e o caráter subjetivo do narrador, assim, através de uma escuta atenta das narrações, que são recortes das histórias de vida das interlocutoras e de um interesse legítimo por seus contextos de vida, percebeu-se que as interlocutoras consciente ou inconscientemente mesclam o profissional e o pessoal, através da rememoração do experienciado.

Após as entrevistas, foi realizada a sua transcrição, um árduo e necessário trabalho que exigia escuta sensível para contextualizar as narrativas da entrevista. As transcrições foram realizadas de forma literal, visando o entendimento e compreensão dos posicionamentos assumidos e defendidos pelas docentes.

Em seguida, de posse das transcrições de todas as entrevistas iniciou-se a análise dos dados colhidos na entrevista narrativa e na observação com diário de campo, buscando articular os elementos e experiências vivenciadas e narradas durante a pesquisa.

4.6 Análise do discurso crítica: construções teórico-práticas de uma sócioteoria

A Análise do Discurso Crítica (ADC) é a técnica de análise de dados eleita para a realização da análise dos achados desta pesquisa, é uma técnica para além da análise metodológica, requer que sua teoria esteja bem alinhada com o posicionamento e análise realizada pelo pesquisador.

4.6.1 O Discurso

Para se comunicar socialmente, desde as mais simples ou até nas mais complexas situações, enuncia-se e interage-se com diferentes discursos, advindos de diferentes sujeitos, que de forma verbal ou não verbal transmitem pensamentos, sentimentos e ideologias, sendo influenciados pela historicidade e pelo lugar social que ocupam. Discurso, etimologicamente remete à ideia de curso, percurso, correr e, conseqüentemente, denota movimento. Para Fairclough (2008), o conceito de discurso é um conceito difícil de ser construído, devido as muitas definições conflitantes e sobrepostas, advindas de várias perspectivas teóricas e disciplinares diferentes que buscam defini-lo.

A compreensão do que é um discurso, ou seja, aquilo que é evocado, falado ou pronunciado, não deve restringir-se somente aos sons e aos gestos visíveis, dessa forma discurso “[...] não é língua, nem texto, nem fala, mas que necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material” (FERNANDES, 2007, p. 08), não sendo considerado e nem resumido a uma língua, a um texto ou a uma fala, o discurso mostra-se como algo maior, que abarca esses elementos para se concretizar, fazendo parte da história e sendo influenciado por ela, e assim como a história, os discursos são mutantes, instáveis, movediços e, ao andar *pari passu* a ela são influenciados por questões sociais e políticas determinantes.

Quando se procura interpretar um discurso a análise das palavras não é suficiente e as palavras também não devem ser entendidas tal qual no dicionário, estáticas e inertes, pelo contrário, cada palavra tem vida própria e essa “vida” se constitui o sentido que se dá a elas e esse sentido irá variar de acordo com o contexto que o enunciador se coloca, a posição que ocupa ou a ideologia que defende, ou seja, a palavra que para um enunciador pode ter um sentido para o enunciatário (receptor do discurso) pode ter outro, devido às condições sócio históricas e ideológicas que induziram a construção desse discurso e, são esses elementos que muitas vezes dificultam as situações comunicativas ou que denunciam as relações estabelecidas.

O analista do discurso deve analisar o discurso na exterioridade que ele se apresenta, no meio social que se materializa, procurando compreendê-lo, analisando além do que está entre a língua e a fala, nos elementos subjacentes que o constituem e que ao coexistir no social geram conflitos impregnados de ideologia (FERNANDES, 2007). Para analisar os discursos, o analista deve levar em consideração que existe um entrecruzamento de discursos em todos os discursos proferidos, que se aproximam e se distanciam, possuem similitudes e dessemelhanças, se unem e se separam e que se igualam e se diferenciam, além da ideologia presente neles.

Sendo a ideologia conceituada por Fernandes (2007, p. 29) como “[...] uma concepção de mundo de determinado grupo social em uma circunstância histórica.”, portanto, o modo de

pensar de um sujeito é implicado diretamente pela história que o precede e pela ideologia do grupo social a que pertence, conseqüentemente há a coexistência de diversos grupos com ideologias diferentes que no social podem gerar conflitos e contradições, por causa das diferenças de crenças, valores, interesses, que cada grupo defende e constituem a sua voz e seus discursos.

Tudo o que acontece no social, ou seja, as transformações que ocorrem no mundo exterior, tem reflexo direto nos discursos, assim, todo sujeito é impregnado pelas experiências e relações que vivencia e o sentido que dá a elas. Ao captar o mundo exterior, os sujeitos filtram as informações sob as lentes da ideologia que defendem. Outrossim, as relações de conflito decorrentes de constituições ideológicas contrárias dos sujeitos na interação sócio histórica os tornam plurais, pela sua constituição heterogênea e polifônica, haja visto que “Um mesmo tema ao ser colocado em evidência, é objeto de conflitos, de tensão, face as diferentes posições ocupadas por sujeitos que se opõem, se contestam.” (FERNANDES, 2007, p. 54), ou seja, diferentes ideologias tem posições diferentes sobre o mesmo tema, defendendo seus posicionamentos e por conta disso podem até entrar em conflito.

Em um discurso, o viés ideológico e político proferidos são reflexos da posição histórico-social de quem fala em consonância com o contexto sócio-histórico-cultural situado, assim, analisar um discurso é investigar o que há por trás das palavras ditas, e também das não ditas, analisar o sentido do que se queria externar e a intenção do porquê e do quê, se queria, do que foi dito ou omitido.

O sujeito que fala, carrega em seu discurso diferentes vozes, ou interdiscursos, que são originárias e constituídas por diferentes discursos que o precederam e que fazem parte do seu meio social, ou seja, uma polifonia, o que tem como consequência a compreensão que os sujeitos são heterogêneos, pois, dentro deles permeiam diversas vozes que ecoam, que interagem e que materializam-se no seu discurso.

Fazer a análise dos discursos é buscar interpretá-los de uma forma que leve em consideração o todo, ou seja, o conjunto de fatores externos ao sujeito discursivo que envolve o contexto sócio histórico cultural que ele está imerso, mas também analisar o sujeito discursivo em si, a regularidade e as interpretações que ele concebe às muitas vozes que o implicam em seus enunciados.

O discurso, para Gill (2010), deve ser visto como prática social, empregados com finalidades da vida social, ou seja, são usados para se fazer coisas no cotidiano das pessoas, assim as pessoas orientam-se pelo contexto interpretativo em que se encontram e que constroem para se ajustarem a esse contexto, dependendo da situação social (local, pessoas) em que se

encontram os discursos podem ser variantes e adequar-se a esses contextos, ou seja, os discursos são circunstanciais.

4.6.2 Análise do Discurso Crítica

Para além da Análise do Discurso, a análise realizada neste estudo diante do objeto ora apresentado, será a Análise do Discurso Crítica, o termo Análise do Discurso Crítica (ADC), foi cunhado pelo linguista britânico Norman Fairclough, em 1985 (FAIRCLOUGH, 2008). O termo *crítico*, utilizado, está relacionado a descoberta das conexões entre o social e o político, entre a língua e os outros elementos da vida social, desta forma a ADC visa compreender a forma como o discurso opera ideologicamente e como as identidades sociais e individuais são negociadas em seus aspectos linguístico e semiótico. A utilização deste termo também é justificada pelo seu compromisso com as mudanças sociais. Fairclough (2008) propõe uma concepção de análise do discurso orientada para o estudo do discurso e da transformação social.

As bases teóricas da ADC que influenciaram os estudos de Fairclough estão assentadas principalmente nos trabalhos de Bakhtin, Foucault, Gramsci, Halliday e Althusser (FAIRCLOUGH, 2008). Segundo Magalhães (2019) a obra de Halliday, *Language as social semiotic* (1978), se constitui um considerável suporte para a Língua Crítica - LC e para a ADC, nesta obra Magalhães informa que Halliday define os principais elementos de uma teoria sociosemiótica da linguagem “o texto, a situação, a variedade linguística do texto ou registro, o código (no sentido de Bernstein (1971)) o sistema linguístico e a estrutura social.” (2019, p. 22) conceitos esses, muito caros e que inspiraram a ADC.

Neste sentido, Fairclough (2008, p. 23) define texto como “qualquer produto escrito ou falado”, para ele o discurso é um conceito que extrapola os limites do texto, complementando a noção de discurso, assim argumenta “[...] é muito apropriado estender a noção de discurso a outras formas simbólicas, (tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens) – por exemplo na publicidade.”, desta forma, não somente textos escritos ou falados se constituem discursos, mas também uma pintura, uma escultura, uma fotografia, podem ser considerados discursos, porque o que é levado em consideração não são os aspectos da língua, mas sim a possibilidade de comunicação.

A ADC leva em consideração o texto como principal instrumento de pesquisa, a análise possibilitada através desse instrumental teórico-metodológico contempla não apenas a análise linguística, mas também a crítica social e o momento sócio histórico do evento discursivo.

A ADC articula como conceitos principais a díade, discurso e prática social, possuindo uma característica peculiar que auxilia na análise deste estudo, com caráter emancipatório e crítico, esclarecido por Ramalho e Resende (2004, p. 186) “Por meio da investigação das relações entre discurso e prática social, busca-se desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas.”. Desta forma, através dos discursos enunciados, o analista procura desvelar as diferentes vozes tácitas que os constituem, criticando as vozes socialmente constituídas e tomadas como verdades imutáveis nos discursos.

A ADC concebe uma abordagem funcionalista da linguagem, ou seja, a compreensão de que a linguagem está inter-relacionada a diferentes elementos externos e internos a ela, assim Melo (2010, p. 154) esclarece:

A ACD é compreendida como uma abordagem funcionalista da linguagem, isto é, um paradigma de estudo que assegura o postulado de não-autonomia da linguagem, analisando o sistema interno da língua como parte irredutível de outros sistemas, a saber: a cognição, a conjuntura sócio-histórica e a cultura. Sendo assim, a ACD parte do pressuposto de que a estrutura da linguagem exerce funções extrínsecas ao seu sistema, ou seja, desenvolve relações de sentido com elementos que a amparam, mas que não são unicamente linguísticos.

Em sociedade, as pessoas realizam suas ações por meio dos discursos, desta forma, os discursos fazem parte de todas as instâncias sociais, tendo como objetivo, argumentar, defender um ponto de vista, pedir ou obrigar algo ou alguém, avaliar pessoas e objetos, dentre outras situações, e são nessas diversas manifestações que as relações de poder apresentam-se imbrincadas nos discursos, sendo capazes de reproduzir, sustentar ou transformar ideologias, valores e crenças. O reconhecimento do papel do discurso nesse processo de interação social demanda uma compreensão da relação dialética estabelecida entre a linguagem e a sociedade.

O discurso para Fairclough (2008) possui duplo viés, se por um lado pode servir como instrumento de dominação e manutenção desta dominação, por outro também pode ser utilizado como instrumento de transformação social e de luta contra as formas de dominação, assim, não é o discurso em si que irá manter ou transformar as relações e interações, mas a intencionalidade daquele que o profere, no contexto em que está situado, enquanto atividade dialética, o discurso e a língua, afetam e são afetados pela sociedade.

A relação entre a ADC e a dialética neste trabalho reflete a coerência epistemológica do estudo na análise do objeto, compreendendo-se a dialética enquanto método, como uma “prática crítica” segundo Macedo (2000), e completa “[...] crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões do mundo, crítica dos dogmas e preconceitos. A tarefa da dialética é

essencialmente crítica.” (MACEDO, 2000, p. 134), o autor ainda argumenta o caráter flexível e aberto da dialética, sendo que nesse método, a realidade social se cria e recria, o método dialético, portanto, impõe movimento.

A ADC também é transdisciplinar, desta forma possibilita um alargamento epistemológico através da utilização de um vasto campo teórico de diferentes áreas de conhecimento. Uma característica significativa da ADC é que na análise dos discursos, deve-se considera-los historicamente situados, tendo os contextos como pontos cruciais para a análise, ao envolver componentes sociais, políticos, ideológicos e psicológicos.

Fairclough (2012) conceitua a ADC como “[...] o estudo das relações dialéticas entre o discurso (inclusive a linguagem, mas também outras formas de semiose, por exemplo, a linguagem do corpo ou imagens visuais) e outros elementos das práticas sociais.” (2012, p. 94-95). A ADC propõe analisar os discursos em seus contextos, inseridos nas práticas sociais que os constituem, relevante evidenciar que “[...] o discurso pode ser mais ou menos importante e visível em uma prática, ou conjunto de práticas, do que em outra e pode mudar em grau de importância no decorrer do tempo.” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 95), portanto, a contextualização do discurso é imprescindível, porque um mesmo discurso, pode ter diferentes significações dependendo do seu contexto ou do momento histórico em que é expresso, isso valida, uma outra característica intrínseca a ADC, a historicidade.

Ao se contextualizar o discurso se propõe desvelar “as diferentes vozes” que os compõem e as relações sociais subjacentes que incidem diretamente sobre aquele que fala e do local que fala, da posição que ocupa e dos condicionantes que influem nessa relação dialógica, desmistificando ao desnaturalizar as relações hegemônicas e de poder que existem explícita e tacitamente na sociedade, principalmente relacionadas a determinados estratos sociais, causando subordinação e impotência. Desta forma, há uma preocupação com o texto, mas há também uma preocupação com a realidade social.

A articulação entre a análise linguística e a teoria social do discurso constituem a organização da proposição de Fairclough (2008) quanto a uma análise de discurso que abrangesse uma perspectiva sócio teórica de discurso, em uma proposta que concebesse o texto e a interação na análise do discurso orientada linguisticamente, esta proposta defende o modelo de análise tridimensional do discurso ao reunir a análise do texto, a análise da prática discursiva e a análise da prática social, esses três elementos são interdependentes e proporcionam a ADC, na perspectiva de Fairclough (2008, p. 22):

A dimensão do ‘texto’ cuida da análise linguística de textos. A dimensão da ‘prática discursiva’, como ‘interação’, na concepção ‘texto

e interação' de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual - por exemplo, que tipos de discurso (incluindo 'discursos' no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A dimensão da 'prática social' cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente.

Importante saber que “As práticas sociais moldam e são moldadas pelo discurso.” (BATISTA JR.; SATO; MELO, 2018, p. 11), que segundo os autores essa capacidade que o discurso tem de moldar e ser moldado pelas práticas sociais é chamado de propriedade dialógica do discurso, desta forma o “Eu” está relacionado diretamente às relações de poder presentes nos discursos.

Desvelar relações de subordinação diante das relações de poder existentes nas relações e práticas sociais é um dos principais objetivos da ADC. Desta forma, um conceito forte e muito presente nos discursos e na ADC é com relação ao poder e as relações assimétricas presentes nos discursos e materializadas nas práticas, utilizado e ampliado por Fairclough (2008) inspirado nos trabalhos de Michel Foucault.

A contribuição da ADC quanto às investigações entre texto e sociedade nos dias atuais são apontados por Vieira e Macedo (2018) em dois principais aspectos “O primeiro diz respeito ao papel da ADC na investigação das naturalizações das assimetrias de poder.” (2018 p. 70). E o segundo “[...] incide sobre as contribuições que a ADC tem a dar nesta época de interações cada vez mais virtuais devido ao grande avanço da tecnologia.” (2018, p. 71), diante de uma sociedade cada vez mais complexa e desigual a ADC pode proporcionar compreensões acerca das relações sociais e contribuir para uma mudança social como propõe Fairclough (2008) ao desvelar as ideologias e a manutenção da hegemonia e das relações de poder presentes nos discursos.

A compreensão da presença da ideologia nos discursos é fundamental, Vieira e Macedo (2018, p. 59) apontam a importância da compreensão da ideologia para os analistas do discurso ao pontuar que “Para a ADC, a ideologia estabelece e sustenta relações de dominação.” e as relações de dominação e assujeitamento são materializadas pelos e nos discursos, seja na fala, na escrita, no tom de voz, nos gestos entre outros elementos e linguagens não verbais que configuram o discurso.

Sendo ideologia compreendida por Fairclough (2008, p. 116-117) em três asserções, a primeira: “[...] a asserção de que ela tem existência material nas práticas das instituições, que abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais da ideologia.”; na

segunda asserção, “[...] a ideologia ‘interpela os sujeitos’, que conduz à concepção de que um dos mais significativos ‘efeitos ideológicos’ que os linguistas ignoram no discurso [...], é a constituição dos sujeitos.”; e, a terceira asserção aponta que “[...] os ‘aparelhos ideológicos de estado’(instituições tais como a educação ou a mídia) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe [...]”. Desta forma, analisar o discurso e a ideologia presente em articulação com as práticas sociais impõe ao analista uma macro visão dos discursos, para articular o explícito ao implícito do discurso, buscando a compreensão e significação do discurso, das práticas naturalizadas e não problematizadas pelos sujeitos discursivos.

Portanto, a ADC se coloca como uma importante ferramenta para se compreender os aspectos das mudanças sociais na contemporaneidade, ao eleger o discurso como elemento que integra dialeticamente o mundo social, principalmente analisando as relações de poder, e dominação, situando o papel do discurso enquanto agente capaz de transformar ou manter as relações de dominação estabelecidas.

Desta forma, a utilização da ADC neste estudo, deu-se a partir do conhecimento da realidade do campo empírico, das relações estabelecidas na escola, da situação de negligência do poder público com relação às escolas do Campo, da subordinação das docentes quanto à realidade vivenciada, dentre outros fatores, que somente uma análise crítica daria conta de compreender e buscar alternativas de transformação desta realidade e, posteriormente a pesquisa por uma análise que atendesse às necessidades impostas pelo objeto cognoscitivo e pelo contexto. Após um levantamento e estudo da teoria da ADC, procurou-se articular os dados à análise preterida.

Os dados coletados no diário de campo e na entrevista narrativa, apontavam e ratificavam a asserção da escolha da técnica de análise. Ao analisar os dados pode-se perceber o quanto as docentes apresentavam limitações quanto à realidade vivenciada, o quanto a cotidianização e senso comum impactaram suas concepções e discursos quanto a Educação Infantil do Campo e a Educação do Campo, o quanto existe a polarização Escola do Campo e Escola da cidade e principalmente, o fato do Campo apesar dos avanços alcançados ainda ser visto com as lentes dominantes que o concebem como lugar de atraso e descaso.

A ADC, propõe que além de analisar-se uma realidade, sejam também propostas pelos analistas alternativas de soluções e orientações aos sujeitos investigados, visando a mudança e transformação desta realidade.

A pesquisa analisa a prática docente das professoras da Educação Infantil com agrupamento de Multiidade no Campo, o que exige um tipo de análise que extrapolasse o ambiente escolar, que buscasse as causas implícitas da realidade vivida e das condições em que

elas acontecem, e que também pudesse contribuir para uma melhora da conjuntura existencial desses sujeitos, pois, o que é visto e realizado na sala de atividade das crianças é resultado das condições historicamente negligenciadas com relação ao Campo e a Educação Infantil do Campo.

A ADC alargou o horizonte investigativo e inspirou a sensibilidade do olhar, do escutar e do analisar muito mais que o dito nos discursos das interlocutoras. Quando se ia à campo inspiradas pela proposta da ADC já havia uma preparação a partir dos preceitos defendidos por esse tipo de análise, uma apuração do olhar e do escutar.

Após a recolha de todos os dados, em companhia do diário de campo, das lembranças e da entrevista narrativa, analisou-se os achados sob um viés crítico, procurando nas falas, gestos, comportamentos, pausas, tons de voz de cada interlocutora, compreender as práticas docentes desenvolvidas por elas com agrupamento de Multiidade da Educação Infantil no Campo.

Entrecruzou-se os dados obtidos a partir dos diferentes instrumentos, analisou-se a escrita no diário atentando-se para as posições, explicações e ações das interlocutoras. A entrevista narrativa e as observações contribuíram muito ao possibilitar momentos que se poderia reunir semioticamente todas as dimensões dos discursos das interlocutoras e assim se apropriar dos elementos que influem e significam na sua prática docente.

Analisou-se muito mais que o texto escrito, buscando se apropriar das semioses dos detalhes que consciente ou inconscientemente foram apanhados nos momentos vivenciados. A mudança no tom de voz das interlocutoras, denunciava, dependendo do contexto, uma revolta, frustração, descaso, fragilidade ou impotência; a tomada de turno ou a inclusão de tópicos no discurso, revelavam os sentimentos e grau de importância dado pelas interlocutoras a determinado assunto; a falta de complexidade e explicação na abordagem de alguns temas revelavam lacunas na formação das interlocutoras ou “fuga” ao tema; a valorização ao urbano, demonstrando conformismo e valorização de uma cultura exportada, sem contextualização ao Campo, dentre outros elementos. E tudo isso procurou ser articulado na análise dos discursos das interlocutoras, apresentando-se os discursos e apontando-se a problematização presente ou não da realidade existencial em que trabalhavam.

Muitas vezes a transcrição da entrevista narrativa não deu conta da compreensão da intencionalidade dos discursos, era muito presente a necessidade de se recorrer aos áudios das entrevistas para poder além de se entender o dito, captar através dos outros sentidos, a mensagem real que era transmitida e que as interlocutoras acreditavam e defendiam. Ao se ouvir, atentamente, percebendo-se as pausas, imaginando-se o que as fazia parar e retomar o

discurso entendia-se melhor o contexto e os sentidos e significados do seu discurso. Afinal, haviam objetivos a serem alcançados e que também dependiam das interlocutoras em seus discursos e em suas ações, apresentarem sua prática docente, cabendo ao pesquisador analisá-la e compreendê-la.

Uma implicação sem par da ADC, é que mais do que conhecer e analisar uma realidade, ela também procura interferir nesse ambiente, visando uma transformação na conjuntura existente, seja através de revelações da realidade pelo pesquisador, através de orientações aos sujeitos pesquisados ou indiretamente envolvidos, dentre outros. Trazer a luz esse tema e revelar as condições de trabalho, de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças da Educação Infantil do Campo a partir de uma perspectiva analítica inspirada na ADC, é uma forma de se almejar a transformação dessa realidade historicamente negligenciada pelo poder público através da exposição da realidade e provocações, visando a mudança.

5 NARRATIVAS DO CAMPO: O QUE FALAM AS DOCENTES?

O modelo analítico que abaliza a análise dos dados empíricos deste estudo está vinculado aos postulados pela Análise de Discurso Crítica – ADC, na perspectiva de Fairclough (2008). Esta perspectiva trata-se de uma abordagem teórico-metodológica de investigação linguística ao relacionar o discurso e a linguagem às práticas sociais contextualizadas, desta forma investigou-se a partir dos discursos obtidos, através da entrevista narrativa e da observação participante com diário de campo, como as docentes desenvolvem suas práticas docentes em classes com agrupamento de Multiidade e que elementos explícitos e subjacentes contribuem para essa ação.

Para tanto, foi dividido o *corpus* analítico em três categorias de análise ou temas centrais: concepção de Educação Infantil do Campo; prática docente na Educação Infantil em agrupamento de Multiidade no Campo e os desafios enfrentados pelas docentes que trabalham em agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do Campo. A opção por essa estruturação se deu com a finalidade de facilitar a análise e sistematização dos dados para compreendê-los e interpretá-los e assim, organizar os resultados. O critério de seleção dos dados foi que contivessem discursos, sendo considerados discursos, produções escritas ou faladas, imagens visuais ou combinações de palavras e imagens (FAIRCLOUGH, 2008). Assim, as análises contemplam as dimensões expressivas dos discursos encontradas nas falas das interlocutoras, sejam elas textuais ou simbólicas, incluindo imagens, gestos, pausas, tomadas de turno no discurso, apresentação de tópicos no discurso, tons de voz, dentre outros.

A distribuição em categorias e a respectiva opção por cada uma das categorias selecionadas, deu-se a partir dos objetivos estabelecidos, mas não como uma perspectiva única e imutável a ser seguida, pois há a possibilidade de categorias que emergem durante os estudos e a coleta dos dados empíricos. No campo empírico, as categorias pensadas a partir dos objetivos, foram ratificadas e os dados emergentes puderam ser articulados às categorias preexistentes.

A investigação quanto à concepção da Educação Infantil do Campo, o desenvolvimento das práticas docentes das professoras, bem como os desafios enfrentados pelas docentes que trabalham em agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do Campo, se constituem os motivos dos questionamentos e objetivos ambicionados, para se compreender como são desenvolvidas as práticas das docentes em agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do Campo na escola pesquisada.

A categoria Concepção de Educação Infantil, numa perspectiva interpretativa e subjetiva, analisa a concepção de Educação Infantil do Campo, compreendida e praticada pelas docentes. Concepção essa que é construída e motivada por um conjunto complexo de representações que os docentes vão construindo durante a trajetória profissional, resultante de seus interesses, valores, ideologias, assim como questões de formação e atuação profissional.

A categoria Prática docente na Educação Infantil com agrupamento de Multiidade no Campo, de proposta descritiva e subjetiva, investiga o desenvolvimento e materialização das práticas docentes das professoras da Educação Infantil com agrupamento de Multiidade no Campo, sendo a prática docente uma concretização das concepções do docente sobre o processo de ensino e de aprendizagem, podendo ser orientadas por práticas reflexivas e contextualizadas ou por concepções mecanizadas e reprodutoras de ideologias naturalizantes.

A categoria Desafios docente com agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do Campo, com predisposição descritiva e subjetiva, sistematiza e apresenta os desafios apontados pelas professoras no desenvolvimento de suas práticas docentes em classes com agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do/no Campo, elencando os dilemas vivenciados pelas docentes no seu trabalho diário, frente às limitações desestimulantes e contraditórias explícitas e as manipulações ideológicas subjacentes a que são submetidas.

Para a ADC é necessário situar os discursos em seu contexto específico de existência tanto histórico, como cultural, situacional e geográfico, atentando-se à inter-relação que esses elementos dispõem de forma individual e articulada uns com os outros para que se possa compreendê-los.

5.1 Concepção de Educação Infantil do Campo

A Educação Infantil do Campo tem como base epistemológica a articulação entre os conhecimentos acerca da Educação Infantil e a Educação do Campo, bem como as bases legais que sustentam essas duas modalidades de ensino. Essa articulação fornece significativas contribuições à prática dos docentes do Campo como o conhecimento sobre o aprender infantil, a compreensão das diferentes fases do desenvolvimento infantil, a importância do lúdico, a valorização do contexto para a aprendizagem, entre outras.

As quatro interlocutoras deste estudo, Margarida, Primavera, Girassol e Rosa, apresentam suas concepções sobre a Educação Infantil do Campo em suas narrativas, em diferentes momentos e, conseqüentemente estes mesmos relatos, mesmo fragmentados, possibilitam análise e interpretação com riqueza de detalhes e informações.

Assim, a interlocutora Margarida, se posiciona:

Para mim é assim, a Educação Infantil no Campo, é igual como se fosse na cidade, não muda nada na aprendizagem, no meu ensinar para os alunos, no desenvolvimento das atividades, o compromisso com eles. Para mim seria igual, só vai mudar que uma [educação] é do Campo e o outro [educação] é na cidade. Assim..., e o que eu sei também, a dificuldade é que na cidade são mais assistidos, no Campo não, já tem essa diferença! Mas, mesmo assim não muda, praticamente... Mas existe essa diferença, sim! Assim do Campo, acho que é oferecida a mesma educação, tanto no Campo como na cidade, então, o que vai mudar mesmo é só na estrutura! Estrutura de onde eles estão, da escola, do meio ali que eles vivem, só isso que muda, mas, a educação, ela é oferecida a mesma, não tem como mudar. (Interlocutora Margarida - Entrevista Narrativa).

A efetivação da Educação Infantil do Campo informada pela interlocutora Margarida em seu discurso contempla principalmente aspectos pedagógicos do compromisso profissional por parte da interlocutora com o seu trabalho. Ela percebe que a necessidade de aprendizagem das crianças existe, tanto no Campo, quanto na cidade, ao informar que “não muda nada na aprendizagem” assim como em sua prática quando narra “no meu ensinar”, e principalmente ressalta o fator essencial ao trabalho docente ao pontuar “o compromisso” por sua parte, quanto ao desenvolvimento do seu trabalho no processo de ensino e de aprendizagem, quando situa “para mim seria igual”, porém, não foi percebido em seu discurso especificidades quanto ao contexto do Campo e as particularidades das crianças que vivem no Campo. É necessário reconhecer as similitudes e dessemelhanças entre as crianças do Campo e as da cidade, somente a partir desta compreensão é que se pode pensar em propostas educativas para as crianças que vivem no Campo, a partir da sua realidade.

Nessa concepção, é importante citar Silva e Pasuch (2010), que em seus estudos sobre a Educação Infantil do Campo, ratificam a importância da valorização do contexto sociocultural das crianças, como forma de perpetuação da cultura para os povos do Campo, local de origem das crianças e a não homogeneização e tentativa de imposição da cultura urbana aos povos do Campo.

Vale destacar na fala da interlocutora Margarida certa imprecisão quando se posiciona “Para mim seria igual, só vai mudar que uma [educação] é do Campo e o outro[educação] é na cidade”, em um primeiro momento a interlocutora informa que não há diferença e posteriormente informa que muda apenas a localização, percebe-se um visão simplória e superficial do contexto da realidade, reduzindo o contexto ao aspecto físico. A interlocutora em seu discurso expõe a concepção que possui da Educação Infantil do Campo como uma educação que deve ser igual a da cidade, situando principalmente a dimensão que confere a especificidade principal da Educação Infantil - o cuidar-educar, não percebendo as diferenças espaciais, econômicas, políticas, culturais, dentre outras, inerentes a essa realidade.

Posteriormente reflete e acrescenta uma diferença: “Mas existe essa diferença, sim! [...] o que vai mudar mesmo é só na estrutura!” Ao destacar somente a estrutura física da escola como elemento que diferencia o Campo e a cidade, a interlocutora Margarida restringe seu olhar a aspectos materiais, em termos de prédios e materiais de uso diário, assim, pode-se perceber que a interlocutora parece negligenciar aspectos pedagógicos como a ausência de programas e projetos específicos para serem trabalhados com as crianças do Campo e com agrupamentos de Multiidade, bem como um currículo que atenda a essas especificidades.

A interlocutora Margarida realiza uma pausa em sua fala, como se estivesse a rememorar, buscando mais diferenças, em seu discurso, posteriormente retoma o tópico quando narra “Assim... e o que eu sei também, a dificuldade é que na cidade são mais assistidos [...]” afirmando que as instituições de Educação Infantil da cidade possuem uma assistência maior pela Secretaria Municipal de Educação, em termos estruturais e pedagógicos se comparadas às escolas que são situadas no Campo.

O discurso proferido e defendido pela interlocutora Margarida demonstra compromisso profissional e converge com o que se observou de sua prática na sala de atividades e registrado no diário de campo. Ela interage, dialoga, argumenta, demonstra gestos de afetividade, apresenta recursos pedagógicos durante suas atividades, e vê a criança em seu momento de criança, mas a contextualização ao Campo é pouco situada, bem como a problematização da realidade do Campo.

No diário de campo observou-se e registrou-se que a interlocutora Margarida possui uma concepção de Educação Infantil coerente com as propostas educacionais e legais para esta modalidade, dentre as quais as DCNEI (2010), ao articular o diálogo, o cuidar, o brincar e o educar em suas atividades pedagógicas. Porém, de forma descontextualizada ao Campo.

Para Silva e Pasuch (2010, p. 2), uma proposta de Educação Infantil do Campo deve contemplar a dimensão contextual, como elencam:

Uma educação infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos.

As autoras ressaltam que a Educação Infantil do Campo além de valorizar os aspectos materiais em termos de estrutura física, também devem contemplar os aspectos imateriais produzidos pelos povos do Campo como as tradições, hábitos, costumes, falas, a leitura de

mundo e outros. Essa contextualidade é significativa para se compreender a própria criança, e atender a uma educação que contemple as suas necessidades e especificidades. Corroboram as autoras Barbosa e Fernandes (2013) ao ratificar que ao estabelecer um diálogo com a cultura do Campo, com as famílias e com a comunidade, a Educação Infantil do Campo contribui para que não haja afastamento e desenraizamento das crianças com relação a sua própria cultura.

A criança é o princípio e o fim da Educação Infantil, portanto, conhecê-la em seu contexto, é imprescindível para a definição de propostas e a efetivação da qualidade na Educação Infantil, seja ela no Campo ou na cidade.

A forma como materializa a contextualização ao Campo na sala de atividades, é explicada pela interlocutora Margarida:

Assim, trabalhando a cultura deles, por exemplo... dia do índio, as comidas típicas dos índios... que eles já dizem: -Não, eu não gosto! Mas, eles de tanto ter em casa demais, eles já dizem que não gostam. E a gente já fica orientando, que é para comer, que é bom para a saúde... incentivando eles a gostarem, então... trabalhar assim com a cultura de lá, do Campo. (Interlocutora Margarida - Entrevista Narrativa).

Realizando diversas pausas em seu discurso, e lentamente narrando, a interlocutora Margarida, faz perceber que a cultura do Campo é vista por ela apenas como um local de produção de alimentos primários, sua contextualização às atividades diárias atende a critério específico: data comemorativa – Dia do Índio, como quando aponta “trabalhando a cultura deles, por exemplo... dia do índio, as comidas típicas dos índios...”. A interlocutora filtra seu olhar para o Campo sob um viés reducionista e ‘folclórico’, comparando a cultura do Campo ao dia do Índio, fazendo uma referência ideológica a esta data, bem como reduz o povo do Campo ao indígena, mesmo o Campo sendo diverso em características de existência, populacionais e produções materiais, como os pescadores, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, artesãos e outros. Esta é uma visão ideológica do Campo e seu intrínseco vínculo com a produção agrícola, que também é diferente da cultura dos indígenas, é um pensamento deslocado, que encobre a realidade.

Na verdade, o Campo é um local de produção de cultura e principalmente é importante destacar que também não há apenas uma cultura no Campo, o Campo é heterogêneo, cada comunidade, tem sua cultura própria, diferentes modo de produzir, vínculo com a natureza, modo de pensar, festividades, formas de artesanato, crenças, etc. restringir o Campo a uma especificidade de um todo, significa perceber o Campo a partir de uma concepção ideológica ingênua.

A partir de uma visão ideológica manipulada para a universalização de modos de ser, pensar e discursos, construídos pela visão dominante hegemônica da cidade, a ideologia tem o poder de mascarar a realidade e universalizar as particularidades anulando-as, tomando como padrão um único modelo a ser seguido por todos.

Nesta perspectiva concorda-se com Fairclough (2008, p. 117) ao conceituar ideologia como:

Significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

O autor destaca ainda, que práticas discursivas e ideológicas se tornam eficazes quando atingem o grau de naturalidade e se inscrevem na concepção de senso comum, porém, adverte que mesmo práticas naturalizadas são suscetíveis à transformação, através da luta contra ideológica como dimensão da prática discursiva. Desta forma, a concepção ideológica apresentada pela interlocutora Margarida, compreende uma distorção da realidade, ao reduzir os povos do Campo, aos indígenas, mesmo esses também estarem incluídos na dimensão do Campo.

Para a interlocutora Primavera a Educação Infantil do Campo é compreendida como:

Eu não acho muito diferente, a Educação no Campo para a educação da zona urbana, não! Só o que muda completamente são os ambientes, mas, em termos também de prédios, de aparelhamento, que é mais fácil na cidade, você ter uma xerox, você ter pesquisa [...]. No Campo é uma educação assim, mais restrita no que diz respeito ao próprio ambiente mesmo, no que diz respeito também a Educação Infantil, são os prédios que não são adequados para se trabalhar uma Educação Infantil, principalmente no colégio que eu trabalho. Eu acho assim que requer muita coisa, requer espaços adequados para se ter uma Educação Infantil de qualidade já que o lúdico..., a gente tem que trabalhar muito o lúdico, muitas brincadeiras, e não tem a mínima condição de ser trabalhado assim.

Eu vejo que na cidade as crianças são trabalhadas mais questões lúdicas, brincadeiras, tem um espaço melhor! Os professores acompanham direitinho toda a etapa do planejamento porque dá para ser trabalhado! Já no Campo fica restrito, enquanto que o aluno daqui da cidade faz duas tarefas, às vezes no Campo só é feita uma em sala de aula [...]. Então acho essa grande diferença, o aluno da cidade ele tem muito mais possibilidade de aprender e ver coisa mais, do que o aluno do Campo. (Interlocutora Primavera - Entrevista Narrativa).

Gestualmente enfática e com tom de voz firme, a narrativa da interlocutora Primavera, apresenta uma concepção de educação que se alinha a uma pedagogia instrumental e tecnicista da Educação Infantil do Campo quando relata a estruturação do ambiente e do espaço ao narrar “Eu não acho muito diferente, a Educação no Campo para a educação da zona urbana, não! Só o que muda completamente são os ambientes, mas, em termos também de prédios, de aparelhamento, que é mais fácil na cidade, você ter uma xerox, você ter pesquisas [...]. No

Campo é uma educação assim, mais restrita [...]” neste excerto a interlocutora Primavera em caráter confrontativo afirma perceber pouca diferença entre a Educação Infantil do Campo e a Educação Infantil na cidade, principalmente situando-se na dimensão material, de estrutura e infraestrutura, destaca aspectos comparativos entre o que a zona urbana tem e que o Campo deveria ter, percebendo assim apenas a dimensão do espaço estrutural - Campo, como espaço de múltiplas carências.

A interlocutora Primavera expõe em seu discurso as necessidades da educação do Campo, elencando diversas limitações e ausências, que para ela são prejudiciais à aprendizagem das crianças por atrapalharem exatamente a dimensão do lúdico, que considera ser muito importante na modalidade da Educação Infantil.

No diário de campo registrou-se as limitações decorrentes do assujeitamento estrutural da “Escola da Educação Infantil do Campo” apontada pela interlocutora, onde ela muitas vezes realizava um planejamento e quando desejava executá-lo ficava impossibilitada diante das condições da Escola, demonstrava frustração e realizava a comparação ao narrar que “[...] se fosse na cidade isso não aconteceria.”.

Em momento posterior, Primavera, manifesta insatisfação com relação à forma que é trabalhada a Educação Infantil do Campo e a da cidade, ressaltando que a qualidade da Educação Infantil na cidade, se deve em grande medida às condições estruturais dos espaços, desta forma, amplia o tópico ao introduzir novos elementos em seu discurso e afirma “Eu vejo que na cidade as crianças são trabalhadas mais questões lúdicas, brincadeiras, tem um espaço melhor! Os professores acompanham direitinho toda a etapa do planejamento porque dá para ser trabalhado [na cidade]! Já no Campo fica restrito [...]”. Neste trecho a interlocutora Primavera resalta também a importância de um dos encaminhamentos pedagógicos para o trabalho docente quando fala do planejamento, elemento essencial à prática docente e consequentemente à aprendizagem dos alunos.

Ao valorizar a importância do planejamento, a interlocutora Primavera concorda com Medel (2011) ao afirmar que o planejamento por ser sistemático e flexível auxilia o docente no seu trabalho por antecipar o ensino e a aprendizagem, dando sentido à prática pedagógica, ao definir o que os alunos devem aprender, antecipando e articulando os fatores curriculares que contribuem para esse aprendizado.

Posteriormente a interlocutora Primavera ratifica o relato ao afirmar de forma conclusiva que “Então acho essa grande diferença, o aluno da cidade ele tem muito mais possibilidade de aprender e ver coisa a mais, do que o aluno do Campo.” As possibilidades relatadas em relação à Educação Infantil na cidade, são fatores que auxiliam muito o trabalho

docente e o desenvolvimento das crianças, mas sabe-se que não são tudo, principalmente porque a educação não é constituída apenas por questões materiais, sem um alinhamento pedagógico que centre o cuidar-educar, assim, ter ou não estrutura e materiais de qualidade e em quantidade torna-se apenas um termo acessório caso não usado com a competência e com os direcionamentos de aprendizagem e desenvolvimento infantil necessários. Bem como sem uma contextualização com ao cotidiano das crianças.

Na seara do compromisso pedagógico com a Educação Infantil do Campo, é importante destacar que a intencionalidade educativa de cada docente alinhada com as condições de efetivação de aprendizagem é que garantem o sucesso escolar. Neste aspecto Machado (2007, p. 39) assevera: “A intencionalidade educativa na instituição de educação infantil deve assumir um caráter de premeditação - planejamento prévio, acompanhamento e avaliação [...]”, a mesma autora ainda pontua que a intencionalidade educativa “[...] explicita-se, sobretudo, quando o adulto responsável assume o compromisso de levar ao êxito os propósitos aos quais a interação se destina, especialmente quando se trata de interações pedagógicas, ou seja, daquelas que justificam a existência de espaços institucionais.”, desta forma a concepção de Educação Infantil do Campo de cada docente influencia diretamente na intencionalidade e efetivação de seu trabalho.

Compreender o Campo como espaço diverso e multicultural de múltiplas possibilidades ou compreender o Campo, como um local de carências, apesar de ser uma realidade presente nos espaços escolares, vai determinar a efetivação do trabalho de cada docente.

Em sua narrativa, Primavera situa o lúdico como um dos componentes essenciais para a realização da Educação Infantil, fazendo emergir um novo tópico em seu discurso, neste aspecto acentua sua concepção de Educação Infantil ressaltando o lúdico como elemento essencial “Eu acho assim, que requer muita coisa, requer espaços adequados para se ter uma Educação Infantil de qualidade já que o lúdico, a gente tem que trabalhar muito o lúdico, muitas brincadeiras e não tem a mínima condição de ser trabalhado assim.” Ao reconhecer a importância do lúdico nas atividades diárias, a interlocutora demonstra saber que o lúdico é imprescindível em classes da Educação Infantil, pois através de atividades lúdicas como brincadeiras, músicas, histórias, jogos, etc. a criança desenvolve profícuas aprendizagens, porém, essa dimensão lúdica está comprometida na escola pesquisada por conta das condições estruturais e materiais da escola, assim como é importante destacar que a interlocutora Primavera possui uma visão de lúdico a partir de padrões urbanos, pois, em seu discurso não

explora nem destaca as possibilidades lúdicas que poderiam ser vivenciadas no Campo a partir dos elementos que o compõe.

É através da brincadeira que a criança vai construindo a imagem de si mesma e se apropria dos componentes da realidade, adquirindo elementos para a elaboração de seu mundo infantil, criando e ensaiando modos de ser, agir e viver, e, suprimir ou diminuir essa possibilidade de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem a partir do lúdico é desconsiderar a infância e tudo o que já foi elaborado e conquistado sobre ela.

Durante a observação participante, com diário de campo foi notado que a dimensão lúdica na sala de atividade, era considerada, principalmente em um período anterior a aglutinação das escolas. As docentes realizavam atividades lúdicas explorando o espaço da sala de atividades e do pátio, com músicas e brincadeiras, porém, essa realidade foi prejudicada por conta da aglutinação das escolas, ao restringir os espaços das crianças, onde elas pouco podiam se locomover no ambiente escolar, comprometendo a realização de atividades lúdicas e de psicomotricidade, como correr, saltar, dançar, jogar, pular, etc.

Existem poucos recursos lúdicos na escola, poucos brinquedos, principalmente blocos de encaixe com anos de uso e histórias infantis, não há também um local específico para a realização dessas atividades, como brinquedoteca ou cantinho de leitura, a sala de atividades foi dividida, ficando ainda menor e o pátio da escola também ficou comprometido, servindo como sala de aula para uma turma do Ensino Fundamental, assim, as atividades lúdicas ficam restritas ao pequeno espaço da sala de atividades das crianças, uma realidade divergente do que as propostas para uma Educação Infantil de qualidade defendem. Nesta perspectiva, Barbosa e Fernandes (2013) elencam os equipamentos que deveriam estar presentes para uso coletivo nos espaços escolares da Educação Infantil do Campo e a realidade existente comumente nestes espaços, como é o caso relatado no discurso da interlocutora Primavera, assim enumeram:

As salas para serem espaços efetivos de cultura e aprendizagem precisam de equipamentos mínimos como livros de literatura infantil, brinquedos, materiais didáticos, livros didáticos e paradidáticos, laboratórios, integração via internet, videoteca, conexão com as redes federais de teleducação, tanto para formar as crianças como para possibilitar aos professores formação continuada. Porém a realidade das escolas do campo nos mostram prédios ainda sem acesso à água e a saneamento, muitas escolas infantis seguem sem parque ou pátio para movimentos amplos, sem brinquedos e jogos. (2013, p. 309).

A interlocutora Primavera apresenta sua concepção de Educação Infantil estritamente vinculada à dimensão do lúdico. Com relação à Educação Infantil do Campo, percebe a ausência de estrutura para efetivar a Educação Infantil que considera como válida e que afirma encontrar

na cidade e, não percebe a inexistência de um projeto educativo para a Educação Infantil do Campo e nem para o tipo de agrupamento que compartilha - Multiidade, também não informa a importância da contextualização da prática docente ao Campo.

A interlocutora Primavera ainda ressalta a importância de “espaços adequados” para o desenvolvimento do lúdico, porém, a questão espacial na Educação Infantil é determinante não só para desenvolver a dimensão lúdica, haja visto que as crianças necessitam de espaço para desenvolver habilidades, devendo ser seguro e coerente com a proposta educativa da instituição e com a idade das crianças a que é destinado, principalmente na sala de atividades, um discurso que converge com a proposta de Medel (2011) ao afirmar que o espaço da sala de aula deve possibilitar o livre deslocamento das crianças, neste aspecto situa que a organização desse espaço é percebida pela criança como muito significativa e propõe que o educador o torne um ambiente culturalmente estimulante sugerindo a inclusão de cantinhos personalizados. Observou-se que na escola pesquisada não há cantinhos personalizados, em grande parte por conta do pouco espaço, o que é uma estratégia pedagógica essencial em agrupamentos de Multiidade.

Um espaço de múltiplas carências tanto para as docentes como para as crianças é a concepção mais presente no discurso da interlocutora Primavera. Quando analisa a aprendizagem das crianças e as atividades desenvolvidas, demonstra que há desalinhamento até na quantidade de atividades escritas realizadas pelas crianças dependendo se a criança estuda na zona urbana ou no Campo quando narra “[...] enquanto que o aluno da cidade faz duas tarefas, às vezes no Campo só é feita uma em sala de aula [...]”, o que pode comprometer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A interlocutora Primavera acrescenta elementos em sua narrativa ao narrar:

Trabalha-se mais é o planejamento que é feito daqui [zona urbana], então é diferente da realidade do Campo, então se fosse trabalhado só com a Educação do Campo, articulação só com a cultura deles lá, seria diferente. Eu já vi algumas entrevistas, em algumas cidades do Rio Grande do Sul que eles trabalham essa questão sociocultural, crianças das creches ‘trabalhando’ em hortas, em granjas, participando daquela vida ali, então eu acho isso muito importante porque começa a dar uma responsabilidade para a criança e a criança começa a compreender a sua vida, a sua estrutura familiar, então isso para o futuro da criança, isso é muito bom. (Interlocutora Primavera - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Primavera, de forma impositiva em seu relato demonstra perceber que não há articulação entre o planejamento utilizado na escola e o contexto do Campo, quando narra “Trabalha-se mais é o planejamento que é feito daqui [zona urbana], então é diferente da realidade lá do Campo [...]”, observa que o planejamento que é desenvolvido na sala de atividades é o implantado da zona urbana que é diferente da realidade do Campo, admitindo

que se fosse coerente com a realidade do Campo seria diferente, neste excerto “[...] se fosse trabalhado só com a Educação do Campo, articulação só com a cultura deles lá, seria diferente [...]” porque possibilitaria, para ela, a oportunidade de dar responsabilidade para as crianças de acordo com o contexto em que elas vivem, porém, mais do que responsabilidade, articular o planejamento ao contexto do Campo, significaria valorização e reconhecimento dos saberes dos povos do Campo.

Sobre esse tópico, a interlocutora Primavera ainda argumenta “Eu já vi algumas entrevistas, algumas cidades do Rio Grande do Sul que eles trabalham essa questão sociocultural, criancinhas das creches trabalhando em hortas, em granjas, participando daquela vida ali [...]”. O exemplo citado pela interlocutora Primavera, expressa a concepção de que contextualizar o Campo amplia as possibilidades e vivências das crianças, ao valorizar sua cultura local, partindo do que as crianças vivenciam na sua realidade.

Sobre a contextualização curricular à realidade da Educação Infantil do Campo, as DCNEI (2010) orientam que a proposta curricular da escola deve “Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis.”, ratificando o vínculo que deve existir entre a educação, a criança do Campo e as suas raízes culturais.

A concepção de Educação Infantil do Campo é apreendida pela interlocutora Girassol, como:

A [Educação Infantil] da cidade é muito mais bem aproveitada do que a no Campo, porque na cidade a gente vê os recursos que vão para as crianças da cidade, a cobrança é maior, mas tem mais recursos. [Na cidade] Tem creche - começando pequenininho, tem o berçário, todo aquele programa, já nós na zona rural a gente só tem aquela [turma] de três anos, não temos o berçário porque não tem o mesmo material que eles recebem, o mesmo apoio, não tem nada! Até a questão das formações, o “povo da cidade” tem mais preparação do que “povo da zona rural”, do Campo como é chamada. Eu vejo assim... que o Campo é menos favorecido que a cidade, eu não sei por quê? Ah, sabe que deveria ser tudo igual então tudo que eu mandar para a escola “A” que é lá na cidade, eu vou mandar para a escola “B” que é lá na zona rural, que a Educação Infantil é uma só, então deveria ser tudo igual, no meu ponto de vista! Mas eu não sei o por quê não acontece isso... até a questão do professor, manda o professor efetivo lá para o centro, para a cidade e manda um bolsista, lá para o [Campo] [...], exatamente porque lá [na cidade] tem todo material, lá tem tudo que ele precisa, já lá no Campo, o professor tem que fazer o que for necessário para poder dar conta do recado, levar o que ele tem, o que ele não tem, ainda inventar lá... Faz o plano “A”, faz o plano “B”, e às vezes ainda precisa fazer o “C” e o “D” até o “E”, que às vezes nenhum desses ainda não funcionam, porque a gente não tem nenhum tipo de apoio, nem de material suficiente para trabalhar na Educação no Campo contra a [educação na] cidade. (Interlocutora Girassol - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Girassol apresenta de forma efusiva sua concepção de Educação Infantil do Campo, inicia sua narrativa fazendo comparações entre a educação que é efetivada no Campo e a que é efetivada na cidade, argumentando “A [Educação Infantil] da cidade é

muito mais bem aproveitada do que a no Campo, porque na cidade a gente vê os recursos que vão para as crianças da cidade, a cobrança é maior, mas tem mais recursos.”, sistematizando a compreensão da Educação Infantil como uma organização que gira em torno dos recursos materiais, ou seja a presença ou ausência destes. A interlocutora Girassol informa perceber que as crianças têm mais aproveitamento das aprendizagens por conta dos recursos utilizados por eles e pelos docentes, na cidade, em virtude de melhores condições, estruturais, materiais e humanas.

Sua concepção de Educação Infantil do Campo é de escola com falta de estrutura, pois ela percebe que na cidade há “mais recursos”, “Tem creche”, “tem mais preparação”, “até a questão do professor [efetivo]”, “tem todo material” mesmo havendo “mais cobrança” o que caracteriza uma visão de Campo como espaço carente das condições materiais para a escola, mostrando o quanto a escola da cidade é melhor do que a escola do Campo, faz perceber essa diferença nas dimensões materiais e humanas, demonstrando uma visão pessimista do Campo e da Educação do Campo. É preciso se ressignificar o Campo, a partir de uma visão mais positiva, reconhecendo, apesar das limitações materiais e pedagógicas, as possibilidades que o Campo e as populações do Campo possuem.

A interlocutora Girassol defende que o Campo é desfavorecido em vários aspectos se comparado a cidade, percebe que até os níveis de ensino não são oferecidos em igualdade no Campo e na cidade, quando narra “[Na cidade] Tem creche [...] tem o berçário, [...] na zona rural a gente só tem aquela (turma) de três anos, não temos o berçário porque não tem o mesmo material que eles recebem, o mesmo apoio, não tem nada!” Ao queixar-se que no Campo não há berçário, que é o atendimento de crianças a partir de 2 anos no município, a interlocutora Girassol, evidencia a ausência de oferta no Campo de algumas das categorias da Educação Infantil, uma realidade bastante presente no Campo e apontada em pesquisas, como a realizada por Rosemberg e Artes (2012) que denunciaram o fato da assimetria de oferta de vagas na Educação Infantil na cidade e no Campo, principalmente com relação a oferta de creches.

A interlocutora Girassol percebe outras diferenças e demonstra indignação no seu discurso, evidenciada nos gestos expressos e na alteração do tom de voz, por não saber as causas dessas diferenças, já que tanto na cidade quanto no Campo, o trabalho a ser desenvolvido para meninos e meninas da Educação Infantil é um só, e relata “[...] o Campo é menos favorecido que a cidade, eu não sei por quê? Ah, sabe que deveria ser tudo igual, então, tudo que eu mandar para a escola “A” que é lá na cidade, eu vou mandar para a escola “B” que é lá na zona rural, que a Educação Infantil é uma só, então deveria ser tudo igual, no meu ponto de vista!” embora reconheça, não sabe o motivo da distinção entre o Campo e a cidade, mas a distinção ainda

permanece na seara da materialidade dos objetos e até no aspecto humano e político, os aspectos pedagógicos não são citados. A interlocutora Girassol defende que a educação deveria ser igual, novamente o termo igualdade, apresentado por ela, se refere à igualdade de infraestrutura, desta forma sua visão de igualdade limita-se aos recursos materiais e humanos.

A desigualdade é uma constante entre a cidade e o Campo, o que é percebido diante das políticas públicas que privilegiam a cidade em detrimento ao Campo. Avançou-se em termos de legislação e oferta de condições materiais para a Educação do Campo e para os povos do Campo de uma forma geral, porém, ainda não são suficientes os esforços e realizações alcançados para que os povos do Campo possuam as condições de existência necessárias para atender as suas necessidades e especificidades. Sobre a desigualdade entre esses dois espaços, comenta Evangelista (2017, p. 77-78):

[...] é inegável que vivemos numa sociedade desigual, pois de um lado há um grupo hegemônico no poder político e econômico e de outro há outros grupos desfavorecidos. Portanto, a nossa sociedade é constituída pelas desigualdades de classe, raça, gênero, lugar e origem social. Diante disso, é evidente a necessidade de políticas públicas que favoreçam as minorias desprovidas de privilégios e historicamente desfavorecidas no atendimento de políticas públicas.

O Campo nunca será igual à cidade e nem a cidade será igual ao Campo, essa é uma máxima que racionaliza que espaços diferentes, possuem peculiaridades de existências também diferentes e essas peculiaridades não devem ser utilizadas para descaracterizar um, nem outro, pelo contrário, há uma relação de interdependência entre ambos. Nesta conjuntura, Barbosa e Fernandes (2013) problematizam as políticas públicas existentes no Brasil, devido ao seu tamanho geográfico e a ausência de sensibilidade e percepção quanto à diversidade e heterogeneidade de modos de vida, processos de produção de alimentos e materiais, concepções e simbologias existentes no Campo, o que faz com que haja em alguns aspectos homogeneização e em outros invisibilidade.

Em termos de compreensão da realidade, há a concepção hegemônica e naturalizada que a sociedade tem a respeito do Campo e das populações do Campo, com uma visão romantizada ou inferiorizada, isso contribui para a manutenção da assimetria e das desigualdades sociais das populações do Campo, é necessário suplantar essa concepção arraigada e caduca e se enxergar o Campo com as possibilidades que lhe são inerentes.

Continua a narrativa de Girassol, sobre sua concepção de Educação Infantil do Campo:

[...] zona rural e cidade é muito bem diferente, às vezes tem umas [crianças do Campo] que se saem melhor, mas geralmente elas se desenvolvem mais lento, é um processo mais lento do

que aquela que está lá na cidade, aí eu acho assim, deveria ser primeiro a gente tinha que preparar esse currículo aqui da criança, para a gente preparar aquele conteúdo adequado de acordo com o que a criança está aprendendo de momento. (Interlocutora Girassol - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Girassol, em sua narrativa, demonstra sensibilidade ao perceber as dificuldades do período de adaptação que as crianças do Campo têm ao chegarem à escola, quando narra “[...] elas se desenvolvem mais lento, é um processo mais lento do que aquela que está lá na cidade [...]”. A interlocutora capta a condição da criança do Campo, exposta a uma realidade diferente da que vivencia em seu meio sociocultural, pensando-se que a criança pequena que frequenta a Educação Infantil do Campo possui um meio sociocultural limitado, por sua condição de criança. Vivência ainda muito circunscrita ao ambiente familiar e comunitário e a partir dessas experiências elabora referenciais de sua existência, próprios à sua realidade, ao chegar à escola, geralmente momento que exigirá muito dela, devido ao afastamento do meio familiar e a inclusão em um ambiente diferente da sua realidade, geralmente há um período de estranhamento e adaptação para transitar com espontaneidade nessa nova realidade que passará a experienciar e vivenciar.

A adaptação escolar é um período de transição onde a criança é imersa em um ambiente diferente e com pessoas diferentes, das que comumente vivencia e convive – o meio educacional. Essa transição precisa ser bem acompanhada pelos profissionais da escola e pelos pais, transmitindo confiança e segurança para a criança, a fim de que ela possa sentir-se segura, autônoma e apta a desenvolver-se e adquirir novas aprendizagens. Daí a importância da valorização da cultura da criança, trazendo seu meio sociocultural para dentro da escola, para que ela não perceba tanta dissonância do que ela vive e aprende fora, com o que ela vive e aprende na escola.

Nessa acepção discutida, Medel (2011) critica o caráter excludente que algumas escolas têm ao reproduzirem desigualdades sociais, principalmente quando trabalham com padrões culturais que são diferentes da realidade dos alunos a quem é destinada, o que pode ter como consequência a médio e a longo prazos, a evasão escolar.

Quando se pensa em uma concepção de educação e do currículo a ser trabalhado com crianças, principalmente na Educação Infantil do Campo, não se pode deixar de enxergar a criança em si, seu lugar de origem, conhecer suas experiências e a partir daí construir meios de contribuir com sua formação integral, principalmente diante do compromisso da Educação Infantil com as crianças enquanto proposta educacional inclusiva que para além do ensino dos conhecimentos acumulados pela humanidade deve estimular a criança no desenvolvimento de

valores, atitudes e comportamentos de respeito, cuidado, solidariedade, cidadania, cooperação dentre outros; e o exemplo, deve ser dado pela escola.

Percebeu-se durante o período de observação participante e registro no diário de campo, durante o início do primeiro semestre letivo exatamente essa necessária adaptação da criança à escola, mesmo essa adaptação não sendo uma exclusividade das crianças do Campo - pois as crianças que moram em ambientes urbanos também precisam desse período para se situarem nesse novo ambiente - que as crianças mantêm uma postura de receio e estranhamento, com choros e uma certa resistência, mas que foi prontamente superada com o tempo, dando lugar a espontaneidade infantil, graças ao cuidado, carinho e atenção das docentes. Realmente é necessário que a criança tenha esse tempo para compreender a dinâmica e sistemática do processo educativo, principalmente as crianças do Campo porque possuem um mundo cultural diferente.

A interlocutora Girassol percebe uma inadequação do currículo para as crianças do Campo e enfaticamente elabora uma compreensão de como deveria ser organizado esse currículo, quando narra: “[...] primeiro a gente tinha que preparar esse currículo aqui da criança, para a gente preparar aquele conteúdo adequado de acordo com o que a criança está aprendendo de momento.”. A interlocutora percebe a existência de um mundo cultural e referencial diferente, vivido pela criança do Campo com relação ao currículo, e depreende que se deve compreender a criança em seu momento de desenvolvimento a partir do que ela já sabe, do que ela tem de conhecimento prévio, desta forma faz uma crítica a propostas educativas que são encaminhada ao Campo, por não contemplarem esses elementos do mundo cultural da criança do Campo.

As concepções e crenças são construídas ao longo da vida, através do contato com as pessoas e com o mundo. As concepções compreendem a forma de interpretar o mundo, ou seja, dar a ele sentido e significado, porém elas não devem ser vistas como estanques ou irredutíveis, pelo contrário, podem ser provisórias, na medida em que são experimentadas novas formas de ver e se relacionar com a realidade, percebe-se pela fala da interlocutora Girassol que as concepções e crenças das crianças do Campo que chegam à escola, são distantes da realidade da escola, porém, em caráter provisório, com o tempo, a criança se adapta a essa nova realidade, e não o contrário, a escola é que deveria se adaptar à criança.

As concepções docentes funcionam como um filtro, pelo qual o docente captará e interpretará a realidade, fornecendo os juízos, opções e decisões que toma e conseqüentemente sua ação e discursos são resultantes dessa construção, gestadas a partir de uma ideologia e

experiências pessoais. Desta forma, a concepção que a interlocutora Girassol internalizou das crianças do Campo e da Educação Infantil do Campo, serão materializadas em sua prática.

A interlocutora Girassol continua a narrativa:

Para eles [crianças] é importante quando chegam na escola contando o que aconteceu na casa deles, digamos se foi na roça, se trouxe...principalmente no período do “plantio”, da colheita lá, a gente ganha muita coisa [risos] feijão, maxixe, essas coisas e aí a gente vai escolhendo o que vai ser trabalhado, a gente trabalha com essas coisas, assim... função, que serve de alimentação para eles, e na sala de aula no período junino. É período junino mesmo, que a gente trabalha aquela cultura lá, que é o beiju, que é a tapioca chamada, pipoca, a gente trabalha é o cuscuz de milho... mingau... aquelas coisas, a gente trabalha com eles direto a questão que são produtos que são produzidos na roça, a gente pode até citar o nome: - Pai de fulano faz roça, nessa roça dele o que é que tem? A gente vai trabalhar aqueles produtos lá, até as letras já daquilo ali, digamos assim o MILHO, quantas letras tem a palavra MILHO? Qual a letra inicial? Quais são as consoantes? Quais são as vogais? [o aluno do Campo] É muito diferente do aluno da cidade, o aluno da cidade que às vezes, conhece essa realidade quando ele vai no interior, já não! O aluno da zona rural ele tem o conhecimento prévio mesmo já ali, ele já leva com ele. (Interlocutora Girassol - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Girassol inicia o relato apresentando elementos inerentes ao Campo que vivencia e que são familiares às crianças, ao citar “roça”, “plantio”, “colheita”, “feijão”, “maxixe”. Porém, a articulação que é feita por Girassol entre a educação sistematizada proposta pela Educação Infantil e o contexto das crianças, só acontece em um período que são as Festas Juninas que ela diz perceber uma vinculação ao ambiente cultural que as crianças vivem, onde ela trabalha a programação curricular da escola, articulada a esses elementos festivos de junho.

Na narrativa, apresenta pausas em sua fala, demonstrando buscar uma organização e concatenação de ideias sobre o tópico sugerido, quando narra “É período junino mesmo, que a gente trabalha aquela cultura lá, que é o beiju, que é a tapioca chamada, então pipoca, a gente trabalha é o cuscuz de milho... mingau... aquelas coisas, a gente trabalha com eles direto a questão que são produtos que são produzidos na roça [...]”, porém, as produções agrícolas não se constituem os únicos elementos que identificam as populações do Campo, essa é uma referência feita a eles que não os expressa em sua totalidade, dão uma imagem deturpada do que realmente são; sem contar a utilização pela interlocutora de uma período específico - Festa Junina -, porque a criança que vive no Campo e do Campo, está lá todos os dias e, em todos os momentos suas experiências são significadas com as lentes da cultura que ela construiu na interação com sua família, com sua comunidade, que é do Campo. A compreensão da Educação Infantil e da Educação do Campo, deve articular elementos presentes nestas modalidades de ensino de forma consciente e considerar:

A Educação Infantil definindo que a idade das crianças exige uma organização institucional, curricular e metodológica diferenciada e a Educação do Campo,

fundamentalmente, procurando afirmar que as crianças residentes no campo necessitam que suas realidades de vida sejam contempladas nos currículos e que a formação não seja no sentido do desprestígio dos habitantes do campo, mas no sentido da afirmação, da valorização daquilo que é realizado no espaço das florestas, dos campos e das águas e no cultivo de uma cultura, de uma tradição. (BARBOSA; FERNANDES, 2013, p. 306).

As autoras defendem que a Educação Infantil do Campo deve valorizar os elementos, as vivências, a cultura e tradições dos povos do Campo, respeitando sua multidimensionalidade de existência. Considerar e se apoiar em discursos que concebem aspectos isolados e distorcidos de uma realidade, como o exposto pela interlocutora é ter uma atitude de desprestígio aos povos do Campo e conseqüentemente manutenção da subordinação dos moradores do Campo.

As Festas Juninas são um período onde a cultura do “homem do Campo” é evidenciada, seja no contexto urbano ou no contexto rural, principalmente com seus estereótipos: roupa quadriculada, pintura nos dentes, botas, chapéu de palha, fogueira, comidas típicas (milho, batata, pipoca, bolo de macaxeira, carne de sol, dentre outros) etc., estes elementos são generalizadamente característicos à de um modo de ver o homem do Campo numa perspectiva mais folclórica, uma concepção urbana e falsa de representação dessas populações, um tipo de desvalorização do urbano à cultura do Campo através da imposição e sobreposição de uma cultura à outra, uma forma de hegemonia.

Fairclough conceitua hegemonia como “[...] é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento.” (2008, p. 122). Nesta perspectiva, percebe-se que por mais que esses estereótipos não expressem as populações do Campo, também são convencionadas e assumidas por eles nesse período, como uma inculcação ideológica consentida.

A interlocutora Girassol apresenta a forma como compreende e materializa o Campo em suas atividades quando informa “A gente vai trabalhar aqueles produtos lá, até as letras já daquilo ali, digamos assim o MILHO, quantas letras tem a palavra MILHO? Qual a letra inicial? Quais são as consoantes? Quais são as vogais?” quando a interlocutora Girassol se refere ao Campo, ela informa utilizar-se de palavras-chave para a exploração de variadas situações alfabetizadoras, a partir de um elemento do Campo, neste exemplo o ‘MILHO’, que é um produto primário do Campo, conhecido pelas crianças, ela utiliza a palavra de uma forma isolada, não ganhando vida contextualizada e expressividade cultural ao Campo, sem explorar através do diálogo a contextualidade do ‘MILHO’, reduzindo-o a um produto, uma palavra pronta e acabada em si.

Destá forma, a interlocutora Girassol exalta a contextualização ao Campo que diz realizar, ao apresentar uma diferença entre a criança da zona urbana e a do Campo e desta vez, com relação a aspectos da cultura do Campo ao narrar “[...] [o aluno do Campo]. É muito diferente do aluno da cidade, o aluno da cidade que às vezes, conhece essa realidade quando ele vai no interior, já não! O aluno da zona rural ele tem o conhecimento prévio mesmo já ali, ele já leva com ele.” A interlocutora Girassol se reporta ao Campo, mostrando algo que não é de origem urbana, no caso o ‘MILHO’ e que é trabalhado por ela no Campo, com a intenção de enfatizar que aquele produto que ela está trabalhando é do Campo.

A interlocutora Girassol continua narrando:

Assim, para mim...eu acho que não precisava ser incluído nada não, acho que...do jeito que está [a Educação Infantil do Campo] só precisava ter os recursos necessários como se trabalha a educação na cidade, porque na cidade tem aquele planejamento do jeitinho que a gente recebe, se a gente fosse colocar em prática do jeitinho que ele está lá...tudo que fosse pedido lá, tivesse. Estava ótimo! Não precisava incluir nada mais, era só seguir ele e ter todo o material lá que o planejamento pede, seguindo o planejamento tanto que a Secretaria dá porque dão um papel para a gente lindo, a gente:- Eita Meu Deus do Céu! Vamos fazer do jeito que está aqui no papel, mas nem em sonho a gente não faz, imagina a prática na realidade, ali vivendo com aquelas crianças, como a gente sabe que na realidade é outra, mas se a gente seguisse já ao menos o planejamento que eles mandam seria ótimo, dava para uma criança aprender mesmo, e com todos os recursos, a gente não tinha o que reclamar dizendo: - Não aprendeu, não foi falta de recurso não! Não aprendeu é porque ele não tinha de aprender mesmo! Mas a gente tinha toda a bagagem, a gente não podia estar “caçando” plano A, nem B, nem C, não! A gente já tinha tudo ali pronto, ia só aplicar, só colocar em prática o que o planejamento estava pedindo de acordo com a nossa necessidade lá com a criança. (Interlocutora Girassol - Entrevista Narrativa).

Em tom de indiferença, a interlocutora Girassol informa que o plano de aula oferecido pela SEMED e os recursos necessários, tornariam sua vida mais prática, eficiente e simples, porque para ela era só aplicar o que estava proposto pela SEMED mesmo padronizado para toda a rede, que seria ótimo e suficiente para atender as necessidade de efetivar o planejamento da escola. Embora se saiba, por se ter acesso a esse planejamento, que o mesmo não contempla a especificidade do Campo, neste aspecto a interlocutora se posiciona na função de docente que recebe “tudo pronto” e apenas tem a função de instrumentalizadora, que de forma mecânica e acrítica, recebe as orientações e todo o material somente para aplica-lo, principalmente quando informa em tom reflexivo “[...] pra mim...eu acho que não precisava ser incluído nada não, acho que...do jeito que está [a Educação Infantil no Campo] só precisava ter os recursos necessários como se trabalha a educação na cidade[...] se a gente fosse colocar em prática do jeitinho que ele está lá...tudo que fosse pedido lá, tivesse, “Estava ótimo!”.

Libâneo (2013, p. 245) conceitua planejamento como “[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação

em face dos objetivos proposto, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.”. Desta forma, segundo o autor percebe-se o planejamento como algo muito pessoal da prática do professor, necessitando de um conhecimento preciso sobre as crianças, o processo de aprendizagem, nível de desenvolvimento para posterior, caso necessária adequação.

Adotando o paradigma tecnicista, a interlocutora Girassol realiza uma inversão no processo pedagógico, onde supervaloriza os meios – planejamento, recursos – para atingir os fins, ou seja os objetivos educacionais, ao procurar alcançar resultados padronizados e uniformes através de técnicas descontextualizadas da realidade do Campo.

Sobre esse aspecto, do docente receber o planejamento pronto e apenas executar as tarefas pré-estabelecidas por outrem, como é citado pela interlocutora Girassol, comenta Angotti (2007, p. 56-57):

Assumir o papel de executoras de tarefas preestabelecidas por outrem quebra nas professoras um elo de coerência e responsabilidade frente ao seu próprio fazer. Favorece o descaso com a atividade de planejar, fazendo do calendário comemorativo a força máxima de organização do cotidiano do trabalho docente, sem que com isso se tivesse a necessidade de reflexão e elaboração sistemática do trabalho docente.

Através dessa instrumentalização acrítica e naturalizada quanto a sua concepção de Educação Infantil do Campo, como uma educação que deve ser transportada tal qual é apresentada na cidade, incluindo o suporte dos recursos a serem utilizados, a interlocutora Girassol afirma que a partir desses elementos (plano e recursos) se as crianças não aprenderem é porque não tinham que aprender, como quando narra incisivamente “Não aprendeu é porque ele não tinha de aprender mesmo!” para a interlocutora Girassol os recursos associados ao planejamento resolveriam os problemas das classes da Educação Infantil do Campo.

Diante das colocações afirmadas analisa-se que concepções caducas cristalizadas e transmitidas pelo senso comum acerca do Campo, sobre como são as populações do Campo, seus níveis de conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, impactam diretamente na forma como as pessoas que vivem na cidade se relacionam e percebem o potencial dessas populações. Esses paradigmas precisam ser rompidos e serem substituídos por concepções atualizadas do potencial que as populações do Campo têm. E a educação tem um papel imprescindível nesse processo, ao desconstruir visões limitantes sobre a totalidade do Campo. Corroborar Barbosa e Fernandes (2013) ao problematizar os estigmas construídos com relação às populações rurais, estigmas embasados em compreensões que os concebem de uma forma “romantizada” ou “de atraso”, mas que aos poucos estão sendo substituídas, graças aos movimentos sociais do Campo que defendem igualdade de direitos e cidadania plena.

A interlocutora Girassol em seu discurso apresenta um novo tópico quando problematiza uma característica da prática docente, potencializada quando se trata da Educação Infantil do Campo, que é a necessidade de flexibilidade na prática, por conta das condições de trabalho dos professores da Educação Infantil do Campo, que precisam de muitos planejamentos diários principalmente com o agravante da ausência dos recursos. Ao ampliar o tópico apresenta e faz emergir um elemento significativo, como quando a interlocutora relata: “plano A, nem B, nem C”.

Durante a observação participante e posterior registro no diário de campo, pode-se vivenciar essa experiência da ausência de recursos materiais como: papéis variados, isopor, tintas, máquina xerocopiadora e outros, o que comprometeu o planejamento diário das docentes, principalmente quando incluíam em seu plano algum desses recursos, assim como também se observou a dinâmica, criatividade e o compromisso das docentes para cumprir o cronograma curricular proposto com os recursos disponíveis em articulação com a relação indissociável da Educação Infantil que é o cuidar-educar, em suas ações e direcionamentos, porém, ressalta-se que a inclusão da contextualidade ao Campo, os próprios recursos naturais e materiais do Campo poderiam, se tivessem sido incluídos, ter contribuído e favorecido o trabalho das professoras e a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em vários momentos.

Quando a interlocutora Girassol trata da relação: plano e recursos, expõe “[...] de acordo com a nossa necessidade lá com a criança.”, percebe-se em seu discurso que ela não fala que o plano e os recursos são para atender as necessidades das crianças, do seu nível de desenvolvimento e aprendizagem, mas sim às necessidades da docente, colocando o planejamento e os recursos instrumentais como o centro do processo e não a criança.

O papel docente em qualquer modalidade de ensino deve ser o de educador que visa desenvolver os aspectos humanos, culturais, científicos e tecnológicos nos educandos de forma crítica, reflexiva e contextualizada. Desta forma “As situações didáticas devem ser organizadas para o aluno perceber ativamente o objeto de estudo, seja de forma direta (ações físicas com as coisas do ambiente, ilustrações, demonstrações), seja de forma indireta pelo uso das palavras.” (LIBÂNEO, 2013, p. 91).

A contextualização é um elemento que deve permear a ação docente, porém essa postura é gestada em uma concepção de criança, Educação Infantil do Campo e prática docente que é ativamente atualizada e ressignificada pela vivência diária e com o contato com a vida concreta.

A concepção de criança, adotada pela Educação Infantil é proposta pelas DCNEI (2010) que a concebe como sujeito de direitos e situa que é no processo interativo, no mundo

social que seu potencial é desenvolvido. Sob este prisma, a instituição de Educação Infantil tem uma importância enorme por ser um ambiente que deve ser planejado e sistematizado, em termos de tempo, propostas educativas e espaço, para a promoção de significativas interações e aprendizagens e o papel do docente mais ainda, já que ele é o parceiro mais experiente da criança, o mediador entre a criança e os conhecimentos. Nesta compreensão, é importante o que destaca Oliveira (2012, p. 40):

Olhar para as práticas culturais nas quais as crianças se envolvem e constroem sentido sobre o mundo constitui boa direção para nortear o trabalho pedagógico visando a mediação de situações de aprendizagens significativas em um movimento de reflexão/avaliação/constante [...].

A concepção de Educação Infantil do Campo, precisa ser norteadada por parâmetros inclusivos de uma forma geral e que compreenda a criança como protagonista do processo educativo e o docente como mediador desse processo, para tanto, ao agir como mediador, o docente se inscreve na condição de sujeito que compreende a realidade e oferece instrumentos para a transformação dessa realidade pelo aluno.

A interlocutora Rosa, apresenta sua concepção de Educação Infantil do Campo, em trecho retirado do diário de campo:

A Educação Infantil do Campo deve ser uma educação que deve ser igual à da cidade, mesmo não sendo, por causa dos recursos materiais que não tem tal qual a cidade, estrutura da escola e materiais didáticos para o professor e para as crianças, o trabalho é o mesmo, são todas crianças. (Interlocutora Rosa - Diário de campo).

A interlocutora Rosa apresenta neste excerto, de forma incisiva e efusiva sua concepção acerca da Educação Infantil do Campo, quando relata “[...] uma educação que deve ser igual a da cidade, mesmo não sendo [...]”, esclarece que para ela a educação tanto no Campo quanto na cidade deve ser a mesma, sem diferença, um discurso que demonstra não perceber as diferenças ideológicas e culturais, mas somente as diferenças materiais, quando acrescenta “[...] por causa dos recursos materiais que não tem tal qual a cidade, estrutura da escola e materiais didáticos para o professor e para as crianças [...]”. O tom de voz durante a narrativa, ressaltando a perspectiva de incômodo com a estrutura e escassez de materiais denuncia o estilo pedagógico com tendência tecnicista e também o desconhecimento ou desconsideração, da problematização que é a realidade do Campo e a escola do Campo.

Neste mesmo trecho ao relatar “uma educação que deve ser igual à da cidade” deixa transparecer sua preocupação com a qualidade da educação que deve ser oferecida às crianças do Campo “igual” à da cidade, desta forma, a interlocutora Rosa compreende que a educação

deve ser boa em qualquer lugar, principalmente tomando os padrões urbanos como referência e que considera que são bons.

A interlocutora Rosa, possui uma grande vivência na comunidade da qual ministra aulas, em registros das observações, através de narração da interlocutora e anotações no diário de campo, ela afirma que são mais de 3 décadas trabalhando na mesma comunidade, que hoje ministra aula para filhos e até netos dos seus ex-alunos, mesmo assim, é presente e forte em seu discurso e prática, uma predominância da aplicação da Educação Rural. Costa e Cabral apresentam as principais diferenças entre a Educação Rural e a Educação do Campo:

A Educação Rural se constitui em um mecanismo de subordinação e de alienação, bem como de propagação desse poder [classe dominante], enquanto na Educação do Campo, a referência está no protagonismo dos camponeses, na conscientização do ser humano e na sua formação como um todo, rompendo com as ideologias dominantes. (2016, p. 182).

Apesar de ter essa longa vivência no Campo, a interlocutora Rosa não elabora diferenciais consistentes entre o modo de ser da cidade e o modo de ser do Campo, afirmando que a proposta educativa deve ser a mesma. Observou-se e registrou-se no diário de campo que a interlocutora Rosa possui uma concepção de Educação Infantil do Campo a partir de padrões urbanos, com forte aproximação de tendências pedagógicas tradicionais no desenvolvimento de seu trabalho.

Para um ensino na Educação Infantil no Campo de qualidade, além de uma estrutura compatível com a idade das crianças e materiais variados e disponíveis para serem usados como estratégias pedagógicas, deve haver uma interação com o meio sócio cultural de existência das crianças.

Ao longo desta categoria analítica, buscou-se compreender a concepção de Educação Infantil do Campo compreendida pelas docentes. Ao se procurar uma definição para o termo concepção, percebe-se que este termo é bastante amplo em significados, por exemplo, no cotidiano, quando se solicita que alguém informe sua concepção sobre algo, busca-se com essa declaração ou interrogação, saber o que essa pessoa pensa sobre determinada coisa, assunto, aspecto, recorte da realidade, pessoa, lugar, entre outros. Quando se pretende querer saber uma concepção, sobre algo, na verdade se quer saber “[...] o que essa coisa é para a pessoa em causa, como aparece - no sentido de como se mostra - a coisa na pessoa; ou seja, de que modo ela a concebeu, qual a elaboração mental que realizou.” (GUIMARÃES, 2010, p. 84). Assim, ao estudar as concepções das docentes sobre a Educação Infantil do Campo compreendeu-se o que as interlocutoras pensam sobre a Educação Infantil do Campo, e conheceu-se como se constitui

suas concepções e quais elementos impactam e implicam no pensamento e conhecimento das docentes.

Quando provocadas a narrarem, durante a entrevista narrativa e em outras tentativas realizadas durante a observação participante, sobre a concepção da Educação Infantil do Campo compreendida por elas, as interlocutoras submergiram em suas memórias buscando organizar elementos que atendessem ao tópico sugerido e problematizaram essa concepção de uma forma simplista, filtraram sua compreensão apenas em descrever as condições materiais que se efetiva a Educação Infantil do Campo, sempre em comparação a Educação Infantil que é efetivada na cidade, o que pode significar uma lacuna proeminente do pouco acesso e estímulo a conhecimentos relacionados à Educação do Campo.

Diante das concepções apresentadas sobre Educação Infantil do Campo informadas pelas interlocutoras Margarida, Primavera, Girassol e Rosa, infere-se que os processos de percepção e interpretação das situações de ensino e de aprendizagem são nutridas pelas concepções que os docentes constroem sobre esse processo a partir da realidade a que tem acesso através da interação baseada no seu referencial urbano. Sobre essa articulação, Guimarães (2010) esclarece que na relação que as pessoas estabelecem com a realidade, as concepções podem se tornar condição e limite do conhecimento sobre a realidade; condição ao possibilitar interpretar e dar sentido e significado às experiências, mas ao mesmo tempo, as concepções também impõem limites, ao funcionarem como filtros, limitando o conhecimento, percepção e compreensão da realidade e situações que se vivencia.

A falta de contextualização e problematização da realidade contextual ao currículo e às práticas docentes tem como consequência uma concepção de Educação Infantil do Campo com a mesma proposta pedagógica que seria desenvolvida na cidade, como é apontado pelas interlocutoras, mesmo diante de educandos tão heterogêneos e num contexto tão diferenciado, essa é uma realidade naturalizada pelas docentes, algo que faz parte de suas crenças de como deve ser a Educação do Campo e tão divergente da proposta da Educação do Campo, como defendem Caldart (2002), Molina (2002), Barbosa e Fernandes (2013), dentre outros.

As necessidades das especificidades locais são pouco percebidas pelas interlocutoras Margarida e Rosa, porém, as interlocutoras Girassol e Primavera, apresentam momentos onde compreendem a especificidade das crianças do Campo. E, conseqüentemente se não há reconhecimento não há valorização dessas especificidades, o que contribui para a reprodução de uma ideologia presente em seus discursos e incutida em suas concepções, fixando seus valores à cidade, desta forma, elas não percebem, podem até conhecer, mas não compreendem

e nem se mostram interessadas em outro parâmetro possível de educação, ficando alienadas nesta perspectiva de modelo urbanocêntrico de ensino e aprendizagem.

Libâneo (2013) caracteriza ideologia como a apresentação pela minoria dominante das ideias, valores e práticas que devem representar os interesses de todas as classes sociais, infere-se assim, que a ideologia é reproduzida hierarquicamente não podendo ser vista como algo estável e definitivo, pelo contrário, contra ideologias podem desconstruir as ideologias dominantes, assim “A desconstrução ideológica de textos que integram práticas sociais pode intervir de algum modo na sociedade, a fim de desvelar relações de dominação.” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 22), a desconstrução ideológica pode ser realizada quando são desveladas e confrontadas as relações de dominação e conseqüentemente as relações assimétricas de poder e alienação a que as pessoas estão submetidas.

A mudança de concepções e crenças é um processo complexo de ressignificação da realidade, muitas vezes por se ter uma visão única por desconhecimento ou negação inconsciente da realidade, sozinhos, a possibilidade de avançar é menor, impossibilitando a compreensão da realidade a partir de múltiplas perspectivas. Diante de tantas concepções naturalizadas nas práticas das interlocutoras, é necessário o confronto de novas situações e concepções para a superação dessas concepções limitantes, como esclarece Guimarães “Se uma crença tem relações com muitas crenças, qualquer mudança sua vai ter conseqüências em todas com que está relacionada e, por isso, mais difícil é modificá-la. Pode, portanto, dizer-se que, quanto maior a centralidade da crença, maior a sua estabilidade.” (2010, p. 93), para que haja mudança é preciso primeiro o reconhecimento das necessidades, a partir de incômodos, problemas, inquietações em algo da realidade e, através da insistência e da apresentação de novas perspectivas poderá haver a desconstrução de crenças arraigadas.

As interlocutoras em suas narrativas têm segurança em dizer que o projeto educativo que recebem e que trabalham é bom, válido e pode ser aplicado na Educação Infantil do Campo, desde que possuam os recursos necessários, e conseqüentemente alcançariam êxito escolar, é importante considerar que a problematização da Educação Infantil do Campo não inclui apenas aspectos geográfico, mas as questões sociais e relações sociais existentes no Campo. É necessário conhecer novas possibilidades e referenciais que provoquem um desequilíbrio e conflito nestas construções conceptivas construídas e somente a partir dessa compreensão é que se poderá almejar uma mudança ou transformação social.

Fairclough (2010) argumenta que as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas perpassam por mudanças na importância dada ao discurso, desta forma, se se almeja

mudanças na conjuntura social faz-se importante incluir tentativas de mudanças nas práticas de linguagem como um dos fatores que podem contribuir para essa mudança na sociedade.

Os discursos das interlocutoras indicam as suas concepções e somente com o auxílio e acesso a novos discursos, mais críticos e problematizadores, as docentes terão novos parâmetros para analisar suas concepções e a possibilidade de avançar na forma de compreender a situação da Educação Infantil do Campo.

Neste aspecto, percebe-se a relação dialética de construção de concepções e crenças através da interação social, mediados pela linguagem como instrumento de contradições, pois ela pode trazer o argumento da dominação e manutenção da ideologia dominante ou da libertação e emancipação social, dependendo do interlocutor e do contexto do discurso.

5.2 Prática docente na Educação Infantil do Campo em classes com agrupamentos de Multiidade

Os professores da Educação Infantil precisam ter um perfil que responda às necessidades infantis e às diversidades populacionais de existência e localização das crianças, instrumentalizados por uma concepção atualizada de criança enquanto ser agente, que pensa, se relaciona, opina, julga e valora, assim como por concepções pedagógicas do processo de ensinar e aprender que centre a criança no processo de aprendizagem. Essas premissas, os conhecimentos acerca das crianças, do que elas sabem, ou seja, do acervo cultural de que já dispõe, bem como da comunidade de origem das crianças, devem ser levados em consideração para o planejamento e desenvolvimento da prática docente.

A prática docente é a atividade do professor em sala de aula, com intencionalidade pedagógica, que exige interação, respaldada por princípios políticos, éticos e estéticos a partir de conhecimentos específicos e didáticos, sobre os conteúdos e sobre a docência. Com essas observações cita-se a fala da interlocutora Margarida narrando como organiza sua prática docente com agrupamentos de Multiidade, objetivando o desenvolvimento das crianças na escola no Campo:

Tem as dificuldades, mas tem as superações também, para trabalhar com “multisseriado”, então, eu acompanho de acordo com o desenvolvimento de cada criança, tem que ver como ele é, que ele está, se desenvolve..., para você poder começar a trabalhar com eles, por exemplo, porque eu dou [aula na] Creche II, então se o aluno está mais avançado eu já passo a trabalhar com o [conteúdo] da Creche II com o que dá do Pré I, já junta os dois para trabalhar com o todo, para ver se desenvolve melhor, e...se eu vejo que ele está muito atrasado, o aluno, eu vou procurar as atividades complementares, mas eu tenho que procurar as atividades de acordo com o nível dele, o que ele está trabalhando, voltar...não pode estar seguindo em

frente... o conteúdo é aquele dali... mas se o aluno não atingiu aquele objetivo eu volto e trabalho até ver que ele está conseguindo. (Interlocutora Margarida - Entrevista Narrativa).

A prática docente em classes da Educação Infantil do Campo é situada de uma forma geral, pela interlocutora Margarida, em relato extraído da entrevista narrativa, de forma reflexiva e com tom de voz baixo, relata: “Tem as dificuldades, mas tem as superações também [...]”. A interlocutora neste excerto admite que em classes com agrupamentos de Multiidade no Campo encontra-se muitas dificuldades, mas atenua informando que também há superações dessas dificuldades.

A prática docente da interlocutora, relatada em seu discurso e registrada no diário de campo durante o período de observação, concretiza-se em uma aglutinação de um nível de ensino a outro, como quando Margarida relata “[...] eu dou [aula na] Creche II, então se o aluno está mais avançado eu já passo a trabalhar com o [conteúdo] da Creche II com o que dá do Pré I, já junta os dois para trabalhar com o todo [...]” o que facilita seu trabalho, haja visto que para cada nível deve-se fazer um plano de aula diário, com atividades a serem realizadas com o auxílio da docente e as que serão realizadas em casa, relacionadas ao conteúdo trabalhado no dia e, fazer isso para dois níveis diariamente sobrecarrega qualquer docente. A solução em juntar as turmas, não necessariamente significa um atendimento à proposta da Multiidade, assim como também, não significa desvencilhar-se do trabalho, mas uma opção de sobrevivência diante das condições limitantes em que se encontra.

A representação do discurso apresentado pela interlocutora Margarida neste tópico procura mostrar as conexões que ela estabelece para tentar descrever sua prática nas classes com agrupamento de Multiidade, que segundo ela, segue de acordo com o “desenvolvimento de cada criança”, mesmo ela juntando os dois níveis como se fosse um só, atender o “desenvolvimento de cada criança” para ela deve significar perceber a individualidade de cada criança, quanto ao que ela sabe, o ritmo de ensino que a ela é apresentado e seu potencial de aprendizagem.

Cada professor organiza as estratégias pedagógicas para estruturar sua prática, levando em consideração alguns fatores essenciais como: compromisso profissional, formação acadêmica, condições de trabalho, quantidade de alunos por turma, dentre outros. A partir de observações registradas no diário de campo, percebeu-se que a interlocutora Margarida é muito dinâmica no desenvolvimento de sua prática ao utilizar de diferentes recursos ludo-pedagógicos para chamar a atenção e provocar a interação das crianças através de brincadeiras, músicas e contação de histórias, articulando bem a premissa da Educação Infantil que relaciona o cuidar-

educar na prática diária dos professores, assim, suas ações pedagógicas são permeadas pela inclusão de gestos de carinho, zelo e atenção.

Além dessas estratégias, a interlocutora explora bastante a linguagem verbal e não-verbal na sua prática, trazendo exemplos que facilitem o entendimento pelas crianças, buscando sempre sua participação ativa em todas as atividades que realiza, o que converge com o posicionamento de Libâneo (2013, p. 87) sobre o processo de ensino, quando afirma “A condução do processo de ensino requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam.”. Porém, a associação ao contexto do Campo foi pouco notada nas estratégias pedagógicas desenvolvidas observadas.

A interlocutora demonstra preocupação com as crianças que não acompanham o ritmo de aprendizagem da turma, em determinado momento de sua narrativa faz uma pausa reflexiva, que a auxilia na organização e conexão da sua fala com o resgate da memória de sua ação e continua seu relato “[...] se eu vejo que ele está muito atrasado, o aluno, eu vou procurar as atividades complementares, mas eu tenho que procurar as atividades de acordo com o nível dele, o que ele está trabalhando, voltar...não pode estar seguindo em frente”. Essa atitude demonstrada pela docente reafirma seu compromisso com a aprendizagem das crianças, atitude que exige a presença do docente no acompanhamento diário das atividades realizadas, observando o desempenho individual de cada criança, e que requer planejamento para organizar atividades coerentes com o nível de aprendizagem em que a criança se encontra.

A interlocutora Margarida neste trecho qualifica a criança de “atrasado” uma qualificação delicada, pois para que haja aprendizado da criança deve-se considerar fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, sabendo-se que as condições oferecidas pela escola são precárias, é necessário ainda investigar a situação familiar de cada criança, ou seja, o nível de envolvimento dos responsáveis familiares da criança com a aprendizagem escolar. Vale problematizar, neste momento, se a criança estivesse em condições mais propícias na escola, tanto em termos materiais como uma proposta educativa que considerasse a realidade do Campo, a proposta de agrupamento de Multiidade ou a própria separação por nível com critério etário, ou seja, cada criança da mesma idade em uma sala de atividades, com uma proposta que considerasse e valorizasse os conhecimentos prévios e contextuais das crianças, o rendimento desta criança seria melhor? Como é o acompanhamento escolar da criança em casa, existe uma articulação e cobrança do que é vivenciado na escola, ou são realidades totalmente distintas e isoladas? Sem contar que deve-se considerar o fato de que não se pode homogeneizar aprendizagens, pois, cada criança tem seu ritmo próprio para aprender.

A interlocutora Margarina ressalta que “[...] o conteúdo é aquele dali..., mas se o aluno não atingiu aquele objetivo [...] volto e trabalho até ver que ele está conseguindo”. Ao perceber que o desenvolvimento infantil acontece como um encadeamento organizado de informações, que a lacuna ou a falta de entendimento de algum objeto de conhecimento poderá comprometer aprendizagens e desenvolvimento posteriores, a interlocutora Margarida demonstra empatia e ratifica a busca pelos objetivos educacionais pretendidos, esforçando-se para que nenhuma criança seja deixada de lado no processo educativo.

Em sua prática observada e registrada no diário de campo, a interlocutora Margarida organiza uma rotina diária de atividades a serem desenvolvidas com as crianças, a iniciar pela acolhida na sala de atividades: sentados nas cadeiras por conta da falta de espaço para a movimentação, realizada geralmente com músicas, brinquedos ou brincadeiras, posteriormente são utilizados os cartazes fixos da sala de atividades para realizarem a leitura dos cartazes, como o da Chamadinha e o do Tempo, em seguida é apresentado o conteúdo do dia através de exposição no quadro, cartazes, fichas ou materiais concretos diversos exigindo a participação oral e ativa das crianças. Essa prática da interlocutora atende as premissas do processo de aprendizagem proposto por Vygotsky (1991, p. 60):

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A consolidação e a aferição da aprendizagem é realizada com o suporte da atividade escrita, em sequência, as crianças saem em fila para lavar as mãos e retornam para a sala de atividades para lanche, após o lanche, são distribuídos brinquedos ou as crianças brincam com os brinquedos que trazem de casa em suas carteiras. Depois do momento do intervalo, as crianças continuam a atividade do primeiro momento, caso tenham concluído, realizam outra atividade escrita, a professora propõe uma atividade artística (pintura, colagem) ou conta uma história.

Sobre um dos elementos da sua prática que faz parte da rotina, que é o lúdico, a interlocutora Margarida narra:

Com o lúdico eles adoram, aprendem muito, chama muito a atenção deles, com figuras, quando eu trabalhava com essas coisas assim, com o concreto mesmo, que eles aprendem mais, dar uma aula expositiva com a música também [...]. (Interlocutora Margarida - Entrevista Narrativa).

Como estratégias de sua prática docente em classes com agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do Campo, a interlocutora Margarida informa em excerto extraído da entrevista narrativa que o lúdico é um instrumento que facilita o trabalho docente, entusiasmada narra: “Com o lúdico eles adoram, aprendem muito, chama muito a atenção deles [...]”. Ao citar o lúdico, a interlocutora privilegia um elemento fundamental da prática dos docentes que trabalham na Educação Infantil de uma forma geral, utilizando-se de materiais caros ao universo infantil como “figuras”, “músicas” e outros. Ao utilizar esses recursos a interlocutora Margarida procura entrar na realidade das crianças, e isso pode ser reforçado se cotejado com a pesquisa empírica, momento em que observou-se a exigência de participação das crianças nas situações de ensino e de aprendizagem, em muitos momentos procura falar a “linguagem delas”, buscando criar conexões para acessar o universo infantil.

O lúdico favorece o desenvolvimento de diferentes competências cognitivas, emocionais, físicas e interativas das crianças, no que tange a imaginação, a criatividade, a memorização, dentre outros. Oliveira (2007) aponta que ao brincar a criança mobiliza diferentes funções como o afeto, a motricidade, a linguagem, a percepção, a representação, a memória e outras, além da própria socialização, no momento de interação infantil.

As crianças adoram as possibilidades didáticas que o lúdico proporciona, através de músicas, brinquedos, brincadeiras, jogos, histórias e outros. No Campo, sob um prisma urbanocêntrico, o lúdico pode ficar comprometido diante dos poucos recursos ludopedagógicos que são a eles destinados, e por conta também da ausência de espaços adequados para essas práticas, porém, neste contexto rural há uma infinidade de possibilidades onde se pode explorar a dimensão lúdica a partir dos recursos naturais. Desta forma, no Campo deve-se perceber o lúdico em sua ampla dimensão de possibilidades e explorar essa riqueza cultural que as crianças já trazem da sua comunidade de origem como as histórias, brinquedos, brincadeiras que são exclusividade de sua cultura, podendo ser compartilhadas e valorizadas enquanto estratégia da prática docente.

A prática docente da interlocutora Margarida, confirma em sentido amplo a importância do lúdico, porém, não contempla as sugestões numa perspectiva lúdica contextualizada ao Campo como Silva e Pasuch (2010) orientam, que se deve utilizar os materiais disponíveis nesse meio natural, como argila, areia, folhas, flores, árvores, frutas e outros, enquanto recursos para a prática, assim como trazer para a sala de atividades a cultura local das crianças através de atividades que incluam suas representações culturais construídas aprioristicamente em seu contexto de vida, como “[...] dramatizar histórias da tradição local, enfeitar-se de personagens regionais, conhecer fontes e nascentes [...]” (2010, p. 7). As

possibilidades lúdicas e contextuais ao Campo apresentadas pelas autoras apresentam ricas e significativas experiências cognitivas, sensoriais, afetivas, motoras, linguísticas, dentre outras, e exigem apenas que o docente perceba a realidade que o cerca.

A interlocutora Margarida em sua prática pouco explorou a dimensão lúdica contextualizada ao Campo, sua perspectiva lúdica estava mais voltada a uma visão urbana dessa dimensão, através da utilização de instrumentos e signos lúdicos nesta perspectiva.

Sequencialmente, em sua narrativa sobre a sua prática docente em classes com agrupamento de Multiidade da Educação Infantil do Campo, a interlocutora Margarida narra:

Eu faço pensando no planejamento da aula, a música, por exemplo, trabalhar uma música ou um poema, de acordo com o conteúdo do dia. Trabalhar, por exemplo, a música do sapo se eu for trabalhar a letra “S”, eles gostam muito de identificar a letra, primeira letra, ou a palavra, a contagem, a letra igual, quantas vezes repete, isso! Gostam muito de participar no quadro. Às vezes eu preparo o texto, já deixo em cima da mesa deles ou a ficha com a gravura e a palavra para eles identificarem a letra, eles participam bastante. (Interlocutora Margarida - Entrevista Narrativa).

Como estratégia pedagógica de sua prática, Margarida, situa o planejamento como elemento primeiro para organizar o seu fazer docente quando relata a forma como organiza e seleciona os materiais que irá utilizar em suas atividades pedagógicas do dia, de forma explicativa narra “Eu faço pensando no planejamento na aula, a música, por exemplo, trabalhar uma música ou um poema, de acordo com o conteúdo do dia, trabalhar, por exemplo, a música do sapo se eu for trabalhar a letra ‘S’” [...], a interlocutora relata que procura relacionar o objeto de conhecimento a ser trabalhado com o suporte do lúdico, porém não é evidenciado em sua fala a contextualização da realidade da criança do Campo, aproveitando o exemplo da interlocutora - palavra sapo - preferível se se acrescentasse discussões e explicações sobre a palavra-chave a ser estudada, questionando as crianças sobre as suas experiências diretas com o significado da palavra e não somente com a palavra isolada.

A importância do planejamento citado pela interlocutora é caracterizada por Angotti (2007, p. 56):

Seguindo as etapas que compõem organicamente o trabalho docente, a questão primeira que se coloca é a do planejamento. Este é o momento singular do professor para proceder à organização sistemática de suas concepções, de suas crenças, do seu referencial teórico na projeção completa do seu fazer (fazer em constante movimento), articulado ao projeto pedagógico proposto ou construído pelo docente e à assessoria técnica da instituição ou de departamentos de educação que os orientam. Este trabalho coletivo e cooperativo é determinado por um ideal de formação.

Planejar é refletir, organizar, avaliar, propor, desafiar e experimentar tanto para as crianças, quanto para o trabalho do próprio docente. Ao elaborar um plano estratégico visando desenvolver determinadas competências e habilidades infantis, selecionar conteúdos, recursos e pensar em estratégias avaliativas, o docente pensa *à priori* como contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas também na sua prática, testando e experimentando modos de ser professor, mediador e facilitador de aprendizagens. Planejar possibilita ao docente refletir sobre sua própria ação, sua realidade, os alunos, recursos a serem utilizados, formas e instrumentos de avaliação, o processo de ensino e de aprendizagem, buscando melhores formas para desenvolver seu trabalho.

Ações improvisadas, ajustadas, sem uma intenção e objetivos definidos impactarão diretamente a ação do professor, que já está em uma situação complexa, com crianças de diferentes idades e níveis distintos, sem um direcionamento específico para realizar seu trabalho nessas condições e com classe com agrupamento de Multiidade. Com a ausência de um planejamento que possa dinamizar situações, heterogeneizar experiências, que seja desafiador para as crianças e possibilite o aflorar de competências e habilidades, pouco se terá condições favoráveis de aprendizagem. Sobre essa perspectiva contingencial em agrupamentos de Multiidade e o reflexo dessas condições nas relações estabelecidas, comenta João (2018, p. 165):

Neste sentido compreendemos que a própria tensão entre a estrutura física, as condições de trabalho e contratuais dos professores, a organicidade dos tempos e espaços das instituições de educação infantil também interseccionam a capacidade desse convívio com a diferença e do encontro das culturais plurais.

A interlocutora Margarida informa que privilegia atividades que sejam significativamente prazerosas para as crianças, quando relata “eles gostam muito de identificar a letra” ou “Gostam muito de participar no quadro” e ainda “eles participam bastante”, demonstra sensibilidade para organizar atividades que sejam importantes em uma perspectiva cognitiva, mas também que sejam aprazíveis às crianças.

Ainda sobre sua prática docente, a interlocutora Margarida narra:

Na hora da historinha também, você tem que contar a historinha já com os personagens, com os desenhos mesmo, que eles, já aprendem mais para recontar a história... sempre mostrando para eles, a dramatização... na matemática trabalhar com contagem..., por exemplo, com os próprios brinquedos deles a gente já pode trabalhar a quantidade, trabalhar as cores, os blocos, quer dizer naqueles brinquedos de montar, trabalhar coordenação motora deles também, para encaixar, desmontar. (Interlocutora Margarida - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Margarida apresenta durante a narrativa deste tópico, pausas significativas, elencando situações didáticas que realiza, demonstra insegurança em seu discurso ao narrar situações de sua prática na Educação Infantil. Apesar de não evidenciar aspectos relacionados aos agrupamento de Multiidade e ao Campo, neste excerto retrata três momentos de exemplos de sua prática, onde são trabalhados três eixos de aprendizagem que considera importantes.

Os eixos elencados pela interlocutora em seu discurso são: a Linguagem, quando cita a “hora da historinha”, momento singular na rotina da Educação Infantil, pois desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia o vocabulário infantil, a atenção, concentração, imaginação, temporalidade dos fatos, dentre outros; a Matemática, quando pontua “[...] trabalhar com contagem... por exemplo com os próprios brinquedos deles a gente já pode trabalhar a quantidade, trabalhar as cores, os blocos[...]” e essa estratégia de trabalhar matemática com o apoio de materiais concretos é ratificada por Medel (2011, p. 24) “[...] o educador deve trabalhar as noções ou conceitos matemáticos com a criança sempre utilizando o concreto.”; e a Psicomotricidade, quando narra “[...] brinquedos de montar, trabalhar coordenação motora deles também, para encaixar, desmontar[...]” sobre esse eixo, Medel (2011) pontua que é fundamental que o docente trabalhe o aspecto psicomotor com as crianças, através de atividades que explorem diversos movimentos desde os mais simples e finos como movimento de pinça, aos mais amplos como pular, saltar, correr, etc. e essas atividades podem se converter em brincadeiras.

Importante destacar, que cada criança tem seu ritmo próprio de aprendizagem e que os conhecimentos são construções progressivas, desta forma apesar de receberem os mesmos estímulos, cada criança compreenderá e responderá a eles distintamente de acordo com os conhecimentos prévios que já dispõe e da capacidade individual de mobilizá-los.

A organização da sua prática docente em classes com agrupamentos de Multiidade na Educação Infantil é narrada pela interlocutora Margarida:

Assim... dá para organizar porque é multisseriada mas também porque a turma é pequena, é como se não fosse! A gente tem que considerar como se não fosse, dissesse assim: - Esse aqui é isso, esse é outro, não! Trabalhar no mesmo nível. Eu faço assim, sempre eu fiz! Tipo assim nos conteúdos: linguagem, já é diferente, para a gente trabalhar natureza e sociedade, aí eu já combino com ela [professora do outro nível]: - Vamos trabalhar, por exemplo, amanhã sexta feira, eu já disse assim ontem:- Girassol, vamos trabalhar o dia dos pais, dia do estudante, o mesmo conteúdo, então eu já vejo ali que é o mesmo, mas o outro [linguagem] já não dá para trabalhar. (Interlocutora Margarida - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Margarida apresenta a sua organização de trabalho em classes com agrupamentos de Multiidade da Educação Infantil do Campo, com tom de voz enfático e seguro,

narra “dá para organizar porque é multisseriada, mas também porque a turma é pequena, é como se não fosse! A gente tem que considerar como se não fosse, [...] Trabalhar no mesmo nível.”, o fato da turma ter poucos alunos e de serem níveis sequenciais, Creche II e Pré-I, é compreendido pela interlocutora como uma possibilidade de homogeneização didática.

Essa organização homogeneizadora é estendida em alguns momentos às professoras que dividem a mesma sala como quando Margarida narra “aí eu já combino com ela [professora do outro nível]: - Vamos trabalhar, por exemplo, amanhã sexta feira, eu já disse assim ontem: - Girassol, vamos trabalhar o dia dos pais, dia do estudante, o mesmo conteúdo, então eu já vejo ali que é o mesmo, mas o outro [linguagem] já não dá para trabalhar.” A interlocutora relata que em muitos momentos na sua prática docente em classes com agrupamentos de Multiidade da Educação Infantil do Campo há uma negociação entre as docentes para aplicar o mesmo conteúdo e a mesma atividade com todas as crianças, sendo este acordo estabelecido preferencialmente com eixos específicos como a interlocutora relata “trabalhar natureza e sociedade”, enfatizando que trabalhar o eixo linguagem é mais complicado ao afirmar “mas o outro [linguagem] já não dá pra trabalhar”, por conta do grau de complexidade progressiva que os conteúdos de linguagem vão incorporando em cada nível. Essa prática foi observada durante a pesquisa empírica, onde as docentes em algumas atividades compartilhavam atividades comuns a todos os níveis da sala de atividades, principalmente nos eixos apresentados pela interlocutora Margarida, sendo o objeto de conhecimento apresentado da mesma forma e com a mesma complexidade a todas as crianças.

O agrupamento de Multiidade encontrado na sala de atividades pesquisada, observado e registrado no diário de campo, encontra-se em uma situação meândrica: não apresenta proposta pedagógica específica e nem estrutura física coerente para o agrupamento de Multiidade, assim como também não apresenta uma separação etapista, propriamente dita, com divisão por nível, apresentando-se como um agrupamento híbrido ao apresentar características de uma e de outra forma de agrupamento.

É importante que o docente perceba os níveis de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e se planeje para isso, procurando atender às necessidades infantis, oferecendo-lhes situações de aprendizagem contextualizadas e coerentes com a sua potencialidade em cada momento, apoiando-as em seus interesses para promover avanços em seu desenvolvimento, reconhecendo a progressão natural de desenvolvimento de acordo com a idade e com os estímulos apresentados.

A prática docente é o trabalho efetivo do professor em sala de aula, é o seu labor e, em classes no Campo, deve-se ter uma prática docente fundamentada, ou seja, aquela que tem um

envolvimento social e intencional do docente com o discente e com o processo de ensino e aprendizagem. A prática docente fundamentada é caracterizada por Franco (2012, p.160) “o professor imbuído de sua responsabilidade social, aquele que se vincula, se compromete, se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos”, uma prática fundamentada onde o próprio docente enquanto direcionador de aprendizagens assuma uma postura política e ideologicamente comprometida com a causa da Educação do Campo, assim como com as especificidades da Educação Infantil.

A prática fundamentada na Educação Infantil é o resultado de um processo contínuo de profissionalização, ser professor é uma profissão que necessita de formação constante, neste aspecto Oliveira destaca que “A profissionalização do educador infantil, todavia, não está ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a forma de intervenção em situações específicas.” (2007, p.30), desta forma, através da formação, interação e da experiência, o docente vai construindo sua prática, enquanto síntese desses três elementos principais, articulados ao contexto sócio histórico e cultural e, são esses conhecimentos experienciais articulados aos científicos que o auxiliarão no desenvolvimento do seu trabalho.

A interlocutora Margarida continua narrando sua prática docente:

É trabalhar assim ao lado deles mesmo, com as tarefas com os materiais deles que são as coleções [lápiz de cor] deles pintarem, com atividades do lado deles ajudando mesmo de perto, facilita mais, quando a professora está ali, dando a aula dela o que chama mais atenção deles, é ter a tarefinha ali com desenho, colar, eles adoram colar! E recortar também! (Interlocutora Margarida - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Margarida apresenta em sua narrativa neste tópico, em tom de voz baixo, de forma tímida, e expressando não verbalmente uma certa desmotivação, as atividades práticas que realiza com seus alunos e que diz obter êxito, quando cita “pintarem”, “tarefinha ali com desenho”, “colar” e “recortar”, apresentando os poucos recursos de que dispõe para realizar o seu trabalho, mesmo assim, faz juízo de valor com relação a receptividade dessas ações pelas crianças quando relata “eles adoram”. São atividades simples, práticas e coerentes com a modalidade de ensino em que atua, que demandam poucos recursos para a sua execução e, segundo a interlocutora Margarida, são atividades prazerosas para as crianças.

Registrou-se no diário de campo a partir das observações da pesquisa empírica que a interlocutora Margarida é bastante atenciosa e carinhosa com as crianças, tanto em suas ações, e gestos, quando em seu discurso, essa relação de afetividade contribui para o processo de aprendizagem das crianças, pois há uma estreita relação entre afeto e cognição no processo de

ensino e aprendizagem como assevera Oliveira (2007, p. 136) “[...] o afeto é um regulador da ação, influenciando na escolha ou rejeição de determinados objetivos e na valorização de determinados elementos, eventos ou situações por parte da criança.” A criança é muito espontânea com relação à afetividade, demonstrando notoriamente seus gostos e desgostos, ela envolve-se muito com quem demonstra atenção, cuidado e carinho para com ela e no processo de aprendizagem, a afetividade também é muito importante.

Observou-se e registrou-se no diário de campo que, com relação ao agrupamento de Multiidade, nas trocas interativas e compartilhadas através das culturas plurais nas diferentes experiências, nesse convívio etário diverso, as crianças demonstram muita afetividade umas com as outras, principalmente das crianças mais velhas para com as mais novas, gestos de cuidado, carinho e atenção, em um intercâmbio de zelo e também de aprendizagens. Essa asserção é ratificada por João (2018, p. 138):

Nas relações de pares com diferentes idades, as crianças demonstram e constroem relações de amizade, solidariedade, afeto e cuidado, possibilitando desta forma, as trocas de aprendizagens, apoio mútuo, cuidados, comunicação etc., por mais que as configurações dos tempos e espaços das instituições separe as crianças em seus grupos de idades.

Margarida informa o vínculo que estabelece com as crianças e seu compromisso com a aprendizagem quando apresenta sua didática em seu turno de fala “É trabalhar assim ao lado deles mesmo” e “com atividades do lado deles ajudando mesmo de perto”, reforçando a importância do docente, enquanto mediador e parceiro mais experiente entre os conhecimentos e as crianças e esse acompanhamento citado pela interlocutora Margarida deve ser realizado em parceria, pertinho, analisando os acertos e os erros das crianças para poder conhecê-los, elaborar estratégias mais eficientes e tomar novos rumos no ensino quando necessário.

Sobre o acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças, Oliveira (2006, p. 206) pontua:

Para conhecer a significação que cada criança empresta a elementos do meio, o professor necessita observar suas reações, incentivá-la e expor sua forma de perceber determinada situação ou conceito, encorajá-la a considerar, ao mesmo tempo, os aspectos valorizados por outras crianças e que as levam a encarar a questão de modo diferente. Com isso ele a ajuda a superar visões restritivas e obter esquemas flexíveis, complexos e criativos de significação.

É no contato direto com a criança na partilha de atividades, que o docente passará a conhecê-la melhor, auxiliando-a nos momentos de dúvida e insucesso, motivando-a a elaborar estratégias e testagens e a ajudando a adquirir iniciativa e confiança em si própria, quando experimentar problemas que ainda não sabem solucionar.

Ainda sobre as classes com agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do Campo a interlocutora Margarida acrescenta em trecho da narrativa:

Não sendo superlotada, até que a nossa do Campo, não é superlotada! Não tem quase diferença e eu não acho que tem, agora assim, se fosse para ficar sozinha com os três níveis, o negócio ia pegar (risos). (Interlocutora Margarida - Entrevista Narrativa).

Com relação à prática docente nos agrupamento de Multiidade da Educação Infantil do Campo a interlocutora Margarida pontua sua concepção de agrupamento de Multiidade, com bastante expressividade na fala e nos gestos, narra “Não sendo superlotada [...] Não tem quase diferença e eu não acho que tem” argumentando que o que mais prejudica essa organização é o fato das salas serem superlotadas, com a composição de uma grande quantidade de alunos de séries diferentes, como não é o caso da sua sala de atividades, para ela, não há quase diferença das classes da Educação Infantil seriadas. Porém, evidencia um agravante, de forma enfática e advertidamente “se fosse para ficar sozinha com os três níveis, o negócio ia pegar [risos]” a hipótese de ter que dar aula para os três níveis (não é o caso), isso sim, seria um grande problema para a interlocutora Margarida. A contextualização ao Campo permanece ausente.

O agrupamento de Multiidade é uma prática frequente nas escolas localizadas no Campo, e, por fazer parte da realidade das crianças e educadores acaba por se tornar uma prática naturalizada, tanto é que a interlocutora manteve a narrativa na seara da concepção de naturalidade, como se fosse algo intrínseco ao Campo, o problema seria apenas a quantidade de alunos, o que é um elemento que exige mais do docente em qualquer sala de aula, seriada ou não.

A questão da quantidade de crianças e sua relação com os espaços é imprescindível, como aponta Margarida, pois, na Educação Infantil os espaços devem ser organizados para atender as necessidades e desenvolvimento das crianças, e há também uma organização diferenciada se a proposta da escola for os agrupamentos de Multiidade, como destaca Prado (2006, p. 73) em pesquisa realizada sobre esses agrupamentos, ao afirmar que a ambiência nestes espaços deve favorecer:

A circulação das crianças, assim como, a permanência delas nas brincadeiras, propondo, criando, num movimento intenso de viver a infância, marcava este espaço como privilegiado para trocas de experiências e experimentações diversas e, assim como demonstravam as crianças e a professora, era muito prazeroso estar ali.

No trecho da interlocutora em cotejamento com o trecho de Prado (2006), percebe-se que a condição de trabalho imposta pela Multiidade não foi problematizada pela interlocutora,

e conseqüentemente os condicionantes impostos pelo fato de ser uma classe com agrupamento de Multiidade, são pouco notados, a problematização com relação a Educação do Campo, também não foi percebida, fica evidente no discurso da interlocutora e na sua prática os direcionamentos referentes à Educação Infantil a partir de padrões urbanos, o que pode configurar lacunas na formação docente quanto a essas especificidades, nesta perspectiva colabora Evangelista (2017, p. 56):

E, assim, a escola do campo, passou anos e anos, e continua sem grande aporte financeiro para dar saltos de qualidade. Apesar de pequena melhora, ainda não há uma política pública de financiamento diferenciado para assegurar que em todos os municípios sejam realizados cursos de formação específica e continuada de professores, a não ser via projetos específicos, como foi o caso da Escola Ativa e Mais Educação, que não chegam a constituir como política pública de educação do campo.

O autor pontua que projetos formativos para os docentes do Campo são escassos e que em muitos casos não atingem a todos os docentes que trabalham no Campo, inclusive alguns projetos nem chegam a ser considerados como política pública para a Educação do Campo. Para se problematizar a realidade do Campo e se construir parâmetros de Educação do Campo, são necessárias formações específicas que apresentem, orientem e acompanhem a proposta educativa da Educação do Campo a todos os docentes do Campo.

Com relação à prática docente desenvolvida nas escolas da Educação Infantil do Campo em classes com agrupamento de Multiidade, a interlocutora Primavera em extrato retirado da entrevista narrativa argumenta seu ponto de vista:

O professor que trabalha com multisseriado seja ele na Educação Infantil ou qualquer série, ele tem que ser uma pessoa muito esperta, determinada e ter compromisso, porque se não for ela não atinge muitos objetivos, não! Na minha prática eu costumo trabalhar assim... começo a trabalhar as dificuldades do aluno, se tem três, quatro alunos que tem aquelas mesmas dificuldades, eu começo a trabalhar, tipo em grupo, e utilizando materiais... o lúdico, material concreto, com letras, números, contagem, para ver o desenvolvimento. Outra coisa também que eu acho muito importante ser trabalhado: TEXTO, texto é muito bom ser trabalhado todo dia e você trabalha uma palavra-chave, eu já tive vários resultados, trabalhando com palavra-chave, de um texto, e daquela palavra-chave se trabalha todas as letras, as consoantes, as vogais, as sílabas, a quantidade de letras, então dá para se trabalhar “Ns” coisas num texto. Pode trabalhar o texto uma semana toda, que é para ficar bem visível, para a criança e também para ele aprender mesmo, [...]. O professor que trabalha com multisseriado ele tem que se “rebolar” ele não sabe se olha uma aqui, ou olha o outro acolá, então tem menino que não se aquieta na cadeira, tem menino que mexe com outro, tem menino que...então é muito difícil, se ele não tiver um “jogo de cintura” muito grande ele não consegue desenvolver nada não! Vai só passando para frente, e fazendo de conta que tá dando a aula [...] (Interlocutora Margarida - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Primavera narra descritivamente, utilizando-se de linguagem verbal e não-verbal com veemência, a realidade das classes com agrupamento de Multiidade quando

apresenta em trecho retirado da entrevista narrativa, o perfil necessário ao docente de classes agrupamento de Multiidade da Educação Infantil, assim o apresenta “O professor que trabalha com multisseriado seja ele na Educação Infantil ou qualquer série, ele tem que ser uma pessoa muito esperta, determinada e ter compromisso, porque se não for..., ela não atinge muitos objetivos, não!”, apresenta ainda uma pausa em seu discurso, para dar ênfase ao seu argumento anterior “se não for...” e ainda acrescenta “o professor que trabalha com multisseriado ele tem que se ‘rebolar’ ele não sabe se olha uma aqui, ou olha o outro acolá”.

A interlocutora Primavera pontua em sua narrativa o quão dinâmico o docente da Educação Infantil do Campo com agrupamento de Multiidade tem que ser, para poder realizar a sua função e dar conta da turma, diante dos diversos desafios diários da docência nessas condições, das cobranças e objetivos pré-estabelecidos e ressalta a importância da responsabilidade docente com a aprendizagem das crianças para não ficar “fazendo de conta que tá dando a aula” ao eximir-se do trabalho e esforço e conseqüentemente “passar” a criança para o próximo nível sem ter alcançado a aprendizagem necessária para prosseguir nos estudos.

A dinâmica de classes com agrupamento de Multiidade apresentada pela literatura e observada na sala de atividades pesquisada durante o período de observação da prática das docentes, convergem para o perfil apresentado pela interlocutora Primavera. Principalmente a onipresença que o docente de classes com agrupamento de Multiidade tem que ter, ao se desdobrar para dar conta do processo de aprendizagem em salas tão heterogêneas como as classes com agrupamento de Multiidade. São objetos de conhecimento, idades e níveis de aprendizagem diferentes e que o docente precisa contemplar de forma individual e coletiva diariamente. Sobre esses agrupamentos e o papel e prática docente, comenda Prado (2006, p. 141):

As gerações distintas que conviviam no espaço educativo, especialmente, professoras e crianças estabeleciam dependências e acordos intergeracionais quando ambas se constituíam protagonistas do processo educativo, de fazer as coisas juntas, de negociar, de trocar e de compartilhar experiências semelhantes e diversas.

A autora afirma que para que seja assumida essa organização em agrupamentos por todas as partes, é importante a adoção de acordos, através de negociações, trocas e partilhas. Acrescenta ainda que essa relação depende muito da dinâmica e compromisso docente, para assumir essa perspectiva de agrupamento de Multiidade com responsabilidade, mas também com intencionalidade pedagógica.

A interlocutora Primavera acrescenta ao tópico no seu turno de fala que em sua prática realiza uma sondagem para perceber o nível de aprendizagem ou dificuldade de cada aluno e a partir disso, procura “trabalhar as dificuldades do aluno” de forma grupal, quando possível ao relatar “se tem três, quatro alunos que têm aquelas mesmas dificuldades, eu começo a trabalhar, tipo em grupo”. Visando superar essas dificuldades de aprendizagem, a interlocutora elabora estratégias pedagógicas utilizando-se do “lúdico, material concreto, com letras, números, contagem, TEXTO,” recursos que a auxiliam na sua prática docente para a superação das dificuldades das crianças.

A percepção da interlocutora Primavera com relação ao lúdico e sua relevância para a aprendizagem infantil é confirmada por Antunes (2010, p. 31):

Brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis fecunda competências cognitivas e interativas. Como se tudo isso já não fizesse do ‘ato de brincar’ o momento maior da vida infantil e de sua adequação aos desafios, é brincando que a criança elabora conflitos e ansiedades, demonstrando ativamente sofrimentos e angústias que não sabe como explicitar.

Ao incluir o lúdico em sua prática docente, a interlocutora Primavera demonstra perceber os interesses infantis, porém, sua percepção quanto ao lúdico é vista por ela a partir de concepções urbanas do lúdico, sem contemplar as especificidades locais do Campo, pois no decorrer de sua narrativa não apresenta elementos no tocante ao Campo.

A interlocutora Primavera continua a narrativa descrevendo sua prática docente:

Eu acho que a criança tem que ter uma motivação e uma criança só numa sala de aula, entre quatro paredes, fica bem restrita e fica assim um ambiente monótono! É sem graça todo dia aquela mesma coisa, aquela mesma rotina, a musiquinha, a cantiguinha, uma historinha... aquele negócio, eu acho que a criança tem que participar tem que brincar! Tem que ver outras coisas além da sala de aula. (Interlocutora Primavera – Entrevista Narrativa).

A interlocutora apresenta um discurso a partir de uma análise reflexiva que faz com relação ao trabalho que deve ser desenvolvido na Educação Infantil, quando narra “Eu acho que a criança tem que ter uma motivação” acrescenta “entre quatro paredes, fica bem restrita” e ainda “eu acho que a criança tem que participar tem que brincar! Tem que ver outras coisas além da sala de aula”, ao perceber e realizar o cotejamento entre a empiria e o conhecimento que tem acerca da Educação Infantil, a interlocutora avalia que para aprender, a criança precisa de diferentes estímulos, parceiros, objetos e experiências, que possibilitem expandir os seus conhecimentos.

A interlocutora Primavera percebe a condição de criança e as necessidades lúdicas infantis e cita o “brincar” como elemento que estimula a ação infantil. A brincadeira é um

recurso motivacional para as crianças e contribui muito para a prática docente, sobre a importância das brincadeiras, Oliveira comenta:

A brincadeira é um recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos – particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagem, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e de ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e de afetividade. (2007, p. 231).

Nas experiências proporcionadas pela brincadeira, Oliveira (2007) destaca elementos essenciais que a brincadeira desenvolve sendo estes a memória, a capacidade de expressar diferentes linguagens, e o tomar o ponto de vista do outro. Essas são dimensões importantíssimas para a criança; a memória, ao possibilitar armazenamento das experiências vivenciadas, das informações e conhecimentos adquiridos; as diferentes linguagens, que contribuem para que a criança possa externar e expressar seus pensamentos, sentimentos, gostos, desgostos, dúvidas, etc. favorecendo o desenvolvimento de muitas outras habilidades e, o tomar o ponto de vista do outro, ao exigir a capacidade crítica e reflexiva da criança diante das situações e relações que estabelece com diferentes parceiros sociais.

Através da brincadeira a criança explora diferentes linguagens, elementos essenciais a aprendizagem, assim como necessita relacionar a fala e a ação para complementar seu pensamento, como destaca Vygotsky (1991, p. 21):

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.

A interlocutora Primavera pontua que percebe que as crianças podem sentir-se desmotivadas quando estão sujeitas a rotinas fixas e pouco criativas e apresenta o lúdico como sugestão de prática que poderia ser utilizada para sanar essa situação, mas não informa como fazer isso e acrescenta que a criança precisa sair do contexto da sala de atividades e viver outras experiências quando narra “Tem que ver outras coisas além da sala de aula”. A reflexão da interlocutora Primavera quanto a se possibilitar às crianças, variadas experiências intra e extraescolares é muito válida, e mais coerente seria se essas experiências fossem articuladas ao contexto sociocultural das crianças, relacionando o ambiente natural que a escola está inserida e que faz parte do dia a dia das crianças.

Em um meio socioambiental tão diverso e rico de possibilidades educativas para além da sala de atividades, como o Campo é, explorar esse ambiente demanda planejamento,

criatividade e intencionalidade pedagógica docente, como as sugestões e possibilidades acessíveis à prática docente indicadas neste cenário contextualizado ao Campo e ao ar livre, de forma inspiradora por Silva e Pasuch (2010, p. 8):

Ler histórias e contar histórias embaixo de árvores, em redes e varandas, tecer um tapete colorido com as crianças, forrar o chão com folhagens e materiais que construam um cantinho aconchegante para o envolvimento das crianças nas atividades, realizar um almoço em situação ao ar livre, garantir o banho de sol dos bebês, garantir janelas em altura que permita às crianças, mesmo as bem pequenas, a visibilidade para a área externa, aproveitar uma bica ou encanar a água em um chuveirão ou torneira (os bebês adoram brincar com água!), organizar hortas e viveiros são situações que cotidianamente podem fazer do espaço externo o maior cenário das práticas com as crianças.

A partir de elementos de fácil acesso, as autoras sugerem práticas contextualizadas ao Campo e que possibilitam valiosas experiências educativas às crianças, contribuindo para que possam realizar a articulação entre os conceitos científicos e cotidianos, vivenciados de forma lúdica.

A ludicidade é um elemento essencial na proposta dos agrupamentos de Multiidade, como destaca Prado (2006, p. 72) em experiência vivenciada em Instituição da Educação Infantil com essa organização em dias de festividade:

A professora organizava a sala em cantos diferenciados, com atividades e materiais distintos para brincadeiras, como o canto das fantasias e da casinha, o canto dos livros, dos brinquedos de montar, de confeccionar brinquedos de sucata, de pintura, de desenho, de colagem, de massinha de modelar, etc. As crianças podiam circular livremente pelos diversos cantos, por vezes, compondo outros, incorporando brinquedos e objetos de um canto específico em outro. As crianças movimentavam-se livremente pelas brincadeiras, pelos espaços planejados na sala, propunham outras brincadeiras e construía lugares próprios e novos espaços de brincar, circulando pelos cantos e brincando não somente no espaço da sala, mas também nas varandas cimentadas e na área gramada de acesso (por uma grande porta de ferro e vidro) da mesma sala, que geralmente era mantida aberta pela professora e pelas crianças. Enquanto algumas crianças permaneciam em determinada brincadeira, outras circulavam brincando um pouco em cada canto, outras saíam da sala, brincavam lá fora, corriam, voltavam, vestiam uma fantasia, olhavam-se no espelho, saíam de novo, conversavam entre si, compunham brincadeiras, trocavam, brigavam, disputavam e negociavam os brinquedos e outros materiais, discutiam, empurravam-se, choravam, reclamavam, observavam, comunicavam-se intensamente entre si, comigo e com a professora.

Uma característica marcante da ludicidade apontada pela autora, é a disposição de ambientes, recursos, materiais às crianças e principalmente a autonomia delegada a cada criança para a realização de diversas atividades, a depender de seu interesse.

A interlocutora Primavera continua a narrativa sobre sua prática docente em classes com agrupamento de Multiidade no Campo:

Outro fator importante também, ela [criança] tem que conhecer também a sua própria cultura, isso é de grande importância, até que elas já sabem, se você perguntar: - Em que, é que seu pai trabalha, em que, que sua mãe trabalha, eles falam tudo direitinho, mas não seria bom se nas escolas do campo, já que é escola do campo, oferecesse essas questões aí...para o aluno que já fazem parte do cotidiano deles, não é verdade? (Interlocutora Primavera - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Primavera com tom impositivo, aumentando o tom de voz, e utilizando-se de linguagem não-verbal, realizando gestos com as mãos, evidencia a importância do conhecimento e valorização da sua própria cultura, pela criança, quando narra “ela [criança] tem que conhecer também a sua própria cultura, isso é de grande importância,” e quando destaca “seria bom se nas escolas do Campo, já que é escola do Campo, oferecesse essas questões aí...para o aluno que já fazem parte do cotidiano deles, não é verdade?” porém, apresenta uma concepção restrita quanto à cultura das crianças situando-a na seara do trabalho agrícola “se você perguntar: - Em que, é que seu pai trabalha, em que, que sua mãe trabalha, eles falam tudo direitinho”.

A cultura do Campo precisa ser compreendida a partir de uma visão macro e crítica a respeito das formas de socialização dos povos do Campo, seus processos de construção, materialização e transmissão culturais, e não somente as relações de trabalho, não restringindo ou acriticamente concebendo o Campo e os povos do Campo a partir de um único prisma. Políticas Públicas específicas para os povos do Campo precisam ser mais efetivadas para que o meio urbano avance na percepção das potencialidades que o Campo tem e com relação também as desigualdades a que historicamente está submetido.

Avançar para uma compreensão e valorização da cultura dos povos do Campo, e trazer esse elemento articulado ao currículo para as classes do Campo, exige que haja uma mudança na forma como o Campo é percebido pela sociedade, porém, essa mudança só acontece a partir do conhecimento e contato com novos referenciais que possibilitem o desequilíbrio de concepções naturalizadas e cristalizadas. Sobre essa reflexão, Batista Jr, Sato e Melo (2018, p. 14) asseveram:

As sociedades alteram suas formas de ser e de agir ao buscar estratégias de renovação do conhecimento, na expectativa de que a mudança ocorra por meio de atitudes. Ao tomar consciência da dominação, o indivíduo busca superá-la, lutando contra os fatores que determinam a desvantagem social.

A partir do pensamento dos autores, infere-se que, para que a Educação Infantil do Campo possa se materializar em projetos educativos, práticas e discursos, a renovação do conhecimento sobre essa temática precisa ser mais pesquisada, divulgada e compreendida pela sociedade, a fim de que as lutas, reivindicações e movimentos por uma Educação Infantil do Campo, de fato, não se restrinjam às famílias das comunidades do Campo e alcancem toda a sociedade, ao se saber que a educação é um direito de todos e que é necessário se valorizar a cultura local.

Para Munarim e Locks (2012) a Educação do Campo tem sua identidade própria devendo afastar-se tanto de concepções de educação com padrões estritamente urbanos como também da educação ruralista, defendem que a educação do Campo deve levar em conta “[...] o contexto dos sujeitos do campo em termos de sua cultura específica, a maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e o modo de viver e organizar o trabalho.” (2012, p. 86), desta forma, compreender essas diferenças significa o alinhamento teórico metodológico da efetivação da Educação do Campo.

Continua a narrativa da interlocutora Primavera sobre sua prática docente em classes com agrupamento de Multiidade no Campo:

É trabalhar a autoestima através de elogios da criança, tem que trabalhar, quando a criança, ela está muito desmotivada, você tem que elevar a autoestima dela, porque se não, não vai ter muito resultado [...]. Quando a criança consegue, a gente vê também o brilho nos olhos dela, [...] Então assim, é um pouco do antigo, do tradicional junto com o hoje, que a gente passa do maior, do texto, para a palavra, para a letra, certo! Então eu gosto de trabalhar assim, acho que tem muito êxito, uma coisa cobrada e você cobrar, não é só você jogar e não ser cobrado, não adianta. Você passar uma atividade para o aluno e não cobrar aquela atividade que você fez! [...] Então é assim ... não passar muita coisa, mas que essa tarefa, atividade, o que você passar, que ela seja cobrada. (Interlocutora Primavera - Entrevista Narrativa).

De forma ponderada e segura, a interlocutora Primavera evidencia a relação professor e aluno quando relata que em sua prática procura “trabalhar a autoestima através de elogios da criança,” ou quando “você tem que elevar a autoestima dela”. Relata que sua tendência pedagógica se constitui uma articulação entre a pedagogia tradicional e a pedagogia construtivista “um pouco do antigo, do tradicional junto com o hoje” e reforça que uma eficiente estratégia docente na prática, é a cobrança do professor quanto à realização das atividades sugeridas “Então é assim ... não passar muita coisa, mas o que você passar, que seja cobrada”. Oliveira (2007) pontua que os vínculos entre as crianças, os professores, os colegas e os objetos de conhecimento podem ser facilitados ou dificultados pelo afeto. Desta forma, a relação afetiva é imprescindível para que a criança tenha motivação na interação com estes elementos e possa aprender.

Ao relatar esses tópicos a interlocutora Primavera evidencia o aspecto afetivo envolvido no processo de aprendizagem das crianças, nesta dimensão a relação professor e aluno precisa ser constituída como um vínculo de afetividade mútua. A afetividade fará com que a criança se sinta amada e acolhida, e desta forma ela se sentirá mais segura e com elevada autoestima, encorajada e apta a desenvolver um autoconceito positivo sobre si mesma, essencial para mesmo em momentos de dúvidas, falhas e erros, sentir-se segura para testagens, resolução de problemas e para o desenvolvimento da resiliência.

Sobre as estratégias que utiliza em sua prática docente, a interlocutora Primavera ainda narra:

Eu já trabalhei numa sala de aula que eu trabalhava com palavras-chave, eu começava a fazer perguntas, questionamentos, para os alunos, do que eles gostavam, começava por fruta: qual era a fruta que eles mais gostavam? E eles iam dizendo... pois hoje nós vamos trabalhar fruta tal, CAJU, por exemplo, que todo muito conhece! Eu não ia trabalhar morango, porque [eles] só veem pela televisão, então trabalhava caju, trabalhava manga...primeiro você desenhava o caju, colocava todo menino para desenhar um caju, colocava todo mundo para pintar, depois vamos [colocar] o nome caju, todo mundo colocava caju, vamos contar quantas letras tem a palavra caju, e contava quantas letras, qual a letra que começa a palavra caju? Para todo mundo identificar, às vezes até o final da aula eu apagava e muitos já sabiam escrever a palavra caju, porque decodificava as letras. Quantas letras tinha e quais eram as letras, então você trabalhando assim, daí você daria pra trabalhar a família do CA, não existe só o CA, existe o CA, o CO e o CU. Não existe só o JU, existe o JA, o JE, o JI, o JO e o JU. Então eu trabalho assim, você já pode trabalhar também separado, CAJU, tem quantas vogais? Quantas consoantes? É a quantidade de letras e sílabas e assim você muda, passava para outra palavra, vamos procurar outra palavra que tenha o mesmo CA? CAQUI, ou qualquer outra, que seja com CA ou com JU, assim para eles ficar uma coisa puxando a outra, eu gosto de trabalhar assim! (Interlocutora Primavera - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Primavera narra um trecho sobre sua prática de letramento e alfabetização “[...] eu começava a fazer perguntas, questionamentos, para os alunos, do que eles gostavam, começava por fruta: qual era a fruta que eles mais gostavam? e eles iam dizendo... pois hoje nós vamos trabalhar fruta tal, CAJU, por exemplo, que todo muito conhece! Eu não ia trabalhar morango, porque [eles] só veem pela televisão, então trabalhava caju, trabalhava manga...primeiro você desenhava o caju, colocava todo menino para desenhar um caju, colocava todo mundo para pintar, depois vamos [colocar] o nome caju, todo mundo colocava caju, vamos contar quantas letras tem a palavra caju, e contava quantas letras, qual a letra que começa a palavra caju?” Ao perceber a importância da inclusão dos elementos do contexto das crianças à sua prática docente a interlocutora acena para uma contextualização ao Campo e propicia aos alunos uma oportunidade concreta de aprendizagem, porque eles sabem do que estão falando, já viram, tocaram, sentiram o cheiro, é algo do seu cotidiano, assim, a partir disso,

em sua prática docente Primavera inicia o processo de alfabetização de forma gradativa e articulada ao meio em que as crianças vivem.

A ação docente realizada pela interlocutora Primavera apresenta uma aproximação quanto à contextualização em sua prática, da realidade dos povos do Campo, no decurso das observações durante a pesquisa empírica, percebeu-se que a interlocutora Primavera, mesmo sendo a professora auxiliar, em seus discursos em vários momentos nas aulas, fazia menção ao contexto e realidade das crianças para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem. Sobre esse aspecto é importante citar o que destaca Oliveira (2007, p. 170):

O planejamento do currículo, enquanto contexto de desenvolvimento, inclui a organização de grande diversidade de aspectos [...] a depender da proposta pedagógica a que cada instituição elabora para orientar sua ação dentro de um estilo cultural próprio. As experiências concretizadas devem se articular as vivências das crianças em outros contextos, particularmente no cotidiano familiar, de modo que eles garantam um processo integrado de desenvolvimento.

A autora ressalta que deve haver no planejamento do currículo escolar uma integração entre as vivências das crianças nos diferentes contextos que transita ao currículo da escola. Para se pensar práticas docentes para a Educação Infantil do Campo deve-se sempre incluir o contexto do Campo e o lúdico em articulação com o currículo. Costa e Cabral (2016) neste aspecto discutem a importância de se pensar metodologias, modelos de ensino e currículos com conteúdos de vertente crítica sobre a situação das populações do Campo e que possam contribuir para a transformação social.

Uma visão limitante de Educação do Campo é o resultado de ideologias não problematizadas e não superadas, o que demonstra que ainda existem resquícios da Educação Rural implicados na constituição das concepções de grande parte da sociedade. No Campo deve-se objetivar uma educação que tenha a possibilidade de contribuir para a emancipação humana e não somente ser local onde são exportadas força de trabalho, produções alimentícias e matérias-primas.

Sobre a prática docente e sua relação com agrupamento de Multiidade na Educação Infantil no Campo a interlocutora Primavera narra:

Eu já trabalhei, multisseriado com as quatro séries, só que eu não ficava com as quatro, eu ficava dividindo em dois turnos, eu dividi: primeiro ano e quarto ano de manhã e segundo e terceiro ano à tarde, por quê? E nesse período eu era tudo! Nós não tínhamos zelador, não tinha a merendeira, não tinha vigia. Primeira coisa quando chegava: carregar água, não tinha água, tinha que carregar água do poço, no balde, minha mão já vivia cheia de calo, nesse período eu tinha 75 alunos, nesse período, eu dividia esses alunos entre dois turnos, eu sendo uma única professora [...]. (Interlocutora Primavera - Entrevista Narrativa).

Como é a primeira vez que atua na Educação Infantil em classes com agrupamento de Multiidade no Campo, a interlocutora Primavera de forma enfática e com tom de indignação relata sua experiência em classes multisseriadas no Ensino Fundamental no Campo e as limitações vivenciadas, quando narra “Eu já trabalhei, multisseriado com as quatro séries”, assim como em “E nesse período eu era tudo! Nós não tínhamos zelador, não tinha a merendeira, não tinha vigia” e acrescenta “nesse período, eu dividia esses alunos entre dois turnos, eu sendo uma única professora”. Ajustamentos, testagens e tomada de decisão sem muita reflexão, são as soluções encontradas pelos docentes de classes com agrupamento de Multiidade e/ou multisseriadas independente da modalidade de ensino, diante de um dilema tão complexo que é trabalhar com uma diversidade tão grande de ideias, idades, níveis de desenvolvimento e séries.

Muitas vezes isolados em escolas unidocentes, esses professores pouco recebem orientações sobre como proceder nestas classes, que são ocultadas pelo poder público e que com isso dificultam ainda mais o trabalho dos professores.

A reflexão crítica é um instrumento de luta contra as forças hegemônicas de dominação, pois à medida que os indivíduos refletem e problematizam a sua realidade, podem perceber em perspectiva, de uma forma analítica, as práticas naturalizadas que estão inseridas e as relações de subordinação ou dominação a que estão assujeitados.

Alguns fatores podem contribuir para o desenvolvimento da reflexão crítica e a possibilidade de avanço das docentes, à superação de concepções construídas a partir de paradigmas dominantes, como a formação docente inicial e continuada contextualizada ao Campo, mesmo sabendo que “[...] por uma série de fatores, a ampliação da escolaridade dos professores não se tem traduzido necessariamente em melhoria substantiva do fazer docente.” (OLIVEIRA, 2007, p. 29), porém, é um caminho imprescindível. A formação inicial e continuada somente contribuirá para a construção da identidade profissional docente de forma crítica e reflexiva desde que seja intencionada, com práticas problematizadoras da realidade e do papel da educação enquanto instrumento de mudança social e do docente como mediador para essa mudança.

A interlocutora Girassol, apresenta sua prática docente em classe com agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do Campo:

Tipo assim, lá no Campo onde eu estou agora no momento, eu estava só com o nível II, e fizeram agora uma “mesclada” lá e eu estou com Maternal e Nível I que é Creche e Pré-I, esse multisseriado aqui como é que a gente faz? O Maternal eu tenho que trabalhar, digamos as vogais, eles têm que aprender só as vogais, já para o Pré-I tem que começar com as letras do alfabeto, a questão dos números já é mais elevado, são tipo como se fosse dois planos de aula,

ou então um plano de aula para o Maternal com o mesmo conteúdo [do Pré I], mas que seja mais elevado, para não criar mais problema. Então dois tipos de atividade? Vou fazer uma atividade que seja para o Maternal, mas só que para o Maternal eu coloco mais aquela “fraquinha”.... a questão do cobrir, já para o outro, ele já sabe cobrir?! Eu tenho que fazer já digamos se for a letra I, para ele escrever a letra I, no caso foi o que a gente trabalhou hoje, a letra I. Então ele no Maternal vai cobrir e o outro já vai escrever, que é pra poder não ficar tudo igual, por aí tem professor que faz um plano só, digamos assim, mesmo que atrasa um e eleva o outro, a gente não tem que fazer assim, digamos você tem que [colocar] cada qual no seu lugar, então se o Maternal é pra cobrir? Então ele vai cobrir! Se o Pré- I é pra escrever a letra? Ele tem que escrever a letra. (Interlocutora Girassol - Entrevista Narrativa).

Em classes com agrupamento de Multiidade deve-se atender às necessidades dos alunos em cada nível, não devendo haver padronização, porque cada nível tem suas especificidades, assim narra, em recorte realizado na entrevista narrativa a interlocutora Girassol, “eu estou agora no momento, eu estava só com o nível II, e fizeram agora uma “mesclada” lá e eu estou com Maternal e Nível I que é Creche e Pré-I, esse multisseriado aqui como é que a gente faz? O Maternal eu tenho que trabalhar, digamos as vogais, eles têm que aprender só as vogais, já para o Pré-I tem que começar com as letras do alfabeto, a questão dos números já é mais elevado” desta forma, a interlocutora Girassol busca atender as necessidade específicas de cada nível de ensino, procurando ser coerente com o desenvolvimento e idade de cada criança.

Sobre a realização do planejamento e plano de aula explica sua didática “são tipo como se fossem dois planos de aula, ou então um plano de aula para o maternal com o mesmo conteúdo [do Pré-I], mas que seja mais elevado, porque para eu não ter que fazer dois planos, para não criar mais problema”, esclarece que na sua classe com agrupamento de Multiidade utiliza-se do mesmo objeto de conhecimento diariamente para os dois níveis, porém diferentes atividades “Então dois tipos de atividade? Vou fazer uma atividade que seja para o Maternal, [...] “fraquinha”.... a questão do cobrir, já para o outro, ele já sabe cobrir?! [...] se for a letra I, para já ele escrever a letra I”.

A interlocutora Girassol apresenta crítica à professores que homogeneizam práticas e atividades relatando o prejuízo para os alunos de níveis mais avançados, pois são necessários ajustes para que as crianças de níveis anteriores consigam alcançar o nível das crianças maiores, quando narra “por aí tem professor que faz um plano só, digamos assim, mesmo que atrasa um e eleva o outro, a gente não tem que fazer assim”.

Em observações registradas no diário de campo acerca da prática docente da interlocutora Girassol, percebe-se que a mesma desenvolve suas atividades diárias com muita dependência do livro didático ou de atividades fotocopiadas, o que faz com que as crianças fiquem bastante limitadas a essa rotina. É bastante carinhosa com as crianças, porém, as deixa

muito “à vontade”, utiliza pouco o quadro e recursos ludo-pedagógicos, propõe explicações muito abstratas sobre os conceitos que deseja transmitir. Em classes com agrupamento de Multiidade, em pesquisa realizada, Prado (2006) percebeu que para o desenvolvimento de aprendizagens, as crianças necessitavam de diferentes suportes em suas interações, experimentações e linguagens, não devendo ficar restritas a livros e atividades escritas:

O que as crianças trocavam, negociavam e compartilhavam eram experiências diferentes, mas de mesmo valor. As trocas não se davam de forma desigual como na lógica capitalista. As crianças, como atores sociais plenos, eram produtos e produtoras de uma cultura (muitas) que se impunha com possibilidades de ser uma alternativa a esta mesma sociedade e à sua lógica. Desta forma, a educação infantil configura-se como espaço de educação, não só de crianças, mas também de profissionais docentes e não docentes, mães, pais, familiares e membros da comunidade, reconhecendo e conhecendo as crianças e sua condição infantil, colocando teorias e práticas educativas em diálogo e em confronto. (PRADO, 2006, p. 102).

A interlocutora Girassol continua sua narrativa sobre as classes com agrupamento de Multiidade da Educação Infantil do Campo:

A gente sempre utiliza essas brincadeiras lá na sala para eles, não só para o Nível I, nem Maternal, mas todos, os três níveis! A gente coloca todo mundo num nível só por enquanto que é o recurso [histórias, cantigas, músicas] no momento que a gente tem... a gente não tem data show, a gente tem uma televisão, mas nem todo dia ela pega, as vezes a gente coloca uns desenhos para eles tentar descrever aquele desenho, mas tem hora que dá certo, tem hora que não dá certo e é desse jeito! A gente conta aquelas histórias, tipo Branca de Neve, que já vai ter a apresentação agora que é para ter da Branca de Neve, ou então da Chapeuzinho Vermelho, a gente conta um conto para eles, vai mostrando as imagens para eles no livro, então depois, pede para recontarem através do desenho, tem uns que desenharam perfeito! Tem uns que faz um risco lá, mas ele fez do jeito dele! Mas é, eles vão contando de acordo que vai acontecendo na cena, quem foi que apareceu primeiro, quem são os personagens da história? Eles vão desenhando, aí eles já vão desenhando e contando a história ... é o ... recurso que a gente utiliza na sala. (Interlocutora Girassol - Entrevista Narrativa).

Como citado em excerto extraído da entrevista narrativa a interlocutora Girassol informa que em sua prática a utilização do lúdico contribui para a aprendizagem ao narrar “A gente sempre utiliza essas brincadeiras lá na sala para eles”, também informa que as crianças, são tratadas de forma homogênea “A gente coloca todo mundo num nível só”.

Para a interlocutora Girassol, a utilização de recursos lúdicos e materiais concretos facilitam o processo de ensino e de aprendizagem das crianças e são usados por ela em sua prática. Informa ainda, a precariedade de recursos disponíveis na escola ao relatar “a gente não tem data show, a gente tem uma televisão, mas nem todo dia ela pega,” argumenta sobre a utilização e posterior exploração de contos infantis em situações didáticas “Branca de Neve, que já vai ter a apresentação agora que é para ter da Branca de Neve, ou então da Chapeuzinho

Vermelho, a gente conta um conto para eles, vai mostrando as imagens para eles no livro, então depois, pede para eles recontarem através do desenho”.

Oliveira (2007) assevera a importância de práticas orais e escritas para o desenvolvimento destas habilidades para as crianças, como a utilização de histórias, como as citadas pela interlocutora.

Convivendo com leitores e criadores de textos, a criança busca compreender o sentido das ações de leitura/escrita deles. Muitas práticas educativas de adultos alfabetizados incluem a escrita como objeto intermediário, como ocorre com a contagem de histórias. (2007, p. 229).

É através da linguagem que a criança se apropria e produz cultura, significa e ressignifica a realidade. A Educação Infantil tem como um de seus objetivos a ampliação de experiências linguísticas intencionais às crianças, o que contribui para a ampliação do vocabulário e desenvolvimento do pensamento, através de experiências orais e escritas que incluam narrativas, além da apresentação de diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Vygotsky (2000) pontua a importância da linguagem para o processo de transmissão e assimilação cultural, em uma troca interativa entre diferentes sujeitos. A mesma relação de interação através da linguagem é situada por João (2018, p. 140) como essencial nas classes de Multiidade, ao destacar que nesses agrupamentos:

O reconhecimento da heterogeneidade da criança e da ação intencional do professor possibilita que esse encontro aconteça e que o novidável se instaure. Nesse sentido, precede reconhecer a diferença que há no outro e as possibilidades de trocas que se efetivam a partir desse encontro[...].

A interlocutora Girassol percebe a importância dessas práticas e as aplica em suas atividades com as crianças quando narra “eles vão contando de acordo que vai acontecendo na cena” e ainda “Eles vão desenhando, aí eles já vão desenhando e contando a história” e procura instigar a reflexão e oralidade das crianças através de questionamentos sobre a história “quem foi que apareceu primeiro, quem são os personagens da história?”.

Privilegiar momentos onde as experiências linguísticas devem ser o foco da aprendizagem contribui para que a criança aproprie-se de conhecimentos e conceitos científicos e também do seu cotidiano, através de práticas docentes que incluam momentos em que as experiências culturais das crianças possam ser reveladas, narradas, dialogadas, escritas, desenhadas, e todas as demais possibilidades existentes de se trabalhar com o conhecimento.

Práticas e estratégias como a confecção de cantinho de leitura, com exposição de livros de diferentes gêneros e outros diferentes portadores textuais, rodízio de livros onde as crianças

possam levar livros para casa, rodas de leitura, confecção de dicionário com as palavras desconhecidas das crianças e que surgiram em algum momento no decurso das atividades ou em outro ambiente, podendo ser até um dicionário do Campo com palavras do cotidiano das crianças, um convite aos pais da sala de atividades para realizar a leitura de uma história para o grupo ou a contação de uma história que faça parte da cultura da comunidade, confecção de livros que possibilitem às crianças uma pesquisa na comunidade onde vivem e possam fazer o relato das histórias que fazem parte do seu cotidiano e da cultura oral de seu povo, adereços e materiais diversos que possam explorar a linguagem oral, dentre várias possibilidades.

A interlocutora informa perceber que as crianças possuem níveis de aprendizagem diferenciados quando narra “tem uns que desenham perfeito! Tem uns que faz um risco lá, mas ele fez do jeito dele!”, independente de ser uma classe com agrupamento de Multiidade há os diferentes ritmos de aprendizagem, que precisam ser conhecidos e trabalhados pelo docente através de estratégias pedagógicas que favoreçam as especificidades de cada criança, perceber o momento de aprendizagem onde a criança se encontra e elaborar atividades complementares e estratégias diferenciadas para essas crianças contribui para seu avanço e desenvolvimento.

Em observações durante a pesquisa empírica na escola observou-se que havia algumas crianças que apresentavam dificuldade em corresponder ao ritmo da turma, algumas por ser o primeiro ano que estavam estudando - mesmo a turma da interlocutora Girassol ser do Pré-II - e outras por apresentarem dificuldades na atenção e concentração o que as impossibilitava na compreensão de conceitos apresentados pela docente, necessitando de atendimento sempre individualizado para realizar as atividades propostas.

Com relação à prática docente desenvolvida nas escolas da Educação Infantil do Campo em classes com agrupamento de Multiidade, a interlocutora Rosa se posiciona quanto ao trabalho que desenvolve em relato extraído do diário de campo:

É preciso ensinar as crianças, primeiro, a se comportarem porque se não prestar atenção, não aprendem, depois ir com cada uma ensinando de cadeira em cadeira, porque ainda são pequenas e precisam que a professora fique do lado, se não, não faz nada, faz outra coisa diferente do que era para fazer, tem que pintar direito, dentro do espaço certo, e se o professor não tiver perto não faz certo, borra [...] (Interlocutora Rosa - Diário de campo).

Em sua prática docente em classes com agrupamento de Multiidade, a interlocutora Rosa, narra em registro extraído do diário de campo que é fundamental para o desenvolvimento de sua prática que as crianças em um primeiro momento aprendam a noção de disciplina ao narrar “É preciso ensinar as crianças primeiro a se comportarem porque se não prestar atenção, não aprendem”, posteriormente a interlocutora Rosa informa que as crianças precisam de

acompanhamento permanente da docente para a resolução das atividades “depois ir com cada uma ensinando de cadeira em cadeira, porque ainda são pequenas e precisam que a professora fique do lado, se não, não faz nada,” a exigência na resolução de atividades, de forma precisa, sem margem para o desenvolvimento da autonomia, denuncia um viés tradicional de ensino e aprendizagem, isso é percebido no trecho “faz outra coisa diferente do que era para fazer, tem que pintar direito, dentro do espaço certo, e se o professor não tiver perto não faz certo [...]”.

A prática da interlocutora evidencia a hibridez vivenciada nesta sala de atividades, ao apresentar agrupamentos de Multiidade apenas em termos de quantidade e faixa etária heterogênea das crianças, não atendendo a proposta da autonomia, pelo contrário, há uma adequação comportamental que as crianças obrigatoriamente precisam seguir. E por outro lado, a proposta pedagógica e prática docente desenvolvida é de turmas e níveis separados, com atividades que seguem a proposta etapista.

Em registro do diário de campo, realizados durante a observação participante, observou-se que a interlocutora Rosa não apresentava contextualização da cultura do Campo em sua prática docente, sob um viés mais tradicional centrava sua ação no conhecimento que deveria ser aprendido pelas crianças, como era professora auxiliar, colaborava com a resolução das atividades mantendo presença constante ao lado das crianças, orientando-as sobre o quê e como fazer e quando percebia que as crianças não estavam seguindo suas orientações ou quando havia muito barulho na sala, sempre demonstrava pulso firme para controlar a situação e retomar os direcionamentos da ação.

Percebe-se também a ausência no discurso da interlocutora Rosa da articulação da tríade brincar-cuidar-educar, com supervalorização da dimensão do educar, sem tanta inclusão do brincar e cuidar, essenciais ao desenvolvimento infantil.

A concepção que o docente tem de criança e infância impactará diretamente em sua prática, e conseqüentemente na qualidade da educação que desenvolve. O trabalho do professor deve centrar-se em oferecer novas experiências às crianças de forma intencional e planejada que contemplem situações de observação, que envolva o lúdico, que estimule a imaginação, o cognitivo, o desenvolvimento emocional, a linguagem, a solidariedade, o respeito e outros.

O professor da Educação Infantil do Campo, deve se situar no papel ativo e responsável não somente por contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem curricular das crianças, mas também como militante da causa da Educação do Campo e das populações do Campo, desvelando as relações assimétricas de poder que constituem as relações e interações, trabalhando de forma crítica e contextualizada os conteúdos para que as crianças cresçam conscientes de seus deveres e instrumentalizadas com os meios de lutar por seus direitos

sociais e principalmente valorizando a sua própria cultura, pois, devido à exaltação hegemônica da cultura urbana e conseqüente ocultação da cultura do Campo, as próprias populações do Campo em muitos casos acabam absorvendo essa cultura exportada e negando a sua.

O papel do professor da Educação Infantil do Campo é fundamental porque ele trabalhará com crianças em um momento privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento e dependendo da concepção de Educação Infantil do Campo que tenha construído, seja ela de ausência de contextualização com valorização de padrões urbanos ou presença da contextualização e valorização da cultura local, diretamente sua prática materializará sua concepção podendo ser o reproduzidor de uma ideologia dominante ou o emancipador de práticas de dominação socialmente arraigadas.

Paralelo a essa questão também se faz necessário pontuar a necessária superação de uma visão tecnicista na prática das docentes, onde um planejamento exportado do meio urbano associado aos recursos pedagógicos seriam o princípio e o fim da prática das professoras. Assim como se faz necessário orientações didáticas que possam dar coerência à prática das professoras, imersas em contingências que favorecem o distanciamento de propostas pedagógicas autênticas, auxiliando-as na adesão aos direcionamentos dos agrupamentos da Multiidade e todos os elementos que a compõe ou efetivamente organizem turmas de cada nível da Educação Infantil do Campo separadamente, o que poderá contribuir para o trabalho das docentes que, muitas vezes demonstram insegurança em suas ações, como observado e registrado no diário de campo, por não possuírem uma proposta que os auxilie na tomada de decisão e direcionamentos que colaborem com seu planejamento e com sua prática.

Práticas insurgentes precisam dar lugar a concepções e práticas que possuem um formato escolar que contempla apenas a ideologia dominante, diante de um contexto tão complexo, que é o Campo, é necessário que o docente perceba a necessidade de mudança e transformação e colabore para a construção de uma sociedade mais justa e plural, principalmente, para as populações do Campo.

5.3 Desafios para o desenvolvimento da prática docente em classes com agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do Campo

Os docentes são profissionais essenciais no processo de construção e mudança da sociedade ao pensá-los com a função de repositório intelectual e cultural, responsáveis pelo desenvolvimento, disseminação e transmissão do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, bem como incentivadores de mudanças e transformações pessoais e sócio culturais da sociedade. Um dos fatores que dificultam o trabalho dos docentes são as condições

de trabalho, como por exemplo, a precariedade das condições estruturais e materiais da escola ou a existência de classes com agrupamento de Multiidade, sendo que muitas classes do Campo possuem essa organização em termos de reunir as crianças, mas não possuem a adesão a proposta pedagógica defendida por esses agrupamentos, desta forma, se organizam a partir do pressuposto em que um docente fica responsável por ministrar atividades pedagógicas diariamente a níveis diferentes e conseqüentemente a crianças de diferente idades ao mesmo tempo, em um único espaço físico – a sala de atividades.

As escolas localizadas no Campo, por conta das escassas políticas públicas que lhes são destinadas, geralmente apresentam condições de trabalho aos docentes e aprendizagem às crianças, precárias, infraestrutura dos prédios inadequada, espaços limitados, mobiliário geralmente antigo e defasado, poucos recursos materiais para uso diário, transporte escolar ineficiente e perigoso, entre outros, e diante de condições contextuais e essenciais comprometidas ou ausentes, ao trabalho docente e à aprendizagem discente, fica muito difícil para o professor realizar um trabalho com a qualidade necessária. Esses aspectos de inadequação das condições de ensino e de aprendizagem nas escolas do Campo são apresentados nos trabalhos de Evangelista (2017), Molina (2002), dentre outros, que problematizam a existência de escolas do Campo com poucas condições para seu devido funcionamento, mas que ao mesmo tempo, se constituem as únicas possibilidades de escolarização das crianças que vivem no Campo.

A Educação Infantil do Campo é a modalidade de ensino na qual as crianças da primeira infância iniciam seu processo de educação sistematizada, em um ambiente escolar que deve ser planejado para atender a essas especificidades, contemplando as particularidades da Educação Infantil e da Educação do Campo.

Diante dessas observações torna-se um desafio à prática docente o trabalho na Educação Infantil do Campo, principalmente em classes com agrupamento de Multiidade sem o conhecimento e aplicação desta proposta, muitas vezes há uma distorção da concepção dessa forma de agrupamento, sendo realizada com condições de trabalho inoperantes, que sobrecarregam os professores de trabalho e ao mesmo tempo frustram suas expectativas educacionais, como é o caso da escola pesquisada que apresenta precárias condições estruturais, limitações espaciais e poucos recursos pedagógico, elementos essenciais à prática docente, a serem confirmadas com as narrativas das partícipes da pesquisa.

A interlocutora Margarida narra sua experiência em classes com agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do Campo:

Só que é difícil assim o barulho dos meninos, a aula dela [outra professora] com a minha, já tem essa diferença, que atrapalha um pouco. Já fica diferente, porque só uma professora uma do lado da outra, às vezes, a gente tem que ficar mais sentada ali com o aluno na mesa, para poder trabalhar, porque não dá certo, as duas trabalhando, falando ao mesmo tempo. O meu aluno se vira para ela, o dela já se vira para mim e se fosse dividido, assim ... outra sala, seria bem melhor, essa parte. É um desafio o espaço, ele é pequeno demais para atender três turmas, duas professoras, é como se fossem duas salas. (Interlocutora Margarida - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Margarida destacando aspectos precários do espaço físico, afirma perceber a diferença existente entre as classes seriadas e com agrupamento de Multiidade, no que tange às condições de trabalho que vivencia, elenca alguns dos desafios diários que se configuram em obstáculos para o desenvolvimento da sua prática docente em classes com agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do Campo. Narra ser “[...] difícil, assim, o barulho dos meninos, a aula dela com a minha [...]”, informando a dificuldade de desenvolver sua prática docente por conta da proximidade dos alunos de níveis diferentes, o que os deixam sem concentração, a atenção necessária para desenvolver a aprendizagem, mesma ausência sentida pelas outras professoras da sala de atividades, por estarem em um mesmo espaço, acrescenta “[...] uma professora... uma do lado da outra, às vezes, a gente tem que ficar mais sentada ali com o aluno na mesa, para poder trabalhar” e “[...] não dá certo as duas trabalhando, falando ao mesmo tempo [...]”. Nessas condições de trabalho é exigido comprometimento, sensibilidade e profissionalismo das docentes, que precisam se adaptar e criar condições de trabalho para que a prática de uma docente com suas crianças, não inviabilize as ações da outra docente.

As condições das classes no Campo impõem muitas limitações à prática das docentes, que foram prontamente apontadas neste relato. Sobre essas condições precárias de trabalho, Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 94) acrescentam que muitas vezes o docente não está ou não tem preparação para lidar com essa realidade “[...] o trabalho em classes multisseriadas apresentam ainda um grande desafio aos docentes, uma vez que há carências de um saber sistematizado e reconhecido pela academia que oriente a atuação nesse espaço [...]”. Realmente, na formação inicial há poucas orientações quanto à dinâmica dos agrupamentos de Multiidade e os da Multisseriação, assim como o processo de ensino e aprendizagem nestes ambientes, o que faz com que os docentes que desenvolvem suas práticas nessas contingências de trabalho tenham dificuldades e necessidades em criar as condições docentes com vistas ao sucesso do ensino e da aprendizagem específica.

Estes professores adaptam suas práticas docentes à realidade vivenciada, até conseguir compreender a dinâmica dos agrupamento de Multiidade e elaborar um estilo próprio por sua

conta para ter manejo de sala de atividades, domínio de vários objetos de conhecimento ao mesmo tempo, desenvolvimento de atividades variadas todos os dias, dentre outros, porque a prática desenvolvida na sala de atividades pesquisada atende a proposta etapista por nível.

A proposta de agrupamentos de Multiidade para a Educação Infantil, ao atender a uma proposta pedagógica específica para esse nível, através da organização de espaços, autonomia infantil e aprendizagem compartilhada com pares, possui uma dinâmica diária bem diferente da desenvolvida na escola pesquisada, mesmo em comum as duas práticas efetivarem uma reunião de crianças de diferentes idades, como é caracterizada por João (2018, p. 165):

Nossa defesa é a de que a organização dos grupos de crianças de diferentes idades como uma proposta política pedagógica considerando que compreendemos que formando necessariamente os agrupamentos com diferentes idades não garante a intensificação do convívio com a diferença.

A interlocutora informa que os agrupamentos de Multiidade no Campo apresentam dificuldades que também são sentidas pelos alunos, ao pontuar “O meu aluno se vira para ela, o dela já se vira para mim [...]”, para que haja aprendizagem, as crianças precisam manter vigília e concentração, o que é bastante difícil em um ambiente permeado por diferentes estímulos, vozes e orientações que são realizadas ao mesmo tempo, pois as crianças estão em um ambiente heterogêneo em que as docentes desejam empreender práticas docentes para grupos específicos ao mesmo tempo. Essa situação pode gerar uma confusão na cabecinha das crianças, porque elas são pequenas e estão nas suas primeiras experiências de ensino na escola.

A interlocutora Margarida acrescenta ao tópico outro desafio para além do pedagógico, mas que está intimamente relacionado a ele, que é a questão espacial, ao relatar: “É um desafio, o espaço é pequeno demais para atender três turmas, duas professoras, é como se fossem duas salas”. A limitação espacial em classes com agrupamento de Multiidade é muito presente, pois essa organização aconteceu na escola segundo a interlocutora, principalmente por conta de questões espaciais ao relatar no diário de campo “são poucas salas de aula e poucas crianças, tem que juntar” essa organização se constitui em juntar todos as crianças no mesmo local, geralmente, não há espaço suficiente para comportar as crianças de forma adequada e confortável, o que dificulta o trabalho do professor, principalmente ao fazer o acompanhamento coletivo da aprendizagem das crianças.

A questão espacial é muito importante, principalmente na Educação Infantil, quando o próprio espaço se constitui um recurso para o processo de ensino e aprendizagem para as crianças. A organização do espaço da sala de atividades deve ser planejada para atender as necessidades etárias das crianças, segundo Oliveira (2012, p. 84), também por ser “[...]”

estimulante, acolhedor, seguro, bonito, organizado de modo funcional e favoreça o envolvimento das crianças em diferentes atividades”, para que as crianças possam compartilhar, explorar e experimentar ricas experiências neste ambiente, mas, se pelo contrário, o espaço for muito restrito diversas potencialidades das crianças serão suprimidas, tornando o ambiente confuso, desinteressante e tedioso, como é o caso da sala de atividades pesquisada.

A interlocutora Margarida avança em suas narrativas ao problematizar as restrições impostas pelas condições pedagógicas e estruturais das classes com agrupamento de Multiidade no Campo ao narrar as situações conflitantes que vivencia diariamente por conta dos agrupamentos de Multiidade, demonstrando e denunciando indignação e mal estar. Durante as observações na sala de atividades pesquisada e registradas no diário de campo, foram muitos os momentos observados, em que a dinâmica dos agrupamentos de Multiidade, do ajustamento de práticas, da falta de espaço, e da escassez de recursos, impuseram limitações à prática das docentes e, conseqüentemente à aprendizagem das crianças, inclusive se constituíam queixas frequentes das interlocutoras.

Mesmo apresentando queixas quanto à organização das classes com agrupamento de Multiidade no Campo, o discurso da interlocutora Margarida revela implicitamente uma prática de aceitação e naturalização da realidade das classes do Campo como algo intrínseco a esse contexto. A interlocutora em sua narrativa apresenta crenças e valores que indicam uma visão ingênua e naturalizada quanto à realidade que a cerca e as condições pedagógicas e materiais do seu trabalho. Demonstra queixa por sentir-se diretamente afetada por estas condições, porém, não avança nas problematizações, percebendo o imediato, não refletindo com relação ao passado e demonstrando conformismo com relação ao futuro.

Sobre a perspectiva da problematização, como instrumento de mudança, reflete Fairclough (2008, p. 127):

As origens e motivações imediatas da mudança no evento discursivo repousam na problematização das convenções para os produtores ou intérpretes, que pode ocorrer de várias formas [...]. Tais problematizações têm suas bases em contradições [...]. Quando surgem problematizações as pessoas se veem diante do que Billing *et al.* (1988) denominam ‘dilemas’. Com frequência elas tentam resolver esses dilemas ao serem inovadoras ou criativas, ao adaptarem as convenções existentes de novas maneiras e assim contribuem para a mudança discursiva.

De forma crítica, Fairclough (2008) percebe que as mudanças na realidade, mesmo que naturalizadas, são possíveis, desde que haja incômodo e posterior problematização dessa situação, exigindo tomada de decisão e ações de forma criativa e inovadora. Sem

problematização não há mudança da realidade, ao agir com conformismo ou queixa, mesmo em situações extremas, a mudança não será possível.

A interlocutora Margarida continua a narrativa:

Aceitar, porque eu, se a pessoa vê que eu estou fazendo alguma coisa ali [falar] seria melhor assim... eu aceito numa boa. Como eu orientava muito [a professora do Pré-II], orientava bastante ela: - Seria melhor assim...você fazer isso, ia falando, depois eu percebi que ela ficava na dela e nem ela dizia: - Pois também vou fazer, e não! Fazia do jeito dela na aula. E eu até comentei com a [professora auxiliar do Creche II]:- Eu acho que ela não gosta [...] mas eu aceito, já eu sou diferente! Eu faço é gostar quando a pessoa me diz uma sugestão: - Olha seria melhor você fazer assim: - Está bom, vou fazer! Vai ser melhor mesmo para mim, é isso! Tem que testar. (Interlocutora Margarida - Entrevista Narrativa).

Em um momento reflexivo da sua narrativa, inclusive com várias pausas no tópico para rememoração de experiência vivenciada a partir da pergunta gerativa, a interlocutora, apresenta também como um desafio das classes com agrupamento de Multiidade as relações interpessoais entre as docentes, haja vista que elas trabalham e convivem juntas no mesmo espaço, dividindo rotinas, atividades pedagógicas, cuidado com as crianças, desafios para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem diariamente, dentre outros.

Assim, narra sobre seu relacionamento com a outra docente da sala de atividades onde trabalha, também interlocutora deste estudo, quanto a divergentes posicionamentos em relação às sugestões de desenvolvimento da prática docente, resultante da experiência empírica nestes espaços, informando como age “Aceitar, porque eu, se a pessoa vê que eu estou fazendo alguma coisa ali [falar] seria melhor assim ... eu aceito numa boa.” e quando narra “[...] mas eu aceito, já eu sou diferente! Eu faço é gostar quando a pessoa me diz uma sugestão [...]” e demonstra indignação a sua colega de trabalho que se posiciona diferente dela diante das sugestões que oferecia “[...] ela ficava na dela e nem ela dizia: - Pois, também vou fazer, e não! Fazia do jeito dela na aula.”

Por mais que se tente, convívio coletivo, partilhado e negociado nem sempre é harmônico, explícita ou implicitamente a relação e interação em classes com agrupamento de Multiidade apresentam restrições no fazer docente, nas relações estabelecidas e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças.

É intrínseca a profissão docente a sua responsabilidade individual quanto à autoformação, a docência deve ser sempre ressignificada pelos professores, de diversas formas, através de leituras, reflexões, formações, contato com pares mais experientes, visando uma profissionalização constante.

A heterogeneidade das classes com agrupamento de Multiidade são pouco problematizadas pela literatura e, muitas vezes, é na experiência do dia a dia que os saberes

docentes são construídos acerca dessa realidade tão complexa. A experiência docente contribui muito para se entender essa dinâmica, através de testagens, reflexão e alinhamento metodológico a cada turma, deste modo, o docente vai construindo saberes da docência a partir de informações e conhecimentos que se tornam estratégias de sobrevivência nesse contexto, mas, que também precisam ser vistos, reconhecidos e compartilhados por seus pares e interessados na temática.

Foi verificado durante o período de observação que a SEMED oferece formações mensais para as docentes da Educação Infantil, sendo realizadas no horário pedagógico, contando com diferentes temáticas que procuravam abarcar a realidade da Educação Infantil. De forma dinâmica, contemplavam aspectos teóricos e práticos, porém, nas formações não há problematização quanto à realidade do Campo e nem orientações específicas a essas docentes. É uma formação realizada a partir de padrões urbanos de Educação Infantil, para todos os professores independentemente da localização geográfica das escolas que trabalhavam, o que pouco contribuía para a prática específica de professores que trabalham com agrupamento de Multiidade no Campo.

No diário de campo foi registrado a partir das observações realizadas, que as docentes mantêm parceria, diálogo e troca de informações constantemente, o cuidado e zelo pelas crianças é indistinto, se a criança é de um nível ou de outro, se é de uma professora ou de outra, o compartilhamento de sugestões didáticas também é frequente, mesmo não sendo aceita por todas.

Sobre os desafios espaciais, a interlocutora Margarida ainda relata:

É, organizar nossos móveis, organizar os cantinhos, por exemplo, de leitura, que não tem mais como fazer... Essa semana eu queria fazer um círculo, queria mudar aquelas cadeiras, e a interlocutora Primavera [professora auxiliar] disse: - Não, porque não dá certo! [...] Os armários no meio, a sala pequena, agora quando mudar [ampliar a escola] ... creio que a gente vai continuar ali naquela sala porque eles estavam querendo tirar nós dali da sala. (Interlocutora Margarida - Entrevista Narrativa).

Demonstrando insatisfação e frustração, com tom de voz baixo e acanhado, a interlocutora Margarida narra sobre a constituição e limitações dos espaços por conta das classes com agrupamento de Multiidade no Campo e aponta os principais desafios que vivencia. As limitações do espaço impactam no desenvolvimento da prática docente, assim, limitar-se a espaços apertados, que não permitam a mobilidade docente e discente se constitui uma forma de assujeitamento às crianças e aos docentes do Campo, porque não consideram as necessidades básicas de locomoção para o trabalho e estudo.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) propõem que a disposição do ambiente escolar infantil seja composto por mobiliários adaptados à escala da criança e que permitam a livre circulação docente e discente neste ambiente entre as mesas e cadeiras. Diante do relato apresentado pela interlocutora Margarida e da proposta de disposição espacial dos Parâmetros, é possível constatar a diferença abismal entre o que muitas vezes é proposto como política pública e o que de fato é vivenciado pelas pessoas nos contextos reais de existência.

Emergida nesta insatisfação que compromete seu trabalho, a interlocutora Margarida, muitas vezes encontra como única possibilidade de resolver seus problemas, a adaptação à realidade, o que torna ainda mais fácil os mecanismos de manipulação e dominação, diante de um contexto extenuante que compromete muito o tempo do professor, restando-lhe pouco tempo para efetivamente pensar na sua realidade profissional já que está imerso em uma rotina intensa de trabalho.

É necessário superar-se a passividade, principalmente porque, essa postura prejudica a quem muitas vezes não pode ou não sabe sequer se defender – as crianças. A coerção implícita e explícita materializada na invisibilidade a que as crianças estão submetidas, em condições tão precárias de ensino e de aprendizagem, devem dar lugar a uma mudança e manifestação de práticas que combatam o poder e a exclusão, visando viabilizar a construção de uma sociedade mais igualitária, mais justa e democrática.

A interlocutora Margarida continua a narrativa:

Lá não tem como nem as crianças brincarem não, espalhar as carteiras, só dá certo ali junto, só é uma posição, e a gente tem que tirar a criança lá para fora, tem que tirar eles lá para o pé de manga, fazer uma brincadeira de roda, como nós vamos apresentar nosso projeto, é dia 24 o projeto, nós estamos ensaiando só uma música todo dia, mas tem que colocar as cadeiras empilhadas, uma em cima da outra, para ter o espaço para eles ficarem a vontade, é isso. (Interlocutora Margarida - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Margarida mantém neste tópico, o que considera de mais prejudicial à aprendizagem das crianças, que é a questão espacial, exaltasse-se um pouco ao relembrar as situações que vivencia com as crianças e as frustrações que limitam sua ação pedagógica, altera o tom de voz e relata perceber como momentos significativos para as crianças ficam ausentes por conta do espaço, como é o caso das brincadeiras quando narra “Lá não tem como nem as crianças brincarem não [...]” e quando relata a impossibilidade de “fazer uma brincadeira de roda ” descreve as adaptações que faz diante da limitação imposta pelo espaço da sala de atividades “ espalhar as carteiras, só dá certo ali junto, só é uma posição ” e também “ tem que colocar as cadeiras empilhadas, uma em cima da outra, para ter o espaço para eles ficarem a

vontade, é isso”, o que até apresenta riscos de acidentes para as crianças, de uma cadeira cair sobre elas. Certamente a interlocutora se sente desmotivada e frustrada diante das condições de trabalho que encontra e querer desenvolver um trabalho eficiente exige tanto do docente quanto das condições de trabalho onde ele realiza sua atividade profissional.

Ao apontar os elementos que considera que sejam incoerentes com a prática da Educação Infantil do Campo em classes com agrupamento de Multiidade, percebe a realidade com a lente exclusiva da Educação Infantil, apresentando o que não é considerado adequado para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, principalmente quando pontua a necessidade de outros espaços educativos para auxiliar no trabalho pedagógico docente e causar motivação discente quando narra “[...] a gente tem que tirar a criança lá para fora, tem que tirar eles lá para o pé de manga, fazer uma brincadeira de roda [...]”. Somente situações significativas e que causem inquietações ao docente podem de fato configurar incômodos capazes de impactar a ação docente e mudar o *habitus* do professor, para que enfim ele perceba além do visto e sentido, compreendendo as causas das desigualdades e descompromisso com a Educação Infantil do Campo e buscando estratégias para contribuir através de práticas insurgentes com a transformação social das crianças. Os espaços sugeridos pela interlocutora “pé de manga” e a brincadeira “de roda”, demonstram uma perspectiva de adesão e contextualidade ao Campo.

A interlocutora Primavera analisa os desafios que enfrenta em sua prática em classes com agrupamento de Multiidade da Educação Infantil do Campo e assim, narra:

Dentro da escola, também não tem material didático, folha de papel, essas coisas assim ... Material que na hora que você precisar, esteja lá. A maioria das escolas aqui, eu não sei nem como é que trabalha? Não tem um computador, se tem não tem como manter esse computador, se tem a máquina de xerox, não tem como manter essa máquina de xerox, a máquina quebra, não tem dinheiro para consertar, então são “Ns” coisas. (Interlocutora Primavera - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Primavera de forma enfática e utilizando-se também de linguagem não-verbal, através de gestos com as mãos, elencou a situação frequente das limitações materiais da Educação no Campo de uma forma geral, ao listar os problemas de carências materiais enfrentados no dia a dia das escolas do Campo quando narra “ não tem material didático, folha de papel, essas coisa assim ” e ainda “Não tem um computador, se tem não tem como manter esse computador, se tem a máquina de xerox, não tem como manter essa máquina de xerox, a máquina quebra, não tem dinheiro para consertar, então são ‘Ns’ coisas”, limitações que se apresentam rotineiramente nas escolas do Campo, o que desmotiva o docente na sua ação, pois no momento de planejamento ele se vê diante de tão poucos recursos que acaba organizando o seu trabalho de forma bastante limitada.

Oferecer condições de trabalho adequadas aos docentes significa reponsabilidade com esse profissional, mas, mais ainda, compromisso ético e político com as crianças da Educação Infantil do Campo, onde suas primeiras experiências educacionais estão sendo realizadas, sendo a educação muitas vezes a única possibilidade que elas têm para construir um futuro mais digno para elas e para suas famílias, diante de uma realidade do Campo tão esquecida historicamente pelo poder público. O controle quase que irrestrito realizado pelos grupos hegemônicos dominantes precisa ser questionado e problematizado, combatido e superado, através de discursos e práticas que contestem a essa ordem social “naturalizadamente” no poder. Essa asserção também é defendida por Libâneo (2013, p. 21):

No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem – sociais, políticos, econômicos, culturais - que precisam ser compreendidos pelos professores. Por outro lado, é preciso compreender, também, que as relações sociais existentes na sociedade não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. São dinâmicas [...]. Isso significa que as relações sociais podem ser transformadas pelos próprios indivíduos que a integram [...]. O que devemos ter em mente é que uma educação voltada para os interesses majoritários efetivamente se defronta com limites impostos pelas relações de poder no seio da sociedade. Por isso mesmo, o reconhecimento do papel político do trabalho docente implica a luta pela modificação dessas relações de poder.

Libâneo (2013) informa que as relações sociais apresentam distintos interesses, porém, a dinamicidade das relações sociais permite saber que essas relações são mutáveis, desde que possuam os meios combativos de contestamento e desvelamento da realidade e nisso se inscreve o papel docente, por ser político e crítico, ao contribuir com as causas sociais e no combate as assimetrias de poder cristalizadas.

A interlocutora Primavera continua a narrativa:

O meu maior desafio é assim, porque você enquanto professor, você trabalha dentro da sala de aula, você se ocupa passando uma hora, meia hora com aquele aluno, ou até mais e você quer atingir objetivos, você não tem ajuda dos pais, eu acho que o pai... Eu sei que a família está desestruturada, quase está se extinguindo a família, não tem mais aquela responsabilidade que tinha antigamente, mas está deixando tudo para a escola, então tudo para o professor, eu acho que tudo está caindo para o professor. Professor tem que ser professor, tem que ser o psicológico, tem que ser o terapeuta, o professor tem que ser “Ns” coisas, dentro da sala de aula, então meu maior desafio é esse, é não ter ajuda da família, em casa, seja da mãe, seja do pai, de um irmão... Então, eles só “jogam”. O aluno, ele só vê aquilo ali na sala, e no outro dia só vai ver aquilo ali de novo, porque a própria tarefa que vai, volta do mesmo jeito ou até pior! Têm alunos que não se dá nem o direito de mandar o livro, porque se o livro for ele vem rasgado, ele vem sujo, ele vem amassado. (Interlocutora Primavera - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Primavera, durante a entrevista narrativa, com entonação de voz alterada, apresentou como principal desafio vivenciado por ela em seu trabalho, a falta de

parceria da família no processo educativo, por delegar toda a responsabilidade de educação das crianças à escola e, principalmente ao docente, como quando narra “[...] meu maior desafio é assim, porque você enquanto professor, você trabalha dentro da sala de aula [...] você não tem ajuda dos pais, eu acho que o pai, que a família está desestruturada [...] família não tem mais aquela responsabilidade que tinha antigamente [...]”. A relação escola/família deve ser uma relação de parceria e compartilhamento de informações, visando um bem em comum – o desenvolvimento das crianças.

Ao enfatizar a falta de acompanhamento por parte das famílias, aponta a dificuldade do seu trabalho e desenvolvimento das crianças, em suas palavras “O aluno ele só vê aquilo ali na sala, e no outro dia só vai ver aquilo ali de novo, porque a própria tarefa que vai, volta do mesmo jeito ou até pior!”, relatando uma situação delicada, muitas vezes resultante da falta de diálogo nestas duas instituições ou a falta de compromisso e parceria da família com a escola e ainda ratifica “Têm alunos que não se dá nem o direito de mandar o livro, porque se o livro for ele vem rasgado, ele vem sujo, ele vem amassado”, o que também se depreende ausência de cuidado e compromisso das crianças e de suas famílias com as atividades produzidas pela escola.

As classes no Campo ainda tem um diferencial a mais com relação às classes na cidade, como em sua maioria as crianças utilizam o transporte escolar para se deslocarem à escola por conta das longas distâncias que precisam ser percorridas, se torna pouca a comunicação entre os docentes e as famílias, não havendo o contato diário para troca de informações sobre a criança, o que dificulta o processo de desenvolvimento das crianças diante dessa lacuna, por conta disso, o trabalho de ambas as partes, acaba isolado.

A BNCC (2017, p. 36-37) propõe que a relação família/escola seja uma relação de compartilhamento e diálogo mútuo:

E para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

Essa compreensão e orientação da BNCC (2017) sobre o papel das instituições de Educação Infantil e sua relação com a família ao indicar que deve ser uma relação que contemple a participação, o diálogo e o reconhecimento de diversas culturas, se inscreve de forma bastante válida principalmente na Educação Infantil do Campo, pois há a necessidade de compreensão de ambos os lados quanto às possibilidades e limitações dessas instituições –

instituição escolar e instituição familiar. A cultura dessas instituições é diferente, porém, complementares e essenciais para o desenvolvimento e progresso das crianças.

O professor desempenha muitas funções na sala de atividades, que ultrapassam a perspectiva da docência, essa asserção é apontada pela interlocutora Primavera quando narra “Professor tem que ser professor, tem que ser o psicológico, tem que ser o terapeuta, o professor tem que ser “Ns” coisas, dentro da sala de aula [...]”. Atualmente, o docente não tem responsabilidade apenas pelo processo de ensino sistematizado, ao planejar estratégias e situações de aprendizagem que inspirem e mobilizem os sujeitos a pensar, ressignificar o conhecimento e com isso resolver problemas, seu trabalho cada vez mais ultrapassa essa divisa, sendo a ele sempre exigido diferentes funções, que muitas vezes não tem o preparo específico para exercer, sobrecarregando ainda mais o seu trabalho docente, como a interlocutora verificou, e com isso comprometendo as situações didáticas sob sua responsabilidade.

A interlocutora Primavera, apesar dos desafios, pontua a importância da Educação Infantil, mesmo em classes com agrupamento de Multiidade:

A Educação Infantil no Campo foi uma coisa boa que fizeram, porque se antes o aluno começava com cinco anos sem nada, ou seis anos sem nada, sem nem pegar num lápis, hoje tem alunos que nós temos, que já estão silabando, lendo com seis anos, sete anos. Foi um avanço, mas que ainda ficam algumas coisas a desejar como a questão de espaço, a questão de oferecer algo mais para Educação Infantil. (Interlocutora Primavera - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Primavera amplia o tópico sobre as dificuldades da prática docente em classes com agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do Campo e dimensiona a importância desta modalidade de ensino para as crianças do Campo. Em trecho retirado da entrevista narrativa argumenta: “A Educação Infantil no Campo foi uma coisa boa que fizeram” e ainda quando valora “Foi um avanço”, mesmo reconhecendo que existem ainda muitos obstáculos a serem superados quando narra “mas que ainda ficam algumas coisas a desejar”.

Ao reconhecer a importância da Educação Infantil do Campo a interlocutora Primavera apenas percebe o desenvolvimento de aspectos relacionados à alfabetização das crianças, quando aponta “[...] porque se antes o aluno começava com cinco anos sem nada, ou seis anos sem nada, sem nem pegar num lápis, hoje tem alunos que nós temos, que já estão silabando, lendo com seis anos, sete anos [...]”, porém, para além do processo de alfabetização e letramento, são infinitos os ganhos que a Educação Infantil no Campo pode desenvolver, nos aspectos cognitivo, afetivo, físico, emocional e social, destacando-se também o desenvolvimento da autonomia, autoestima das crianças, a socialização, a capacidade de concentração e atenção, reflexão, iniciativa, resolução de problemas do cotidiano, além da

própria complementação nutricional das crianças e ainda a possibilidade das mães das crianças realizarem alguma atividade remunerada durante o período que as crianças estão na escola.

A interlocutora Primavera não percebe em completude a importância e significação que a proposta da Educação Infantil do Campo pode trazer de benefícios à criança. O que acontece em muitas escolas situadas no Campo é uma escola denominada como Escola do Campo, mas que ainda possui características, metodologias, currículo, paradigmas docentes que se aproximam muito mais da Escola Rural do que da metodologia, paradigma, currículo e visão de Campo das Escolas do Campo.

Costa e Cabral (2016) apontam as relações de dominação que são ocultadas, silenciadas, invalidadas através da ideologia e da hegemonia dominante, neste caso a manutenção de uma ideologia da Educação Rural, que ainda existe, mesmo com as propostas da Educação do Campo, buscando superar esse paradigma de educação, para os povos do Campo. Neste aspecto, a linguagem empregada em Rural e do Campo deveria fazer toda a diferença quanto às propostas pedagógicas para as escolas localizadas no Campo. Fairclough (2008) concebe a linguagem como prática social e como instrumento de poder, o poder é situado nesta problematização, enquanto poder de dominação e de manutenção da submissão e restrições a que os povos do Campo são submetidos quando a eles é destinada a Educação Rural.

Quando é problematizado e desvelado o implícito do explícito, procura-se mostrar as relações de dominação a que os indivíduos são submetidos, embora se saiba que na grande maioria dos casos essas relações não são explícitas, as relações de poder geralmente implícitas são demarcadas por discursos assimétricos. Os sujeitos assujeitados, ou seja, os sujeitos que estão em situação de dominação, devem buscar maneiras de superá-la, recorrendo a alternativas que se contraponham a desvantagem social a que estão submetidos, através do confronto da realidade a que estão subjugados.

A interlocutora Girassol elenca os desafios que enfrenta ao narrar:

Falando em Educação no Campo, assim, para mim ela é um pouco [mais] complicada do que na cidade, primeiro porque a educação na cidade já não é do jeito que a gente espera tanto, imagina ali no Campo, porque quando chega o Campo já vai só, é tipo um “insumo” que sai lá da cidade, e se falando de Educação Infantil, pior ainda! Porque são aqueles bebês, os pais, às vezes, não têm nem alimentação adequada em casa, [a criança] vai para a escola exatamente para merendar, ainda quando chega a merenda na escola, às vezes, é só aquele “pingo”, o aluno nem satisfeito fica e, às vezes, não tem aula nem devido [a falta] dessa merenda, porque não tem nem como acolher aquelas crianças, que já estão sofridas é, de casa mesmo [...] e às vezes manda para a escola exatamente para merendar, que é o nosso caso. O aprender da criança se torna difícil [...] Onde fica a aprendizagem? (Interlocutora Girassol - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Girassol, de forma comparativa e analítica, inicia sua narrativa valorando a Educação do Campo de uma forma geral, situando-a como “[...] um pouco [mais] complicada do que na cidade”, fazendo um cotejamento entre a Educação do Campo e a da cidade, observando que a Educação da cidade não está com níveis ideais de qualidade, e a do Campo encontra-se em um nível aquém à da cidade, mesmo nessa situação. Acrescenta que o Campo recebe apenas materiais que são exportados da cidade, sem nenhuma contextualização ou ajuste à realidade do Campo “é tipo um ‘insumo’”, o que torna as condições de efetivação da educação mais difíceis, principalmente pelo fato de serem crianças pequenas como ela nomeia “aqueles bebês”.

A modalidade da Educação Infantil do Campo, para a interlocutora Girassol, é ainda mais complexa, por conta das características e necessidades infantis, bem como com relação às carências materiais dessas populações. Para ela, o Campo é um espaço de carências como quando narra “[...] os pais [das crianças], às vezes, não têm nem alimentação adequada em casa, [a criança] vai para a escola exatamente para merendar, ainda quando chega a merenda na escola, às vezes, é só aquele ‘pingo’, o aluno nem satisfeito fica e, às vezes, não tem aula nem devido [a falta] dessa merenda porque não tem nem como acolher aquelas crianças, que já estão sofridas é de casa mesmo [...]”. Carências materiais, principalmente, são as carências apontadas, a começar pelas carências das populações do Campo, da comunidade da qual a escola que a interlocutora trabalha se localiza e que são acompanhadas pelas carências na própria escola.

Carências essas como um todo, o que dificulta o seu trabalho enquanto docente e, o desenvolvimento das crianças. Assim, a interlocutora Girassol conclui: “O aprender da criança se torna difícil [...]. Onde fica a aprendizagem?” desta forma, sua concepção de Educação Infantil do Campo, fica evidenciada em seu discurso, como uma modalidade de ensino que se efetiva pela precariedade e carências, sem estruturação e suporte material ou pedagógico adequado, essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Carências essas que ratificam os estigmas sociais construídos, relativos às pessoas do Campo, como um povo carente, e até atrasado, se comparado às populações da cidade. Porém, uma constatação dessas é de certa forma irrefletida, pois, na cidade também há muitas pessoas em situações até desumanas de carências, que não contemplam sequer as necessidades básicas de sobrevivência. Munarim e Locks (2012, p. 88) comentam os estigmas construídos no imaginário coletivo sobre as populações do Campo “[...] o primeiro preconceito que emerge na representação espacial do campo é a imagem do ‘lugar do atraso, do subdesenvolvimento’ sendo sua face oposta, a cidade, como o ‘lugar do moderno, do progresso’”. Um estigma que ainda desqualifica o Campo e sua população.

A interlocutora Girassol continua sua narrativa:

Mas agora com dois níveis! (Creche- II e Pré-I), eu só, no meu nível (Pré-II) me sentia melhor porque os meus [alunos] já não me davam tanto trabalho porque já conheciam todas as letras. Agora eu ficando a sós, com dois níveis, para iniciar... ainda tem deles que a gente tem que pegar na mão, mas, às vezes, é necessário porque ele já quer pegar no lápis é assim como quem pega não sei nem em quê. Pronto, vamos ensinar pelo menos a pegar no lápis, mas está dando certo, e a gente é assim ... Negocia entre a gente [professoras] mesmo: - Não eu fico com Fulano, que, às vezes, tem, são os de cinco [anos], que ela já é mais acostumada com os dela mesmo pequenininho e os meus que eram os de cinco [anos], a gente tem uns lá que “não sabem de nada” ela coloca lá junto comigo para nós ficarmos ... acompanharmos só aqueles outros que já vai poder “puxar”, já vão para o primeiro ano, no ano que vem e já disse que tem que sair lendo e os “pequeninhos” tem que sair pelo menos conhecendo todas as vogais a gente trabalha, faz aquele rodízio entre a gente mesmo. (Interlocutora Girassol - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Girassol amplia o tópico, apresenta a nova organização de níveis entre as professoras, proposta pela coordenadora pedagógica, e as dificuldades didáticas vivenciadas na classe com agrupamento de Multiidade da Educação Infantil do Campo, quando relata “Mas agora com dois níveis! [...] tem deles que a gente tem que pegar na mão [...] tem uns lá que ‘não sabem’ de nada’ [...] tem que sair lendo e os ‘pequeninhos’ tem que sair pelo menos conhecendo todas as vogais.” Assim, narra a dinâmica que é trabalhar com crianças de diferentes idades e níveis e, conseqüentemente, diferentes ritmos de aprendizagem. A maleabilidade da prática docente investida nestas classes deve ser muito maior do que as de classes seriadas, pois, enquanto que há crianças, como as descritas pela interlocutora, que nem sequer tem a coordenação motora desenvolvida para segurar em um lápis, há aqueles que têm potencialidades de já saírem da Educação Infantil quase alfabetizados, exigindo assim diferentes estratégias pedagógicas docente, diferentes atividades e formas de acompanhamento escolar simultâneas.

É muito delicada e comprometedora a expressão utilizada pela interlocutora Girassol com relação às crianças em certo momento de sua narrativa, ao afirmar que elas “não sabem de nada”, demonstrando insensibilidade ao não reconhecer as potencialidades e conhecimento das crianças que trazem da sua comunidade de origem e dos diversos ambientes e meios extraescolares dos quais as crianças aprendem. Essa expressão utilizada, nega o fato da escola apresentar condições precárias, assim como, as condições limitantes das famílias, o que tem um impacto direto na aprendizagem das crianças. É importante reconhecer que o “mundo da escola” é diferente do “mundo cultural” das crianças do Campo, necessitando de tempo para que haja essa articulação. Não é que as crianças “não sabem de nada” é que os conhecimentos de que elas dispõem, das suas experiências e vivências em sua comunidade são diferentes dos

conhecimentos exigidos pela escola, mas que no decorrer do processo se tornarão complementares.

Sobre a dinâmica metodológica apresentada pela interlocutora Girassol no desenvolvimento de sua prática docente em classes com agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do Campo é importante considerar o que informa Medel (2011, p. 117):

A decisão a respeito da efetividade de uma metodologia ou outra deve basear-se em análises de cada uma em função da aprendizagem esperada, as características dos alunos da Educação Infantil e o tipo de experiência. É importante mencionar a necessidade de que as estratégias metodológicas sejam coerentes entre si e com as estratégias de mediação. Ambas devem complementar-se e potencializar-se, de maneira a provocar as melhores condições para a aprendizagem dos alunos.

Diante de uma realidade tão contraditória e injusta, que é a Educação Infantil do Campo, os discentes e os docentes do Campo vêm sobrevivendo, procurando oferecer o melhor que dispõem, apesar de muitas vezes, mesmo sem saber, serem utilizados apenas como instrumento de manipulação e reprodução dos interesses da classe dominante, para manterem estável a hegemonia de dominação, utilizando-se de estratégias de restrições materiais, pedagógicas e humanas, através da escassez de recursos, falta de infraestrutura e propostas educativas e profissionais para cada turma.

É importante compreender a dinâmica e a proposta pedagógica que deve ser acolhida em classes com agrupamentos de Multiidade, como destaca João (2018, p. 169) “A possibilidade de estarem juntas não pode ser vista como uma transgressão e sim como uma forma efetiva de ação intencional pedagógica nos agrupamentos multietários.”, a autora ratifica a necessária coerência pedagógica quando são organizados agrupamentos de Multiidade, o que muitas vezes não acontece por conta das condições e contingências encontradas em cada escola, principalmente as que se localizam no Campo.

Ainda sobre os desafios na sua prática docente a interlocutora Girassol narra:

São muitos! Primeiro que eu não moro perto da escola, moro longe, preciso de dois ônibus. E aí quando chega à escola, cadê o material? Outro desafio, cadê o material que eu não tenho... Mesmo assim a gente recebe da Secretaria [Municipal de Educação] um plano perfeito, só para você desenvolver sua estratégia, você coloca lá o conteúdo daquele dia, sua estratégia, o que você vai utilizar, você coloca lá:- Vou utilizar isso, isso mais aquilo, cadê? O material não temos! Vamos pedir a diretora? Não tem dinheiro para comprar esse material! Vem uma coordenadora e só cobra, cobra, cobra, coobra e...cadê?... E nada, não leva uma caneta, não leva um lápis, pronto, fica difícil! Na nossa escola a nossa situação é essa também, a questão de material, que não tem esse material é um desafio, material para trabalhar. Agora mesmo essa questão da máquina de xerox, Educação Infantil a gente precisa trabalhar todo dia tarefa para casa, tarefa na escola. Não tem muita tarefa porque a máquina não tem. (Interlocutora Girassol - Entrevista Narrativa).

A interlocutora Girassol em tom de indignação e frustração, altera o tom de voz, realizando além da linguagem verbal a linguagem não verbal, através de gestos nas mãos e expressão facial, narra problematizando várias situações limitantes do seu trabalho em classes com agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do Campo, que é comum em classes do Campo de forma generalizada. Em um primeiro momento, relata o fato de morar longe da escola “eu não moro perto da escola” acrescenta outro fator que é a escassez de material pedagógico “E, aí quando chega à escola, cadê o material?” e ainda “Não tem dinheiro para comprar esse material!”.

A interlocutora Girassol narrou que o primeiro desafio é chegar à escola, este também é um desafio frequente a muitos docentes que trabalham no Campo e às crianças também, como assevera Evangelista (2017, p. 56) “A longa distância da residência de professores e alunos à escola e as más condições das estradas no campo é um grande desafio que se apresenta e que conclama por soluções urgentes.”, além de contribuir para o desgaste físico dos professores e crianças, ao realizarem muitas vezes longos percursos para chegar às escolas, as longas distâncias percorridas associadas às más condições das estradas e muitas vezes do transporte escolar, também oferecem riscos de vida a quem deles depende.

Verificou-se durante a pesquisa empírica que mesmo tão pequenas, as crianças já tinham que ser transportadas no ônibus escolar para chegar à escola sob a supervisão da interlocutora Girassol, que as acompanhava nesse trajeto, isso demanda autonomia e responsabilidade às crianças exigindo um amadurecimento precoce delas por conta do comportamento adequado que precisam ter para preservar sua segurança durante o percurso de casa até a escola e da escola até suas casas.

A interlocutora Girassol pontua também “Vem uma coordenadora e só cobra”, relatando que as cobranças muitas vezes são desacompanhadas de orientações, ajuda e suporte material, ao exigir que as docentes precisam acompanhar o cronograma proposto pelas SEMED, diante de variadas limitações que muitas vezes não são consideradas por instâncias superiores.

A interlocutora Girassol não especifica neste relato os desafios pontuais quanto ao fato de além de serem classes em Escolas do Campo, possuírem o diferencial dos agrupamentos de Multiidade, também não demonstra curiosidade e crítica em tentar entender as causas das condições em que se efetivou a Educação do Campo, apontando apenas a situação do presente, assim como também não prevê o que poderia fazer para melhorar ou mudar essa condição.

Diante do exposto apontado pela interlocutora Girassol, depreende-se o quanto as escolas situadas no Campo, são desassistidas pelo poder público e o quanto as iniciativas de mudança dessa realidade são escassas, é preciso buscar as causas dessa situação de

descompromisso com a Educação do Campo, principalmente as que possuem a Educação Infantil com agrupamento de Multiidade e reverter esse quadro, não apenas reclamar das consequências sentidas, através da tomada de consciência da realidade, mudança de postura e mobilização da própria comunidade local e escolar para reivindicarem melhores condições de acesso e permanência à educação sistematizada.

A interlocutora Girassol continua sua narrativa:

Então, todo dia, tem que pegar o caderno do menino e fazer a tarefa à mão. Você copiar, para dois níveis, copiar a tarefa para a criança levar porque se não mandar essa tarefa para casa os pais chegam lá e até “dão” [batem] na gente: professor! No dia que a merenda falta, a gente já despacha os alunos, que não tem aula. Outro desafio, transporte, questão de transporte, quando o ônibus quebra, pior ainda..., que nós essa semana nós tivemos [só] dois dias de aula porque o ônibus quebrou, a escola não fica tão perto da casa dos alunos, precisa do ônibus para levar os alunos. E é difícil, trabalhar no Campo! Só se a escola fosse tipo um assentamento e morasse ali todo mundo ao redor da escola, que não precisasse disso, nem daquilo para poder dar certo! Grande espaço, não temos, nossas crianças não tem recreio, porque não tem espaço, antes de juntar as duas escolas nós tínhamos até um espaço, não era grande, mas para eles era o suficiente, mas hoje que juntaram duas escolas numa só, as crianças não saem para lanchar fora, porque o espaço não dá para fazer uma brincadeira ... agora mesmo que vai ter a questão de um projeto lá na escola: Piquenique Literário, nós estamos ensaiando em cima de umas cadeira lá, que me falta paciência!, porque a gente não sabe se empurra cadeira ou se mexe com menino para cá ou para lá para poder ensaiar a apresentação, vai ser no próximo sábado. Não temos espaço para nada, dentro da escola, sufoca as crianças, sufoca o professor e sufoca quem está lá por perto. Porque a gente, tem que trabalhar com o que tem, não temos espaço, então vamos ficar bem aqui. É bom e ruim. É bom porque eles estão lá, mas ruim porque nem sempre todos acompanham do mesmo jeito porque a questão é que precisam de muita concentração, e quando está todo mundo, às vezes um está aqui triscando no outro, outro está ali, não tem espaço nem para a gente caminhar dentro da sala de aula. Fica complicado, mas, as coisas estão dando certo, é desse jeito! (Interlocutora Girassol - Entrevista Narrativa).

Uma realidade inadequada, inoperante, desrespeitosa e por força do descompromisso político com a Educação do Campo ainda existente nas classes de Educação Infantil do Campo, é narrada com frustração e com alteração do tom de voz, pela interlocutora Girassol quando elenca os desafios que é submetida a conviver para a realização do seu trabalho quando narra “Então todo dia, tem que pegar o caderno do menino e fazer a tarefa à mão. Você copiar, para dois níveis, copiar a tarefa para criança levar porque se não mandar essa tarefa para casa os pais chegam lá e até ‘dão’[batem] na gente: professor!”, observou-se e registrou-se no diário de campo que a interlocutora precisa manuscrever diariamente duas atividades para cerca de 20 crianças, sendo realizadas no período destinado às atividades na escola, o que compromete a organização das atividades que poderiam ser desenvolvidas com as crianças nesse período, tendo como consequência um *déficit* diário no tempo de aprendizagem escolar, pois as crianças durante essa atividade do professor, ficam entediadas e ociosas, em um momento que deveriam estar em processo ativo de aquisição de novas aprendizagens.

Outra contingência em classes do Campo que impossibilitam o docente de sequer dar aula, impactando na quantidade de dias letivos efetivamente aproveitados na escola pelas crianças, se referem à merenda e transporte escolar, quando a interlocutora Girassol narra neste tópico “No dia que a merenda falta, a gente já despacha os alunos, que não tem aula [...]” ou “questão de transporte, quando o ônibus quebra, pior ainda..., que nós essa semana nós tivemos [só] dois dias de aula porque o ônibus quebrou [...]”, essas contingências comprometem o cronograma docente e conseqüentemente interferem diretamente no acesso aos conhecimentos que as crianças que vivem no Campo poderiam adquirir nesses dias que estão fora da escola.

O espaço é uma grande dificuldade, segundo a interlocutora Girassol, pois, por causa dele as crianças ficam limitadas ao pequeno e restrito ambiente da sala de atividades, assim narra “Grande espaço, não temos, nossas crianças não tem recreio, porque não tem espaço, antes de juntar as duas escolas nós tínhamos até um espaço, não era grande, mas para eles era o suficiente, mas hoje que juntaram duas escolas numa só, as crianças não saem para lanche fora porque o espaço não dá para fazer uma brincadeira [...]” o relato e desabafo apresentado converge com o que foi observado e registrado no diário de campo, onde se presenciou que as professoras e as crianças não têm como se deslocarem em sala de atividades, inclusive realizam todas as atividades diárias na sala, incluindo lanche e recreio, que antes de juntarem as escolas eram realizados no pátio e depois desse novo ajuste na escola, essas atividades passaram também a ser realizadas na sala de atividades das crianças, e após isso, a situação complicou mais ainda, segundo a interlocutora Girassol relata “Não temos espaço para nada, dentro da escola, sufoca as crianças, sufoca o professor e sufoca quem está lá por perto[...]” tornando o ambiente tedioso e apático.

Um ambiente apertado, desconfortável e que imobiliza as ações docentes e das crianças, é o ambiente vivenciado por todos desta escola, além de comprometer a dimensão motora que precisa ser trabalhada com a criança diariamente, prejudica a prática docente da professora, que deixa de realizar muitas atividades ou se vê compelida a realizar ajustes que nem sempre alcançam os objetivos propostos, como estratégia de adaptação, sem contar o estresse coletivo por conta do confinamento a uma sala de atividades durante quase 4 horas ininterruptas.

A questão do espaço para a prática docente, em análise realizada pela própria interlocutora atrapalha, neste aspecto relata “[...] nem sempre todos acompanham do mesmo jeito porque a questão é que precisam de muita concentração, e quando está todo mundo, às vezes um está aqui triscando no outro, outro está ali, não tem espaço nem para a gente caminhar dentro da sala de aula”, observou-se e registrou-se no diário de campo que por conta da questão

espacial, as crianças ficam muito próximas e qualquer barulho é ouvido, elas se cutucam, ficando a atenção dispersa e conseqüentemente essas circunstâncias favorecem oportunamente situações para que as crianças fiquem sem concentração, comprometendo sua aprendizagem. Outro agravante presente neste relato é que muitas vezes por não poder chegar próximo a todas as crianças, a docente acaba não percebendo quais são suas dúvidas e dificuldades em cada atividade.

A prática e concepção da interlocutora difere da concepção de agrupamentos de Multiidade na Educação Infantil em que a possui uma dinâmica diferenciada da classe etapista, diante da realidade dos sujeitos envolvidos, porém não deixa de ser uma interação estabelecida entre adultos e crianças e crianças e crianças. Essas interações precisam ser planejadas, pois são momentos singulares de aprendizagem, de conhecimento do outro e de si mesmo. Sobre as relações intergeracionais nesses agrupamentos, comenta Prado (2006, p. 102):

O que as crianças trocavam, negociavam e compartilhavam eram experiências diferentes, mas de mesmo valor. As trocas não se davam de forma desigual como na lógica capitalista. As crianças, como atores sociais plenos, eram produtos e produtoras de uma cultura (muitas) que se impunha com possibilidades de ser uma alternativa a esta mesma sociedade e à sua lógica. Desta forma, a educação infantil configura-se como espaço de educação, não só de crianças, mas também de profissionais docentes e não docentes, mães, pais, familiares e membros da comunidade, reconhecendo e conhecendo as crianças e sua condição infantil, colocando teorias e práticas educativas em diálogo e em confronto.

Apesar de apontar as limitações e demonstrar insatisfação com a situação, a interlocutora não ventila o que poderia mudar essa situação, e a única maneira que encontra para sobreviver é fazer o seu trabalho com os meios e recursos de que dispõe no momento, quando narra “Porque a gente, tem que trabalhar com o que tem”. Neste aspecto e diante desta postura, prevalece a manutenção da hegemonia dominante naturalizada, sendo que esta, se utiliza principalmente do consentimento dos sujeitos em situação de dominação para a sua existência, sendo hegemonia conceituada por Vieira e Macedo (2018, p. 59) como “[...] relação de dominação baseada no consentimento que envolve a naturalização de práticas [...]”. Articulada à hegemonia e para manter a sua posição, é imprescindível o papel da ideologia, Fairclough (2008, p. 117) compreende ideologia como “[...] significações/construções da realidade [...] que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”, vale destacar que essa constituição e posicionamentos acontecem no interior de

várias instituições sociais, dentre as quais, a família, a religião e a escola, daí essas instituições serem chamadas de dimensões ideológicas do Estado.

A interlocutora Girassol não apresenta uma leitura de sua realidade que acene de forma crítica diante das contingências, materiais, pedagógicas, estruturais e humanas a que está sujeita e que percebe que atrapalham seu trabalho e o desenvolvimento integral de seus alunos, porém, aponta situações que poderiam melhorar as condições de trabalho na escola e a aprendizagem das crianças e os ajustes que realiza.

A interlocutora Rosa compreende como desafios para a Educação Infantil do Campo em classes com agrupamento de Multiidade:

No campo, sempre trabalhei com turma multisseriada, com menino [crianças] de todas as idades, com séries diferentes, porque era só uma professora e tinha que juntar tudo. O material é pouco! Falta tanta coisa... o professor não tem ajuda de ninguém, tem que trabalhar muito com cada criança, organizar a turma, as atividades diferentes, os livros de séries diferentes, tudo é mais difícil. (Interlocutora Rosa - Diário de campo).

A interlocutora Rosa, com alteração do tom de voz, veementemente narra em seu discurso que a sua experiência profissional com classes com agrupamento de Multiidade é grande “[...] sempre trabalhei com turma multisseriada [...]”, evidenciando um aspecto bastante presente nas classes com agrupamento de Multiidade e de Multisseriação no Campo que é o isolamento docente em “escolas unidocentes”, quando relata “[...] porque era só uma professora e tinha que juntar tudo [...]”, assim como quando narra “[...] o professor não tem ajuda de ninguém [...]”.

Ratifica com tom de frustração diante do descaso das instâncias competentes, da sociedade em geral, a escassez de materiais didáticos e pedagógicos ao declarar “O material é pouco, falta tanta coisa [...]” apresenta a multidimensionalidade exigida ao trabalho do docente em classes com agrupamento de Multiidade “[...] tem que trabalhar muito com cada criança, organizar a turma, as atividades diferentes, os livros de séries diferentes [...]” e conclui afirmando que com essas condições, o trabalho do docente em classes com agrupamento de Multiidade no Campo se torna mais complicado “[...] tudo é mais difícil [...]”.

Embora não explicita, a interlocutora Rosa denuncia a frustração e desmotivação que sente em tentar desenvolver um bom trabalho e sentir-se limitada por tantas contingências que impedem que isso aconteça, por mais boa vontade que tenha e, a partir de sua narrativa depreende-se que essa situação de invisibilidade, é uma prática frequente nas escolas do Campo, sendo uma realidade bastante conhecida e vivenciada pela interlocutora.

Não é presente no discurso da interlocutora Rosa a problematização da realidade da Educação Infantil do Campo, apenas aponta as carências a que está sujeita e as condições de trabalho que possui. Uma concepção que denota conformismo, mesmo diante de tantas limitações para o desenvolvimento de seu trabalho, como, se apesar de perceber a realidade que acerca, estivesse em uma “zona de conforto” que a impossibilitasse realizar mudanças que desestabilizasse essa realidade. Desconstruir concepções é difícil, porém, possível, principalmente quando as condições de existência são precárias. É preciso construir novas visões, abandonar concepções caducas e estereis e reconstruir conceitos a partir da consciência de que as coisas não deveriam ser como estão apresentadas.

As interlocutoras apresentam e descrevem em seus discursos os desafios que têm que lidar diariamente para desenvolverem seu trabalho, apesar disso, parecem condescendentes às condições de trabalho e forças sociais a que são submetidas, por isso seus discursos não se concretizam como práticas emancipatórias como defende Fairclough (2008, p. 22), “Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’”, desta forma, as interlocutoras não avançaram do nível descritivo para o crítico da realidade a que estão imersas, são pontuais os momentos que citam algo direcionado a essa análise mesmo quando mencionam as desigualdades, ausências, dificuldades e desafios. A busca pelos fatores que contribuíram para que as coisas chegassem ao ponto que chegaram e permanecessem do jeito que estão, assim como a proposta de meios de resolutividade aos dilemas dessa realidade não são citados.

O poder do discurso situado em interação com o ambiente é implicado por todos os condicionantes que o permeiam, expõe muito mais que o dito. Fairclough (2008) situa o poder dos discursos para se compreender a realidade, seja ela de dominação ou submissão. Para Vieira e Macedo (2018, p.58) “o poder não emana de um sujeito, mas do conjunto de relações que permeiam o corpo social”. Assim, o contexto tem uma influência direta sobre os discursos e conseqüentemente sobre o poder emanado por eles. É importante também compreender que o dito, é o significado materializado de uma prévia ideologia acomodada e balizadora do pensar, do dizer e do fazer em relação com o contexto vivenciado.

As observações e os discursos das interlocutoras dizem muito sobre o que pensam, sentem, vivem e projetam a respeito da Educação Infantil em classes com agrupamento de Multiidade no Campo, sob essa dimensão do discurso, Fairclough (2008, p. 22) pontua “os discursos são manifestados nos modos particulares de uso da linguagem e de outras formas simbólicas [...]” a importância que deram a alguns tópicos em detrimento de outros, a manutenção de turnos extensos de tópicos na narrativa, a influência da cultura urbana em

detrimento da cultura do Campo, a visão de criança, de prática docente, de Educação do Campo e de Educação do Campo em classes com agrupamento de Multiidade denunciam as concepções e práticas das docentes.

Sobre a relação cultura urbana e cultura do Campo, as interlocutoras demonstraram uma tendenciosidade quanto à cultura urbana, que é seu local de origem, sua realidade, em detrimento à cultura do Campo, realidade da escola e das crianças, sendo pouco citada e, às vezes, com conceito até distorcido. Atitudes assim, deixam de explorar a diversidade de possibilidades inerentes ao Campo, inclusive, é uma atitude que diverge tanto de documentos orientadores para a Educação do Campo, quanto de documentos gerais para a Educação, como as LDB (2017), DCNEI (2010), Resolução n. 2 (2008), dentre outros.

A visão de criança deve ser a de criança enquanto ser integral e integrado, a criança do Campo possui especificidades que a tornam semelhante da criança urbana, mas também diversas outras que as distingue, o que não significa valorar essas especificidades como superiores ou inferiores, mas sim, deve-se ter o compromisso com essa diversidade de experiências. A criança é um ser integral em termos de possibilidade de desenvolvimento nas suas múltiplas dimensões: afetivo, social, físico e cognitivo, mas também é um ser integrado ao ambiente em que vive, aprende e produz cultura.

A criança percebida pelas interlocutoras de uma forma geral, é uma criança que está em fase de desenvolvimento, que aprende com as experiências, que gosta do lúdico e que precisa de afeto, mas também é uma criança carente, uma criança vítima das limitações materiais e pedagógicas na escola.

A prática docente, em linhas gerais, desenvolvida pelas interlocutoras é uma prática descontextualizada do Campo, é uma prática que atende a critérios de prática docente na Educação Infantil, porque as docentes contemplam muitas das especificidades inerentes a essa modalidade da educação, como o ensino, o lúdico, a rotina, o cuidado, etc., porém o agravante de ser classe de Educação Infantil com agrupamento de Multiidade torna a prática das docentes complexa e de certa forma algumas características dessa especificidade são anuladas.

Os agrupamento de Multiidade, caso não possuam direcionamentos pedagógicos e condições materiais pode ser considerado uma organização na sala de atividades tênue, porque impõe ao docente uma sobrecarga de trabalho, em termos de planejamento e atividades diárias para diversos níveis e com relação a isso, foi observado *in loco* e analisado nos discursos das interlocutoras o quanto o agrupamento de Multiidade nessas condições, trazem prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, ao intrincar o trabalho do professor, com a inclusão de afazeres diários (planejamento, plano de aula, atividades, recursos, avaliação) de

forma duplicada ou até triplicada dependendo da quantidade de turmas e níveis, pela qual o docente é responsável. A organização adotada pelas interlocutoras com relação ao agrupamento de Multiidade foi uma parcial desconsideração quanto a essa característica, desenvolvendo uma prática homogeneizadora em alguns momentos, desconsiderando parcialmente o nível de desenvolvimento de cada criança ao passo que pouco valorizavam os conhecimentos adquiridos na interação do grupo.

A concepção teórico-metodológica da Educação do Campo foi pouco percebida, as interlocutoras preocupavam-se muito com a aprendizagem das crianças, diversificando as atividades, contemplando o aspecto oral, visual, imagético, tátil, caligráfico, numérico, afetivo, dentre outros, porém, a articulação ao Campo tanto nas falas, na investigação e diálogo com as crianças, quanto na exploração do próprio ambiente do Campo, pouco foi observada, uma possível causa a essa prática descontextualizada pode-se dever, a ausência na formação docente dessa especificidade.

Trabalhar no Campo, em classes com agrupamento de Multiidade com ausência de estudos, orientações e conhecimentos que possam direcionar essa prática se torna uma atividade muito complicada e adversa, precisando de conhecimento e reflexão crítica para que o docente possa problematizar sua própria ação, desconstruir concepções e formas de agir e trabalhar com crianças de faixa etárias diferentes. O docente ao desenvolver a reflexão crítica e a autoformação além de ter uma postura de pesquisador, fugindo da acomodação, ao buscar respostas e soluções para suas dúvidas, curiosidades e problemas, avança para o gerenciamento consciente de seus atos pedagógicos com lucidez, ética e respeito.

Apesar de compreenderem o Campo como espaço de múltiplas carências, essas carências permeavam uma reflexão superficial do visto e sentido, não houve efetivas problematizações sobre a realidade do Campo, enquanto consequência da ausência de políticas públicas que considerem a cidadania dessas populações, assim como o direito adquirido, para que esse direito deixe de ser negado, ocultado e se não houver efetivas mobilizações teóricas e práticas, quem sabe até apagadas.

A Educação do Campo é uma educação diferenciada, articulada, problematizadora, crítica da realidade a que o povo camponês está submetido, que não pensa na escola como uma ilha, desconectada da comunidade da qual está inserida, mas pelo contrário, carrega a comunidade para dentro da escola, com sua cultura, artefatos, artesanatos, crenças, experiências, compartilhando e ressignificando saberes e modos de interpretar a realidade.

A partir das observações durante a pesquisa empírica e dos discursos relatados pode-se inferir que a Educação do Campo em classes com agrupamento de Multiidade para as

interlocutoras, de um ponto de vista geral, é compreendida como uma classe de Educação Infantil, que é impactada pelo fato de ser uma sala com agrupamento heterogêneo com crianças de diferentes idades e o agravante de estar localizada no Campo, mas que também a ela é dedicado muitos esforços em prol da aprendizagem das crianças e do seu desenvolvimento integral, mesmo diante de condições tão adversas.

6 CONCLUSÕES

A Educação Infantil, enquanto uma política pública, é uma conquista recente das populações do Campo, garantindo às crianças acesso à educação escolar, mas ainda precisa ser melhor problematizada nos aspectos contextuais de existência e objetividade, para que as crianças do Campo e os profissionais que trabalham nesse espaço alcancem a quantidade de investimentos necessária para a efetivação da educação em termos de infraestrutura, oferta e acesso ao ensino às crianças, assim como a qualidade pedagógica em termos de projetos educativos específicos para as crianças do Campo.

Problematizar o contexto sócio cultural das crianças, os documentos oficiais que subsidiam a Educação Infantil, a Educação do Campo e a Educação Infantil do Campo, é essencial aos docentes da Educação Infantil do Campo para que efetivamente pratiquem a Educação do Campo. Porém, vários fatores interferem e implicam na desarticulação dessa prerrogativa, dentre os quais as concepções dos docentes quanto a Educação Infantil do Campo, os investimentos pessoais e das secretarias de educação quanto à formação docente e as inadequadas condições de trabalho desses profissionais.

A prática docente enquanto ação sintetizada de concepções, comportamentos e conhecimentos do docente é uma prática sem par, única e intransferível. Quando se foi a campo realizar a investigação quanto à prática docente dos professores da Educação Infantil do Campo, imbuídos dessa premissa, se sabia que não havia um modelo de prática correto a ser procurado e investigado, isto é, uma receita universal, assim se buscava conhecer a prática dos professores em sua especificidade de ser desenvolvida no Campo, ou seja, a intenção e a efetiva materialização do trabalho docente, a relação dialética entre o conhecimento científico e o experiencial materializada na prática desses profissionais em conformidade com o momento sócio histórico vivenciado, assim como, a particularidade de ser realizada em agrupamentos de Multiidade.

Com essa motivação e sensibilidade, inspiradas pelos pressupostos da pesquisa etnográfica e posteriormente pela ADC, que impõem condições essenciais ao trabalho de pesquisador, como uma intensa participação na realidade investigada por parte da etnografia, uma atenção aos elementos semióticos presentes nos discursos segundo o preceito da ADC, procurou-se assim, conhecer as características e as práticas docentes dessas professoras da Educação Infantil em classes com agrupamento de Multiidade no Campo, bem como as concepções e os desafios diários intrínsecos e de diferentes naturezas que acompanham as práticas dos professores que trabalham no Campo.

Os principais desafios encontrados se inscrevem em duas dimensões principais: uma de ordem pedagógica e outra de natureza material, estrutural e infra estrutural. A dimensão pedagógica materializada pela prática das professoras, se constitui pela base teórica que sustenta sua ação, uma ação realizada a partir de concepções e conhecimentos pedagógicos acerca da Educação, criança, Educação do Campo, Educação Infantil do Campo e os agrupamento de Multiidade. Essa dimensão é formada a partir do que as docentes compreendem sobre esses conceitos e a forma como conseguem articular esses elementos e constroem-se enquanto docente, na ação diária do ensinar, resultando em elementos que são privilegiados em seus planejamentos, discursos e comportamentos.

As crenças, valores, experiências intra e extra escolares também se fazem muito presentes neste momento e o que se observou como característica da prática das docentes foi que as mesmas possuem uma base epistemológica construída no campo da Educação Infantil, legitimadas nos documentos mandatórios como as DCNEI (2010) e BNCCEI (2018) no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, demonstrando atenção, preocupação e seguindo as orientações legais e pedagógicas que orientam quanto ao trabalho docente na Educação Infantil, no que tange o currículo, relação professor e aluno, inclusão da ludicidade, a incorporação da tríade cuidar-educar-brincar. Porém, no aspecto contextual afastam-se muito desta prerrogativa, incluindo poucos elementos do Campo em suas atividades e muitas vezes até distorcendo ou motivadas por conceitos estereotipados do senso comum sobre o que é a Educação do Campo, residindo neste aspecto uma lacuna significativa quanto ao trabalho docente em classes do Campo.

As práticas docentes, seja no Campo ou na cidade, devem ser práticas dialógicas, que valorizem os conhecimentos do patrimônio cultural, mas também possibilitem uma escuta sensível e atenta ao que as crianças trazem para a escola do ambiente em que vivem, o que muito facilitariam o processo de aprendizagem e valorização da autoestima das crianças e do contexto de existência das mesmas.

O fato de todas as docentes residirem no meio urbano, não possuírem formação ou curso sobre a Educação do Campo, pode ser um dos fatores que influem diretamente nessa conjuntura, afinal, os referenciais de formação, de vivência e de existência das docentes são urbanos. A realidade do Campo é vivida por elas apenas no espaço de sala de atividades, imersas em uma rotina objetiva de condições de trabalho precárias, deixando assim, de problematizar e incluir o contexto, as potencialidades dos recursos do ambiente, os elementos culturais e naturais impregnados nos discursos, modos de ser, se relacionar, enxergar a realidade e problematizar o mundo, que as crianças do Campo têm.

Essa postura se configura não apenas como desvalorização à cultura do Campo, mas também como desconsideração de uma prerrogativa de currículo escolar que determina que deve-se ao currículo essencial, normatizado em nível nacional, complementar-se com elementos contextuais da realidade das crianças, ou seja, anterior a uma determinação da Educação do Campo, já havia esse direcionamento normativo quanto a inclusão dos elementos contextuais nas atividades diárias, que pouco foram observados durante a pesquisa.

Na segunda dimensão, também relacionada aos desafios enfrentados e que implicam na prática das docentes, diante do analisado, encontram-se as condições estruturais e infra estruturais da escola, que tem impacto direto no trabalho desenvolvido pelas professoras. Nesse aspecto, põe-se em relevo as condições objetivas de trabalho das docentes em termos de quantidade insuficiente de salas de atividades na escola, falta de um espaço de recreação para as crianças, ausência de máquina xerocopiadora e materiais de uso diário em quantidade e qualidade suficiente para atender a demanda, brinquedos, dentre outros aspectos que juntos significam uma conjuntura de ausência, falta, impotência, que vai aos poucos fazendo decrescer a iniciativa pedagógica do trabalho das professoras, é um constante “remar contra a maré”.

Porém, diante dessa realidade apresentada e da conseqüente implicância desses condicionantes para a mesma, ficou evidente a pouca problematização das docentes quanto ao descaso do poder público para o desencadeamento da conjuntura que é vivenciada, apresentam um grau de impotência diante dessa realidade, mas também apresentam certo conformismo e compreensão de normalidade, por ser uma escola localizada no Campo.

Historicamente negligenciadas, as escolas do Campo apresentam em sua maioria essas condições, como foi apresentado no transcorrer desta pesquisa, o que é uma realidade comum, em termos de frequência, não deve ser vista como normal, porque não deve haver sobreposição de uma realidade contextual sobre a outra, de uma zona sobre a outra, de encaminhamentos e recursos para uma escola e não para outra, simplesmente atendendo a critérios de localização geográfico-espacial, isso é discriminação e soberba.

Oferecer condições existenciais e de educação com qualidade no Campo é antes de tudo, conhecer a história desses povos e as necessidades prementes resultantes do descaso historicamente vivenciado, visando a equidade educacional.

Com relação à concepção de Educação Infantil do Campo compreendida pelas docentes do Campo na escola pesquisada, compreende-se que as interlocutoras apresentam concepções de Educação Infantil do Campo, como uma educação semelhante à desenvolvida no meio urbano, apontando como elementos diferenciais as condições estruturais e infraestruturais da escola, não evidenciando, assim, o contexto e cultura do Campo.

A Educação Infantil do Campo necessita ser uma educação contextualizada ao seu ambiente de existência, sua efetivação depende inexoravelmente da inclusão do contexto do Campo nos discursos e práticas no cotidiano escolar. Isso implica reconhecer e valorizar o ambiente de vida e existência das crianças, mas não somente isso, significa também desvelar as condições de dominação a que as populações do Campo foram e permanecem submetidas e auxiliar o desenvolvimento da criticidade, desejo e formas de transformação dessa realidade hostil. Importante considerar a importância desse envolvimento do docente do Campo com a realidade das crianças, não somente com questões pedagógicas, mas também ao incluir uma relação sociopolítica de orientação a essas populações quanto à realidade que os cerca.

As políticas públicas da Educação do Campo precisam ser mais incisivas na implementação da Educação Infantil do Campo, há ainda muitas fragilidades, que são percebidas na aproximação quanto ao conhecimento desta implementação nas escolas da Educação Infantil do Campo, pois os subsídios destinados a essa modalidade de ensino são insuficientes para a sua devida efetivação configurando-se em grandes desafios a efetiva ação e prática dos docentes e a uma educação de qualidade.

Considerando-se que muitas escolas localizadas no Campo possuem a especificidade dos agrupamentos de Multiidade como possibilidade de funcionamento, mesmo sem atender a proposta específica desse tipo de agrupamento, o que pressupõe uma organização mais extenuante da prática dos professores, vale considerar que essa condição é pouco problematizada e discutida. Assim, objetiva-se lançar luz sobre o trabalho desses docentes que atuam em classes com essa especificidade, como na escola pesquisada em que realizam a reunião de crianças da Educação Infantil de idades aproximadas, apenas por questão de insuficiente números e sala de atividades na escola e por causa da pouca demanda de crianças por nível, mas para que haja a operacionalização dessa proposta é imprescindível conhecer os seus direcionamentos e os pressupostos teóricos e práticos nos quais se sustenta, o que não acontece na escola do Campo pesquisada com esse tipo de agrupamento, resultando na reunião de crianças apenas no mesmo espaço, mas com proposta pedagógica de turma etapista.

É como se a ausência de discursos sobre esse tema, fizesse com que a sociedade não conhecesse essa realidade tão antiga, porém ainda muito presente, omitindo-se para que não haja a necessidade de questionamento sobre a forma como se efetiva na prática a dinâmica com agrupamento de Multiidade e também para que não haja cobranças.

A invisibilidade das crianças que estudam em classes com agrupamento de Multiidade da Educação Infantil do Campo precisa ser revelada, conhecida, reconhecida, problematizada, com iniciativas de superação e/ou oferta de propostas educativas de qualidade com teorias e

metodologias eficientes para essa organização escolar. A prática dos docentes da Educação Infantil do Campo em classes com agrupamento de Multiidade deve envolver o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes e necessidades locais, reconstruindo a realidade vivida de forma refletida e questionada, visando superar o tecnicismo e o currículo urbanocêntrico através de práticas inspiradoras em que o docente possa pensar sobre sua realidade, sobre o seu grupo de crianças e, a partir disso reelaborar formas eficientes de ensinar e de aprender.

Em contrapartida à Educação Rural, que desconsidera a diversidade, especificidade e complexidade dos sujeitos que vivem e trabalham no Campo, a Educação do Campo tem uma proposta mais ampla e significativa para a população do Campo, quando a reconhece e a valoriza no seu modo de ser específico, não adaptando a Escola do Campo ao ensino e sim adaptando o ensino à Escola do Campo.

Em essência, diante do analisado, verificou-se a existência de um *ethos* cultural, onde se pode identificar diferentes valores e princípios por parte das interlocutoras que orientam escolhas, concepções de Campo/cidade e que impactam profundamente nas suas práticas, tendendo para uma perspectiva unificada de prática que deve ser desenvolvida no ambiente urbano e a que deve ser desenvolvida no Campo havendo pouca problematização sobre as diferenças culturais existentes nestes dois espaços.

Importante reconhecer também, o trabalho das docentes diante de uma realidade tão limitante e contraditória, como são as classes com agrupamento de Multiidade da Educação Infantil do Campo, ao exigir uma dinâmica intensa para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem, necessitando de uma organização diferenciada de prática docente para atender a essa demanda.

A organização em classes com agrupamento de Multiidade na Educação Infantil do Campo é uma imposição de trabalho que limita a prática das docentes e ao mesmo tempo sobrecarrega-as em afazeres da dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem, compromete o desenvolvimento integral das crianças ao oferecê-las poucos recursos em um ambiente por vezes conflituoso. Isso foi prontamente notado no contexto empírico desta pesquisa, quando discursos de explicação, orientação, sanção, músicas, dentre outros, proferidos por uma docente para as crianças a que é responsável, foi motivo de confusão e distração para as crianças da outra docente, dificultando assim o processo de ensino e de aprendizagem.

Desta forma, após o analisado infere-se que para o desenvolvimento de práticas docentes na Educação Infantil do Campo de qualidade há a necessidade de uma organização mais compromissada com essa modalidade de ensino, devendo ocorrer de uma dimensão macro

através de orientações e diretrizes específicas para os docentes quanto às crianças que estudam na Educação do Campo e em especial as que estudam em classes com agrupamento de Multiidade, ao incluir formação específica aos docentes, projetos educativos para o Campo, condições de trabalho em termos de infraestrutura e materiais de qualidade e quantidade suficiente, facilidade de acesso das crianças às escolas, tanto em termos das escolas localizarem-se próximas às casas das crianças quanto a terem transportes escolares em bom uso, entre outros, haja visto que já existem direcionamentos legais quanto a implantação da Educação Infantil do Campo, porém é preciso avançar na sua efetivação e qualidade, para se ter uma Educação Infantil com cara e jeito de Campo.

Depreende-se que são escassas as formações específicas para se trabalhar com crianças do Campo em uma escola do Campo, assim como para classes com agrupamentos de Multiidade, a muitos docentes que têm essa realidade contextual como ambiente de trabalho, como é o caso da escola pesquisada. Essas formações poderiam auxiliar na compreensão da contextualidade do Campo, envolvendo a cultura camponesa, o modo de ser e produzir de quem mora no Campo, as crenças e valores que essas populações carregam, dentre outros, ao colaborarem na orientação quanto à articulação desses saberes, às práticas docentes desenvolvidas no Campo afastando-as de práticas e concepções descontextualizadas e de paradigmas estritamente urbanos, assim como favoreceriam a percepção docente da importância da interação, das trocas e partilhas de conhecimentos entre pares nos agrupamentos de Multiidade.

As formações também colaborariam para colocar os docentes na posição de autores na elaboração de práticas contextualizadas, a partir de conhecimentos teóricos específicos, em contrapartida a referenciais injuntivos e homogeneizadores. Essa é uma grande lacuna refletida na prática das docentes pesquisadas.

Paralelo à formação em serviço das equipes das escolas, percebe-se também a necessidade premente de projetos educativos específicos para serem trabalhados no Campo, a partir da realidade de cada escola do Campo, incluindo elementos da comunidade e da cultura, tal junção articularia uma coerência contextual necessária a Educação Infantil do Campo.

E, essa articulação só poderá materializar-se efetivamente se contar com condições estruturais e infra estruturais que possam dotar o docente de recursos que atendam às suas necessidades pedagógicas e às necessidades de desenvolvimento das crianças, aliando as condições subjetivas e objetivas em um todo dependente.

Ao concluir esse trabalho investigativo, após apontar as lacunas observadas e propor tentativas de superação dessa realidade, depreende-se que lançar esse olhar atento e sensível à

realidade da Educação Infantil do Campo com agrupamentos de Multiidade é apenas o começo de uma longa e significativa jornada trilhada por poucos, afinal, são insuficientes vozes e exíguos discursos que efetivamente se propõem a escutar a realidade de sujeição dos sujeitos do Campo.

Deixa-se o convite a pesquisadores e à sociedade em geral a prosseguirem nessa jornada e também se sensibilizarem com esta causa, contribuindo com a Educação Infantil do Campo, para que essa realidade ora apresentada, não continue usurpando potencialidades e mantendo as formas de dominação existentes, mas sim, que cada vez mais o desvelamento dessa realidade possa contribuir para a emancipação desses povos.

REFERÊNCIAS

- ACKER, M. T. V. V. **A reflexão e a prática docente**: considerações a partir de uma pesquisa-ação. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANGOTTI, M. Semeando o trabalho Docente. IN: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, C. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ARAÚJO, L. F. S. de. DOLINA, J. V. PETEAN, E. et al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Rev Bras Pesq Saúde**, v. 15, n. 3, p. 53-61, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/RBPS/article/view/6326/4660>. Acesso em: 05 nov. 2018.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Infância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, M. C. S. et al (Orgs.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. Educação Infantil e Educação no Campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Rev. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 299-315, jan./jun. 2013.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BARROS, O. F. et al. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. IN: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de Direito**: reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 25-34.
- BATISTA, Jr., J. R. L. SATO, D. T. B. MELO, I. F. de. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- BEAUD, S. WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOOTH, W. COLOMB, G. G. WILLIAMS, J. M. **A arte da Pesquisa**. Tradução de Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fortes, 2000.

BRANDÃO, A. C. P. ROSA, E. C. de S. Entrando na roda: as histórias na educação infantil. IN: _____ (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 33-51.

BRASIL. **Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural**. MEC, SEB. UFRGS. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13621-relato-2-vol-1-analise&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 de jan. 2019.

BRASIL. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação**. IBGE, Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. Decreto n. 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**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_decreto_presidencial_7.352_de_4_de_novembro_de_2010.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Versão atualizada. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. **Edital de seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC** de 31 de agosto de 2012. PRONACAMPO. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Emenda constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Emenda constitucional n. 69/2013 (regulamentada pela Lei 12.796 /2013). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de abril 2013. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Educação Infantil do Campo**: proposta para a expansão da política. Grupo de Trabalho Interministerial - GTI. Brasília, 2014.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**: dos projetos político-Pedagógicos à política educacional. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB. Brasília, DF: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil -1º volume**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Rev. Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan/jun, 2003. Disponível em:
http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 22 dez. 2018.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. IN: KOLLING, E. J. CERIOLLI, P. R. CALDART, R. S. (orgs.). **Articulação nacional Por uma Educação do Campo**. p. 18-25, Brasília, DF: 2002. Disponível em:
<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CORDI, A. **Pé de brincadeira**: pré-escola: 4 a 5 anos e 11 meses: livro do professor da educação infantil. Curitiba: Positivo, 2018.

COSTA, M. L. CABRAL, C. L. de O. Da educação rural à educação do campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Rev. brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v.1, n.2, p. 177-203. 2016. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177>. Acesso em: 23 set. de 2019.

DA MATA, A. S. Práticas curriculares na Educação Infantil: a aposta na Multiidade. **Revista Espaço do Currículo**. v. 5. n.1, p.184-186, jul-dez, 2012. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/14055/7989>. Acesso em: 10 ago. 2020.

EVANGELISTA, J. C. S. **O direito à educação no campo**: superando as desigualdades. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2017.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. IN: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008. (reimpressão).

FARIA, V. L. B. de. SALLES, F. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2.ed. [rev. e ampl.]. São Paulo: Ática, 2012.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FIGHERA, M. L. **Escolas do campo multisseriadas**: reflexões das práticas pedagógicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educ em Rev.**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. Introdução. IN: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p. 07-24.

GILL, R. Análise de Discurso. IN: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 244-268.

GUIMARÃES, H. M. Concepções, crenças e conhecimento – afinidades e distinções essenciais. **Quadrante**, v. XIX, n. 2, Lisboa, 2010. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11019/1/ConcepCrenConhec_Quadrante_pp81-102.pdf. Acesso em: 22 set. 2019. p. 81-101.

HAGE, S. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Rev. Em Aberto**. v. 1, n. 1. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. p. 97-113.

JANATA, N. E. ANHAIA, E. M. de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2015. p. 01-20. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45783.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

JOÃO, S. M. **Os agrupamentos multietários na educação infantil:** reflexões a partir de documentos oficiais e da produção científica (2006-2016). 2018. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018.

JOBIM E SOUZA, S. Linguagem, Consciência e Ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. IN: OLIVEIRA, Z. R. de (Org.). **A criança e seu desenvolvimento:** perspectivas para se discutir a educação infantil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 13-33.

JOVCHELOVITCH, S. BAUER, M. Entrevista Narrativa. IN: BAUER, M. W. GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto:** imagem e som: um manual prático. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Rev. Perspectiva.** Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994.

KOHAN, W. O. **Infância.** Entre educação e filosofia. 1 ed., 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOLLING, E. J. CERIOLLI, P. R. CALDART, R. S. (org.). **Articulação nacional Por uma Educação do Campo.** p. 18-25, Brasília, DF: 2002. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: Ed. UFBA, 2000.

MACHADO, M. L. de A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. IN: OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil:** muitos olhares. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MAGALHÃES, I. Um método de análise textual para o estudo da prática social. IN: _____ (Org.). **Análise de Discurso Crítica e Comunicação:** percursos teórico e pragmático de discurso, mídia e política [recurso eletrônico]. Teresina: EDUFPI, 2019.

MAGALHÃES DE OLIVEIRA, R. de C. (Entre) linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Rev. Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059/730>. Acesso em: 04 nov. 2018.

- MARQUES, S.; OLIVEIRA, T. Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. **Rev. Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 189-211, Set./Dez. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7346>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- MEDEL, C. R. M. de A. **Educação Infantil**: da construção do ambiente às práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MELO, I. F. de. Teoria multifuncional do discurso em Halliday e Fairclough. **Rev. Prolíngua**. v. 5, n. 2, p. 1531-68, jul/dez, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.com.br/ojs.2/index.php/prolingua/article/download>. Acesso em: 04 jan. 2020.
- MOLINA, M. C. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. IN: KOLLING, E. J. CERIOLLI, P. R. CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 26-30. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.
- MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educ em Rev.**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. p. 145- 166. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.
- MOREIRA, H. CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: D&A, 2006.
- MUNARIM, A. LOCKS, G. A. Educação do Campo: contextos e desafios desta política pública. **Rev. Olhar de professor**. Ponta Grossa, 15(1), p. 83-95, 2012. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 20 de out. 2019.
- OLIVEIRA, M. R. D. de. OLIVEIRA, N. do S. da S. Prática e docência em classes multisseriadas. IN: ANTUNES, H. S. SOUZA, E. C. de. (Orgs.). **Formação e trabalho docente em contexto rural**: diálogos teórico-metodológicos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. p. 61-86.
- OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Z. R. de (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Biruta, 2012.
- PENNA, M. G. de O. **Exercício docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. São Paulo: Junqueira&Marin, FAPESP, 2011.
- PINTO, A. **Cadê? Achou!**: educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche: 0 a 3 anos e 11 meses: livro do professor da educação infantil. Curitiba: Positivo, 2018.
- PRADO, P. D. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas na educação infantil. 2006. [s.n.]. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, 2006.

RESENDE, V. de M. RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. de M. RAMALHO, V. **Análise de discurso (para a) crítica**: O texto como material de pesquisa. v. 1, Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, M. Educação Rural. IN: CALDART, R. S. et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-298.

RONDAN, T. C. Q. **Os agrupamentos multietários no município de Campinas**: benefícios e controvérsias. 2007. [s.n.]. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000413381>. Acesso em 11 ago. 2020.

ROSEMBERG, F. ARTES, A. O rural e o urbano na oferta da educação para crianças de até 6 anos. IN: BARBOSA. Maria Carmen Silveira et. al. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p.13-69.

SANTOS, J. S. dos; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. IN: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola De Direito**: Reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-48.

SILVA, A. P. S. da. PASUCH, J. **Orientações Curriculares para a educação Infantil do Campo**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2019.

TACCA. M. C. V. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: _____ (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p.45-68.

TARDIFF, M. LESSARD, C. **O Ofício do professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV. A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Coordenação de Tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas USP. 4. ed. São Paulo, SP: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VEIGA, I. P. A. Docência como Atividade Profissional. IN: _____ (Org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 13-21.

VIEIRA, J. A. MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise do discurso crítica. IN: BATISTA JR., J. R. L. SATO, D. T. B. MELO, I. F. de. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 48-77.

VIEIRA PINTO, Á. O significado ideológico da pesquisa científica e a formação do pesquisador. IN: VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969, p. 300-321.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M. L. I. S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. Na contramão da legislação. **Rev. HISTEDBR On-line**, São Carlos, v. 13, p. 90-98, 2013. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/a-organizacao-do-espaco-e-do-tempo-escolar-em.pdf/view. Acesso em: 02 nov. 2018.

YOUNG, M. Por que investir na primeira infância. IN: BRASIL. **Avanço do marco legal da primeira infância**. Brasília, Centro de Estudos e Debates Estratégicos - CEDES, 2016. p. 21-23.

ZABALZA, M. A. **A qualidade na educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

APÊNDICE A - PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DAS INTERLOCUTORAS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



QUESTIONÁRIO DO PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DAS INTERLOCUTORAS

Este questionário tem o objetivo de contribuir para o conhecimento de algumas dimensões do perfil e desenvolvimento profissional das interlocutoras pesquisadas. O questionário é anônimo e todas as informações nele apresentadas têm garantia de confidencialidade, apenas se constituirão um suporte para as pesquisadoras poderem articular a influência subjetiva das interlocutoras aos dados de sua prática. A análise dos dados obtidos com este questionário, terão finalidade exclusivamente acadêmica. A sua colaboração é muito importante.

Neste questionário teremos perguntas abertas e perguntas com múltipla escolha.

Por favor, registre a data de hoje.....

01 Como você gostaria de ser denominada em nossa pesquisa?

02 Qual é a sua idade?

Menos de 30	Entre 30 e 35	Entre 35 e 40	Entre 40 e 45	Entre 45 e 50	Entre 50 e 55

03 Qual a sua forma de contratação como professora nesta escola?

- () contrato por tempo indeterminado;
- () contrato por tempo determinado;
- () funcionária efetiva;

04 Informe os seu investimento profissional:

a. Curso de graduação? Se sim, qual?

b. Formação continuada: informe os cursos em andamento (se tiver) e concluídos (se tiver).

05 Há quanto tempo você exerce a docência?

06 Há quanto tempo você exerce a docência na educação infantil?

07 Há quanto tempo você exerce a docência nesta escola?

09 Informe o nível de ensino que leciona nesta escola.

10 O fato de seu local de trabalho ser localizado no campo, dificulta, favorece ou não tem influência no seu trabalho?

Se pretender acrescentar algum comentário sobre os temas abordados, por favor, utilize o espaço que se segue (pode utilizar o verso da folha).

Muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNCICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Diante do desenvolvimento da Pesquisa intitulada- **Prática docente na educação infantil em classes multisseriadas: experiências/resistências no campo**, que é uma pesquisa de abordagem etnográfica, onde o pesquisador procura imergir na realidade investigada para conhecê-la, assim será feito através da observação que permeará toda a pesquisa, bem como anotações no diário de campo das experiências vividas e presenciadas pelo pesquisador.

E como instrumento salutar e complementar faz-se mister ouvir os sujeitos pesquisados sobre suas impressões, experiências e vivências do contexto do campo, para tanto utilizar-se-á a entrevista narrativa como elemento e instrumento desencadeador de narrativas acerca da realidade investigada sob a ótica desses sujeitos.

A entrevista narrativa se constitui um tipo de pesquisa subjetiva, organizada a partir de questões que inquietam o pesquisador sobre o ambiente empírico, funcionando como elemento que proporciona um rememoração das situações de prática dos docentes, onde se pretende a partir de suas narrativas articular os achados desse instrumento à observação e anotações no diário de campo para posterior análise.

Questões gerativas a serem investigadas por intermédio da entrevista narrativa:

01. Narre detalhadamente como você compreende a Educação no Campo e, em especial, a Educação Infantil no Campo.
02. Narre como você percebe a Educação Infantil que é oferecida no Campo e a Educação Infantil que é oferecida na Cidade.
03. Teça considerações, compreensões e exemplificações sobre a articulação feita pela escola entre o contexto sociocultural das crianças e o currículo da educação infantil.
04. Fale como é desenvolvida a sua prática docente em classes multisseriadas na Educação Infantil no Campo.

05. Apresente por meio de narrativa os fatores que você considera que podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem das crianças da educação infantil no campo em classes multisseriadas.

06. Comente sobre os desafios que você enfrenta para desenvolver sua prática docente em classes multisseriadas da educação infantil no campo.

07. Narre exemplificando as ações da sua prática docente que você considera que são mais exitosas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil no Campo em classes multisseriadas.

APÊNCICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CLASSES MULTISSERIADAS: EXPERIÊNCIAS/ RESISTÊNCIAS NO CAMPO

Pesquisadora Responsável: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/Departamento: UFPI/CCE / DEFE/PPGED

Telefone para contato: (86) 98820-8250

Pesquisadora Assistente: Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu

Telefone para contato: (86) 99441-4557

Prezada professora,

Convidamos-lhe a participar como voluntária, da pesquisa acima citada. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu qualquer dúvida que houver. Após ser esclarecida sobre todas as informações que julgar imprescindíveis, e no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora. Em caso de recusa, você não será penalizada de forma alguma.

A pesquisa tem como objetivo investigar como é desenvolvida a prática docente dos professores da educação infantil de classes multisseriadas no contexto do campo no município de Altos-Pi, visando a compreensão das formas de aquisição e mobilização dos saberes da docência, através de suas práticas, empreendidos para a realização do processo de ensino e de aprendizagem.

A metodologia será pautada na abordagem de caso etnográfico que se realiza a partir da imersão do pesquisador no lócus da pesquisa, vivenciado a realidade e o contexto pesquisado de forma densa e intensa, ou seja, neste tipo de pesquisa haverá uma presença significativa da pesquisadora no contexto escolar, vivenciando e participando da cultura da escola. A técnica utilizada será a observação participante, onde a pesquisadora acompanhará a rotina da comunidade escolar, experienciando os acontecimentos vivenciados pelas docentes, discentes

e demais membros da comunidade escolar, e para a documentação das observações realizadas será utilizado o diário de campo, instrumento que permite a rememoração das situações vivenciadas no campo de pesquisa através de registro escrito. Para complementar a coleta dos dados para posterior análise também será realizada a entrevista narrativa, onde a pesquisadora manterá um diálogo com as interlocutoras da pesquisa, de forma individual, a partir de perguntas gerativas que possibilitam a liberdade para a entrevistada desenvolver as respostas, desenvolvendo assim sua narrativa. Para a eficácia na coleta será solicitada a permissão para a utilização durante a entrevista do gravador digital. A entrevista será de cunho individual, tendo a duração média de 1 (uma) hora, realizada no dia e local marcado com o devido consentimento da interlocutora, que seguirá um roteiro, onde serão contemplados os seguintes elementos: prática docente, classes multisseriadas e Educação Infantil no Campo.

A relevância deste estudo para a interlocutora, é o incentivo à reflexão produzida pela narrativa que poderá deslocar seu olhar para um revivamento analítico e crítico de sua própria prática, criando possibilidades de aperfeiçoamento profissional, assim como também pretende-se produzir novos conhecimentos sobre a prática docente dos professores da Educação Infantil em classes multisseriadas no Campo, propondo significativa contribuição ao aprendizado do professor, conhecimentos às escolas e transformação para a educação pública, além de constituir uma possibilidade pioneira no município de Altos-Piauí.

A pesquisa oferece mínimo risco de danos, se por ventura se sentir desconfortável durante as observações ou no decorrer das narrativas, seja por revelar as experiências pessoais ou comprometedoras de sua prática docente, estará livre para questionar, pausar ou até mesmo desistir quanto ao desejo de prosseguir ou não como interlocutora da investigação. Realizada a transcrição será entregue à interlocutora uma cópia para qualquer alteração. Esclarecendo que o participante poderá ter acesso a todas as etapas da pesquisa.

Portanto, sob nenhuma circunstância sua vida será exposta publicamente e nem sua privacidade será invadida sem o seu consentimento. Se você concordar em participar do estudo, sua identidade será mantida em sigilo.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, portador de RG número _____ e CPF número _____, concordo em participar desse estudo como interlocutora. Fui suficientemente informada a respeito das informações que li descrevendo o estudo **Prática docente na Educação Infantil em classes**

multisseriadas: experiências/resistências no Campo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização, sem penalidades ou prejuízo de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma delas com as pesquisadoras e a outra com a interlocutora.

Local _____ Data: _____/_____/_____

Nome da participante: _____

Nome das pesquisadoras: _____

Observações complementares:

Caso deseje fazer alguma consideração ou sanar dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa-UFPI.

Todas as páginas desse documento devem estar rubricadas pelo pesquisador responsável/pessoa por ele delegada e pelo responsável legal, conforme orientação ufpi.br/cep Atenciosamente, CEP/UFPI/CMPPTelefone: (86) 3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

Informações: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga
Pró-Reitoria de Pesquisa - PROPESQ
E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br Web: www.ufpi.br/cep
CEP: 64. 049-550 – Teresina/PI
Telefone: 86 3237-2332



APÊNCICE D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: Prática docente na Educação Infantil em classes multisseriadas:
experiências/resistências no Campo

Pesquisador Responsável: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí -UFPI/Centro de Ciências da
Educação-CCE / DEFE/ Programa de Pós-graduação em
Educação (PPGE/UFPI)

Telefone para contato: (86) 98820-8250

Pesquisador Assistente: Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu

Telefone para contato: (86) 99441-4557

Local da coleta de Dados: Escola Municipal da Zona Rural de Altos-PI

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através de observação participante e registro das práticas em diário de campo e também através de gravação (caso permitido) da entrevista narrativa dos professores que ministram aulas em classes multisseriadas na Educação Infantil, em 1(uma) escola pública do município de Altos-PI, localizada no Campo do referido município. As pesquisadoras denominadas de Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (pesquisadora responsável) e Profa. Esp. Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu (pesquisadora assistente) concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob responsabilidade da pesquisadora responsável – Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, DEFE/PPGE/UFPI, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 21 de maio de 2019.

.....
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
(Pesquisadora responsável)
.....

Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu
(Pesquisadora assistente)

ANEXO A
CARTA DE ANUÊNCIA



MUNICÍPIO DE ALTOS - PIAUÍ
Prefeitura Municipal de Altos
Secretaria Municipal de Educação, SEMED
CNPJ Nº. 06.554.794/0005 - 45



CARTA DE ANUÊNCIA

Altos, 29 de agosto de 2018.

A Secretária Municipal de Educação SEMED/Altos-PI, autoriza a pesquisadora Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu, Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), a desenvolver em escolas municipais da zona rural do citado município o projeto de pesquisa denominado **Prática Docente na Educação Infantil no Campo: Experiências/Resistências**, que está sob orientação da Prof^a Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, cujo objetivo é “ Investigar como é desenvolvida a prática docente dos professores da educação infantil no contexto da zona rural do município de Altos-Pi.”

Atenciosamente,


Márcia Beatriz Barros Caminha
Secretária Municipal de Educação
SEMED/Altos-PI