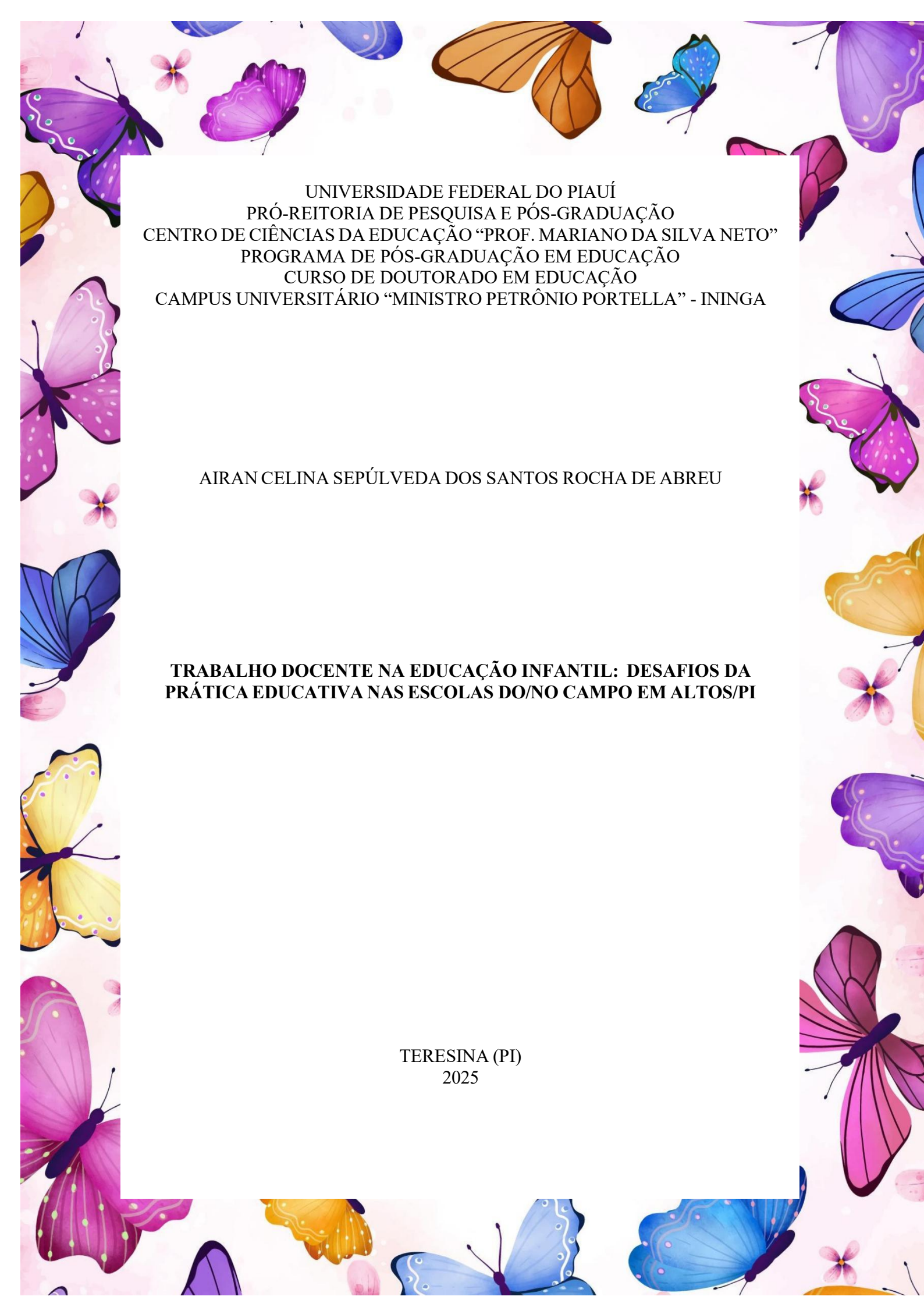


The page features a decorative border composed of various colorful butterflies in shades of purple, blue, orange, and yellow, interspersed with small pink flowers. The background is a light pink color with a subtle pattern of small white dots.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO “MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA” - ININGA

AIRAN CELINA SEPÚLVEDA DOS SANTOS ROCHA DE ABREU

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA
PRÁTICA EDUCATIVA NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO EM ALTOS/PI**

TERESINA (PI)
2025

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA PRÁTICA
EDUCATIVA NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO EM ALTOS/PI**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para aquisição do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas da docência.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

A162t Abreu, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de.
Trabalho docente na Educação Infantil : desafios da prática
educativa nas escolas do/no Campo em Altos/PI / Airan Celina
Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu. – 2025.
413 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2025.
“Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.”

1. Trabalho docente. 2. Educação Infantil do/no Campo. 3. Prática
educativa. 4. Condições de trabalho docente. I. Cabral, Carmen Lúcia
de Oliveira. II. Título.

CDD 372

Bibliotecário: Gésio dos Santos Barros – CRB3/1469

AIRAN CELINA SEPÚLVEDA DOS SANTOS ROCHA DE ABREU

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA PRÁTICA
EDUCATIVA NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO EM ALTOS/PI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de
pesquisa - Formação de professores e práticas da docência,
como requisito parcial para aquisição do título de Doutora
em Educação.

Aprovada em: Teresina (PI), 06 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CARMEN LUCIA DE OLIVEIRA CABRAL**
Data: 23/08/2025 17:53:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente
 **ANA PAULA SOARES DA SILVA**
Data: 24/08/2025 18:33:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva
Examinadora Externa – PPGPsic./FFCLRP-USP

Documento assinado digitalmente
 **JANINHA GERKE**
Data: 26/08/2025 12:38:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Janinha Gerke
Examinadora Externa – PPGPed/ UFES

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIA EDNA BRITO**
Data: 26/08/2025 16:18:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Examinadora Interna – PPGEd/UFPI

Documento assinado digitalmente
 **JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO**
Data: 27/08/2025 15:26:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Examinadora Interna – PPGEd/UFPI

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, Pai Celestial e autor da Vida.

Aos meus queridos filhos, Ana Celyna e Álvaro e esposo, Rocha Neto que sempre apoiaram-me sustentando com carinho e amor os momentos de desânimo e cansaço.

À meus pais, Antonia e Chagas e irmãos, que contribuíram com uma educação moral e cidadã.

À minha orientadora, Profa. Dra. Carmen Lúcia, por acreditar no meu sonho e me apoiar com paciência, ética, cuidado e aprendizagens.

AGRADECIMENTOS

Agradecer não é fácil, exige justiça, humildade e sabedoria em reconhecer no outro, a participação fundamental em algo nosso ou para nós, podendo ser realizada ao longo de um processo ou depois de uma longa jornada ou trabalho, como este, que demandou tempo, relações, amor, perseverança, interações, conexões, cooperação, partilha, paciência, organização e tantas outras formas de contato entre uma pessoa e outra.

Início agradecendo, mesmo antes de apresentar todo o trabalho, porque não teria conseguido sequer me aventurar em sonhar se não tivesse contado com a participação direta e indireta de muitas pessoas ao longo de minha vida.

O que antes era apenas um sonho, com o tempo, esforço e cooperação pode se tornar realidade. Por isso, agradeço a Deus pela oportunidade de me possibilitar sonhar e poder guiar-me nos caminhos que levassem a essa concretização, a ter encaminhado as pessoas certas que ofereceram salutarens aprendizagens e apoio.

Agradeço aos meus pais, Antonia e Chagas, pela formação moral e incentivos aos estudos, que tanto contribuíram para minha formação pessoal e profissional. E a meus irmãos, por toda fraternidade e carinho.

Meus agradecimentos amorosos recaem aos meus filhos Ana Celyna e Álvaro que abrilhantam minha caminhada e que me enchem de orgulho a cada dia. Vocês são meu maior tesouro!

Agradeço ao meu esposo, Rocha Neto, que sempre acolhe com apoio, paciência e disponibilidade os projetos que me envolvo. Amo muito você!

Agradeço a minha sogra, Lis, pelas aprendizagens e disponibilidade que tanto contribuíram para meu amadurecimento, sempre com generosidade e motivação.

À minha orientadora Profa. Dra. Carmen Lúcia, que contribuiu tanto com diálogos, discussões e compartilhamentos não apenas para esse trabalho, mas, para a minha formação como pessoa e profissional. Obrigada professora, a senhora é um exemplo a ser seguido.

À todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e aos meus colegas da 15ª Turma de Doutorado, em especial à Patrícia Lima, pela amizade que construímos repleta de apoio, alegrias e troca de aprendizagens.

Às professoras interlocutoras do estudo, pela partilha, acolhimento e disponibilidade sensível em contribuir com esta pesquisa.

Agradeço também ao município pesquisado – Altos (PI), à gestão da Secretaria Municipal de Educação e às escolas por permitirem que realizasse a pesquisa empírica nesse local.

E aqui, com sentimento de gratidão por aqueles que me incentivaram e inspiraram a prosseguir e acreditar que poderia realizar e concretizar esse grande sonho, não poderia fazer outra coisa mais importante que não seja AGRADECER!

ABREU, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de. **Trabalho docente na Educação Infantil: desafios da prática educativa nas escolas do/no Campo em Altos/PI**. Tese (Doutorado em Educação). 413f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina - PI, 2025.

RESUMO

A Educação Infantil do Campo é a primeira etapa da Educação Básica, realizada no território camponês. Para a efetivação do trabalho docente nas escolas localizadas em territórios rurais, muitas vezes faz-se necessário desafiar as próprias condições de trabalho para o exercício da docência. A partir do problema de pesquisa: Como as professoras significam as condições de trabalho e a prática educativa nas escolas da Educação Infantil do/no Campo em Altos (PI)? Com o objetivo geral do estudo pretende-se, compreender como são significadas pelas professoras, as condições de trabalho e a prática educativa produzidas na Educação Infantil do/no Campo em Altos (PI) e objetivos específicos, analisar as concepções de trabalho docente das professoras, relacionadas à Educação Infantil nas escolas do/no Campo; identificar as condições de trabalho docente vivenciadas pelas professoras da Educação Infantil nas escolas do/no Campo; caracterizar elementos da prática educativa das professoras da Educação Infantil decorrentes das condições de trabalho docente nas escolas do/no Campo. A partir de então, estruturou-se a Tese: As condições de trabalho docente em escolas da Educação Infantil do/no Campo apresentam limitações estruturais, materiais, pedagógicas e formativas, no entanto, a responsabilidade profissional e profissionalização das professoras corroboram significativamente na superação dessas dificuldades, potencializando o processo de ensino e aprendizagem, mesmo que o contexto do Campo nem sempre seja incluído nas práticas desenvolvidas. A metodologia com orientação de pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2011) e Josso (2006, 2020), narrativas, conforme Abrahão (2024), Benjamin (1994), Passeggi (2021) e Ricouer (2000), como pesquisa empírica, contou com 3 interlocutoras de 3 escolas da Educação Infantil do/no Campo. Para a produção dos dados seguindo os dispositivos, Ateliês Biográficos de Projeto de Si, conforme Delory-Momberguer (2021) e observação participante com diário de campo, com orientação de Flick (2009). O embasamento teórico organizou-se a partir das categorias Trabalho docente, Nóvoa (2002), Tardif e Lessard (2005); Condições de trabalho docente do/no Campo, Behrens (2007), Caldart (2023) e Reimberg e Silva (2022); Educação Infantil do Campo, Silva e Pasuch (2010) e prática educativa, Charlot (2014) e Franco (2012, 2016), inclusive com documentações legais referentes a Educação Infantil, Educação Infantil do Campo e Educação do Campo. A análise foi orientada a partir da Análise do Discurso Crítica na perspectiva de Fairclough (2008, 2012). Os resultados apontam que há condições de trabalho adversas nas escolas que oferecem a Educação Infantil do/no Campo e que apesar desses tensionamentos e sobrecarga de trabalho, as professoras conseguem envolver as crianças em uma prática educativa que vislumbra o universo infantil, em um sentido amplo, mas, também considerando as especificidades do contexto. Diante do estudo, percebe-se a carência de investimento financeiro e compromisso político na formação docente e elaboração dos projetos educativos e infraestruturais. Afirma-se, os pressupostos apresentados, que a tese foi confirmada, haja vista a implicação das condições de trabalho, enquanto elementos objetivos e subjetivos, que forjam o trabalho das professoras, que diante das complexidades e tensões, recorrem às iniciativas de autorresponsabilização para atender aos compromissos docentes, nem sempre contemplando a contextualidade na prática educativa.

Palavras-chave: Trabalho docente. Condições de trabalho docente. Educação Infantil do/no Campo. Prática educativa.

ABREU, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de. **Work taught to preschool education: the challenges of an educational practice in schools in the countrysides in Altos/PI.** Thèse (Doutoracte in Education). 413f. Third Cycle Program In Education. Center of Educational Sciences, Federal University of Piauí. Teresina-PI, 2025.

ABSTRACT

Early Childhood Education in the countryside is the first stage of basic education in rural areas. In order to carry out teaching work in schools located in rural areas, it is often necessary to challenge the working conditions for teaching. Based on the research problem: How do teachers perceive working conditions and educational practice in rural preschools in Altos (PI)? The general objective of the study is to understand how teachers mean the working conditions and educational practice produced in Early Childhood Education in the Countryside in Altos (PI) and the specific objectives are to analyze the teachers' conceptions of teaching work, related to Early Childhood Education in schools in the Countryside; to identify the teaching working conditions experienced by Early Childhood Education teachers in schools in the Countryside; to characterize elements of the educational practice of Early Childhood Education teachers resulting from teaching working conditions in schools in the Countryside. From then on, the thesis was structured: The working conditions of teachers in schools of Early Childhood Education in the Countryside have structural, material, pedagogical and training limitations, however, the professional responsibility and professionalization of the teachers corroborate significantly in overcoming these difficulties, enhancing the teaching and learning process, even if the context is not always included in the practices developed. The methodology was oriented towards narrative research according to Clandinin and Connelly (2011) and Josso (2006, 2020), narratives, according to Abrahão (2024), Benjamin (1994), Passegi (2021) and Ricouer (2000), as empirical research, with 3 interlocutors from 3 schools of Early Childhood Education in the Countryside. To produce the data, we used the devices Biographical Workshops of Self-Project, according to Delory-Momberguer (2021) and participant observation with a field diary, guided by Flick (2009). The theoretical basis was organized based on the categories: Teaching work, Nóvoa (2002), Tardif and Lessard (2005); Teaching work conditions in the countryside, Behrens (2007), Caldart (2023) and Reimberg and Silva (2022); Early Childhood Education in the Countryside, Silva and Pasuch (2010) and Educational practice, Charlot (2014) and Franco (2012, 2016), including legal documentation referring to Early Childhood Education, Early Childhood Education in the Countryside and Education in the Countryside. The analysis was based on Critical Discourse Analysis from the perspective of Fairclough (2008, 2012). The results show that there are adverse working conditions in schools that offer Early Childhood Education in the Countryside and that despite these tensions and work overload, the teachers manage to involve the children in an educational practice that looks at the children's universe in a broad sense, but also considering the specificities of the context. The study reveals a lack of financial investment and political commitment to teacher training and the development of educational and infrastructural projects. The assumptions presented confirm the thesis, given the implication of working conditions as objective and subjective elements that shape the work of teachers, who, faced with complexities and tensions, resort to self-responsibility initiatives to meet teaching commitments, not always taking into account the contextuality of educational practice.

Keywords: Teaching work. Teacher working conditions. Early childhood education in the countryside. Educational practice.

ABREU, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de. **Travail enseignant à l'éducation préscolaire**: les défis d'une pratique éducative aux écoles à/de la campagne à Altos/PI. Thèse (Doctorat en Éducation). 413f. Programme de Troisième Cycle en Éducation. Centre des Sciences de l'Éducation, Université Fédérale du Piauí. Teresina-PI, 2025.

RÉSUMÉ

L'éducation préscolaire rurale est la première étape de l'éducation de base réalisée à la campagne. Pour effectuer le travail enseignant aux écoles situées en milieu rural, il est souvent nécessaire de remettre en question les conditions du travail pour la pratique éducative à partir du problème de recherche : comment les enseignantes signifient les conditions de travail et de la pratique éducative aux écoles de l'éducation préscolaire à/de la campagne à Altos-PI ? L'objectif général de l'étude est de comprendre comment les enseignantes signifient les conditions du travail et la pratique éducative produites dans l'éducation préscolaire à/de la campagne à Altos-PI . Les objectifs spécifiques sont d'analyser les conceptions des enseignantes sur le travail enseignant liées à l'éducation préscolaire à/de la campagne ; d'identifier les conditions de travail enseignant expérimentées par les enseignantes de l'éducation préscolaire à/de la campagne ; de caractériser les éléments de la pratique éducative des enseignantes de l'éducation rurale résultants des conditions du travail enseignant aux écoles à/de la campagne. La thèse donc a ainsi été structurée : les conditions de travail enseignant aux écoles préscolaires à/de la campagne présentent des limites structurelles, matérielles, pédagogiques et formatives, néanmoins, la responsabilité professionnelle et la professionnalisation des enseignantes corroborent considérablement le dépassement de ces difficultés, en renforçant le processus d'enseignement et d'apprentissage, même si le contexte n'est pas toujours inclus dans ces pratiques développées. La méthodologie utilise l'approche narrative, selon Clandinin et Connelly (2011) et Josso (2006, 2020), la notion de récit, selon Abrahão (2024), Benjamin (1994), Passeggi (2021) et Ricouer (2000). En tant que recherche empirique, ont participé trois interlocuteurs de trois écoles préscolaires rurales. Pour générer les données, ont été utilisés des Ateliers d'Auto-Projet Biographique, selon Delory-Momberguer (2021), et l'observation participante avec un journal de terrain, selon Flick (2009). La base théorique a été organisée autour des catégories : le travail enseignant, Nóvoa (2002), Tardif et Lessard (2005) ; les conditions de travail enseignant à/de la campagne, selon Behrens (2007), Caldart (2023) et Reimberg et Silva (2022) ; l'éducation préscolaire de la campagne, Silva et Pasuch (2010) ; et la pratique éducative Charlot (2014) et Franco (2012, 2016) ; y compris la documentation juridique sur l'éducation préscolaire, l'éducation préscolaire de la campagne et l'éducation de la campagne. L'analyse s'est basée sur l'Analyse Critique du Discours dans la perspective de Fairclough (2008, 2012). Les résultats montrent qu'il y a des conditions défavorables de travail aux écoles qui offrent l'éducation préscolaire à/de la campagne et que, malgré ces tensions et ce surcharge de travail, les enseignantes parviennent à impliquer les enfants dans une pratique éducative qui envisage leur univers, dans un sens large, mais aussi en considérant les spécificités du contexte. L'étude révèle un manque d'investissement financier et d'engagement politique favorable à la formation des enseignants et au développement de projets éducatifs et infrastructurels. Les résultats présentés confirment la thèse, étant donné l'implication des conditions de travail, en tant qu'éléments objectifs et subjectifs, qui façonnent le travail des enseignantes, lesquelles, face aux complexités et aux tensions, recourent aux initiatives d'auto-responsabilité pour atteindre les engagements d'enseignement, sans toujours tenir compte la contextualité de la pratique éducative.

Mots-clés: Travail enseignant. Conditions de travail enseignant. Éducation préscolaire à/de la campagne. Pratique éducative.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABP	Ateliês Biográficos de Projeto de Si
ADC	Análise do Discurso Crítica
BDTT	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento da América Latina e Caribe
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CLAEH	Centro Latino-americano de Economia Humana
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
EAD	Educação à Distância
ECG	Educação para Cidadania Global
EF	Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LATINDEX	Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
LER	Lesão do Esforço Repetitivo
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PP	Projeto Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
REDALYC	Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SEMESP	Secretarias de Modalidades Especializadas em Educação
SEPRE	Serviço de Educação Pré-Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da Investigação.....	36
Figura 2 - Mapa do Piauí.....	227
Figura 3 - Mapa de Altos.....	227
Figura 4 - Plano de Análise dos dados da pesquisa.....	251
Figura 5 - Procedimentos de análise dos dados empíricos.....	252
Figura 6 - Material ofertado para escritura dos Ateliês Biográficos de Projeto de Si.....	262
Figura 7 - Buquê de borboletas confeccionado pelas interlocutoras do estudo.....	266
Figura 8 - Exemplo de kit pessoal de cada interlocutora-borboleta.....	267

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programação para a realização dos Ateliês Biográficos de Projeto de Si (ABP)	216
Quadro 2 - Condições infraestruturais das escolas pesquisadas.....	228
Quadro 3 - Perfil das interlocutoras do estudo.....	239
Quadro 4 - Relação interlocutora-borboleta X escola do/no Campo.....	242

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descritores das Teses e Dissertações – Banco de dados CAPES.....	38
Tabela 2 - Descritores das Teses e Dissertações – Banco de dados BDTD.....	40
Tabela 3 - Artigos com os descritores – Banco de dados Scielo.....	41
Tabela 4 - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI).....	42
Tabela 5 - Periódicos com os descritores – Banco de dados Latindex.....	44
Tabela 6 - Universidades da Argentina com teses e dissertações com o descritor: Educação Infantil do Campo.....	45
Tabela 7 - Universidades da Argentina com teses e dissertações com o descritor: Condições de trabalho docente no Campo.....	47
Tabela 8 - Universidades da Argentina com Teses e Dissertações com o descritor: Educação Infantil do Campo e prática educativa.....	47
Tabela 9 - Universidades do Paraguai com Teses e Dissertações com o descritor: Educação Infantil do Campo.....	48
Tabela 10 - Universidades do Paraguai com teses e dissertações com o descritor: Condições de trabalho docente no Campo.....	49
Tabela 11 - Universidades do Paraguai com Teses e Dissertações com o descritor: Educação Infantil e prática educativa.....	50
Tabela 12 - Universidades do Uruguai com os descritores.....	51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Narrativa inicial: memorial dos caminhos que me levaram a esta pesquisa.....	26
1.2 Estrutura do relatório de pesquisa.....	31
2 ESTADO DA ARTE DA PESQUISA.....	35
2.1 Relação entre o objeto de pesquisa e o Estado da Arte nas produções nacionais.....	35
2.2 Relação entre o objeto de pesquisa e o Estado da Arte em produções internacionais.....	43
3 TRABALHO DOCENTE DO/NO CAMPO.....	56
3.1 Contextualização sobre o trabalho e o trabalho docente.....	56
3.2 Trabalho docente e a Educação do Campo.....	81
3.3 O cotidiano e o trabalho docente.....	104
3.4 Condições de trabalho docente.....	115
4 EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS DO/NO CAMPO.....	140
4.1 Caracterização e finalidade da Educação Infantil.....	140
4.2 Prática educativa na Educação Infantil.....	165
5 ITINERÁRIO METODOLÓGICO.....	197
5.1 Modalidade da pesquisa: investigação qualitativa.....	197
5.2 Pesquisa narrativa.....	199
5.3 Dispositivos de produção de dados.....	213
5.3.1 Ateliês Biográficos de Projeto de si.....	214
5.3.2 Observação participante com diário de campo.....	222
5.3.3 Questionário perfil profissional.....	225
5.4 Cenário empírico da pesquisa.....	226
5.5 Interlocutoras do estudo.....	238
5.6 Técnica de análise de dados: Análise do Discurso Crítica (ADC).....	242
6 ATELIÊS BIOGRÁFICOS E A PRODUÇÃO DOS DIÁRIOS-BORBOLETÁRIOS	255
6.1 Os Ateliês Biográficos de Projeto de Si, enquanto dispositivos de produção de dados	255
6.2 A utilização dos diários das pesquisadoras e das interlocutoras-borboletas durante os ateliês.....	286
7 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DAS INTERLOCUTORAS-BORBOLETAS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DO/NO CAMPO.....	291

7.1 Concepções de trabalho docente na Educação Infantil do/no Campo.....	291
7.2 Condições de trabalho docente na Educação Infantil do/no Campo.....	322
7.3 Elementos da prática educativa na Educação Infantil do/no Campo.....	341
8 CONCLUSÕES.....	370
REFERÊNCIAS.....	378
Apêndice A – Termo de Consentimento e Adesão para participar como sujeito da pesquisa.....	394
Apêndice B – Termo de Confidencialidade.....	396
Apêndice C – Questionário Biográfico.....	397
Apêndice D – Estruturação, sinopse e cronograma dos Ateliês Biográficos de Projeto de Si.....	399
Apêndice E – Folder para convite de participação nos Ateliês Biográficos de Projeto de Si.....	401
Apêndice F – Contrato do Ateliê Biográfico de projeto de Si.....	402
Apêndice G – Orientações para as Narrativas Biográficas.....	403
Apêndice H – Dispositivos para elucidação narrativa nos Diários-Borboletários.....	405
Apêndice I – Roteiro Estruturado de Observação do Trabalho docente, Condições de trabalho e Prática educativa.....	409
Anexo A – Carta de Anuência.....	412
Anexo B – Poema “Borboletas”.....	413

A decorative border surrounds the central text, featuring various colorful butterflies in shades of blue, purple, orange, and pink, interspersed with small pink flowers. The background is a light pink with subtle floral patterns.

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa sistematizada da educação formal, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) está dividida em creche e pré-escola, atendendo bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, condição que exige uma organização diferenciada nas instâncias curriculares, pedagógicas, metodológicas, práticas, estruturais e infraestruturais das instituições de ensino e das professoras ¹, visando ao desenvolvimento integral das crianças e ao princípio educativo da formação humana neste momento da vida.

Durante o período que frequenta a Educação Infantil, a criança se apropria de conhecimentos variados sobre si e sobre o mundo que a cerca nas relações que estabelece com sujeitos e objetos e, para que essa apropriação seja significativa, é necessário que essas interações sejam construídas em um ambiente permeado por relações afetivas, práticas, dinâmicas, estimulantes, intencionalizadas pedagogicamente, mas também com uma certa estabilidade, e que sejam compostas por diferentes parceiros sociais, materiais e espaços típicos para as atividades específicas dessa faixa etária.

As professoras que trabalham com crianças na Educação Infantil precisam conhecer as singularidades e as características dessa etapa de ensino e das crianças que atendem, possuir uma formação específica para esse atendimento e um perfil relacional alinhado às características dessa fase da vida, assim como condições de trabalho que favoreçam o desenvolvimento infantil e o exercício profissional docente.

Isto posto, podemos inferir que o trabalho docente é impactado por vários elementos internos e externos às professoras. Como internos, ressaltamos a personalidade, experiências, identificação com a profissão e formação docente; e como externos, destacamos a localização, estrutura e infraestrutura da escola, materiais pedagógicos, relações profissionais, enfim, as condições de trabalho objetivas e subjetivas oferecidas pelas instituições educacionais e pelo poder público, programas educacionais e valorização docente. Esses são fatores significativos para organizar e desenvolver a função social da educação e a efetivação de práticas educativas exitosas para o desenvolvimento das crianças.

As escolas localizadas no Campo, no entanto, possuem singularidades características por conta dessa localização e da população que atendem. São historicamente invisíveis às

¹ Especificamos a utilização do gênero feminino – professora(s) – por nos reportarmos às profissionais que trabalham na Educação Infantil e na Educação Infantil do/no Campo, haja vista que esta pesquisa empírica foi realizada apenas com professoras.

políticas educacionais, possuindo, em razão disso, precarização e sucateamento das condições objetivas e concretas dos espaços e desassistência às condições subjetivas e simbólicas dos sujeitos atuantes, refletindo no assujeitamento dos profissionais e dos alunos, no que diz respeito às condições de trabalho, ensino e aprendizagem.

Para a efetivação do trabalho docente nas escolas localizadas nos territórios rurais, muitas vezes faz-se necessário desafiar as próprias condições de trabalho para o exercício da docência, no que diz respeito às instalações físicas, aos recursos materiais existentes e disponíveis, ao apoio pedagógico, à formação, às formas de contratação, à valorização profissional, ou seja, elementos que agregam valor e possibilidade de existência e qualidade para o trabalho dos professores e para a Educação do Campo, para responder com criatividade, inovação e resiliência a essas diferentes demandas.

A Educação do Campo² é a educação realizada, seja em território camponês, seja em território urbano, que recebe crianças/alunos oriundos do território camponês. Para a realização e a efetivação de uma Educação do Campo, mais do que a inclusão da contextualidade do território nos discursos e práticas docentes, faz-se necessário conhecer o movimento dialético e contraditório no qual o Campo foi constituído, enquanto território de disputa, que possui identidade, epistemologia, cultura, política e saberes próprios e que precisam ser incluídos e valorizados na/pelo processo de escolarização.

A Educação Infantil do/no Campo é a primeira etapa da educação básica realizada em território camponês ou urbano, desde que atenda crianças oriundas do Campo, ao ser composta pela creche e pela pré-escola, compartilhando, junto às famílias, a educação e o cuidado de bebês e crianças pequenas. É fundamental para a efetivação coerente da Educação Infantil do/no Campo que seja considerada, em sua implementação, as condições socioeconômicas, políticas, intergeracionais, culturais e epistêmicas da vida nesse território, assim como problematizações, desafios e potência, pois são muitos e variados os povos do Campo e consequentemente as infâncias.

O trabalho, de uma forma geral, é uma atividade essencial para a existência humana, sendo por meio dele que o ser humano transforma a natureza, adequando-a para sua sobrevivência, necessidades e conforto. O trabalho também pode ser considerado, como uma atividade que promove a satisfação humana, realização pessoal e um dos meios de sobrevivência, distinguindo-se do trabalho realizado por animais, pelo fato de, no trabalho

² A Portaria do MEC N ° 538, de 24 de julho de 2025, que institui o Novo Pronacampo, ampliou a denominação Educação do Campo, para Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Utilizaremos neste estudo Educação do Campo, atendendo a legislação em vigor no período da pesquisa, no entanto, ressaltamos que a partir dessa Portaria de 2025 as produções devem atender a legislação vigente.

humano, haver, segundo Albaroz (2017), a liberdade do trabalhador de parar e continuar o que estiver a fazer, bem como poderá realizar o trabalho de formas diferentes em vista da obtenção do mesmo ou de outros resultados melhores. Neste estudo, discutimos o trabalho docente, especificamente, o trabalho docente de professoras da Educação Infantil do/no Campo, enquanto categoria de análise.

O trabalho encontra-se imbricado no processo educacional, seja como um dos fins da educação, seja como uma atividade exercida por seus profissionais e, para que o mesmo possa ser realizado com a eficiência necessária, os professores precisam possuir formação profissionalizada e contar com condições apropriadas para exercerem suas atividades a fim de ampliarem as potencialidades de sua prática educativa e dos objetivos educacionais.

As condições de trabalho das professoras da Educação Infantil do/no Campo muitas vezes apresentam significativas limitações para sua concretização, geralmente, encontramos escolas com estrutura precária, poucas salas de atividades na escola, ou até escolas mono/unidocentes, o que favorece o contingenciamento de agrupamentos diferenciados das crianças, como a multi-idade, a multisseriação e outros, demandando um trabalho docente diferenciado e sobrecarregado, mesmo sem a professora possuir formação ou orientação pedagógica para estas condições, o que precariza o ensino nesses ambientes educacionais.

A ausência de espaços importantes para o desenvolvimento infantil, como biblioteca, refeitório, parquinho, quadra de esportes, laboratório de informática e outros também é comum nas escolas localizadas nesse território. A escassez de recursos didáticos é muito presente no contexto do Campo, refletindo iniciativas que não foram efetivadas pelo poder público, mesmo provocadas pelos gestores e professores das escolas, o que pode incidir em lacunas pedagógicas, haja vista que esses elementos são essenciais ao processo de ensino e de aprendizagem, ao promoverem mudanças na realidade, experiências práticas e também compromete o desenvolvimento de atividades lúdicas significativas.

Isso desestabiliza, em muitos aspectos, a prática das professoras, já que dependem desses recursos didáticos e auxiliares e de um ambiente físico adequado para o desenvolvimento das crianças e das atividades docentes voltadas para a Educação Infantil, onde os recursos concretos facilitam muito o processo de ensino e aprendizagem, em virtude de ser através desse contato físico e manuseio de diferentes elementos que as crianças podem significar as abstrações e conceitos apresentados. As condições de trabalho docente também influenciam no bem-estar das professoras na realização do seu trabalho.

Diante dessa realidade, as condições de trabalho, em que a prática educativa se desenvolve no contexto do Campo, impõem desafios às professoras e a necessidade de desenvolver práticas diferenciadas, visando à superação das dificuldades encontradas nessas escolas, o que pode ocasionar um contingenciamento exorbitante no trabalho docente de situações imprevistas que não foram, de certa forma, refletidas na academia, na tentativa de responder com perseverança e sucesso à responsabilidade profissional que lhe foi posta.

Apesar das diversas manifestações e lutas de movimentos sociais e sindicais, pesquisadores, familiares, universidades e secretarias municipais e estaduais de educação pela causa da Educação Infantil do Campo de qualidade, há muito a se fazer. Proporcionar às crianças do Campo uma Educação Infantil de qualidade que contemple as suas necessidades de acordo com suas especificidades etárias é um direito adquirido e um dever do Estado que perpassa pela oferta de condições de trabalho e aprendizagem adequadas e professoras profissionalizadas para exercerem sua função, efetivando as finalidades, valores e princípios educacionais.

As condições de trabalho docente no Campo envolvem ainda as formas de contratação dessas profissionais, muitas vezes por regime de contrato, o que, por conta da rotatividade, impossibilita o prosseguimento de muitos projetos pedagógicos implementados. É necessário nos atentarmos igualmente para a formação dessas professoras, a forma como significam sua profissão, a influência do valor dos salários recebidos e, no contexto do Campo diante de tantas contingências, na disparidade dos sentimentos, sentidos e significados do que gostariam de proporcionar às crianças e o que efetivamente podem fazer.

A prática educativa realizada nas escolas, por mediação dos professores, insere-se em um conjunto amplo de ações educativas que ocorrem na sociedade durante o processo de humanização e formação integral do ser humano, sendo impactada e impactando as relações sociais da qual faz parte. Essa prática institucional escolar tem uma relação direta com a sociedade por ser intencional, política e contextualizada e, quando especificamos a educação a ser realizada no contexto do Campo, a prática educativa desenvolvida nesse espaço, ao receber influência do contexto local, deve se articular a esse contexto no que se refere a identidade, saberes, cultura, crenças, significações da realidade, modos de ser e produzir, relação com a natureza, em suma, vivências e experiências específicas desse ambiente.

A necessidade de discutir a interface entre o trabalho docente nas escolas que ofertam a Educação Infantil do/no Campo e a prática educativa das professoras dessa etapa da Educação Básica nesse território, especialmente no contexto das escolas do Campo da

Educação Infantil no município de Altos (PI), cenário onde se desdobrou a pesquisa, fez emergir o seguinte **problema de pesquisa**: Como as professoras significam as condições de trabalho docente e a prática educativa nas escolas da Educação Infantil do/no Campo em Altos (PI)? Subsidiadas pelo problema central, delimitamos como **objeto de estudo** para esta pesquisa: condições de trabalho docente nas escolas da Educação Infantil do/no Campo e prática educativa. A partir disso, estruturamos a seguinte **tese**: As condições de trabalho docente em escolas da Educação Infantil do/no Campo apresentam limitações estruturais, materiais, pedagógicas e formativas, no entanto, a responsabilidade profissional e profissionalização das professoras corroboram significativamente na superação dessas dificuldades, potencializando o processo de ensino e aprendizagem, mesmo que o contexto do Campo nem sempre seja incluído nas práticas desenvolvidas.

Como objetivo geral do estudo, pretendemos: compreender como são significadas pelas professoras as condições de trabalho e a prática educativa produzidas na Educação Infantil do/no Campo em Altos (PI). E como objetivos específicos: 1) analisar as concepções de trabalho docente das professoras relacionadas à Educação Infantil nas escolas do/no Campo; 2) identificar as condições de trabalho docente vivenciadas pelas professoras da Educação Infantil nas escolas do/no Campo; 3) caracterizar elementos da prática educativa das professoras da Educação Infantil decorrentes das condições de trabalho docente nas escolas do/no Campo.

A metodologia do estudo, enquanto pesquisa qualitativa, teve como orientação metodológica Flick (2009), Minayo (1994), Silva e Sánchez Gamboa (2014), Sandín Esteban (2010). Enquanto pesquisa narrativa, as orientações de Bolívar e Segovia (2018), Clandinin e Connelly (2011), Josso (2006, 2020) e, para a compreensão conceitual de narrativas, as perspectivas de Abrahão (2024), Benjamin (1994), Bertaux (2010), Brito (2010), Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008), Passeggi (2021), Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), Ricouer (2000), Souza e Cabral (2015).

A pesquisa foi realizada em três escolas municipais localizadas no Campo, no município de Altos (PI) e contou com três interlocutoras, todas professoras. Como dispositivos de produção de dados empíricos, recorreremos aos Ateliês Biográficos de Projeto de Si (ABP), a partir da proposta de Delory-Momberguer (2021) e à observação participante com diário de campo, com orientação de Flick (2008, 2009), Lüdke e André (1986). Em momento posterior, os dados foram analisados à luz da Análise do Discurso Crítica (ADC), na perspectiva de Fairclough (2008, 2012), Magalhães (2011), Batista Jr., Sato e Melo (2018).

A base teórica que subsidia e orienta a pesquisa está organizada a partir das categorias temáticas de estudo, a saber: trabalho, nos fundamentando em Albaroz (1994), Charlot (2014), Morin (2001); trabalho docente, Azzi (2005), Meirieu (2005), Nogueira (2012), Nóvoa (2002), Tardif e Lessard (2005); condições de trabalho docente, Behrens (2007), Charlot (2014), Contreras (2002), Moriconi, Gimenez e Leme (2021), Reimberg e Silva (2022); Educação do Campo, Caldart (2002, 2024), Martins (2020), Molina (2002), Shanin (2008); Cotidiano, Heller (2000), Kosik (2002); Educação Infantil, Barbosa e Horn (2019), Campos (2020), Kishimoto e Pinazza (2007), Kramer (1982), Kuhlmann Jr. (2000), Medel (2011), Oliveira (2012), Rizzini (2017); Educação Infantil do Campo, Silva e Pasuch (2010), Silva, Pasuch e Silva (2012); prática educativa, Cabral (2021), Charlot (2014), Cruz e Cruz (2017), Franco (2012, 2016), Marques e Carvalho (2016), Ostetto (2011), Richter (2016), dentre outros.

A abordagem eleita para a realização da compreensão do fenômeno e o delineamento do estudo é direcionada pela dialética, por entendermos a realidade em constante processo de movimento e transformação, formada por contradições históricas e dinâmicas, sendo fundamental a contextualização do fenômeno por fazer parte de uma realidade concreta, mas também de uma totalidade. Kosik (2002, p. 20) ajuda a entender explicando que “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. Neste ínterim, depreendemos que a realidade pode ser mudada pela ação transformadora do ser humano e um dos dispositivos fundamentais para essa mudança é a educação crítica, emancipatória e revolucionária, que possibilita aos sujeitos, para além da vivência da aparência do que é posto, o alcance da essência dos discursos, posicionamentos e imposições dos detentores do poder.

Diante do exposto, para contextualizarmos a implicação e a afetação da escolha da temática para a realização desta pesquisa, partilhamos a narrativa autobiográfica de vida, formação e prática da pesquisadora, apresentando os encadeamentos e os contornos das experiências na rememoração de pessoas, fatos vivenciados e consequentemente das escolhas realizadas e impelidas, culminando com a realização deste estudo, um estímulo que se encontra na contramão das relações sociais atuais, diante da rarefação da arte de narrar, uma prática cada vez mais ausente na sociedade contemporânea. Assim, a partir do exercício de resgate da memória, tecidos pela subjetividade de quem as vivenciou, revelamos contornos dessa história de vida, como apresentado na subseção a seguir.

1.1 Narrativa inicial: memorial dos caminhos que me levaram a esta pesquisa

O desejo, a motivação e o envolvimento no trabalho com a educação, que culminaram com esta pesquisa, iniciaram há muito tempo. Minha identificação com a docência surgiu *a priori* por necessidade econômica, quando, a partir dos 12 anos de idade, iniciei o processo de ensino enquanto professora de reforço, ministrando aulas no contraturno em que estudava – situação que prosseguiu até o ingresso na universidade, quando iniciei o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em 2006.

A aproximação e o estímulo para pesquisar a Educação Infantil surgiram, em um primeiro momento, enquanto graduanda em Pedagogia, a partir de experiência de estágio na disciplina Docência na Educação Infantil, em que pude vivenciar experiências prazerosas com crianças de 4 anos de idade. Essa perspectiva foi ampliada com a maternidade que possibilitou a vivência intensa e significativa com minha primeira filha, o que trouxe mais curiosidade e entusiasmo a esta fase da vida.

Alguns anos se passaram e, em 2013, pude vivenciar o convívio com crianças da Educação Infantil em outro ângulo, enquanto coordenadora da Educação Infantil do município de Altos (PI). Ao realizar esse trabalho, estive em contato, por meio de visitas quase diárias, a diversas escolas e instituições que ofereciam essa etapa da Educação Básica no município, na zona urbana e rural, dialogando com professoras, gestoras, crianças e famílias, acerca da multidimensionalidade dessa etapa da educação, tentando auxiliá-las nas dúvidas, nas angústias e aprendendo também com suas experiências compartilhadas, assim como momentos de estudo e reflexão, visando colaborar e contribuir com a prática docente das professoras e aprendizagem das crianças.

Até então, não havia experienciado as diferentes formas em que a Educação Infantil poderia estar se realizando, nas diferentes condições de infraestrutura, organização espacial, agrupamentos multietários e outros. As idas às escolas que estavam localizadas no Campo, nas visitas de orientação pedagógica, muito me impactaram. Lá realizei observações *in loco*, ao estar em contato com crianças e professoras que relatavam o descaso do poder público com essa etapa da Educação Básica tão importante para o desenvolvimento integral humano. Esse descuido estava refletido em prédios com estrutura precária, insuficiente quantidade de materiais pedagógicos, ausência de equipamentos e mobiliário necessários ao desenvolvimento do trabalho docente e aprendizagem das crianças, dentre outros.

Diante das evidências presenciadas, eu realizava a comparação entre os direcionamentos oficiais e teóricos da Educação Infantil e a Educação Infantil ofertada na zona urbana do município e na zona rural. Era perceptível a disparidade infraestrutural e material existente que impactava no trabalho das professoras e na aprendizagem das crianças, e mesmo na zona urbana, eu percebia a disparidade das instituições que se localizavam no centro e nos bairros periféricos, situação que posteriormente mudou na zona urbana, por conta de alguns prédios urbanos (apenas dois) serem produtos do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Esse programa subsidiou financeiramente os municípios e o Distrito Federal para a construção de instituições da Educação Infantil com projetos padronizados, bem como a aquisição de mobiliários e equipamentos adaptados, necessários ao funcionamento dessas instituições, que foram construídas nos bairros mais populosos do município, nesse caso, os periféricos, o que causou uma migração de demanda de vagas para esses Centros de Educação Infantil dos diferentes bairros, devido à sedução infraestrutural e material dos prédios e o vislumbre de uma educação com qualidade.

Neste resgate memorialístico, recordo que as formações docentes que ofertávamos pouco contemplavam a realidade contextual do Campo. Por falta de reflexão, realizávamos momentos formativos em que a realidade do Campo se apresentava ausente, uma vez que víamos as crianças e as infâncias dos territórios rurais como uma extensão da cidade, ou até com uma visão distorcida, preconceituosa e contraditória, com urgência de suplantação de uma cultura por outra, por isso, poucas professoras que trabalhavam no Campo buscavam contextualizar essa realidade e não era realizada com solidez essa problematização. Essas formações constituíam-se mais efetivamente como uma propositura de tomada de informações do que como um processo formativo ou um trabalho dialógico e em conjunto com a realidade e fazeres cotidianos dessas professoras. A ideia que tínhamos era de uma Educação Infantil realizada no Campo com padrões e expectativas urbanocêntricas e pouco pensávamos na possibilidade de uma Educação Infantil do Campo.

Aos poucos, algumas reflexões emergiram e senti a necessidade de compreender melhor a Educação Infantil. Nessa conjuntura, resolvi fazer uma pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil, porém, muito pouco em âmbito geral foi discutido sobre a Educação Infantil do Campo e com isso persistiram inquietações diversas e lacunas compreensivas acerca dessa realidade em diferentes dimensões, tão ausente de problematizações, divulgações e um quadro teórico substantivo.

Pessoalmente, ainda não realizava a distinção política e conceitual que as preposições *do* e *no*, ao anteceder a palavra Campo, podem impactar no sentido e nos significados da educação realizada nesse território. Assim a Educação no Campo, refere-se ao projeto educativo realizado no espaço geográfico rural, no território do campesinato, apresentando apenas a especificidade de localização, enquanto elemento definidor, podendo ser uma proposta urbanocêntrica de educação imposta. Já a Educação do Campo constitui-se um projeto educativo voltado para a realidade e o contexto do Campo, com a inclusão dos elementos culturais, políticos, relacionais, crenças, valores, sentidos e significados, tensões, contradições, relação com o outro e com a natureza, que os diferentes povos dos territórios rurais realizam – uma educação contextualizada, politizada, emancipatória.

Aos poucos, a partir de leituras específicas e reflexões, ampliei a compreensão do que era o Campo, quem são os sujeitos que vivem nos territórios rurais, como era a criança do Campo, o que seria uma pedagogia e uma Educação do Campo, como seria uma prática docente para esse território e, como consequência, muitas outras dúvidas e reflexões incômodas inquietaram-me e impulsionaram-me a querer saber mais e envolver-me em questões relacionadas a essa temática, não apenas na contemplação, para sanar a curiosidade, mas ambicionando a possibilidade de colaborar de alguma forma na transformação das disparidades educacionais e de cidadania existentes na realidade desse território.

Depois de um tempo, trabalhei como professora em turmas da Educação Infantil na zona urbana desse município (Altos-PI), todavia, o desejo de conhecer e contribuir mais com a Educação Infantil do Campo estava muito vívido. Desse modo, passei a dedicar-me a estudos voltados para a seleção de mestrado e, com êxito, com orientação da Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, culminou com a pesquisa “Prática docente na educação infantil em agrupamentos de multiidade no município de Altos/PI: experiências/resistências no Campo” (Abreu, 2020). Essa pesquisa possibilitou uma imersão nessa realidade e, conseqüentemente, a inferência de que, embora houvesse preocupação e competência pedagógica com a Educação Infantil, o contexto do Campo era frequentemente ausente nas práticas e nos discursos das professoras que trabalham nesse território.

A pesquisa posteriormente repercutiu em convite oferecido pela Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado para organização de uma formação específica às professoras da Educação Infantil do Campo sobre a importância da contextualização do Campo na prática docente, o que me deixou muito feliz, pois estaria finalmente contribuindo com as crianças e as professoras da Educação Infantil do Campo.

Em seguida, trabalhei um ano em uma escola que ofertava a Educação Infantil no Campo, uma escola do Ensino Fundamental que possuía duas turmas de Educação Infantil agrupadas – multiidade. Encorajei-me com os constructos teóricos que tanto embasaram as reflexões dos estudos que empreendia e com as experiências relatadas em pesquisas e entre pares, na tentativa de organização de uma prática contextualizada à realidade do Campo, porém, como estávamos no período da pandemia COVID-19 (2020-2022), e por conta dos poucos recursos pedagógicos, impactei-me com a realidade relatada nos estudos e na pesquisa, agora, na prática. Então, realizei o possível, na tentativa principalmente de contextualizar a prática docente, mesmo de forma remota à realidade das crianças.

À vista disso, procurei realizar atividades pedagógicas que contemplavam o currículo formal proposto em articulação com os elementos da natureza, com a cultura infantil local e da comunidade, com vídeos e atividades fotocopiadas e práticas que valorizavam a escrita com carvão no chão ou com gravetos na areia, a quantificação e a metrificação de pedrinhas, flores, folhas, o reconto de histórias, a exposição de brincadeiras e músicas da ancestralidade da comunidade, dentre outros, através de vídeos enviados aos familiares ou responsáveis pelas crianças, quando possível. Confeccionamos, com a ajuda das crianças e dos familiares, um caderno infantil do Campo, que contemplava os eixos de linguagem, matemática, natureza, sociedade e artes, de alguma forma articulando os elementos do Campo. Sabia que deveria ser um trabalho engajado com as famílias para que pudesse ser efetivamente concretizado, assim, foi uma experiência significativa e que contribuiu muito com minha formação ao desafiar minha prática educativa.

Com muito ainda a se conhecer e a contribuir com a temática, investi esforço e dedicação em continuar a pesquisar sobre a Educação Infantil do Campo. Recordei um elemento que emergiu significativamente nos discursos das interlocutoras pesquisadas durante a produção dos dados na realização das entrevistas narrativas na pesquisa do mestrado (2018-2020) com relação aos fatores que impactavam sua prática docente. As interlocutoras apresentaram as condições de trabalho como fator significativo, esse elemento também chamou nossa atenção durante as visitas da pesquisa empírica e na experiência profissional desenvolvida em escola no Campo.

A partir disso, centralizei o foco de estudos na pesquisa sobre o trabalho docente e as condições de trabalho docente na Educação Infantil do/no Campo, refletindo sobre a prática que deveria ser efetivada nesse processo. Para além de uma prática docente, percebi que no Campo a inclusão do contexto e da cultura do Campo são fundamentais para a aprendizagem

das crianças, portanto, apenas a prática docente não daria conta das diversas dimensões que buscava conhecer, mas sim a prática educativa, por ser ampla e contextualizada à realidade desse território.

Vislumbrando ter a oportunidade de aprofundamento teórico e empírico acerca dessa temática, investi empenho na seleção do doutorado e, com êxito, novamente contando com a valiosa orientação da Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, pude pesquisar a interface entre as condições de trabalho docente, o trabalho docente e a prática educativa na Educação Infantil do/no Campo, no município de Altos (PI), minha terra natal e que me acolheu como professora e pesquisadora. Toda essa articulação culminou com a apresentação desta pesquisa.

Um desfecho do estudo nessa temática ao longo de minha experiência profissional também pode ser evidenciado na experiência profissional, enquanto professora formadora na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) (2021-2022), onde, nas disciplinas que ministrei, incorporei nos discursos e nas práticas a temática da diversidade, a problematização e a investigação da realidade, a politização, a crítica e o entendimento quanto à função da escola no território camponês, principalmente o estímulo à contextualização da realidade das crianças/alunos nas práticas e nos discursos que esses futuros professores trabalharão e contribuirão com a formação, em especial a Educação do Campo. Entendemos que essa temática, caso situada e refletida na academia, poderá ser melhor contextualizada na prática dos professores.

Além da justificativa do estudo tecida pelo percurso pessoal e profissional, justificamos a escolha da temática em uma perspectiva cidadã, por meio da sensibilidade e da denúncia de situações desfavoráveis do processo de ensino e aprendizagem nos territórios rurais, com vistas a colaborar com o conhecimento dessa realidade e a transformação social.

Reiteramos a importância do estudo para a academia e a sociedade, devido à escassez de pesquisas sobre a temática, além da perspectiva deste ser um estudo pioneiro no município pesquisado. Objetivamos, dessa forma, a partir disso, oferecer visibilidade às questões subjetivas, objetivas, sociais, políticas e culturais dos professores que trabalham no Campo, em especial na Educação Infantil do/no Campo, acrescentando conhecimentos à área e buscando responder às necessidades sociais. O estudo é relevante também por proporcionar conhecimento e valorização com responsabilidade às produções culturais dos povos do Campo e dos profissionais que trabalham no Campo e na Educação do Campo.

Assim, visando atender a problemática, os objetivos da pesquisa empreendida, a tese e também para ampliar o debate acerca da temática na academia e na sociedade, o estudo

percorre um caminho metodológico organizacional conforme apresentado a seguir na subseção que descreve a forma como organizamos o relatório de pesquisa para apreciação.

1.2 Estrutura do relatório de pesquisa

O trabalho está organizado em oito seções. Na seção 1 – Introdução –, como exposto, apresentamos a temática, as categorias estudadas, o problema, os objetivos, a tese; informamos a metodologia aplicada, a abordagem eleita; apresentamos um memorial que descreve a trajetória acadêmica, pessoal e profissional da pesquisadora, a justificativa e relevância do estudo para a academia, para a sociedade, para os povos do Campo; e indicamos o referencial teórico de base e a organização do relatório.

A seção 2 – Estado da arte da pesquisa – apresenta o estado da arte e mostra o desenho das buscas realizadas, a fim de protagonizar o conhecimento acerca das produções científicas que discutem a temática. Foi feito um recorte temporal de cinco anos (2019-2023) no Brasil e em três países da América do Sul – Argentina, Paraguai e Uruguai –, assim como foram feitas buscas em dois bancos de dados gerais que hospedam produções da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal –Sistema Regional de Informações em Linha para revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal (Latindex)³ e Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc)⁴. Apresentou-se, portanto, um panorama analítico das pesquisas realizadas, agregando conhecimento, por conta desse estudo com caráter inventariante e da perspectiva de avanço em relação às produções existentes.

Na seção 3 – Trabalho docente do/no Campo –, realizamos uma discussão conceitual, sendo composta pela revisão de literatura direcionada pelas categorias temáticas do estudo, que norteiam e sustentam as problematizações da pesquisa, no que tange ao trabalho, às condições de trabalho docente e especificamente ao trabalho docente no cotidiano escolar, conceitos essenciais para o embasamento teórico e empírico da pesquisa realizada. Discutimos e problematizamos também, nesse capítulo, a Educação do Campo.

A seção 4 – Educação Infantil e infâncias do/no Campo – apresenta constructos teóricos acerca da infância, da Educação Infantil e da Educação Infantil do Campo, fornecendo subsídios que possibilitam o estabelecimento de interfaces e especificidades que

³ *Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*: <https://latindex.org/latindex/>

⁴ *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*: <https://www.redalyc.org/>

unem, agrupam e apresentam desafios nesse momento de vida e na formação humana, *a priori* por meio da sua caracterização, enquanto primeira etapa da Educação Básica, perpassando por um resgate histórico das contradições, estagnações e avanços da sua implementação no Brasil, realizamos também pesquisa acerca da histórica da Educação Infantil do Campo. Por fim, discutimos a escolha da prática educativa como uma prática contextualizada ao território da Educação Infantil do Campo.

As discussões acerca da metodologia do estudo concentram-se na seção 5 – Itinerário metodológico. Nesse capítulo, explicitamos o percurso metodológico realizado, a contextualização do campo empírico, os procedimentos e dispositivos de produção dos dados adotados na realização da pesquisa empírica, apresentamos as interlocutoras do estudo e explicamos a proposta de análise eleita.

Diante da complexidade e da necessidade de descrição da produção de dados durante os Ateliês Biográficos de Projeto de Si (ABP), a estruturação de uma seção se fez imperiosa. Dessa forma, a seção 6 – Utilização dos Ateliês Biográficos de Projeto de Si e a produção dos diários-borboletários – expõe a dinâmica de organização, a prática e a reflexão desse momento e o dispositivo de produção de dados para a pesquisa, dispositivo que também é autoformativo.

A análise e as interpretações das produções empíricas são apresentadas na seção 7 – Narrativas autobiográficas das interlocutoras-borboletas e as condições de trabalho docente do/no Campo –, estando organizada a partir de categorias de análise segundo os objetivos postos e também diante da emergência de outras oriundas do campo empírico, sendo esta análise de narrativas direcionadas a partir da Análise do Discurso Crítica (ADC). Esta seção traz as narrativas das histórias de vida e da formação das interlocutoras-borboletas, incluindo as conquistas e os desafios enfrentados, favorecendo o entendimento acerca da relação estabelecida entre as condições de trabalho docente no Campo e a prática educativa desenvolvida nesse território em articulação com o referencial teórico de base, conduzindo à realização de respectivas inferências.

Por fim, na seção 8 – Conclusões –, apresentamos argumentações, críticas e sugestões, a partir da pesquisa realizada. Refletimos a importância da escola e de uma educação emancipatória para as crianças que vivem no território camponês, por meio de um trabalho docente contextualizado e engajado, reforçamos a importância das condições de trabalho no Campo para um profícuo processo de ensino e aprendizagem, essenciais ao trabalho das professoras no desenvolvimento de sua prática educativa, assim como um

envolvimento crítico e comprometido com a realidade e a contextualidade do Campo, sem descuidar da afetividade, da ternura e do cuidado singulares a esse momento de vida infantil, para que se efetive uma Educação Infantil do Campo nesse espaço social, afetivo, cultural, produtivo, simbólico, objetivo, subjetivo e material de vida, vivências e experiências.

A decorative border surrounds the central text, featuring various colorful butterflies in shades of blue, purple, orange, and pink, interspersed with small pink flowers. The background is a light pink with subtle floral patterns.

2

ESTADO DA ARTE DA PESQUISA

2 ESTADO DA ARTE DA PESQUISA

Os estudos acerca das condições de trabalho docente na Educação Infantil do/no Campo ainda são muito escassos, apesar da relevância da temática. Essa constatação fica evidenciada a partir do levantamento bibliográfico – Estado da Arte – realizado, o que denuncia pouco investimento dos pesquisadores em problematizar essa realidade.

Nesta seção, apresentamos o mapeamento e a discussão do que já foi produzido e construído nas produções que se aproximam do tema pesquisado, em diferentes plataformas oficiais nacionais e da América Latina. Desse modo, o rastreamento possibilitou conhecer aspectos e dimensões que vêm se destacando nas pesquisas sobre o assunto. A incursão seguiu protocolo que adotou, como estratégia de busca nessas plataformas, as categorias temáticas deste estudo, como apresentaremos nas subseções a seguir.

2.1 Relação entre o objeto de pesquisa e o Estado da Arte nas produções nacionais

O Estado da Arte é um tipo de pesquisa bibliográfica, pois, se apoia no estudo de pesquisas já produzidas, direcionada por metodologia com viés inventariante e descritivo, que visa conhecer o que já foi produzido e construído sobre determinado fenômeno investigado. Contudo, segundo Ferreira (2002), esse tipo de pesquisa apresenta desafios diante da complexidade de pesquisar em diferentes fontes, como dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários, produzidos em épocas, lugares e condições diferentes.

Apesar dos desafios citados pelo autor, a opção por examinar as produções realizadas contribui para além de situar o pesquisador sobre o atual estado em que se encontra o conhecimento a que se dedica investigar. Com isso, conhecer os caminhos trilhados por outros pesquisadores, os dispositivos de produção de dados eleitos, os resultados encontrados, as inferências produzidas, enfim, o *modus operandi* adotado em outras pesquisas, poderá servir de modelo, inspiração e referência para a pesquisa empreendida, também servirá para que o pesquisador possa avaliar o já produzido, com a possibilidade de verificar lacunas, explorar ideias pouco convencionais e, assim, ampliar e avançar o conhecimento na área.

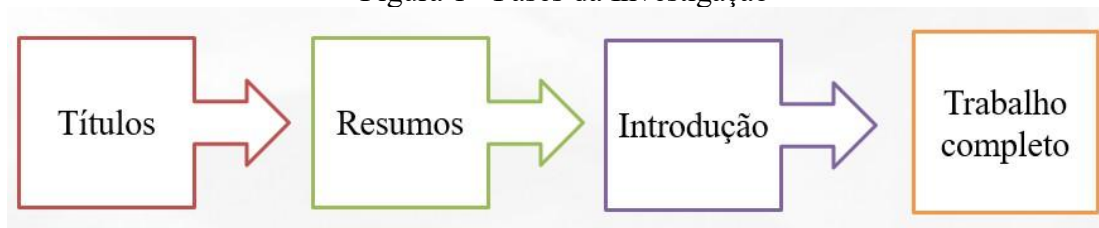
Ferreira (2002, p. 259) analisa o perfil dos pesquisadores que realizam esse tipo de pesquisa e percebe que estes são:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade [...].

Em linha com Ferreira (2002) e aprofundando a análise, Santos *et al.* (2020, p. 206) refletem acerca dessa modalidade de pesquisa ao compreender que “Seu impacto contemporâneo consiste na problematização qualificada de produções antes dispersas e posteriormente reunidas e analisadas, fruto do acesso democrático aos materiais científicos nas redes informacionais”, o que é muito significativo, pois essa organização e análise contribuem não somente para o estudo do pesquisador que a realiza, mas, também, para as investigações dos demais pesquisadores e estudiosos da área que podem acessar esse trabalho realizado e conhecer em que momento se encontram as produções sobre determinado objeto de pesquisa.

Neste estudo, a aplicação da proposta da investigação seguiu o itinerário metodológico que partiu da realização de leitura e análise dos títulos que especificam o objeto investigativo para a seleção subsequentemente dos resumos, quando houve grande aproximação com as temáticas. Posteriormente foi feita a leitura da introdução e quiçá do trabalho completo, analisando a abordagem, o foco temático, o problema de pesquisa, o percurso metodológico eleito, os resultados obtidos, a articulação entre as categorias de pesquisa, o avanço no conhecimento proporcionado pelo estudo, as possíveis lacunas com a possibilidade de ampliação, intercâmbio e produção de conhecimento a partir do atual estudo.

Figura 1 - Fases da Investigação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Começamos investigando a produção científica no Brasil a partir da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵, realizando o recorte temporal no período de cinco anos (2019 a 2023), sendo que esta investigação foi realizada no ano de 2024. Filtramos a busca para teses, grande área do conhecimento, de

⁵ *Catálogo de Teses e Dissertações*. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

concentração e de avaliação – Educação, a partir de tentativa inicial com o descritor “Condições de trabalho na Educação Infantil do Campo”. Obtivemos como resultado cinco produções que possuíam temáticas diferenciadas acerca da Educação Infantil, como a “inclusão”, “políticas de assistência à Educação Infantil”, “ciclo de vida profissional docente”, dentre outros, não se aproximando do objeto de pesquisa que estudamos e especificamente nenhuma contemplava os territórios rurais, por conta disso, foram desconsideradas, não exigindo a leitura dos resumos.

Diante da quantidade reduzida de produções encontradas durante a exploração nas teses, ampliamos a rede de busca por dissertações a partir do mesmo descritor, com o mesmo recorte temporal – cinco anos (2019 a 2023) –, grande área do conhecimento, de concentração e de avaliação – Educação. Localizamos 11 dissertações, nas quais a preocupação investigativa contemplava “a formação inicial do professor da Educação Infantil”, “o desenvolvimento e linguagem infantis”, “violência sexual infantil”, “inclusão”, dentre outros, contribuindo para o encerramento da busca a partir destes descritores.

Dessa forma, a fim de realizarmos uma investigação ampla, e tendo em vista a importância da adequada escolha dos descritores para auxiliarem a demarcação, a eficiência na localização, bem como a delimitação do objeto, decidimos dividir o descritor até esse momento utilizado e realizar combinações diversas entre as realidades estudadas: “educação infantil”, “condições de trabalho e prática educativa” com a especificidade “do ou no Campo”, enquanto local particular que investigamos, para que pudéssemos afirmar com segurança o alcance do conhecimento produzido sobre a temática até então. Isso resultou em diferentes descritores, como “Educação Infantil do Campo”, “Condições de trabalho docente no Campo” e “Educação Infantil do Campo e prática educativa”. A rede de busca contava, nessa plataforma com teses e dissertações.

Ao dar início a esse segundo momento, algumas questões pertinentes se colocaram, servindo de reflexão e posterior norteamiento organizativo da pesquisa, dessa forma, foram selecionados, na plataforma da CAPES, apenas os trabalhos que atendiam aos seguintes critérios: 1) discutissem o trabalho docente, numa perspectiva que inclui as condições de trabalho e a afetação dessas condições para a prática educativa; 2) contemplassem a Educação do Campo, mas que tratassem especificamente da etapa da Educação Infantil nesse contexto. Na Tabela 1, obtivemos, a partir desses critérios, os seguintes resultados apresentados.

Tabela 1 - Descritores das Teses e Dissertações – Banco de dados CAPES

Descritores			Teses	Leitura de resumos e/ou trabalho completo	Dissertações	Leitura de resumos e/ou trabalho completo
Educação	Infantil	do	155	4	175	3
Campo						
Condições	de	trabalho	25	2	68	3
docente no Campo						
Educação	Infantil	do	20	1	33	2
Campo e prática educativa						

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O descritor “Educação Infantil do Campo” nos encaminhou a 155 teses, destas realizamos a leitura dos títulos de todas e, após isso, selecionamos quatro resumos, que indicavam nos títulos a possibilidade de contemplar na pesquisa o objeto de estudo de interesse. Ao analisar os resumos, não observamos elementos significativos de aproximação ao objeto de estudo que provocassem a leitura da Introdução e/ou do trabalho completo. Essas pesquisas estavam envolvidas com problematizações relacionadas à prática docente e às dimensões do trabalho do professor, numa perspectiva que envolvia currículo e práxis, sem qualquer relação com o Campo.

Com o descritor “Condições de trabalho docente no Campo”, durante a busca foram apresentadas 25 teses. Nestas teses, verificamos a tendência de preocupação dos pesquisadores quanto ao mal-estar e ao adoecimento docente, não necessariamente articulado ao objeto desta pesquisa. Nessa perspectiva, realizamos a leitura de dois resumos e um trabalho completo, que *a priori* sinalizavam aproximações com a pesquisa que realizamos, porém, os resumos foram desconsiderados devido à problematização investigativa mostrar-se envolvida com preocupação dissonante, assim como o trabalho completo, por ocupar-se com as condições de trabalho docente numa perspectiva que articulava a saúde dos professores.

O descritor “Educação Infantil do Campo e prática educativa” reuniu 20 teses das quais apenas 1 instigou a aproximação à temática ora pesquisada. Assim, realizamos a leitura do resumo e da Introdução do trabalho, porém, a discussão envolvia-se com a dimensão curricular de formação humana empreendida em uma escola ribeirinha e uma escola metropolitana, analisando as similitudes e disparidades destes territórios, também dissonante do que objetivávamos.

Com relação às dissertações, no primeiro descritor, “Educação Infantil do Campo” observamos que as pesquisas apresentadas – três pesquisas – estavam relacionadas à oferta e à demanda da Educação Infantil, assim como havia problematizações e interesses de pesquisa relacionados à prática docente nesses espaços – principalmente relacionadas ao fazer docente e ao currículo –, porém, como estes apenas se constituem elementos do objeto de estudo quando articulados ao Campo, o que não aconteceu, realizamos apenas a leitura dos resumos.

A partir do descritor “Condições de trabalho docente no Campo”, a busca nos encaminhou a 20 dissertações. Após a leitura dos títulos, realizamos a leitura de apenas dois resumos e uma Introdução. Convergindo com o resultado da busca por teses, algumas dissertações com esse descritor enfocavam, em suas problematizações, “o mal-estar, o bem-estar e o adoecimento docente”, não articulados ao Campo, assim como foram enfocadas “as condições de trabalho docente”, porém, em outras etapas da educação, não sendo a Educação Infantil. A instigação à leitura da Introdução de um dos trabalhos, em uma escola quilombola, deu-se pela busca de encontrarmos similaridades quanto às práticas pedagógicas nas escolas do Campo, contudo, percebemos que a preocupação do trabalho destoava do que buscávamos, pois, centrava-se em descortinar os saberes e fazeres docentes, sem haver uma preocupação detida com as condições de trabalho docente, bem como não era específica a etapa de Educação Infantil.

A partir do descritor “Educação Infantil do Campo e prática educativa”, obtivemos como resultado de busca a apresentação de 33 dissertações e realizamos a leitura de dois resumos, estes estavam inseridos na discussão que investigava “o acesso e permanência das crianças na pré-escola do Campo” e também problematizações relacionadas à “prática docente dos professores da Educação Infantil do Campo”, que não efetivamente convergiam com o viés do trabalho docente que propomos neste estudo, logo, ambos foram desconsiderados durante a busca, por não contemplarem o que almejávamos. Concluímos que, nesse banco de dados (CAPES), com os descritores eleitos, apesar da insistente busca por produções científicas acerca da temática posta e da relevância da mesma, ainda são escassos os estudos sobre as condições de trabalho docente na Educação Infantil do Campo.

A segunda plataforma de buscas foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD ⁶), em que o rastreamento se concentrou nas produções realizadas também no período dos últimos cinco anos (2019-2023), em teses e dissertações. Seguindo o itinerário de busca eleito, iniciamos pelo descritor “Condições de trabalho na Educação

⁶ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Infantil do Campo”, no entanto, a plataforma não identificou nenhum trabalho que o contemplasse. Partimos então para a busca seguindo as diferentes combinações entre os descritores investigados e a palavra “Campo”, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 - Descritores das Teses e Dissertações – Banco de dados BDTD

Descritores	Teses	Leitura de resumos e/ou trabalho completo	Dissertações	Leitura de resumos e/ou trabalho completo
Educação Infantil do Campo	3	0	14	0
Condições de trabalho docente no Campo	5	0	3	0
Educação Infantil do Campo e prática educativa	1	0	5	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nesse banco de produções científicas (BDTD), iniciamos a jornada investigativa no estudo das teses, a partir do descritor “Educação Infantil do Campo”, sendo localizadas três teses, cujos títulos já denunciavam o não atendimento à investigação, descortinando caminhos investigativos divergentes da pesquisa empreendida ao proporem pesquisar, em sua maioria, a formação docente. Com o descritor “Condições de trabalho docente no Campo”, obtivemos a apresentação de cinco trabalhos que não evoluíram para a leitura do resumo devido ao não atendimento às similitudes do estudo, por tratarem de temas diversos, a saber: “formação inicial docente”, “educação em tempo integral no Ensino Médio”, “compensação remuneratória docente”, dentre outros. O descritor “Educação Infantil do Campo e prática educativa” fez emergir nesse banco de produções apenas um trabalho que também não contemplava o objeto investigativo proposto, ao pesquisar “a política de formação inicial de professores em exercício”, temática que não dialoga com o estudo que empreendemos.

Em seguida, a dedicação investigativa esmerou-se na busca por dissertações a partir dos mesmos descritores. Assim, o descritor “Educação Infantil do Campo” revelou 14 dissertações, cujos direcionamentos investigativos limitaram-se à leitura dos títulos que orbitavam em torno da “oferta e demanda da Educação Infantil”, “documentação pedagógica”, “mal-estar docente”, “ludicidade”, dentre outros, trabalhos que não se ocupavam alinhadamente à pesquisa que empreendemos. “Condições de trabalho docente no Campo” foi o descritor que apresentou três títulos de dissertação para análise, tendo como temáticas “a inclusão na Educação Infantil”, “oferta e demanda da Educação Infantil” e “mal-estar docente na Educação Infantil”, por isso, também não foi necessário prosseguir com a análise do

resumo. O descritor “Educação Infantil do Campo e prática educativa” identificou cinco dissertações, as quais, observamos, já haviam surgido nos descritores anteriores pesquisados dessa plataforma, o que ocasionou a desistência em prosseguirmos na leitura dos resumos.

Continuamos a busca para além de teses e dissertações, na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO⁷), em que realizamos a proposta de busca por artigos, com os critérios assim descritos: 1) Recorte temporal – 5 anos (2019-2023); 2) Tipo de periódico – Todos; 3) Idioma – Português; 4) Área temática – Ciências humanas; 5) Tipo de Literatura – Todos. Novamente iniciamos com o descritor “Condições de trabalho na Educação Infantil do Campo”, o que fez emergir apenas duas produções. Em uma realizamos, apenas a leitura do título que se ocupava investigativamente em pesquisar “a implantação da Educação Infantil em um país europeu” e, na segunda produção, o objeto de estudo era “o ensino da Educação Infantil em articulação com a desumanização do trabalho docente e o neoliberalismo”, levando-nos a declinar da necessidade de leitura do trabalho completo ao não encontrarmos proximidade suficiente nos objetos estudados. Ante o exposto, visando uma pesquisa pormenorizada, prosseguimos com a composição dos descritores já realizada em outros bancos de produções. Na Tabela 3, apresentamos o resultado da busca.

Tabela 3 - Artigos com os descritores – Banco de dados Scielo

Descritores	Artigos	Leitura de resumos e/ou trabalho completo
Educação Infantil do Campo	35	1
Condições de trabalho docente no Campo	6	0
Educação Infantil do campo e prática educativa	0	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Durante o levantamento, a partir do descritor “Educação Infantil do Campo”, o banco de dados do Scielo apresentou 35 produções, dentre as quais, após a leitura dos títulos, realizamos a apreciação de apenas um resumo, que não atendeu ao objetivo de pesquisa ao ocupar seu foco investigativo com “a prática docente em turmas multisseriadas”. As demais produções preocupavam-se com temáticas relacionadas à “avaliação na Educação Infantil”, “judicialização de vagas para crianças”, “o brincar”, “narrativas orais infantis”, dentre outros, não contemplando os critérios que propomos. O descritor “Condições de trabalho docente no Campo” evidenciou seis artigos, dos quais, apenas um era efetivamente relacionado à territorialidade do campesinato, que apresentava objeto de pesquisa divergente. Nas demais

⁷ <https://www.scielo.br/>

produções, além de apresentar objetos de pesquisa dissonantes, não elegiam o “Campo” como contexto de pesquisa, assim, deste escritor não foi realizada a leitura de nenhum resumo. Com o descritor “Educação Infantil do Campo e prática educativa”, a plataforma não localizou nenhuma produção que investigasse essa temática. Constatamos que essa limitada quantidade de produções específicas relacionadas aos territórios rurais é um fator frequente em todas as buscas.

Para finalizar o itinerário investigativo, realizamos a busca no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) do qual fazemos parte. Essa busca também teve como recorte temporal o período de cinco anos (2019-2023), porém, porque a organização do Repositório não está atualizada, estão disponibilizadas teses e dissertações apenas até o ano de 2022. Realizamos, em vista disso, a busca apenas até esse período. Ademais, a investigação não foi realizada com os descritores específicos, pois, diante da quantidade de produções anuais do programa, foi possível realizar a busca em todas as produções de cada ano, como apresentamos na Tabela 4.

Tabela 4 - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI)

Descritor	Todos os descritores		
Ano	Teses	Dissertações	Leitura de resumos e/ou trabalho completo
2019	0	0	0
2020	0	1	1
2021	0	0	0
2022	0	2	0
2023	-	-	-

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As produções no PPGED/UFPI, no período de investigação, acompanharam a tendência das plataformas oficiais de universidades pesquisadas quanto ao pouco investimento investigativo, no que concerne ao objeto de estudo eleito. Havia temáticas relacionadas à Educação Infantil, uma preocupação presente principalmente nos pesquisadores que produziram dissertações, no período pesquisado. Cerca de 12 dissertações investigaram alguma dimensão dessa etapa da Educação Básica, mas, avançamos apenas à leitura do resumo da dissertação intitulada “Prática docente na Educação Infantil em classes

multisseriadas: experiências/resistências no Campo”, no ano de 2020, que investigava como se desenvolvia a prática docente das professoras da Educação Infantil do/no Campo. Este estudo de autoria da pesquisadora foi realizado em classes que comportavam diversas turmas e níveis concomitantemente, logo, uma temática relevante que apresentou em seus resultados as condições de trabalho como fatores essenciais para o desenvolvimento da prática docente, elemento que emergiu e que procuramos aprofundar nesta pesquisa de doutoramento.

As demais dissertações apresentaram temáticas diversas, como “inclusão”, “prática docente”, “aprendizagem docente”, “avaliação”, “políticas educacionais para a Educação Infantil”, dentre outras. Com relação às teses, apenas uma possuía como tema a Educação Infantil, numa perspectiva da ludicidade. Destacamos que, com relação ao descritor que deve contemplar a territorialidade dos territórios rurais em interface com a Educação Infantil, apenas há uma aproximação de duas dissertações, pois, dedicam-se à alfabetização em classes multisseriadas no Campo, porém, não especificamente à Educação Infantil. Com relação às teses não houve iniciativas investigativas que contemplassem esse descritor.

Diante do exposto e analisado, prosseguimos na busca por trabalhos que investigaram as condições de trabalho na Educação Infantil do/no Campo, nas produções internacionais, como destacaremos na subseção a seguir.

2.2 Relação entre o objeto de pesquisa e o Estado da Arte em produções internacionais

Continuamos a investigação por diferentes plataformas que organizam e reúnem produções científicas que não fossem apenas nacionais, visando ampliar o conhecimento acerca do desenho do investimento investigativo do objeto desta pesquisa por pesquisadores de outros países e, assim, verificarmos como essa temática é tratada, a importância com que é trabalhada e o alcance desse conhecimento até o período analisado, para além do território nacional. Realizamos acesso ao Sistema Regional de Informações em Linha para Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal (Latindex), uma plataforma mexicana que hospeda produções dos países ibero-americanos, resultando da cooperação científica de diferentes instituições.

Esse sítio apresenta alguns complicativos para os pesquisadores, pois não informa como localizar os textos com precisão, não indica a produção específica da busca – artigo –, mas, encaminha a rede de busca para localizar um periódico que por ventura possa contemplar o objeto investigativo em alguma de suas edições. Iniciamos o levantamento selecionando os

filtros de busca: 1) Procure em: Catálogo 2.0; 2) a partir do descritor “Condições de trabalho na Educação Infantil do Campo”, porém obtivemos por resultado zero revistas, que tratam especificamente desta temática. Avançamos na busca seguindo o mesmo itinerário investigativo de pesquisar por divisão e combinação dos descritores com a palavra “Campo”. Nesta incursão, os resultados foram obtidos ampliando a rede de buscas a partir dos critérios: 1) Procure em: Catálogo 2.0; 2) Pesquisa – Avançada; 3) Emitir – Multidisciplinar (não foi localizado a especificidade – Educação); 4) Subtópico – Multidisciplinar; 5) Linguagem – Espanhol; 6) Período 2019-2023; 7) Região – América Latina. Os resultados estão ilustrados na Tabela 5 para melhor compreensão.

Tabela 5 - Periódicos com os descritores – Banco de dados Latindex

Descritores	Revistas	Leitura de resumos e/ou trabalho completo
Educação Infantil do Campo	0	0
Condições de trabalho docente no Campo	0	0
Educação Infantil do Campo e prática educativa	0	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Descontentes com o resultado obtido, e evidenciando lacunas localizadas nesse sítio, realizamos a busca com o descritor exclusivo “Educação do Campo”. Em tela, emergiu apenas uma revista, a *Revista Brasileira de Educação do Campo* da Universidade Federal de Tocantins (UFT) – nacional –, que possui muitos volumes, contudo, não foi indicado especificamente qual volume contemplava a temática e que continha artigos com aproximações ao objeto, haja vista que, como já citado, a busca nessa plataforma encerra com a apresentação ou não de um periódico que contemple os descritores utilizados. Diante disso, resolvemos encerrar a pesquisa nessa plataforma (Latindex).

O projeto investigativo por artigos findou com a pesquisa na plataforma Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc), que é composta por uma rede de periódicos de várias áreas do conhecimento sobre e na América Latina. Em acesso à plataforma, com o descritor “Condições de trabalho na Educação Infantil do Campo”, refinou-se a busca a partir dos filtros: 1) Ano de publicação: 2020-2023 (por não aparecer a opção 2019); 2) Linguagem: português e espanhol; 3) Disciplina: educação; 4) Países: Brasil, Colômbia, México e Argentina. Obtivemos como resultado um volume de 610.901 itens, que após a leitura das primeiras telas, cada uma com 20 títulos cada, percebemos a multitemática apresentada que não convergia com o objeto que investigamos,

principalmente por muitas não estarem relacionadas à Educação Infantil. Além disso, dos títulos analisados, nenhum se voltava a investigações nos territórios rurais. Diante disso, resolvemos desistir da busca nessa plataforma (Redalyc) por conta do volume de produções e da incerteza dos achados, e partir para outra estratégia investigativa.

Cabe mencionar que, apesar do volume diante do repositório amplo dessas plataformas, percebemos uma organização e uma objetividade maior de busca na Redalyc, se comparada à Latindex, pois aquela apresenta em tela o título do artigo, o periódico específico e o resumo a ser explorado, diferente da Latindex que apresenta apenas o periódico, sem informar o ano e o mês de publicação, deixando o pesquisador à deriva, sem informações precisas sobre onde localizar o artigo com a temática que almeja.

Firmes quanto à investigação para além das produções nacionais, em face da complexidade da busca, elencamos três países da América do Sul – Argentina, Paraguai e Uruguai – por estes territórios serem regiões fronteiriças com o Brasil, comungarem de alguns aspectos culturais comuns, serem países com sólido investimento em pesquisas científicas e coadunarem na participação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) – bloco econômico, criado em 1991, que integra relações comerciais entre alguns países da América do Sul, de certa forma, intercambiando trocas e investimentos em diversas áreas, inclusive na educacional. Assim, realizamos a busca em alguns dos repositórios das principais universidades desses países que possuem pós-graduação: Mestrado e/ou Doutorado em Educação.

Para realizarmos a pesquisa das produções que investigam a temática direcionadora do estudo, elencamos três das principais universidades de cada país eleito que possuem repositório online e que apresentam pós-graduação em Educação (seja mestrado, seja doutorado). Iniciamos pela Argentina, em que investigamos as maiores universidades do país que apresentam pós-graduação *strictu sensu* na área pesquisada. Na Tabela 6, expomos os resultados da busca.

Tabela 6 - Universidades da Argentina com teses e dissertações com o descritor: Educação Infantil do Campo

Descritor	Educação Infantil do Campo		
	Universidade	Teses	Dissertações
			Leitura de resumos e/ou trabalho completo
	Universidade Buenos Aires	127	0

(continua)

(continuação)

Descritor	Educação Infantil do Campo		
Universidade	Teses	Dissertações	Leitura de resumos e/ou trabalho completo
Universidade Nacional de Córdoba	102	8	0
Universidade de La Plata	0	0	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

No *Repositorio Digital Institucional* da Universidade de Buenos Aires, seguimos o protocolo de busca por teses, com foco na Faculdade de Filosofia e Letras, objetivando localizar as produções de Ciências da Educação. O filtro solicitava seleção de uma das opções: todos os campos, qualificação, autor, emitir, data, resumo e instituição contribuinte; foi informado também que a coleção geral do repositório reunia 1312 textos. Assim, selecionamos todos os campos, a fim de realizarmos uma busca ativa e ampla por alguma produção com o descritor que se aproximasse do objeto investigado.

Nessa plataforma, foi solicitado também se a busca deveria ocorrer levando-se em consideração “Todas” ou “Algumas palavras”. Em um primeiro momento, selecionamos “Todas as palavras”, o que resultou em zero produções. Na mudança por “Algumas palavras”, obtivemos 127 itens correspondentes a esse tipo de consulta. Em análise, observamos que a concentração das produções, em grande parte, relacionava-se ao universo de pesquisa da Educação Infantil, outras com alguma relação com os territórios rurais, porém, nenhuma articulava os dois, por isso, encerramos a busca a partir dos títulos. A busca por dissertações também não localizou produção alguma convergente à pesquisa.

A Universidade Nacional de Córdoba, seguindo o percurso metodológico: Tese de Navegação Doutorado de Filosofia e Humanidades, apresentou em tela as opções e o filtro por: Título, Autores e Problemas, dentre os quais poderíamos escolher apenas um filtro por vez para realizar a busca, optamos pelo filtro: “Título”. A partir do descritor exposto, localizamos 102 teses, das quais, a temática relacionada ao Campo apresentou-se apenas em três produções, que não discutiam nosso objeto de estudo especificamente, as demais não apresentavam aproximação alguma ao estudo empreendido. A busca por dissertações evidenciou oito dissertações que se distanciavam completamente da nossa pesquisa, não sendo necessário o avanço para leitura dos resumos.

No repositório da Universidade de La Plata, seguindo o mesmo protocolo de busca por teses e dissertações a partir do descritor “Educação Infantil do Campo” (Tabela 6), não foi localizada nenhuma investigação com essa temática.

Diante da incongruência, percebemos a necessidade de adaptação da nomenclatura para a realização da busca, por ser de outro idioma, trocando-se a palavra “Campo” por “Rural”, assim, utilizamos: “Educação Infantil Rural” e “Educação Rural”. Mesmo com essa mudança, também não conseguimos localizar nenhum trabalho no repositório dessas universidades.

Tabela 7 - Universidades da Argentina com teses e dissertações com o descritor: Condições de trabalho docente no Campo

Descritor	Condições de trabalho docente no Campo		
Universidade	Teses	Dissertações	Leitura de resumos e/ou trabalho completo
Universidade Buenos Aires	0	0	0
Universidade Nacional de Córdoba	0	0	0
Universidade de La Plata	0	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação ao descritor “Condições de trabalho docente no Campo” (Tabela 7), tanto no sítio da Universidade de Buenos Aires, quanto nos repositórios da Universidade Nacional de Córdoba e da Universidade de La Plata não foram identificadas teses ou dissertações que possuísem alguma relação com esse descritor. Na Tabela 8, apresentamos o resultado da pesquisa com o descritor “Educação Infantil do Campo e prática educativa” nas universidades da Argentina.

Tabela 8 - Universidades da Argentina com Teses e Dissertações com o descritor: Educação Infantil do Campo e prática educativa

Descritor	Educação Infantil do Campo e prática educativa		
Universidade	Teses	Dissertações	Leitura de resumos e/ou trabalho completo
Universidade Buenos Aires	0	0	0
Universidade Nacional de Córdoba	0	0	0
Universidade de La Plata	0	0	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A partir do descritor “Educação Infantil do Campo e prática educativa”, a busca no repositório da Universidade de Buenos Aires, também não localizou investigação dedicada a essa temática. O sítio da Universidade Nacional de Córdoba, não apresentou nenhuma tese ou dissertação para análise com esse descritor, assim como a Universidade de La Plata, apresentou como resultado de busca zero produção tanto em teses como em dissertações.

Na busca por teses e dissertações sobre a temática investigada, continuamos pela América do Sul e, especificamente no Paraguai, selecionamos três universidades que poderiam conter, em seus repositórios, produções relacionadas ao estudo a que nos propusemos, seguindo o mesmo protocolo investigativo. Como apresentado na Tabela 9, iniciamos com o descritor “Educação Infantil do Campo”.

Tabela 9 - Universidades do Paraguai com Teses e Dissertações com o descritor: Educação Infantil do Campo

Descritor	Educação Infantil do Campo		
Universidade	Teses	Dissertações	Leitura de resumos e/ou trabalho completo
Universidade Nacional de Assunção	171	0	0
Universidade Autônoma de Assunção	0	0	0
Universidade do Norte Paraguai	0	0	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Acessamos o site da Universidade Nacional de Assunção, seguindo o itinerário: 1) Acadêmico; 2) Pós-graduações; 3) Faculdade de Filosofia; 4) Doutorado em Educação; 5) Catálogo Biblioteca OPAC; 6) Biblioteca “Abraham Lincoln” da Faculdade de Filosofia; 7) Pesquisa básica; 8) Procurar por: Qualificação (Título). Por falta de opção, não pudemos selecionar data de corte, também não foi possível selecionar se a produção do repositório era tese, dissertação ou livro, pois as mesmas apareciam em tela concomitantemente, apresentando isso como um complicativo para a pesquisa. Desse rastreio, apareceram 171 produções, dentre as quais, algumas eram relacionadas à Educação Infantil, porém, investigações voltadas ao Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, também estavam muito presentes. Apareceram ainda significativas investigações voltadas à área de psicologia ou alguma questão que contemplava a área médica em geral ou estava relacionada à saúde, e não houve apresentação de investigação com contextualização dos territórios rurais.

Com relação à Universidade Autônoma de Assunção: 1) acessamos o site da Universidade; 2) na janela Pesquisa e Pós-graduação, seguimos para Doutorado em Ciências da Educação; 3) Pesquisa e pós-graduação; 4) *Repositório de Teses e Projetos Finais*⁸ da UAA; 5) pesquisar todas as categorias; e 6) indicamos os descritores. Nessa busca, não foi localizada nenhuma produção. Importante destacar a forma de apresentação organizada desta universidade que reúne as Teses e Dissertações como se fossem a apresentação de um periódico online, que é chamada de Tabela de Conteúdos, de forma anual, apresentando a tese de doutorado e, como chamam também, a tese de mestrado, de fácil acesso para os pesquisadores.

Seguindo na busca, a terceira universidade investigada foi a Universidade do Norte Paraguai, da qual acessamos o site, em seguida: 1) buscamos pelas Pós-Graduações; 2) localizamos as Pós-Graduações Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação (Mercosul); 3) acessamos o *Repositório Instituto de Estudos de Educação* (IESE), que informa conter no total 495 produções da pós-graduação. A pesquisa disponibiliza a seleção de alguns filtros: data do documento, autores, títulos e assunto, entretanto, optamos por não selecionar nenhum filtro, para que pudéssemos alcançar o maior quantitativo possível de produções e localizar algum trabalho. Apesar dessa escolha, com o descritor apresentado, “Educação Infantil do Campo”, não foi localizada nenhuma produção.

Tabela 10 - Universidades do Paraguai com teses e dissertações com o descritor: Condições de trabalho docente no Campo

Descritor	Condições de trabalho docente no Campo		
Universidade	Teses	Dissertações	Leitura de resumos e/ou trabalho completo
Universidade Nacional de Assunção	187	0	0
Universidade Autônoma de Assunção	0	0	0
Universidade do Norte Paraguai	0	0	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A partir do acesso ao repositório *Digital Institucional* da Universidade Nacional de Assunção, seguindo a busca a partir do descritor “Condições de trabalho docente no Campo” (Tabela 10). Localizamos 187 produções, que apresentaram correspondência ao descritor,

⁸ *Repositorio de Tesis y Trabajos Finales* (UAA).

relacionando-se, como nos achados das investigações das produções nacionais, a questões voltadas ao “estresse e ao bem-estar dos professores”, “inteligência emocional”, “processo e estratégias de ensino-aprendizagem”, dentre outros, mas nenhuma relacionada aos territórios rurais.

No repositório da Universidade Autônoma de Assunção, com relação a esse descritor “Condições de trabalho docente no Campo”, não localizamos nenhuma produção, assim como no banco de produções da Universidade do Norte Paraguai.

Tabela 11 - Universidades do Paraguai com Teses e Dissertações com o descritor: Educação Infantil e prática educativa

Descritor	Educação Infantil do Campo e prática educativa		
Universidade	Teses	Dissertações	Leitura de resumos e/ou trabalho completo
Universidade Nacional de Assunção	693	0	0
Universidade Autônoma de Assunção	0	0	0
Universidade do Norte Paraguai	0	0	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Com relação ao descritor da Tabela 11, “Educação Infantil e prática educativa”, no repositório da Universidade Nacional de Assunção, localizamos *a priori* 693 produções, das quais, emergiu uma tese relacionada à Educação Infantil e ao Campo concomitantemente, porém, tratava-se de um trabalho que articulava a realidade educacional de um assentamento, desse modo, não convergia diretamente com a pesquisa implementada, por não se ocupar de pesquisar as condições de trabalho nesse território. As demais produções em tela envolviam-se com investigações relacionadas principalmente à área de “psicologia infantil e adolescente”, “avaliação”, “inclusão”, “processo de ensino e aprendizagem”, “formação docente”, “estudos sobre publicações na imprensa” e sobre a “língua guarani”, “relação entre qualidade de vida e estresse laboral”, nem sempre relacionadas à profissão docente, mas pesquisas voltadas a investigações com as profissões “bombeiros”, “enfermeiros”, “caixas de supermercado”, “líderes empresariais”, além de manuais e livros, dentre outros, que não se aproximavam da pesquisa que realizamos.

A investigação com esse descritor, “Educação Infantil e prática educativa”, na Universidade Autônoma de Assunção não apresentou nenhuma produção. Diante das negativas de produção, resolvemos acrescentar outro descritor para sabermos se a busca

estava sendo realizada de forma adequada neste repositório e digitamos “Educação do Campo”, em que emergiram algumas produções. O que chamou atenção na busca foi que todas as produções em tela foram realizadas por pesquisadores brasileiros, dos mais diversos estados e regiões do Brasil, demonstrando o vínculo entre as duas nações que realizam trocas de experiências educacionais intensas, através de acadêmicos/pesquisadores que elegeram o Paraguai para ampliar a formação e a profissionalização, porém, nenhuma investigação se aproximava do objeto específico que investigamos.

A Universidade do Norte Paraguai também não apresentou nenhum registro de produção com o descritor “Educação Infantil e prática educativa”, o que fez com que encerrássemos a busca nas universidades selecionadas desse país. Com base nos resultados, realizamos nesse mesmo repositório outra busca, mas em Filtros Avançados, utilizando o mesmo descritor, e o resultado apresentado foi nenhuma produção localizada.

Para finalizar a investigação acerca do Estado da Arte nas universidades dos países selecionados, iniciamos o levantamento nas universidades do Uruguai, *a priori*, para sabermos quais universidades desse país possuem cursos de pós-graduação em Educação, ou mestrado ou doutorado, e assim selecionar três delas para realizar a busca. Após essa etapa, realizamos a pesquisa nos repositórios online a partir dos descritores, cujos resultados estão expostos na Tabela 12.

Tabela 12 - Universidades do Uruguai com os descritores

Universidade	Teses	Dissertações	Leitura de resumos e/ou trabalho completo
Universidade ORT	12*	26*	0
Universidade da República do Uruguai	73*	22*	0
Centro Latinoamericano de Economia Humana – Universidade CLAEH	0*	16*	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A pesquisa nas universidades do Uruguai, foram realizadas de forma diferenciada dos demais países estrangeiros, devido à apresentação em cada repositório dessas universidades e ao volume das produções acadêmicas. Descrevemos o itinerário investigativo, a seguir.

Acessamos o site da Universidade Organização Reconstrução e Trabalho (ORT), e localizamos a existência de Mestrado e Doutorado em Educação, na aba do Instituto de Educação. Houve a localização de fácil acesso das produções, pois, geralmente, as plataformas das universidades dos países investigados anteriormente possuem alguns

complicativos no percurso até se chegar ao repositório. Neste caso da ORT, a organização das produções está dividida por ano, por essa razão, resolvemos estabelecer a mesma data de corte temporal que a busca realizada nas produções no Brasil, cinco anos, assim pesquisamos as produções de 2019 a 2023. Com relação às teses, cada ano apresentava em tela apenas de duas a três produções, totalizando neste recorte temporal 12 teses, com estudos voltados principalmente a “formação de professores”, principalmente a “formação inicial”, sendo que apenas uma tese articulava a “Educação Infantil” à pesquisa, enquanto, com relação aos territórios rurais, não foi localizada nenhuma produção. No que tange às dissertações, usando o mesmo recorte temporal, localizamos 26 dissertações, nenhuma com pesquisas relacionadas à “Educação Infantil” ou ao “Campo”.

Com relação à Universidade da República do Uruguai, após confirmamos a existência de programas de pós-graduação, Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação, acessamos 1) a Faculdade de Ciências Humanas e Educação; 2) Humanidades Digitais; 3) Colibri – *Repositório Udelar*. Selecionamos as produções oriundas das pós-graduações, mestrado e doutorado, que contemplam um volume total de 95 trabalhos no recorte temporal de cinco anos (2019-2023). Neste repositório, não solicitam a inserção de descritores, dessa forma, fizemos de forma diferente.

Nessa busca, analisamos todos os descritores de uma vez só, selecionando cada um para saber se se tratava de tese ou dissertação, pois, essa informação não é dada explicitamente, aparecendo apenas o título da produção e nome do pesquisador. Com esse procedimento, conseguimos localizar 22 teses e 73 dissertações, em sua maioria, relacionadas à área da “Letras”, “Linguística”, “Teatro”, “Antropologia”, “História”, “Filosofia” e outras humanidades, no entanto, não possuíam como objeto de estudo o mesmo desta investigação.

Já no repositório institucional da Universidade CLAEH, organizamos a busca selecionando: 1) Educação; 2) Especializações e Mestrado; 3) Teses de Mestrado, como são denominadas. O site dessa universidade informa que há oferta de pós-graduação: Doutorado em Educação, mas, na busca, não localizamos as Teses de Doutorado, apenas as produções de trabalho final do Mestrado, inclusive não são todas as produções de cada ano, não havendo a possibilidade de seleção por descritores, haja vista que é informado, no início da página, que “serão apresentadas as Teses de Mestrado mais destacadas de cada ano do Programa”, sendo assim, em tela, são apresentadas 29 dissertações, sendo a primeira datada de 2006 e a última de 2023.

Na plataforma dessa universidade, Universidade CLAEH, durante a análise, observamos um volume maior dessa seleção nas produções dos anos de 2019 e 2020, assim, realizamos o recorte temporal de 2019 a 2023, o que concorreu para a apreciação dos títulos de 16 produções. Dessas, nenhuma estava relacionada à “Educação Infantil”, “condições de trabalho docente” ou ao “Campo”, dedicadas, em sua maioria, à “formação de professores na etapa do Ensino Médio”.

Sendo assim, concluímos que a investigação nesses bancos que hospedam produções científicas nacionais e estrangeiras, a partir da cientometria e da bibliometria, confirmaram a limitada produção acadêmica acerca do objeto pesquisado, pois percebemos a necessidade de dedicação intensiva nas buscas, apesar dos descritores específicos, em cada plataforma ou repositório, o que mesmo assim nos encaminhou inúmeras vezes às produções que não apresentavam qualquer similaridade com o objeto desta pesquisa. Embora em todos os descritores apresentados evidenciássemos a palavra “Campo” ou “Rural”, dentre as produções que emergiram em cada banco de dados, poucas efetivamente eram destinadas a esse território, a maioria das produções elencadas estavam relacionadas a outras temáticas que não traziam essa especificidade de localização.

Entendemos que a atividade de pesquisar não é neutra, mas influenciada por diferentes determinantes, ou seja, o contexto social é o lócus que apresenta a realidade e que pode direcionar e sensibilizar o olhar do pesquisador, afetado pelas condições sociopolíticas, econômicas e históricas que motivam e de alguma forma inspiram uma investigação por esta ou aquela temática. No que tange ao objeto de estudo desta pesquisa, histórica e socialmente negligenciado, inferimos que a preocupação com pesquisas com esta temática continua à margem acadêmica e científica diante da limitada quantidade de estudos que a acolhem, o que é preocupante e relevante ao mesmo tempo.

Preocupante, por ratificar a desvalorização que a Educação do Campo, a Educação Infantil do Campo e as condições de trabalho docente nesse território ocupam na construção do conhecimento, isso em parte reflete as concepções hegemônicas acerca da Educação do/no Campo, que marginalizam sua territorialidade, seus povos e saberes, ao entendermos que as pesquisas científicas são condições necessárias para lançar luz e desvelar a realidade, trazer ao debate questões complexas e sensíveis, assim como, propor possibilidades de mudança e transformação. E relevante por, de certa forma, demonstrarmos originalidade e sensibilidade na escolha dessa temática investigativa importante e, ao mesmo tempo, pouco pesquisada. À vista disso, reiteramos o ineditismo e a necessidade de pesquisas.

Assim, esse levantamento revelou que não há uma presença significativa da problematização acerca das condições de trabalho docente na Educação Infantil do/no Campo pelos pesquisadores nas produções analisadas, o que intensifica a necessidade das investigações e produções relacionadas a esse fenômeno sobre o qual nos debruçamos. Apesar de haver em algumas produções, aproximações, destacamos lacunas e que o estudo empreendido avança quanto à especificidade de investigação na relação entre as condições de trabalho na Educação Infantil do/no Campo e a significação dada pelas professoras no desenvolvimento do seu fazer educativo, diante dos limites, possibilidades, lacunas, tensões e potencialidades, constatação verificada a partir das produções analisadas.

Por fim, ratificamos a relevância do estudo em virtude da originalidade e do diferencial ao articular as categorias: condições de trabalho docente, Educação Infantil do/no Campo e prática educativa, uma junção epistemológica não encontrada em nenhuma das produções investigadas, o que pode repercutir em significativos avanços para o conhecimento especializado da área da Educação Infantil e da Educação do Campo, políticas públicas sensíveis, assertivas e consequentemente melhores condições de ensino e aprendizagem nesse território para essas populações.

A decorative border surrounds the central text, featuring various colorful butterflies in shades of blue, purple, orange, and pink, interspersed with small pink flowers. The background is a light pink with subtle white dots.

3

TRABALHO DOCENTE DO/NO CAMPO

3 TRABALHO DOCENTE DO/NO CAMPO

Nesta seção, apresentamos a importância e a compreensão acerca do trabalho e, em específico, do trabalho docente, caracterizamos a relação entre as condições de trabalho e a prática educativa dos professores e, por fim, apresentamos a importância da contextualização do Campo à prática educativa das professoras da Educação Infantil do/no Campo, para o desenvolvimento integral das crianças na cotidianidade escolar.

Destacamos que o trabalho docente na Educação Infantil do Campo depende de condições concretas e subjetivas para sua realização, em articulação às prescrições oficiais e à contextualidade territorial, dialogando com os saberes cotidianos e exigindo das professoras que o realizam – muitas vezes diante da impossibilidade de atendimento a esses aspectos devido a questões contingenciais históricas de alijamento aos territórios rurais e aos seus povos –, o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades e ajustes que superdimensionam as exigências do trabalho docente.

Valendo-se do compromisso profissional e pessoal em proporcionar experiências educativas exitosas, em condições de trabalho muitas vezes inapropriadas, as professoras são afetadas não apenas objetivamente por essas limitações, mas, também, subjetivamente, em aspectos relacionados ao desapontamento quanto ao trabalho realizado – que, para efetivamente alcançar uma dimensão transformadora e coletiva, precisa de problematização, reflexão e visibilidade desse território, como apresentamos nas subseções seguintes.

3.1 Contextualização sobre o trabalho e o trabalho docente

O ser humano para sobreviver precisa manipular a realidade e a natureza que o cerca, pois é pouco dotado de habilidades e competências, em seu corpo, que permitam sobrevivência nos diferentes ambientes do planeta sem alterar o meio que está incluído. Porém, por meio de competências cognitivas, emocionais, físicas e sociais consegue suprimir as ausências e as fragilidades corporais e produzir formas diversas de ocupar diferentes territórios e satisfazer necessidades, estando atualmente em estágio de exploração do universo e até de outros planetas. Essa superação se dá através do trabalho, compreensão que é ratificada por Kosik (2002, p. 127):

[...] na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem [ser humano] criou a si mesmo não apenas como ser pensante, qualitativamente

distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade.

Desta forma, diferentemente dos animais que acolhem e se adaptam à natureza e ao *habitat* que encontram, realizando muitas vezes poucas intervenções e aproveitando-se dos recursos naturais, o ser humano transforma a natureza – com frequência, completamente –, adaptando-a às suas necessidades. Albaroz (1994) situa que o trabalho humano possui uma dinâmica que o diferencia do trabalho realizado pelos animais, primeiro por ser um trabalho realizado com racionalidade e, para tanto, demanda inventividade e criatividade na sua realização. Segundo, por haver liberdade na sua execução, momentos de pausa controlada ou não, realinhamento e mudança no seu processo. Nisso, diferente do trabalho realizado pelos animais, tais quais formigas, cupins, pássaros, dentre outros – ou seja, trabalho que não se constitui uma atividade guiada pela tradição, organicamente exercida invariavelmente, por décadas ou séculos –, o trabalho humano está em constante processo de evolução e transformação, acompanhando as necessidades humanas, o progresso e desenvolvimento da ciência e tecnologia.

A principal distinção entre o trabalho humano e o dos animais dá-se pela intelectualidade exclusivamente humana, ao poder visualizar o produto do seu trabalho antes mesmo de executá-lo, projetando-o em sua mente e assim planejando-o, antes de transformá-lo em realidade ou concreticidade, o que lhe permite, no seu executar, flexibilidade para confirmar ou refutar o planejamento estabelecido, contando com os recursos da natureza ou não, para a materialização do que almejava produzir. Hunt e Sherman (1986, p. 9) acrescentam que o desenvolvimento humano e o progresso do trabalho devem-se também ao agrupamento humano em sociedade, como corroboram:

a divisão do trabalho e a acumulação de instrumentos de trabalho (ou capital), em quantidade cada vez maior e de qualidade cada vez melhor, possibilitaram ao homem [ser humano] ampliar extraordinariamente seu poder sobre a natureza, bem como desenvolver seu potencial para produzir e satisfazer as necessidades materiais da vida.

Em linha com a discussão acerca da relação trabalho e sociedade, Charlot (2014, p. 43) reflete acerca desta articulação, entendendo que “A espécie humana não existiria, com toda a sua especificidade, se não trabalhasse e, graças a esse trabalho, humanizasse a natureza, construísse um mundo humano e mudasse a própria espécie e suas condições de

sobrevivência”. Kosik (2002, p. 127) complementa a discussão, ampliando o debate e destacando a relação entre o ser humano, o trabalho e a natureza ao afirmar:

O homem se origina da natureza, é parte da natureza e ao mesmo tempo ultrapassa a natureza; comporta-se livremente com suas próprias criações, procura destacar-se nelas, levanta o problema do seu significado e procura descobrir qual o seu próprio lugar no universo.

Por meio do trabalho o ser humano reduz ou potencializa a natureza a seu favor e interesses, de certa forma humanizando-a, como também, em uma relação dialética, amplia sua própria potencialidade, habilidades, conhecimento e desenvolvimento humano criador.

O trabalho tem a potencialidade de transformação da realidade material, natural e ideológica, assim como também transforma o próprio ser humano ao longo desse processo, pois, no processo produtivo de atividade, geralmente criativo, o ser humano vai se constituindo e se humanizando. Alguns fatores foram fundamentais para a ampliação da complexidade e da diversidade do trabalho, como a capacidade humana de linguagem, comunicação, educação e a divisão do trabalho, o que permitiu ampliar as produções e também colaborou para a transmissão às novas gerações das conquistas das gerações anteriores, com a possibilidade de conhecimento não apenas do produto final, mas do processo e da viabilidade de ampliar e aperfeiçoar o conhecimento e as produções até então.

Iannone (1992) afirma que o ser humano, apesar de dominar diversificadas tecnologias, ao longo do tempo – como o uso da alavanca, a domesticação dos animais e a utilização da natureza com seus materiais e substâncias, dotado de força muscular, como no período do feudalismo –, sentia que faltava algo que ultrapassasse as limitações do seu corpo e das condições climáticas, que o impediam da realização de algumas atividades, pois almejava produzir bens desejados em maior quantidade e variedade.

No período do feudalismo, segundo Iannone (1992), havia características específicas com relação à ideologia e à produção por meio do trabalho. Nessa relação, havia prioritariamente o senhor, dono das terras (feudos), e o servo, aquele que trabalha nas terras, que dedica parte de sua colheita ou prestação de serviços ao senhor e, em contrapartida, recebe proteção deste. A economia dessa época caracterizava-se como economia de subsistência, a população concentrava-se em ambiente rural, cerca de 80% das pessoas viviam no Campo. Com o tempo, os servos foram adquirindo conhecimentos agrícolas específicos, tecnologias e com isso aumentaram a produção, o que contribuiu para o desenvolvimento de novas relações e trocas econômicas, como Hunt e Sherman (1986, p. 23) acrescentam: “o

crescimento da produtividade agrícola desencadeou uma série de mudanças profundas que se prolongaram por vários séculos, culminando na dissolução do feudalismo medieval e no surgimento do capitalismo”.

O período da Primeira Revolução Industrial, processo que iniciou na Inglaterra, a partir do século XVIII, impulsionado pelo avanço técnico e tecnológico, alterou toda a conjuntura mundial, embora não tenha ocorrido de forma homogênea e simultaneamente em todos os países. Nessa conjuntura, os países europeus desenvolvidos, além dos Estados Unidos e dos demais países, serviram ora como exportadores de matérias-primas, ora como mercado para venda dos produtos manufaturados (Hunt; Sherman, 1986).

Lembramos que, acompanhada da Revolução Industrial, houve a Revolução Política – com destaque ao liberalismo –, que proporcionou o direito de liberdade individual, como: a liberdade de expressão e a de associação, o direito à propriedade, a livre concorrência, a lei da oferta e da procura, o estímulo e a melhoria dos serviços privatizados em detrimento aos do Estado, o estímulo ao consumo e a possibilidade de exploração da mão de obra do trabalhador, dentre outras características (Hunt; Sherman, 1986).

Nesse período, as exigências laborais, tecnológicas, políticas, sociais e econômicas eram outras, se comparadas ao feudalismo, fazendo emergir profissões na indústria, fábricas, comércio e serviços, exigindo determinados níveis de qualificação e escolarização, e inaugurando a relação empregado-empregador, burguesia-proletariado, sob o regime capitalista, em que o trabalhador vende sua força de trabalho ao empregador, podendo esta força de trabalho possuir diferentes níveis de qualificação, valorização financeira e *status* social a depender da complexidade do trabalho e do grau de qualificação do trabalhador, impregnada pela filosofia do liberalismo.

A Segunda Revolução Industrial, entre meados do século XIX e a primeira metade do século XX, também tendo como força motriz o desenvolvimento técnico e tecnológico, abriu caminho para o desenvolvimento de diversos inventos que foram comercializados, como televisão, telefone, rádio, carro, avião, ferrovias, dentre outros, graças à descoberta do petróleo e da eletricidade e os avanços nas pesquisas químicas, trazendo a necessidade de trabalhadores especializados para essa nova demanda de trabalho e mercado, que estava se formando e se consolidando na sociedade global.

Nessa perspectiva, em situação de avanço tecnológico e modernização contínuas, convergiu-se para a chegada da assim denominada Terceira Revolução Industrial ou Revolução Tecnocientífica, iniciada na segunda metade do século XX e que, em parte, se

diferenciou das anteriores, por ampliar sua constituição, ao unir a tecnologia e a ciência em um processo de informatização, comunicação, globalização, incentivo intenso ao consumismo e protagonismo da internet nas relações sociais, históricas e econômicas, em um processo dialético de integração e exclusão das relações estabelecidas. Os veículos autônomos, a impressão 3D e o uso dos robôs e de novos materiais são algumas das conquistas desse período, ampliando o campo de trabalho e a demanda por trabalhadores com formação nas áreas de engenharia tecnológica, engenharia da informática e inteligência artificial.

Nessa Terceira Revolução, o trabalhador ocupa um papel que exige uma postura de eficiência, eficácia, liderança, produtividade, constante qualificação e auto-organização. O mercado de trabalho é, cada vez mais, competitivo e ficou fortemente afetado pelo uso da tecnologia, uso das máquinas, robótica, engenharia genética, biotecnologia, utilização de diversificadas fontes de energia, dentre outros. As explorações espaciais e as descobertas nos campos da química e da física convergiram para um perfil de trabalhador qualificado e coerente com as necessidades do mercado.

Gradualmente, as atividades laborais desenvolvidas diretamente pelas pessoas estão sendo substituídas por maquinários e robôs, em um processo de automação, exigindo profissionais atuantes em atividades intelectuais complexas, inventivas, criativas e operativas para esta tecnologia, processo que o desenvolvimento educacional precisa acompanhar.

Comum a todas essas Revoluções é a diversificação de postos, quantidade, valorização e tipos de trabalho, pois cada revolução demanda necessidades e novas formas de atender ao mercado e ao capital, fazendo com que muitas profissões se extingam e outras surjam. Uma tendência mundial, principalmente após o período pandêmico da Covid-19 (2020-2023), é a expansão do teletrabalho, ou seja, a prestação de algum tipo de serviço feito à distância, pois, antes desse período, já existiam algumas iniciativas dessa tendência, porém, por conta da pandemia e da necessidade de distanciamento social, o trabalho remoto ou *home office* intensificou-se.

Nessa perspectiva, pode ocorrer apenas a prestação de serviço totalmente à distância ou com a hibridização, em que o trabalhador realiza parte do trabalho na empresa/instituição contratante e, outra parte, fora desse ambiente, podendo ser em sua própria casa, ou outro local que lhe convier. Ademais, apresenta-se como outra tendência o *delivery*, que se constitui a oferta de serviços de entrega de diferentes materiais e serviços, principalmente alimentos, evitando o deslocamento do comprador ou recebedor aos postos de venda e coleta.

Um fator que ficou evidente nesse período pandêmico foi a importância da escolarização. Devido ao distanciamento social, as crianças não frequentaram as escolas presencialmente, as aulas aconteciam de forma síncrona ou assíncrona, o que fez emergir nas famílias e na sociedade como um todo a importância do trabalho dos professores e de toda a equipe escolar, assim como denunciou o despreparo formativo de muitos profissionais e famílias na utilização de recursos tecnológicos, sem contar a falta de condição socioeconômica para possuí-los.

Com o avanço tecnológico, estamos vivendo a Quarta Revolução Industrial ou Indústria 4.0, que apresenta como característica alguns pilares que compõem o nível de tecnologia, como: os sistemas cyber físicos, Big Data, Inteligência Artificial, serviços de computação na nuvem, internet das coisas, automação e conectividade entre as máquinas, dentre outros, impondo aos trabalhadores formações qualificadas aos postos de trabalho. Não obstante, o que se tem visto é uma disparidade e um descompasso com relação aos postos de trabalho e a formação desses trabalhadores, haja vista que grande parte destes está ainda estagnada em formações laborais ultrapassadas, sem acompanhar a demanda do mercado, o que reflete em uma alta quantidade de profissionais com formação quase que extinta, desempregados ou com subempregos e uma demanda ociosa de empregos na área de tecnologia e engenharia computacional.

Em análise à discussão, concordamos com Charlot (2014, p. 54) ao articular a relação trabalho e escolaridade/educação e momento histórico, quanto reflete: “O nível de entrada e permanência no mercado de trabalho passou a depender bastante do nível alcançado pelo indivíduo na sua escolaridade”. Portanto, as exigências do mercado socioeconômico é que determinam as exigências de escolarização em cada época vivenciada.

Entendemos, dessa forma, que cada trabalhador contribui com a dinâmica da vida no dia a dia, pois é pelo trabalho e pelo trabalhador, seja ele intelectual ou manual, Urbano ou no Campo, que a sociedade se organiza, perpetua sua existência e se desenvolve. O trabalho, pode possibilitar autorrealização, com significados positivos para o trabalhador que vê, no produto ou na realização do trabalho, a expressão dos sentimentos e do projeto de vida que deseja e que ambiciona, não se reduzindo a emprego, uma vez que permeia todo seu ser em seus afazeres, contribuindo para sua emancipação. Por outro lado, para Morin (2001, p. 12), o emprego “trata-se da ocupação de uma pessoa, correspondendo ao conjunto de atividades remuneradas em um sistema organizado economicamente”, por isso, está restritamente

vinculado a uma remuneração direta, diferente do trabalho que pode ou não depender de remuneração para sua realização.

O trabalho pode servir para diminuir as desigualdades sociais e consequentemente oportunizar melhores condições de vida e existência para si, sua família e comunidade. Em contrapartida, também pode ser usado como instrumento de subjugamento e exploração com relação à natureza e ao próprio ser humano, podendo estar a serviço da manipulação, fazendo o trabalhador situar-se em condição de degradação, exploração e/ou alienação, ou seja, constituindo-se apenas força de trabalho, desconectado do aspecto psicológico indivisível do ser desse trabalhador, sem considerar a dignidade e os direitos inalienáveis de todo ser humano (Morin, 2001).

Recorrendo à história para confirmar a asserção, encontramos situações de exploração humana através do trabalho, precarização do trabalho ou por conta da ausência deste, facilmente observáveis na sociedade, o que pode significar uma exploração, ao utilizar de uma necessidade de sobrevivência comum para desumanizar o trabalhador, quando não são reconhecidos os direitos deste, perante a relação de trabalho estabelecida entre o empregado e o empregador, não se considerando também os condicionantes do trabalho. Essa relação é dependente da política econômica adotada e da ideologia (Hunt; Sherman, 1986), e é o sistema econômico aliado às escolhas políticas de cada país, que fazem emergir ou extinguir os diferentes postos e tipos de trabalho, promovendo alta de oferta de empregabilidade ou um desemprego estrutural.

Morin (2001, p. 9) advoga a importância do trabalho para o trabalhador e para a sociedade, ao afirmar que o trabalho ocupa um lugar significativo na vida, quando em pesquisa realizada, apresenta a questão: “se você tivesse bastante dinheiro para viver o resto da sua vida confortavelmente sem trabalhar, o que você faria com relação ao seu trabalho?”. Em análise das respostas, a autora identifica que cerca de 80% das pessoas pesquisadas afirmaram que não abandonariam o trabalho, assim, conclui que o trabalho serve para o trabalhador “se relacionar com outras pessoas, para ter o sentimento de vinculação, para ter algo que fazer, para evitar o tédio e para se ter um objetivo na vida” (Morin, 2001, p. 9), ou seja, o trabalho ultrapassa a dimensão financeira e remuneratória e constitui uma parte muito importante para o desenvolvimento pessoal e bem-estar das pessoas.

Nesse mundo globalizado e dinâmico, o trabalho vai mudando e se transformando de forma rápida e profunda, a escolarização por conta dessa conjuntura e das injunções sociais

está cada vez mais ampliada e novas relações de trabalho são exigidas, como destaca Charlot (2014, p. 57-58):

quando se transformam em ritmo rápido os processos e as situações de trabalho, logo a capacitação inicial perde o seu valor e a formação deve ser atualizada “ao longo da vida”. Contudo, essa adaptação contínua requer uma boa formação básica, de nível do ensino médio. Esta constrói também no indivíduo competências intelectuais e sociais requeridas pelas situações modernas de trabalho: a reflexividade e a criatividade, para resolver os problemas; o senso de responsabilidade, para não estragar material frágil, caro e, às vezes, perigoso; a capacidade de trabalho em equipe etc.

Outro fator paralelo que vem afetando os postos de trabalho é o envelhecimento da população e o alto valor do custo de vida, o que demanda uma organização laboral diversificada, com a reconstrução mesmo após a aposentadoria de idosos, o retorno de pessoas de meia idade à busca de novos cursos e formações, objetivando desenvolverem outros trabalhos, assim como a ampliação e/ou surgimento de profissionais específicos para atender a população que está envelhecendo de uma forma diferenciada. Agora, em vista disso, com mais longevidade, há a demanda de uma vida mais saudável e ativa por muito mais tempo, gerando novos postos de trabalho e a necessidade de profissionais com formação específica para atendê-los.

Vale destacar também, no que tange a essa discussão, a imbricação entre o tempo destinado ao trabalho e o tempo dedicado ao descanso e lazer, sendo que este está cada vez mais comprometido em virtude da dinâmica do trabalho que invadiu a esfera pessoal e a necessidade de frequentemente levarmos “trabalho para casa” – seja no computador ou no smartphone, nos cadernos ou nos livros, nas tabelas ou nos gráficos, nas fichas ou nos relatórios –, que não pode esperar para ser feitos ou ser finalizado no ambiente de trabalho, diante da demanda de trabalho diário que precisamos dar conta. Como corrobora Charlot (2014, p. 58), “Hoje em dia, observa-se, cada vez mais, uma invasão da esfera privada pela atividade profissional”, e essa “invasão” sobrecarrega o estado físico, cognitivo e psicológico desses trabalhadores que não mais dispõem de tempo para dedicar-se a atividades prazerosas ou ociosas seja com sua família, sozinhos ou com amigos, comprometendo seu bem-estar como um todo.

Destaca-se também a busca incessante por trabalhos valorizados financeiramente, reconhecidos e prestigiados socialmente, na escalada por posições sociais incessantes, uma situação frenética que já inicia desde a escola, fomentada pela palavra mágica imposta pelo sistema capitalista que passou a ocupar todas as dimensões da vida: a concorrência. É por

meio dela, por ela e até contra ela que não basta tirar boas notas, as pessoas têm que ter as melhores. Não é suficiente ter um bom emprego, tem que ser o mais prestigiado. Não é significativo apenas uma formação que contemple o campo de trabalho em que se atua, são necessários uma formação, um curso, uma pós-graduação que amplie e consolide uma cosmovisão, por conta da tão temida concorrência. É necessário viver uma vida projetiva e cumulativa, do querer sempre mais e ser sempre o melhor.

Alinhado a essa reflexão, Han (2023, p. 16) afirma que “Atualmente, já não trabalhamos por causa de nossas próprias necessidades, e sim pelo capital. O capital gera suas próprias necessidades, que erroneamente percebemos como se fossem nossas”. O autor reflete acerca da ideologia dominante propagada pelo neoliberalismo de incentivo ao consumismo e da articulação em linha à crise, por conta da ausência de liberdade que temos na tomada de decisões e da influência exterior quanto às nossas verdadeiras necessidades.

Isto posto, a relação entre educação/escolarização e trabalho sempre foi próxima, principalmente a educação/escolarização dependendo das demandas do trabalho. Nessa situação, observamos, principalmente na contemporaneidade, uma restrição da formação/educação à qualificação do trabalhador, enquanto que aspectos essenciais da educação para a formação humana, estão sendo negligenciados tanto pelo sistema educacional quanto pela sociedade. Seguindo esse raciocínio, quando os valores humanos e humanizantes não são estimulados e vivenciados – enquanto experiências no desenvolvimento de valores comuns afeitos aos direitos humanos em respeito à diversidade, no combate às desigualdades sociais, à natureza –, o educativo passa a servir a outros interesses, no caso os do mercado. Há a necessidade, então, de retomarmos os fins da educação para a formação humana integral.

O trabalho docente, discussão em pauta, é resultado de mudanças, dilemas, tensões e contradições da sociedade, em uma relação dialética, impactando e sendo impactado pelo contexto social, histórico, político, econômico e cultural. Logo, por ter sido “Construído historicamente com profundos vínculos com a cultura e a tradição, o trabalho docente tem sido marcado pelas transformações na estrutura social que ocorrem no mundo contemporâneo” (Costa, 1995, p. 18). Outrossim, o trabalho docente reflete e corrobora o paradigma social de seu tempo e contexto.

Tardif e Lessard (2005, p. 21) ressaltam que a docência é uma das ocupações mais antigas da humanidade, como destacam, “tão antiga quanto a medicina e o direito”, possuindo dentro das relações de trabalho, em determinados momentos históricos, reconhecimento de sua importância e em outros desvalorização e desprestígio.

No Brasil, a exemplo dessa mudança de consideração sobre o trabalho docente, está em declínio a escolha dessa profissão pelos mais jovens, sendo considerada, na atualidade, uma profissão pouco atraente por ter como característica, em sua maioria, a sobrecarga de trabalho, salários baixos, condições de trabalho desfavoráveis, dentre outros. Mesmo essa profissão sendo tão importante para o desenvolvimento da humanidade, por serem os professores os responsáveis pela perpetuação do conhecimento historicamente acumulado e consequentemente formadores de todas as demais profissões, é arbitrária a desvalorização destes profissionais.

No entanto, somos cientes que existem profissionais da educação que desfrutam de condições de trabalho razoáveis e até em níveis de excelência, com valorização salarial e com condições de trabalho que atendam às exigências de desenvolvimento de uma educação com qualidade, caso utilizadas com proficiência e competência profissional no âmbito público, mas, geralmente, são escolas particulares, onde são investidos consideráveis e necessários recursos financeiros e humanos de forma intensiva. Isso, no entanto, não constitui uma regra que atenda todas as escolas particulares e nem que exclua todas as públicas.

Como valorização profissional e condições de trabalho apropriadas não são a regra, mas a exceção, pesquisas indicam um “apagão” de professores, ou seja, a falta de profissionais para desenvolverem atividades de docência por recusa explícita à profissão. Pesquisa realizada pelo Instituto Secretarias de Modalidades Especializadas em Educação (Semesp), denominada *Risco de apagão de professores no Brasil* (Semesp, 2022), chegou à conclusão que poderá haver até 2040 um déficit em torno de 235 mil professores em todas as etapas da Educação Básica, seja por desinteresse dos jovens em seguir nessa carreira, seja por um crescente envelhecimento dos profissionais que atuam na docência sem o surgimento de substitutos, seja pelo próprio abandono da profissão por conta das condições de trabalho que os profissionais encontram nas escolas. Um dado volumoso que representa a visão social, laboral e política acerca da docência e da valorização desses profissionais.

A pesquisa realizada pelo Instituto Semesp (2022, p. 19) aponta significativa falta de interesse dos jovens pela formação docente, justificando que, pela existência da “alta taxa de evasão e do baixo crescimento da entrada de novos alunos nessa área do ensino superior, é preocupante o número de egressos em cursos de licenciatura nos últimos anos”, o que denuncia a ausência de atratividade dessa profissão. Dentre os fatores que influenciam essa tomada de posição, a baixa remuneração é um dos fatores significativos que impactam na escolha dos jovens.

Os dados da pesquisa também evidenciam que “o número de professores jovens em início de carreira (com até 24 anos) caiu pela metade de 2009 a 2021; enquanto o número de professores mais experientes (com 50 anos ou mais) [...] está aumentando significativamente” (Semesp, 2022, p. 19), o que representa um acelerado envelhecimento da população que exerce essa profissão e o risco de defasagem de profissionais caso não haja um incentivo à carreira docente, principalmente entre os mais jovens, através de políticas públicas que incentivem ingresso, permanência e conclusão das licenciaturas.

Percebendo o progresso dessa realidade e o impacto educacional do apagão de professores, no ano corrente de 2025, o governo federal lançou o programa *Pé-de-Meia Licenciaturas*, com o objetivo de “incentivar o ingresso, a permanência e a conclusão nas licenciaturas” (CAPES, 2025), que consiste em uma

bolsa de incentivo para estudantes com alto desempenho no Enem que escolherem cursos que formam professores. O candidato pode ingressar no programa por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), do Programa Universidade para Todos (Prouni) ou do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) (CAPES, 2025).

A iniciativa apresenta-se alinhada às necessidades da população, principalmente a de baixa renda, que muitas vezes não prossegue nos estudos em nível superior, apesar de possuir o desejo de formação em alguma licenciatura, por não ter como sustentar-se economicamente, assim, acabam buscando empregos imediatos que não exigem formação em nível superior. Como ainda está em fase de implementação, esse programa poderá passar por reformulações, no entanto, *a priori* apresenta-se como uma significativa propositura de investimento estatal na educação do país.

Com relação ao abandono da carreira, corrobora além da baixa remuneração, as condições de trabalho, como a falta de infraestrutura das escolas, a desvalorização social, a violência nas escolas e o desenvolvimento de doenças mentais. Em contrapartida, para reverter essa situação – o que impulsionaria atrativamente o ingresso e a permanência de profissionais na docência. –, soluções são apontadas pela pesquisa em pauta, como:

investimento na carreira do professor, melhorando os seus benefícios, desenvolvendo redes de apoio e habilidades socioemocionais, criando condições adequadas de ensino que atraiam novos profissionais docentes e auxiliem na permanência dos professores em exercício (Semesp, 2022, p. 37).

Em pesquisa desenvolvida por Nogueira (2012), na articulação que estabeleceu entre as concepções de trabalho docente, condições concretas do trabalho docente e os discursos das prescrições oficiais, a autora estabelece uma relação entre os discursos promovidos por documentos que prescrevem o trabalho docente e a concepção norteadora implícita ou explícita nos mesmos com relação ao trabalho dos professores, o impacto que esses discursos têm na prática docente e a dificuldade que os professores têm de assumir ou de realizar o trabalho diante de condições concretas de trabalho inapropriadas.

Nogueira (2012) analisa que as concepções de trabalho docente implícitas em alguns documentos são limitantes, como na *Recomendação Relativa à Condição Docente* elaborada pela UNESCO, em 1966 (UNESCO, 1998), que, apesar de ser um marco significativo para os professores – principalmente por reconhecer que para a realização do trabalho docente há a necessidade de condições de trabalho que podem favorecer ou não sua realização, contextualizando-o a “especificidades e condições materiais de trabalho historicamente constituídas” (2012, p. 1240) –, e de reconhecer as condições materiais de trabalho, o documento deixa a entender a maximização da responsabilização individual dos professores quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Em análise ao documento *Relatório Delors*, de 1996, Nogueira (2012) entende que este, ainda que levante pontos significativos acerca da importância do oferecimento de condições de trabalho favoráveis e satisfatórias, apresenta-se bastante genérico quanto à responsabilização da oferta dessas condições, assim como prioriza um olhar limitante às condições, considerando em especial, apenas a remuneração e o reconhecimento do trabalho docente nas dimensões sociais e institucionais, marginalizando as inúmeras condições concretas necessárias ao trabalho docente, como carga horária adequada, quantidade e tamanho de turmas, formas de contratação e rotatividade dos professores nas turmas/escolas, aspectos intrinsecamente relacionadas ao trabalho cotidiano. O documento segue a mesma linha da *Recomendação Relativa à Condição Docente*, de 1966, no que tange à concepção de trabalho docente, ao situá-lo, segundo a autora:

como atividade voluntária e individual, sem levar em conta os condicionantes concretos do seu trabalho, tais como grande número de alunos em sala de aula, precariedade da infraestrutura física das escolas e condições de vida miserável da clientela escolar (o relatório abarca países em condições socioeconômicas bem mais precárias que o Brasil) (Nogueira, 2012, p. 1242).

Refletimos, em linha com Nogueira (2012), que a postura adotada pelo *Relatório Delors*, de 1996, foi na contramão da concepção de trabalho coletivo, dialógico, partilhado, colaborativo e reflexivo que o trabalho docente deve pautar-se, corroborando uma perspectiva individualista da postura docente. Também, ao não considerar a multidimensionalidade das condições concretas deste trabalho, restringe o olhar e imputa aos professores uma autorresponsabilização por todo o resultado do processo educacional.

Em termos nacionais, contando com as contribuições de Nogueira (2012), ao analisar o Parecer nº 9, de 2 de abril de 2009 (Brasil, 2009a) e a Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 (Brasil, 2009b) elaborados pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação, em vistas à reformulação das *Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério* e de fundamentar o projeto da Resolução (editada como nº 2/2009), a autora sistematiza que o documento avança em uma concepção de trabalho docente contextualizada às condições concretas de realização, porém, continua em uma perspectiva de desresponsabilização quanto aos efetivos responsáveis pela oferta destas condições desfavoráveis nas escolas, dessa forma, ao “omitir providências e critérios para sua concretização tem como consequência sua pequena repercussão em termos da melhoria das condições concretas de trabalho do professor” (Nogueira, 2012, p. 1244).

A autora compreende que é necessário que haja, para uma efetiva qualidade do ensino, entendimento, responsabilização e efetiva oferta de condições favoráveis de trabalho docente, pois entende, e concordamos com ela, que “a atividade de trabalho se constitui na reelaboração das prescrições, mediada pelos recursos materiais e simbólicos disponíveis” (Nogueira, 2012, p. 1248), e acrescentamos as concepções dos próprios professores como elementos essenciais às escolhas e à materialização do trabalho docente diante desse contingenciamento.

Alguns outros documentos analisados por Nogueira (2012), como as Portarias Normativas do Ministério da Educação (MEC), de 2010 e 2011, – que tratam do processo de avaliação docente e dos *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*, de 2010 –, atribuem, de certa forma, quase que exclusivamente aos professores, a responsabilidade individual por sua formação e trabalho, atrelando a qualidade da educação diretamente ao perfil profissional dos professores e, assim, avaliando suas potencialidades a partir de elementos intrínsecos a eles. Nessa conjuntura, é importante destacar que a autorresponsabilização pela formação e pelo processo de ensino e aprendizagem não pode estar dissociado das condições de trabalho.

Ponto nevrálgico, também, nessa relação trabalho docente e sociedade, é a discussão sobre a relação dos professores, diante e sob forte influência das novas tecnologias – principalmente da Inteligência Artificial (IA) nas relações de diferentes naturezas, inclusive nas educacionais –, e o impacto que essa nova conjuntura pode trazer para o ambiente escolar e o trabalho docente. Não há consenso acerca da positividade ou não dessa relação. Os defensores argumentam que a automatização de tarefas burocráticas por meio da IA, possibilitariam maior tempo livre para dedicação personalizada dos professores para com seus alunos e estudos formativos.

Os opositores defendem que a IA poderá ser utilizada como instrumento substituto ao trabalho dos professores, realizando a maioria de suas tarefas, favorecendo uma demissão em massa, e que será prejudicial aos alunos por torná-los passivos no processo de ensino e aprendizagem, tendo em consideração que os discentes, por meio da IA, facilmente realizariam as atividades escolares sem qualquer esforço nesse processo, culminando na falta de exigência de criticidade, reflexão, relação entre acertos e erros, dentre outros, elementos necessários à aprendizagem significativa.

Como situado, o trabalho docente é um trabalho que possui especificidades, sendo realizado em local específico, a partir de uma burocracia determinada, exigindo uma formação específica do seu trabalhador, características, instrumentos, relações e interações diferenciadas no seu modo de desenvolver, demandas tais que foram construídas histórico e socialmente. Azzi (2005, p. 40) situa que é a profissionalização que perfilha a docência enquanto trabalho e destaca:

a docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. Síntese histórica da evolução da docência, a construção do conceito de trabalho docente demanda de uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e, conseqüentemente (sic), do modo de produção capitalista.

A mesma autora esclarece que a nomenclatura “trabalho docente” faz referência a uma adjetivação do trabalho, ao se constituir uma categoria geral, enquanto atividade, atribuindo-se a ele uma especificidade, a docência. Assim, mais do que a aplicação de técnicas e transmissão do conhecimento historicamente acumulado, o trabalho docente se constitui uma prática de relações, que se desenvolve em um processo dinâmico, articulando as interações entre as pessoas ao meio no qual estão inseridas e ao conhecimento, ou seja, ao mundo social,

alcançando dimensões para além dos muros da escola, implicando e sendo implicado pelas questões sociais.

O trabalho docente, em sala de aula, se constitui assim uma relação estabelecida com os alunos em situação, que mesmo planejada e planificada, pode ser afetada por condicionantes diversos, como destaca Altet (2000, p. 14): “É nesta relação em situação que o professor é levado a tratar as informações da acção, a prestar atenção aos contributos e pedidos dos alunos e a modificar as suas decisões de acção na aula”. O trabalho docente é, portanto, segundo a autora, um trabalho dinâmico, movediço e adaptável às diversas situações e interações estabelecidas.

A depender da forma como o contexto da sala de aula é apresentado, implicam-se diferentes formas de acção e reacção, por parte dos professores, na inferência que o contexto tem para o desenvolvimento de sua prática, ao necessitarem contar com condições favoráveis desse ambiente para materializarem suas ações pedagógicas na proximidade do que foi planejado, assim como para os alunos, por serem dependentes de condições propícias para que possam aprender.

Tardif e Lessard (2005, p. 31, grifos dos autores) caracterizam a docência como um trabalho interativo, por envolver relações entre os trabalhadores e outros seres humanos e acrescentam: “Com efeito, *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos*”. Assim sendo, a partir do seu objeto de trabalho, o próprio ser humano, o docente e o trabalho docente são forjados, organizados, planejados, subjetivados, objetivados e imbuídos de significações no desenvolvimento de sua prática. Nesta perspectiva, Azzi (2005, p. 38) acrescenta que o trabalho docente se constitui a “síntese histórica da docência, o trabalho docente apresenta particularidades que o distinguem do trabalho material, embora, da mesma forma que este, tenha sofrido a destruição do trabalho autônomo e a transformação nas suas formas de relações sociais”. A autora critica a fragmentação do trabalho e a ausência da autonomia docente na organização do trabalho, muitas vezes imposto por modelos de outros.

Por ser um trabalho que não se ocupa com a matéria inerte, ou seja, com materiais concretos, mas com a formação humana, Tardif e Lessard (2005, p. 17, grifos dos autores) problematizam que o trabalho docente, muitas vezes, é visto como uma ocupação com menos valor, assim, combatem essa prerrogativa social e destacam: “*longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho*”. O papel das escolas e dos professores é fundamental para a formação humana e o

desenvolvimento social, sendo defensável argumentar a incompatibilidade da visão social que ainda se tem dessa profissão, como profissão de menor prestígio ou valor social ou formação, visando apenas à empregabilidade imediata.

Essa visão distorcida é esclarecida principalmente por vivermos em uma sociedade capitalista e que apresenta em alguns momentos uma inversão de valores ao se valorizar o que se possui em termos de bens materiais e não o que se é, e a forma como cada um pode contribuir socialmente. Diante disso, as condições de trabalho dos professores e, em especial a baixa remuneração que recebem e o desprestígio social, apresentam indícios da desqualificação do seu trabalho em uma perspectiva governamental que é objetivada e retroalimentada pela sociedade, como uma relação dialética, enquanto causa e consequência.

A perspectiva de que, na área educacional, há uma significativa quantidade de vagas de emprego, superior às outras profissões, também faz parte do senso comum, em uma ideologização de que, se a pessoa não conseguir almejar um trabalho com prestígio ou dos seus “sonhos”, poderá ser, então, professor e assim sobreviver. Por conta disso, a atratividade à carreira nem sempre é motivação aos alunos com melhor desempenho escolar/acadêmico, estes sentem-se atraídos por profissões com significativa remuneração e prestígio social.

Essa relação repercutirá, como consequência, na formação de professores, ou seja, haverá uma formação inicial insuficiente/incompetente, com defasagens de conhecimentos desde a Educação Básica, por conta do histórico escolar desse licenciando, situação que as políticas públicas e educacionais ainda não conseguiram reverter e que consequentemente retroalimentarão um novo ciclo de reprodução lacunal, pois, esses profissionais com essa formação impactarão negativamente o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Em pesquisa financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento da América Latina e Caribe (BID), que resultou no livro *Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?*, Rosa (2018) analisa a situação neste território e, ao tratar do Brasil, conclui que, apesar de iniciativas isoladas e políticas públicas que procuram amenizar a situação da educação no país, ainda há muito o que se fazer para melhorar as condições de ensino, aprendizagem e consequentemente os resultados educacionais.

Ante o exposto, a autora destaca que, “apesar destes progressos, o Brasil ainda é um dos países em desenvolvimento com pior desempenho em avaliações internacionais e a literatura traz farta evidência de que a qualidade dos docentes afeta fortemente estes resultados” (Rosa, 2018, p. XIX), ressaltando o importante papel e a relação decisiva desses

profissionais com o resultado do processo educacional do país, o que em parte é plausível diante da responsabilidade que todos os profissionais devem nutrir por seu trabalho. A autora, porém, segue em linha unilateral como a do *Relatório Delors* (1996), em que atribui, significativa e muitas vezes, a exclusiva responsabilidade dos resultados do processo de ensino e aprendizagem aos professores, sem analisar todos os condicionantes a nível local e políticas públicas que interferem nesse processo.

Para melhorar o processo educacional, é necessário volumosos investimentos no processo educativo como um todo, ou seja, nas condições de ensino e aprendizagem em múltiplas dimensões. No referente livro citado, em análise dos países da América Latina e Caribe, através de um cotejamento entre a relação aprendizagem e o Produto Interno Bruto (PIB) de cada um dos países, as autoras concluem que:

os níveis de aprendizagem nos países da América Latina estão abaixo do esperado para o seu desenvolvimento econômico. Utilizando-se como referência a aprendizagem esperada de acordo com o produto interno bruto (PIB) per capita, observa-se que a região possui um desempenho inferior ao esperado para seu nível de desenvolvimento [...]. Em outras palavras, pelo PIB per capita dos países da região, eles deveriam ter um desempenho acadêmico melhor do que o alcançado hoje (Elacqua; Hincapié; Vegas; Alfonso, 2008, p. 5).

Nessa perspectiva, inferimos que os investimentos em educação desses países não são suficientes ou são mal empregados. Diante das expectativas econômicas que esses países possuem e os resultados educacionais que apresentam, pesquisas e avaliações com responsabilidade técnica e pedagógica, no emprego adequado destes investimentos, poderiam corroborar para um encaminhamento desvirtualizado destes recursos.

As autoras põem em evidência, no estudo analisado, que um dos fatores que influenciam diretamente na educação, articulado aos investimentos, é a qualidade dos professores, com aptidões requeridas e projetadas, e propõem o perfil de um professor eficaz, ou seja, aquele que, em linhas gerais, promove a aprendizagem dos alunos e, ratificam que o nível de eficiência desse profissional terá impacto na aprendizagem e consequentemente na vida dos alunos como um todo. Todavia, essa perspectiva precisa considerar o sistema escolar adotado em cada país, os limites e as possibilidades das leis e dos regulamentos que direcionam, normalizam e incentivam a educação e a formação desses profissionais, ou seja, todo o contexto educativo.

Entendemos que um trabalho eficaz, seja ele qual for, é fundamental. Por essa razão, alguns elementos são necessários para se alcançar a qualidade e, no caso da educação, um

professor eficaz precisa ser competente, satisfeito com a profissão e com condições de trabalho apropriadas. Nisso, incluímos: as condições objetivas e subjetivas de ensino e aprendizagem, como infraestrutura adequada dos prédios, quantidade limitada de alunos por turma, disponibilidade de materiais pedagógicos, apoio da equipe escolar e das famílias, acesso e incentivo à formação continuada, valorização e progressão da carreira, valorização salarial, legislação educacional que ampare as necessidades desses profissionais e das crianças/alunos, bem-estar no ambiente laboral, dentre outros.

Alcançar esse nível, em um território gigantesco como o Brasil e com níveis históricos de negligência educacional, demanda estudos sistemáticos e investimentos volumosos de forma localizada e contextualizada, todavia, avanços já foram alcançados e muitas proposições para melhoria estão sendo adotadas. Vale ressaltar que o que deve ser posto à prova é a celeridade desse processo, pois diariamente crianças, jovens e adultos, ou seja, estudantes de todas as faixas etárias, não podem mais perder tempo, esperando uma burocracia ou proposições políticas serem encaminhadas e realizadas para que efetivamente tenham acesso à educação de qualidade. Isso sem contar as diferentes políticas e paradigmas educacionais, que são constantemente revistos, anulados e substituídos a depender do posicionamento político no poder do Brasil, em cada momento histórico, refletindo em posturas ideológicas, valorização de uma parcela da sociedade ou não, maiores investimentos em projetos e programas educacionais ou não.

O estudo revela algumas causas da baixa eficácia do professorado nos países da América Latina e do Caribe, destacando: altas taxas de absenteísmo docente, pois, se o professor não estiver em sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem fica comprometido; práticas pedagógicas fracas, em virtude do não aproveitamento adequado do tempo em sala de aula; e as estratégias ineficientes de motivação e engajamento dos alunos. Os resultados ainda avaliam o nível de conhecimento por parte destes profissionais como limitado, em termo conteudista e de uso escasso das tecnologias de informação e comunicação (Elacqua; Hincapié; Vegas; Alfonso, 2008).

Essa perspectiva de ineficácia, ineficiência e improdutividade do trabalho docente resulta numa perspectiva de desqualificação do trabalho docente, pois, diante de muitas demandas a executar, a solução que a gestão encontra – em algumas situações, de forma compensatória e paliativa –, é situar os professores enquanto executores de tarefas pré-organizadas. Azzi (2005, p. 36) situa que essa condição se enquadra em uma proposta de desqualificação do trabalho docente, como “a perda de sua autonomia e controle sobre o

processo de trabalho”, através da divisão do trabalho e por consequente hierarquização das funções na escola, situando o professor apenas como executor de atividades produzidas por outro. Azzi (2005, p. 42.) então, adverte que “o trabalho do professor é um trabalho ‘inteiro’, pois, o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade”.

A autora situa a formação docente – inicial e continuada –, no combate à desqualificação do trabalho docente, como pilar fundamental para uma educação de qualidade, por se constituir ferramenta essencial e propulsora para uma introjeção de práticas emancipadas e emancipatórias ao trabalho docente e a uma práxis criadora.

A sala de aula é espaço e ambiente privilegiados do trabalho docente, onde a efetividade deste trabalho é executada, testada e concretizada. Nesse sentido, tal qual a sociedade e as necessidades humanas apresentam modificações, a escola e o trabalho dos professores também precisam acompanhar essas tendências, porém, ainda existe preconceito por conta do desconhecimento quanto à atividade laboral realizada pelos docentes, desprofissionalizando-os socialmente, por acreditarem que apenas o uso de técnicas de ensino e o domínio do conteúdo de cada matéria seriam suficientes para constituir um bom professor, ou que a docência é dom ou aptidão natural, como adverte Nóvoa (2002, p. 22):

os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância de sua missão, a tendência é sempre considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicarem e para lidar com os alunos. O resto é dispensável.

O autor ainda defende a complexidade do trabalho docente, situando-o em três dimensões. Em primeiro lugar, argumenta que o mesmo depende da participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem, pois a aprendizagem necessita de uma adesão intencional do aluno ao ensino e uma mobilização intelectual deste. Segundo, há, no ambiente escolar, uma sobrecarga emocional que complexifica sua atividade, que envolve conflitos, tensões, afetos e sentimentos. Por fim, reivindica que o docente é um profissional que trabalha com a contradição de objetivos educacionais – nesse ponto, o autor reflete sobre o ideário da educação e a sua aplicabilidade prática, ou seja, a contradição entre objetivar a disciplina e a formação humanizadora, ao passo que forma o trabalhador, e precisa discursar sobre a igualdade de oportunidades e promover uma seleção meritocrática, dentro das escolas (Nóvoa, 2002).

O trabalho docente, ademais, é fortemente implicado por diversos fatores prévios e posteriores à ação docente. Nesse aspecto, Nóvoa (2002) alerta para a importância da formação docente não apenas para a relação que os professores irão estabelecer com os alunos, mas, também, que essa formação deverá incluir elementos que os instrumentalizem à relação social que estabelecerão com as comunidades locais, defendendo uma dimensão de prática educativa à ação docente.

Ainda nessa reflexão, o autor chama a atenção quanto aos novos sentidos atribuídos ao trabalho docente, isto é, à dimensão e às competências profissionais que o docente, com o tempo, passou a comportar, podendo ser sumariado nas figuras do saber relacionar e saber relacionar-se. Assim, destaca: “o ‘novo’ espaço público da educação chama os professores a uma intervenção técnica, mas também a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais” (Nóvoa, 2002, p. 24), realçando a amplidão que o trabalho dos professores foi agregando em diferentes dimensões das relações sociais, não mais restritos ao processo de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva tradicionalmente conteudista.

Assim, é importante destacar que as comunidades locais, nas quais cada escola está inserida, exercem uma forte influência na educação, na formação e na relação de alunos, pais e professores, constituindo o contexto empírico em que os alunos aprendem, reproduzem/reproduzirão e ressignificam/ressignificarão os conhecimentos adquiridos na escola. Contar com o apoio ou sentir a necessidade de transformar as comunidades locais é fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e que cumpra uma de suas funções essenciais que é formar cidadãos engajados e cooperativos para uma convivência social harmônica com o desenvolvimento local e global.

Há uma implicação direta entre a comunidade de origem da criança – nisso inclui o seu contexto social e familiar – e a aprendizagem escolar, visto que a criança é dependente de condições integrais para seu desenvolvimento e aprendizagem. Em um ambiente extraescolar de privações, falta de responsabilidade familiar e estatal, o trabalho realizado na escola ficará comprometido em várias dimensões, pois a criança poderá sentir-se deslocada nesse ambiente, repleto de regras e exigências que compõem a forma escolar, muitas nem sequer conhecidas por ela em seu contexto local e familiar, o que poderá resultar em desinteresse, abandono ou evasão escolar; poderá apresentar infrequência por conta da situação familiar não conseguir se organizar para manter a assiduidade da criança na escola; assim como problemas afetivo-emocionais são impactantes, dentre outros. Sendo assim, para que haja eficiência no trabalho

desenvolvido pelos professores, uma rede de apoio intra e extraescolar precisa ser construída, mantida e frequentemente fortificada.

Com relação à ação prática exercida pelos professores, destacamos que o trabalho docente expressa a síntese de um saber pedagógico. Azzi (2005, p. 43) conceitua o saber pedagógico como “saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua”. Logo, o saber pedagógico é afetado além das implicações intrínsecas ao docente, como suas experiências escolares e educacionais, formação e apreço à docência, também é afetado por elementos extrínsecos, como a etapa de ensino em que atua, localização da escola – se zona urbana ou rural, central ou periférica –, se é escola particular ou pública, se conta com o apoio ou não da comunidade local, se os professores da escola são engajados ou não, se a turma conta com uma quantidade exagerada de alunos, se as condições de trabalho favorecem ou dificultam sua prática, se/como a docência afeta a vida pessoal e profissional de cada docente, dentre outros.

Nesse contexto, Azzi (2005, p. 46) situa o trabalho docente como uma prática social, quando destaca:

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

Enquanto prática social, o trabalho docente está relacionado com a cultura, sua produção e transmissão, e a escola seria o espaço sociocultural privilegiado de produção e transmissão desses saberes. Importante destacar, então, que é fundamental levar em consideração, no trabalho docente, principalmente, muito do que é realizado no ambiente escolar – em termos de ritos, instrumentos, tempos, espaços, regras, conteúdos, metodologias e expectativas –, bem como o papel fundamental da cultura, não apenas a cultura que a escola pretende transmitir e produzir com os alunos de forma homogeneizada e uniformizante – muitas vezes desconsiderando o aluno concreto com seus ritmos, saberes, potencialidades, limites, historicidade –, mas a cultura da diversidade oriunda do meio sociocultural de origem dessa heterogeneidade de alunos que fazem parte da escola. Esses são elementos singulares que devem abrigar a prática dos professores em seu fazer diário, contribuindo para dirimir as desigualdades educacionais comuns, que são muitas vezes fomentadas no ambiente escolar.

Na perspectiva de formação humana, o trabalho dos professores ocupa um lugar central no processo educacional, contribuindo, a partir das perspectivas mais animadoras, para que as futuras gerações possam desenvolver saberes, hábitos e cuidados nas relações humanas de forma profícua, harmônica e sustentável, superando as relações sociais e ambientais que vivenciamos. Em linha com essa perspectiva, destacamos o documento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) de orientação quanto à perspectiva de uma *Educação para a Cidadania Global (ECG)* (UNESCO, 2022), que, para sua implementação, precisa contar com o apoio das escolas e dos professores. O documento define o papel dos professores nesse processo, sendo este, o de “promover a educação para a cidadania global é trabalhar pela formação de gerações de pessoas conscientes de seus direitos e deveres, capacitadas para agir em prol do coletivo e entusiasmadas pela ideia de causarem impacto ao seu redor” (UNESCO, 2022, p. 4). Essa iniciativa, atua com o objetivo de formação docente para exercerem esse papel social, por meio de cursos, para posteriormente implementação das diretrizes propostas pela iniciativa da ECG, nas escolas.

Mais do que a transmissão dos conhecimentos científicos historicamente acumulados e o incentivo à sua produção, o ambiente escolar e o trabalho dos professores, desde a Educação Infantil, precisam promover situações de interação, desenvolvimento e aprendizagem de valores, visões de mundo, relações empáticas, inclusivas e democráticas, enfim, contribuir para pôr em ordem as experiências, mobilizar e desenvolver talentos, habilidades e competências, por meio de um projeto de sociedade que se deseja construir, alinhada a valores comuns de convivência harmônica e desenvolvimento, respeito à natureza e a diversidade, principalmente por se realizar num ambiente tão diverso, e por vezes desigual, que precisa contar com a equidade para vislumbramos uma efetiva ECG. Dessa forma, para a UNESCO (2022, p. 14), a ECG:

é um modo de entender, agir e relacionar-se com as outras pessoas e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo. Também envolve o desenvolvimento da capacidade de estar informado, pensar criticamente e agir de forma ética e responsável. Nesse contexto, a vida de cada indivíduo tem implicações em decisões cotidianas que conectam o global com o local, e vice-versa.

O projeto de sociedade e educação defendido no documento é que eduquemos as novas gerações, alinhadas aos valores necessários ao bem comum, em uma perspectiva humanizada, compreendendo também a relação fundamental de proteção à natureza –

elemento incalculável e que tem uma relação direta com a vida de todos no planeta, pois toda ação humana afeta o ambiente natural, visto que coabitamos o mesmo espaço.

Diante de tantas expectativas quanto ao trabalho dos docentes, resta-nos discutirmos quem são eles. Os professores correspondem a um dos maiores grupos ocupacionais no Brasil, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2021b), no ano de 2020, foram registrados no Brasil 2.189.005 docentes na Educação Básica. A maior quantidade de profissionais desta proporção encontra-se atuando no Ensino Fundamental – 63%, principalmente nos anos finais. Na Educação Infantil, atuam mais de meio milhão de professores no Brasil, cerca de 593 mil docentes.

Restringindo o olhar para nosso objeto de estudo, destacamos que o perfil dos professores da Educação Infantil no Brasil apresenta predominância feminina, 96,4%, contra 3,6% de professores do sexo masculino que exercem a profissão. A maior concentração de docentes que atuam na Educação Infantil, por faixa etária, é mais relevante na faixa etária dos 30 aos 49 anos, para ambos os sexos (Brasil, 2021b).

Com relação à formação e à escolaridade desses profissionais, 79,1% possuem nível superior completo e 14,3% lecionam com a titulação de ensino médio normal/magistério, contando-se ainda com 6,6% de docentes que possuem apenas nível médio ou inferior (Brasil, 2021b). Destacamos que a formação, mesmo a inicial, embora não seja considerada mais algo inacessível, apenas para privilegiados, por conta da expansão da oferta de cursos de licenciatura, principalmente da Educação à Distância (EaD), ainda se constitui um dilema que não foi superado e não representa uma vênua para atuação na docência. Como consequência, alguns professores atuam e contribuem para a formação das crianças sem possuírem a formação básica de uma licenciatura, o que é limitante à aprendizagem infantil por conta do despreparo, diante da ausência do arcabouço teórico e prático necessário desses profissionais, para lidarem com situações diversas e complexas vivenciadas nas salas de atividade infantis.

É fundamental ao docente ser crítico e consciente do trabalho que realiza, para tanto, a formação e a reflexão sobre a prática se fazem constantemente necessárias, seja de forma individual ou coletiva, no contato com pares, cursos ou na busca por substratos teóricos que façam compreender e melhorar a atividade profissional. Nesse aspecto, corrobora Azzi (2005, p. 48):

é muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho. A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre este, pela capacidade de usar esse

conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletivo do saber pedagógico. A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade e, também, uma coletivização de sua prática.

Alinhado à visão da autora, Nóvoa (2002) comenta que o conhecimento profissional dos professores não é algo facilmente definível, por possuir diversas dimensões (teórica, prática e experiencial), saberes e atitudes que são mobilizados em determinada ação educativa. Essa indefinição se expressa na ausência de uma reflexão prática e deliberativa desta ação. Para o autor, o conhecimento docente precisa ser construído a partir da reflexão sobre sua atividade, ou seja, sobre a própria prática que realiza.

Nóvoa (2002, p. 35) ainda acrescenta: “a acção pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideais e de situações, que é ilusório tentar controlar à priori”. O autor reivindica, nesse excerto, a compreensão quanto à relação subjetividade e objetividade realizada por cada docente que foi/está sendo construída nas interações que estabelece, nas experiências que realiza em todos os espaços que frequenta e que frequentou e que o estão constituindo como pessoa e como profissional, porque a docência apresenta um cenário de incertezas, diante da complexidade e da flexibilidade deste trabalho em sala de aula.

A subjetividade é o que determinará a forma como o professor compreende e reage às diversas situações em sala de aula, do que considera correto e necessário fazer em seu íntimo, de forma personalizada, imbricado à profissionalização, como elementos que norteiam e materializam seu trabalho. É, então, fundamental e necessário investimento de esforço profissional na organização prévia e no planejamento do trabalho a ser executado, com inovação e criatividade, para que haja customização de práticas correspondentes ao momento histórico e ao contexto, coerência à turma que ensina, necessidades atuais e respostas inovadoras diante da apetência educativa. Como destaca Viegas (2022, p. 8):

o planejamento, a organização e a preparação das aulas constituem um dos mais exigentes aspectos da carga de trabalho docente, envolvendo uma série de atividades a serem organizadas de modo a contemplar o curto, médio e o longo prazo. É necessário fazer a adaptação aos interesses e à diversidade de características pessoais dos alunos. Especialmente na educação infantil e nos anos iniciais, muito tempo também é gasto na confecção dos materiais pedagógicos.

Paralelo a essa compreensão, Nóvoa (2002) sustenta o argumento de que os docentes precisam assumir e serem reconhecidos não apenas como profissionais reprodutores de

concepções e práticas de intelectuais “iluminados”, que muitas vezes sequer conheceram ou vivenciaram enquanto docentes o “chão da escola”, mas ratifica que os professores precisam se assumir como produtores de teorias e materiais pedagógicos, porque, no seu fazer docente, deve haver a reflexão e a crítica. Isso é o que proporciona redirecionamento de ações, busca de sentidos e significados das atividades, avaliação do resultado do trabalho, novas planificações, dentre outros, reverberando em um processo adaptativo a cada situação, em cada turma.

É significativo que os professores da Educação Básica sejam reconhecidos como potenciais produtores de saberes não apenas práticos, mas teóricos também, pois, no processo de planificação, realização e reflexão das ações, realizam avaliações do executado, articulam e adaptam formas diversas de realizar as atividades de ensino e promover a aprendizagem, com cada turma e cada aluno, ancorados no arcabouço teórico que adquiriram, ressignificando as bases para realizar suas atividades docentes da forma como fazem, não apenas executando acriticamente orientações uniformizantes e standardizadas que tornam o ensino e a escola um ambiente desigual e excludente, mas construindo formas de torná-lo inclusivo.

Assim, é o professor que pode, em interface com os alunos, sustentado por aportes teórico-práticos e subsidiado em colaboração com especialistas e não dependentes exclusivamente deles, com situações de aprendizagem, problematizações e pesquisas, construir um ensino com protagonismo, colaboração e integral. Em corroboração, Nóvoa (2002, p. 37) destaca:

hoje em dia impõe-se cada vez mais em evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e executores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. De facto, não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais: quer se trate de conteúdos ou das situações didáticas, que se trate das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, quer se trate da planificação ou do sistema de avaliação, os professores encontram-se perante uma actividade constante de produção e de invenção.

O professor pratica um trabalho para além do microssistema da sala de aula, ampliando a compreensão da realidade dos fenômenos e fatores que o afetam e a seus alunos, tanto anterior quanto posterior ao que realiza, pensando numa dimensão macro que compreende e perfilha seu trabalho enquanto prática educativa.

Essa prática educativa precisa ser contextual, inclusiva e acessível a todos os alunos, pensando na diversidade de agentes envolvidos nesse processo, participantes e dependentes da aprendizagem. Desse modo, ratificamos a necessidade desse tipo de prática nas escolas, e não apenas a sua proclamação em documentos ou discursos.

Neste sentido, o desenvolvimento da prática educativa, no contexto escolar do Campo, território específico desta pesquisa, faz emergir a importância dessa prática para a transformação da educação nesse espaço, ao possibilitar reflexões acerca da realidade de assujeitamento das populações do Campo, das desigualdades sociais e econômicas presentes no contexto que vivem, da necessidade de luta por conta da dominação e exclusão que segregou esses povos historicamente e a urgência de transformação dessa realidade. Sobre essas questões, discorreremos na subseção a seguir.

3.2 Trabalho docente e a Educação do Campo

O poder público possui uma enorme dívida com as populações dos territórios rurais em diversas dimensões, sendo a educacional, uma delas, que tardiamente está sendo reconhecida. Grande parte desse reconhecimento deu-se por conta da força e da dinâmica mobilizadora realizada pelos movimentos sociais, populações do Campo, pesquisadores, estudiosos e afins, através de lutas, disputas, tensões e conflitos na tentativa de proporcionar visibilidade a essas populações, sua identidade, cultura, dignidade e necessidades de cidadania.

Os povos do Campo são diversos em sua caracterização, modos de ser e produzir, e a condição socioeconômica segrega-os para além da dimensão espacial. Os povos que possuem sua existência condicionada à subsistência ou administram pequenas produções no Campo, os microprodutores, são assim denominados “do Campo”, enquanto os grandes produtores da agropecuária, extrativismo e mineração geralmente são considerados empresários do agronegócio.

A origem matriz produtiva do país e a prosperidade econômica predominantemente é advinda da produção agrária. Segundo dados da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa, 2022), a agricultura é um dos setores da economia responsáveis pela elevação do Produto Interno Bruto nacional (PIB), correspondendo a 21% do PIB do país, por conta da produção de riquezas – alimentos, fibras e bioenergia – para o Brasil e para exportar a outros países. Fato reconhecido internacionalmente, porém, apesar dessa robustez que gera elevação

do PIB e contribui com uma infinidade de impostos, gerando bilhões aos cofres públicos, esse processo é muitas vezes acompanhado, na sua origem, por péssimas condições de trabalho, exploração e desterritorialização dos povos originários.

A validação da importância dos povos que vivem nos territórios rurais ainda se constitui um processo lento e demorado, o Brasil avançou muito em termos de políticas, textos e legislação, alguns desafios foram transpostos. A aplicabilidade dos mesmos, no entanto, não se faz com a mesma celeridade e atenção, haja vista, nem sempre esses documentos são interpretados, compreendidos e aplicados nos espaços efetivos da prática, assim como a sua aplicabilidade, em muitos aspectos, não converge com os interesses de quem deles precisam, apenas servem como argumentos e narrativas àqueles que formulam sua redação, para uma devolutiva social pública.

Reparar a espoliação histórica às dimensões de cidadania, dentre as quais a educação para os povos do Campo, não poderia e nem pode ser realizada sem planejamento, estudos, pesquisas, debate e envolvimento sincero e crítico para a organização de políticas educacionais específicas e coerentes com a realidade dos territórios rurais, visto que, nessa articulação, há uma relação intercultural envolvida. Essa concepção ainda é recente e, mesmo que haja muitas discussões preliminares, popularizou-se após a *I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”*, realizada de 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás, e também adquiriu visibilidade a partir da instituição pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, em 2002.

A Educação do Campo surge, assim, na contramão da transposição de modelos que valorizem e apliquem a dinâmica social e espacial urbana no contexto rural, entendido o Campo não apenas como perímetro não-urbano, romantizado pela literatura como local de nostalgia, saudosismo ou “vida simples”, mas como um espaço social multifacetado, autônomo e afetado por conflitos, tensões e contradições de diversas naturezas – seja de assujeitamento do poder público quanto aos atos comissivos e omissivos para com essas populações diante de seus direitos de cidadania; seja de apoderação de terras pertencentes aos povos dos territórios rurais por grandes latifundiários do agronegócio, grileiros, mineradores e madeireiras, que realizam uma exploração indiscriminada dos recursos naturais, atendendo à política do projeto hegemônico neoliberalista; seja pelo uso de traficantes para produção e esconderijo de entorpecentes e, conseqüentemente o impacto que essas contingências políticas, econômicas e sociais exercem sobre as populações rurais –, mas também como lugar

que pulsa a vida, relações familiares, produção cultural, subsistência, um território de criação de práticas socioproductivas das suas populações locais.

A Educação do Campo enxerga as populações dos territórios rurais e reconhece o valor de suas individualidades, por esse motivo, tem a perspectiva de uma educação inclusiva, como espaço heterogêneo, onde as práticas educativas deverão valorizar a diversidade e a identidade dos próprios povos do Campo, na busca da superação do alijamento histórico, adversa a uma ideologia colonizadora e exploratória que silencia quanto à preservação dos direitos culturais destes povos. Isto posto, não pode ser compreendida apenas como uma proposta pedagógica, pois é muito mais que isso, constituindo-se um modelo particular de ensino, com ações que integram aspectos educacionais, culturais, econômicos, políticos e sociais, reconhecendo e aproveitando a potencialidade dos saberes dessas populações, em vistas a uma educação com ação formadora integral do ser humano.

Igualmente importante destacar a necessidade de participação dos povos do Campo na tomada de decisões acerca da sua realidade e direitos de cidadania. É uma contribuição, através de consultas e diálogos com o poder público, enquanto peritos dotados de conhecimentos variados sobre o Campo, para a elaboração, a implementação e a avaliação das políticas públicas a eles destinadas, para que essas políticas não se distanciem das pautas e das reais necessidades dessas populações e não se tornem apenas objetos estanques e passivos por vezes descontextualizados.

Efetivamente situa-se os povos dos territórios rurais na posição de assumirem, durante as discussões que decidirão seu futuro e de seu povo, um lugar participativo e dialógico, de escuta e fala em um trabalho conjunto de emergência, direcionando o olhar das autoridades para além das lacunas visíveis e histórias de descompromisso e cobrando políticas públicas específicas, concretas e céleres. Dito de outro modo, que as decisões e as ações para os povos dos territórios rurais tenham a participação dessas populações.

Nesta conjuntura, é importante problematizar a omissão e a reafirmação da frequente ruptura que houve e ainda há quanto aos conhecimentos da vida e da cultura dos povos do Campo e a que é ensinada nas escolas. Destacamos, assim, que essa negação dos saberes locais não é inconsciente e desinteressada, mas politizada e subliminarmente omite os verdadeiros interesses dos detentores do poder, por meio de uma ética neoliberal, com efeito predatório, na tentativa de impor uma voz ilusoriamente universal e parcial quando invadem os territórios campestres. Como destaca Caldart (2024, p. 6), “a ruptura entre o trabalho educativo da escola e a vida real, concreta, que acontece ao seu redor foi instituída a partir de

determinadas finalidades sociais que não visam o bem comum”, essas finalidades, muitas vezes são tendenciosas e visam atender apenas a uma parcela social que historicamente se reafirma no poder.

Uma das finalidades da Educação do Campo é o combate ao preconceito e à discriminação dos seus povos, que teve como consequência a desigualdade, reconhecendo os danos que esses comportamentos exercem/exerceram, dando direito e possibilidades de criticidade, compreensão da realidade e instrumentos de luta por isonomia de direitos, deveres sociais e valorização da pluralidade cultural. Torna-se uma possibilidade de resistência e reexistência desses povos por meio da promoção da ciência e da educação sistematizada no território camponês.

A principal característica e agenda comum da Educação do Campo é a valorização da comunidade rural, ou seja, o contexto campesino, seus aspectos culturais, atividades laborais – nisto inscrevem-se os produtos locais de atividades agrícolas e não-agrícolas –, forma de ser, viver, produzir, brincar, relacionar, aprender e ensinar personalíssima ao Campo, e direitos de cidadania – como acesso à educação, saúde, saneamento básico, moradia, trabalho, lazer, dentre outros. Isso significa uma proposta educativa que amplia o olhar da dimensão do visível, dos aspectos materiais do Campo, para a inclusão da dimensão simbólica no processo educacional.

Principalmente por reconhecer que esses povos se constituíram sistemas importantes do patrimônio agrícola mundial, pela preservação de saberes ancestrais e atualmente, a partir das pesquisas realizadas, que os consideram preservadores do meio ambiente. Esses povos podem ser considerados significativos para a descarbonização da economia, isto é, contribuem para reduzir a emissão de gás carbônico no ambiente, ao não usar ou usar com baixa frequência a queima de combustíveis fósseis para suas produções ocupacionais e sobrevivência, havendo com isso, além da preservação ambiental dos territórios que habitam, uma contribuição para a preservação de todo o ecossistema mundial.

Essa é uma das exigências ambientais globais e uma forma de combater a barbárie do sistema do capital e da evolução das forças capitalistas que pressionam o modo de vida e a produção dessas populações. Essa pressão, porém, não necessariamente é aceita passivamente pelos povos dos territórios rurais, pois, segundo Paulino e Fabrini (2008, p. 7-8):

os camponeses (em movimento) têm contrariado os prognósticos sobre o seu desaparecimento e têm desafiado, com sua recriação contraditória, intelectuais, militantes, mediadores, para não mencionar setores autoritários da sociedade, pois sua rebeldia contumaz, por vezes silenciosa, por vezes

ruidosa, envolve a luta pelo controle de frações do território, o que supõe a diminuição do poder de extrair renda pelos setores hegemônicos da sociedade. É isto que mexe com as estruturas de poder a ponto de desencadear diversas formas de repressão, das mais sutis às mais violentas.

Uma das formas de contestar essa pressão é a busca de alternativas atualizadas e possíveis que assegurem a permanência dessas populações em seus territórios. Contudo, para que isso efetivamente aconteça, é necessário que existam condições de vida e práticas socioprodutivas que possibilitem o bem-estar particular, cidadão e econômico dessas populações, reconhecendo esse território como espaço de vida dotado de história, e é esse aspecto que é percebido e defendido, para que não haja a extinção ou submissão destes povos com a sua desterritorialização. Caldart (2024) situa a agricultura camponesa de matriz produtiva agroecológica como uma alternativa viável à proposta agroecológica dos povos do Campo e à consequente possibilidade de permanência nesse território. Ainda argumenta:

a realidade histórica com a qual trabalhamos está mais complexa. É necessário compreender as determinações estruturais da crise social que o mundo atravessa junto com as contradições que precisam ser trabalhadas para que a realidade se movimente a favor das necessidades humanas da maioria (Caldart, 2024, p. 1).

Discussão semelhante é proposta por Shanin (2008, p. 27), ao analisar a complexidade do campesinato e os contornos que essa dimensão vem tomando no mundo, com suas novas formas de organização, desterritorialização e reterritorialização, por meio de práticas que precisaram de uma organização própria na conjuntura em que se encontram para sua sobrevivência, assim destaca que “as comunidades camponesas demonstram uma real habilidade para se ajustar à novas condições e também uma grande flexibilidade para encontrar novas formas de se adaptar e ganhar a vida”. Nessa discussão, o autor situa que a vida dos camponeses tem significativo grau de definição realizada por não-camponeses, como governos, mudanças na natureza, questões políticas, econômicas, dentre outros, mas, em inflexão a esses determinantes, os camponeses demonstram iniciativa diante das situações de crise, procurando formas diversas, criativas e flexíveis de enfrentamento, contestação e melhores condições de vida e existência no seu território para si e seu povo. O autor ainda acrescenta:

precisamos estudar os camponeses não só para ajudá-los, mas para nos ajudar. Nós não temos que ensinar aos camponeses como viver, nós é que temos que aprender com eles como viver e como resolver problemas nos

quais a maior parte da população está envolvida. Especialmente aprender a partir da criatividade e multiplicidade de respostas dos camponeses em situações de crise e de sua capacidade para usar a família como instrumento para se defender de calamidades. A família pode empregar sua mão-de-obra de diferentes maneiras e, agregando os resultados de seu trabalho, manter-se reunida e proteger-se de maiores danos. Em certas situações em que não há crédito no banco para os camponeses, eles podem obter crédito com parentes. Tudo isso é extremamente importante e pode ser visto claramente quando estudamos o campesinato de maneira séria, buscando compreendê-lo e buscando decifrar junto com ele o que e como fazer, e não, ensinar a ele o que fazer (Shanin, 2008, p. 28-29).

Segundo o mesmo autor, a concepção de família vivenciada pelos camponeses é um dos mais valiosos elementos de sobrevivência para os povos dos territórios rurais, pois o senso de comunidade, solidariedade, partilha e responsabilidade mútua vivenciado entre os familiares e parentes corrobora para a resolução de problemas e crises de diferentes naturezas, principalmente quando não podem contar com o poder público.

Assim, é significativo reconhecer que há uma diversidade de populações brasileiras no Campo, isto é, muitos povos que possuem uma identidade rural diversificada a depender do contexto territorial em que se situam. Segundo o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, podem ser considerados como povos do Campo⁹:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural [...] (Brasil, 2010a, p. 1).

Este mesmo Decreto nº 7.352/2010, reconhece, no Artigo 2º, a diversidade de povos do Campo como um dos princípios da educação do Campo: “I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (Brasil, 2010a,), considerando, assim, as diferentes identidades e produções destes povos.

⁹ A Portaria do MEC N °538, de 24 de julho de 2025, que institui o Novo Pronacampo, amplia a diversidade de povos do Campo, considerando-os: Povos do campo, das águas e das florestas, assim no Artigo II, inciso I considera as População do Campo, das Águas e das Florestas: agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, comunidades de fundos e fechos de pastos, geraizeiros, faxinalenses, pomeranos, extrativistas, quebradeiras de coco babaçu, pescadores artesanais, ribeirinhos, ilhéus, caiçaras, pantaneiros e outros povos e comunidades que reproduzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Como a pesquisa foi realizada anterior a promulgação deste decreto, os conceitos e nomenclaturas apresentados atendem ao decreto em vigência no período pesquisado, porém, achamos oportuno apresentar o decreto recentemente aprovado.

Segundo a Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006 (Brasil, 2006a), para serem considerados agricultores familiares, as populações que moram no Campo precisam atender a alguns requisitos, como:

- I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;
- II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;
- III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;
- IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

Essa mesma lei (Brasil, 2006) aplica-se, tornando beneficiários desta, os silvicultores (aqueles que estudam e praticam técnicas de reflorestamento), aquicultores (aqueles que se dedicam ao cultivo de animais ou plantas aquáticas), extrativistas (aqueles que extraem da natureza recursos de origem vegetal, mineral ou animal) e pescadores (aqueles que vivem/se empregam da prática de pescar), sendo excluídos os garimpeiros (aqueles que extraem da terra minerais úteis ou preciosos) e faiscadores (aqueles que catam faíscas de ouro na ganga das minas já exploradas). As características comuns a esses profissionais do Campo é que exerçam suas práticas de forma artesanal, com predomínio de agentes familiares no trabalho e em espaço territorial de tamanho máximo determinado.

Nesta conjuntura, os povos dos territórios rurais podem ser incluídos também como povos ou comunidades tradicionais, segundo o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que define os povos e comunidades tradicionais como:

grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007).

Os povos tradicionais ocupam territórios tradicionais, sendo estes definidos como “espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente” (Brasil, 2007). Assim, os cipozeiros, os povos que sobrevivem da pesca artesanal, os extrativistas, os fundos e fechos de pasto, as quebradeiras de coco babaçu, os artesãos que utilizam o bambu ou a palha de carnaúba, entre outros, são povos culturalmente diferenciados, fazem, portanto, o uso dos

recursos disponíveis na natureza tanto para seu desenvolvimento econômico quanto como forma de expressão da sua cultura, marcas religiosas e sociais, em uma parceria com a natureza e não em vistas a sua depredação, através de uma relação de reciprocidade.

As práticas laborais se configuram como de baixo impacto ambiental e de desenvolvimento sustentável, ou seja, nas produções econômicas desses povos, há “o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras” (Brasil, 2007). Essas populações asseguram, dessa forma, uma manutenção da diversidade biológica local, através do uso consciente dos recursos naturais como uma forma de bioeconomia, diferente das ameaças do mundo globalizado urbano ou em territórios rurais usados para produções agropecuárias em larga escala sem preocupação com o meio ambiente, que já evidenciam o aquecimento global e as mudanças climáticas e pouco respondem a isso, na mudança de comportamentos, produção e consumo. As consequências mostram-se aterrorizantes e devastadoras, como reflexo de relações exploratórias e nocivas ao meio ambiente e consequentemente a todas as formas de vida.

Compreendemos que também temos muito a aprender com os povos dos territórios rurais diante desses modelos de convivência com a natureza que adotam, ao situar todas as formas de vida no centro das prioridades e das relações. Enquanto parceiros de uma aventura comum, percebem o meio ambiente e a exuberância que abriga, com respeito, gratidão e cooperação, esses são princípios e comportamentos que a urbanidade, ao longo do tempo, foi perdendo. É preciso, à luz do que foi dito, repensar e resgatar a forma como nos relacionamos com a natureza na tentativa de reparação à exploração desenfreada e da possibilidade de deixarmos às próximas gerações um planeta habitável.

Os povos dos territórios rurais possuem, assim, uma consciência cidadã e global que devem conservar a natureza, necessária à sua vida, à vida da comunidade e à vida do planeta por meio do manejo e das práticas sustentáveis. Em vista disso, compreendem a importância da natureza para a preservação da vida no presente e também das gerações vindouras. Como nos diz Shanin (2008, p. 25-26):

a flexibilidade de adaptação, o objetivo de reproduzir o seu modo de vida e não o de acumulação, o apoio e a ajuda mútua encontrados nas famílias e fora das famílias em comunidades camponesas, bem como a multiplicidade de soluções encontradas para o problema de como ganhar a vida são qualidades encontradas em todos os camponeses que sobrevivem às crises. E, no centro dessas particularidades camponesas, está a natureza da economia familiar.

O autor situa a economia familiar, praticada pelos camponeses, como uma forma distinta da economia do capital e da economia estatal, por possuir mecanismos próprios de organização. Por ser realizada fazendo uso do trabalho, um trabalho cooperado familiar, é célere na resolução de problemas e crises que surjam, de forma eficaz e menos dispendiosa, por meio de uma organização que envolve e responsabiliza a todos os familiares sem necessariamente haver a contratação de outras pessoas, fora do círculo familiar para auxílio nas práticas laborais.

Porém, nem sempre essas produções econômicas dos povos do Campo restringem-se à subsistência, o que não se configura um problema, porque se constitui uma necessidade. Algumas práticas econômicas são expostas e vendidas em feiras locais de artesanato e produtos agrícolas, há também o incentivo do governo através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que objetiva utilizar as produções agrícolas locais como complementação alimentar para as escolas, favorecendo a renda dos pequenos produtores, sua fixação ao território e possibilitando uma alimentação saudável às crianças nas escolas, por meio de alimentos orgânicos e integrais. Isso é positivo na perspectiva de colaborar com o ecossistema, pois, nesse tipo de produção, é excluído o uso de pesticidas e adubos químicos e sintéticos, antibióticos e transgênicos, o que causaria poluição ao meio ambiente. Por outro lado, algo, que muitas vezes dificulta esse comércio dos pequenos produtores são as condições precárias de infraestrutura das estradas, impedindo o escoamento da produção para outras localidades, sede do município ou até outras regiões.

As denominações desses povos estão atreladas ao ambiente em que vivem, à vegetação e ao clima dessa região e às produções econômicas que praticam para sua sobrevivência, reconhecendo o valor de suas individualidades, assim como a memória cultural de sua ancestralidade e o discurso que comunicam. Isso não significa que essa autoidentificação, rotule e restrinja a sua produção material e os modos de vida desses povos, pois uma comunidade de cipozeiras, por exemplo, pode possuir uma pequena roça, criar alguns animais, realizar pesca artesanal ou quebrar coco babaçu – práticas que demandam uma tecnologia simples e intensiva de mão de obra para sua realização e que podem ser realizadas concomitantemente.

Ao acreditarmos na amplitude desse cenário, perceberemos a intrínseca relação entre o território camponês e a identidade de seu povo, enquanto espaço vivido, dotado de história, saberes, sociabilidades, simbolismos, contradições e relações de poder. Para além da

importante noção de localização e área, esses espaços possuem uma dinâmica, relações e conexões elaboradas a partir das condições socioespaciais, representando, para seu povo, uma ideia de pertencimento, ao se reconhecerem partícipes desse lugar, interligados à sua cultura, assim como representa resistência, diante das limitações impostas, muitas vezes pela ausência de políticas públicas gerais e específicas. Enquanto campo simbólico uno e diverso, acreditamos, portanto, nessa proposição dialética sobre o território e a identidade dos camponeses, ao influenciarem e serem influenciados mutuamente um pelo outro.

O Campo, dessa forma, possui, além de material, a dimensão de território simbólico ou imaterial e espacial. É simbólico ou imaterial por possuir características das representações que marcam e demarcam a cultura da população campesina, como seus modos de ser, viver, produzir, desenvolver saberes e conhecimentos específicos – a exemplo, o agrícola, o pesqueiro, o agroecológico –, e também a forma como se socializam, produzindo experiências, memórias e afetos em um processo de territorialização, a partir das atividades cotidianas que são praticadas neste lugar, por cada pessoa ou grupo social.

Esse espaço ainda apresenta características particulares espaciais geográficas que o identificam como um território camponês, a partir de elementos concretos identificadores *do* e *no* território. Pode ser representado a partir de uma lógica territorial cartográfica, como a vasta vegetação, terreno acidentado, presença abundante de animais domesticados ou não, infraestrutura, tecnologia, máquinas, equipamentos, instrumentais próprios, disposição espacial muitas vezes modificada a partir do trabalho humano específico deste território, dentre outros.

Admitimos também que esse território representa, ao longo de sua história, um campo de lutas, disputas e resistências pela terra, enquanto propriedade e também pelo seu respectivo reconhecimento social e legal. Muitas vezes esses povos, apesar da resistência, são desterritorializados de suas terras, por conta do uso e da transformação dos recursos naturais serem tidos como instrumentos de poder. Essa resistência crítica e consciente visa ao fortalecimento das comunidades em seu território, para que os povos dos territórios rurais, permaneçam, caso assim desejem, no Campo, na territorialidade de seus ancestrais com qualidade de vida, direitos de cidadania e desenvolvimento sustentável.

A valorização dos saberes contextuais dos povos do Campo, enquanto produtores de conhecimento, a partir das experiências acumuladas na convivência e nas atividades que realizam ao longo do tempo, por meio das quais organizam suas vidas e seu cotidiano, são saberes fundamentais a quem está crescendo e se desenvolvendo, como as crianças. Desse

modo, entendemos ser esta a função da educação e da prática educativa, a saber: organizar, melhorar, refinar, ampliar, reterritorializar e contextualizar as experiências e saberes não sistematizados que as crianças trazem do seu ambiente cultural de origem, junto aos saberes sistematizados e eruditos disponibilizados nas escolas.

Muitas comunidades, devido a incentivos e investimentos educacionais, sistematizaram e articularam os saberes locais aos científicos. Quando possuem condições e incentivos estruturais ofertados pelo poder público, podem realizar, por sua conta, sem intermédio e parceria de grandes empresas, como já citamos, processos de produção de diferentes materiais a partir de recursos naturais – por exemplo, a produção de cosméticos, medicamentos naturais e agroalimentos orgânicos –, o que contribui bastante como elemento determinante para fixar os povos dos territórios rurais ao Campo, às suas raízes e à preservação dos direitos culturais, enquanto local de produção e sobrevivência, pois, um dos fatores determinantes para a migração desses povos para os ambientes urbanos é a falta de trabalho e renda em sua comunidade aliada à sedução urbana que lhe impõe outros modos de vida.

Muitas vezes, essa situação é agravada pela limitada qualificação desses povos devido às condições precárias de oferta de educação no Campo. Assim, quando chegam aos centros urbanos, ficam submetidos a subempregos e marginalizados, deslocados de sua cultura e de seu povo, sofrendo preconceito pelo seu modo de ser, falar e costumes. Essas atitudes devem ser combatidas com uma educação de qualidade, para que haja a erradicação de todas as formas de discriminação, relações de desigualdade e efetiva aplicação da normativa dos direitos humanos e sua garantia de dignidade humana. Corrobora com a discussão Leal (2023, p. 34-35) ao afirmar:

compreendemos que discutir Educação do Campo não é um tema apenas dos camponeses. É um tema que envolve os destinos do nosso país e mesmo do planeta. A agricultura familiar, por exemplo, que está na base da Educação do Campo, pois seus sujeitos têm íntima relação com esse modo de vida, é uma temática que contribui para a reflexão sobre a produção sustentável das pessoas, de um modo geral, e do planeta, que questiona a própria sobrevivência deles nos marcos do agronegócio e de outras formas de produção que não têm no horizonte a preocupação com a sustentabilidade.

A grande importância de uma militância aguerrida pela Educação do Campo reside, dessa forma, em possibilitar condições de educação e qualificação aos povos dos territórios rurais. Isso para que possam ter acesso, além dos saberes locais, ao saber crítico e sistematizado, com possibilidade de promissora carreira acadêmica, caso assim desejem, bem

como desenvolver atividades econômicas no Campo integradas à sua cultura, com apego ao seu lugar originário e sentimento de pertencimento a esse ambiente, com fortalecimento e valorização da identidade campesina, sem provocar a desterritorialização. Caso queiram, porém, residir na cidade, que essa decisão seja cerceada de uma qualificação que os permitam disputar trabalhos valorizados, espaços socialmente prestigiados e que não submetam ao trabalhador condições insalubres e indignas.

Neste ínterim, para que efetivamente sejam apresentadas propostas pedagógicas e curriculares autênticas para a Educação do Campo, as universidades, enquanto locais de produção de conhecimento, possuem um papel fundamental nesse processo, pois se constituem o *locus* de formação dos profissionais que atuarão na implementação ou não da Educação do Campo no próprio Campo. Assim, são responsáveis pela implementação de pesquisas sobre a temática, sua divulgação, a proposição de debates, congressos e eventos científicos que tragam à luz essa temática, convocando este meio científico e a sociedade civil, em colaboração com os sindicatos e os movimentos sociais, à adesão de ações fundamentais que visibilizam e podem transformar a realidade do Campo e a Educação do Campo. Com base nessa compreensão, destacamos a propositura de Molina (2020, p. 273): “portanto, reafirmo que uma das grandes conquistas da Educação do Campo é também ajudar a própria educação superior, e os docentes que atuam na educação superior das diferentes áreas do conhecimento, a ressignificarem os olhares que possuem para esses territórios”.

Em linha com a discussão, Leal (2023, p. 30) entende que as universidades têm um papel fundamental nesse processo por possuírem “relativa autonomia e capacidade de gerar efeitos em realidades sociais, com vistas a transformar contextos de desigualdades”. Também, segundo a autora, de certa forma, a universidade deverá assumir o dever de problematizar questões pertinentes a cada momento histórico, no caso, uma transformação necessária à concepção de educação ofertada nestes territórios, alinhada aos aspectos políticos, sociológicos, antropológicos, curriculares, pedagógicos, e, nesse sentido, “acolher realidades que pedem novos referenciais teórico-metodológicos” (Leal, 2023, p. 30), e contribuir nessa produção. Nessa direção, a autora ratifica a posição defendendo que,

é necessário que se façam mais estudos sobre os sujeitos do campo e o seu acesso ao direito à educação desde a educação infantil, considerando os bebês, até a pós-graduação. É necessário, ainda, que as universidades públicas, na direção de cumprirem seu papel de estar a serviço da sociedade, continuem sendo um *locus* de pesquisa sobre os vários temas e sujeitos que estão na base do conceito e do movimento da Educação do Campo, sendo ainda uma estrutura estatal que garanta a continuidade desse diálogo mesmo

em situações adversas como a que vivemos no Brasil atualmente (Leal, 2023, p. 34, grifo da autora).

Caldart (2024, p. 5) alinha-se à discussão e reflete a importância das escolas do Campo, pelo efeito transformador que a educação produz e irradia em uma comunidade, assim argumenta: “é possível transformar o entorno da escola no ambiente de realização de seu trabalho educativo específico de modo a conectá-lo com as questões da vida, para compreensão e ação sobre elas”. Para tanto, o papel dos professores que trabalham nos territórios rurais é fundamental, principalmente quanto conectados à proposta da Educação do Campo. Molina (2020, p. 274) a partir de referenciais comuns, também destaca:

então, os educadores podem contribuir para formar sujeitos que sejam capazes de compreender a totalidade dos processos sociais, de desvelar a aparência dos fenômenos e chegar a sua essência, e conseguir realizar essa distinção entre aparência e essência. Os educadores têm o papel de formar sujeitos que sejam capazes de olhar para a realidade e entender que a realidade não é exatamente tal qual ela se apresenta para os sujeitos, mas que tem as múltiplas determinações dessa aparência da realidade que fazem com que ela se apresenta tal qual nós a vemos, e que sejam capazes de chegar à essência dessa realidade.

Nesse aspecto, Caldart (2024, p. 7) reflete sobre as contradições presentes nos territórios rurais, na vida prática do dia a dia de suas populações, seus conflitos e dilemas intrínsecos que a escola não pode esquivar-se de incluir em seus discursos, ao acrescentar: “aprendemos que o que existe e acontece no entorno da escola pode ser transformado em ambiente gerador da vida social da escola, tornando-se mediação real entre o trabalho educativo e as questões da vida concreta”. Essa reflexão reconhece o contexto como mediador de aprendizagens, por ser local onde são gerados conflitos, problemas, tensões, onde a vida prática acontece, mas que, com a sistematização de conhecimentos, que a escola ajuda a promover, os alunos poderão retornar a esse mesmo contexto, munidos de instrumentais teóricos que os auxiliarão na resolução dessas problemáticas, a partir da tomada de consciência e da possibilidade de adesão a escolhas mais assertivas.

Essa é efetivamente a função social da escola do Campo, enquanto cenário que se preconiza no processo de humanização de suas populações, ao trazer ao debate a realidade fora de seus muros, contextualizando-a à luz de conhecimentos científicos articulados à valorização cultural, produzindo, assim, discursos emancipatórios, contestadores, críticos e transformadores, repletos de propostas, ações educativas e coletivas que apontem caminhos

investidos de fortalecimento de mentalidades acerca da importância e da valorização de seus povos e de sua cultura na promoção da justiça social.

Por isso, a eminência em proporcionar cidadania a essas populações, que historicamente foram negligenciadas pelo poder público, não ofertando ou ofertando condições precárias de meios para sua sobrevivência, impelidas e espoliadas do seu direito em permanecer no local de origem, da sua ancestralidade e historicidade. Entendemos que não foi/é desinteressadamente que a educação nesses territórios é alijada e forjada a partir de interesses capitalistas, diante da riqueza mineral, da flora e da fauna desses territórios que é pouco explorada pelas populações do Campo, assim, quando as condições de sobrevivência nesses territórios são precárias, a tendência é ser seduzido, mesmo que apenas ideologicamente, por locais com maior desenvolvimento, emprego e qualidade de vida, causando o êxodo do Campo, desterritorialização e desapropriação de seus territórios. Assim como outras instituições sociais, a escola também pode corroborar para essa situação, como argumenta Medeiros (2014, p. 199):

nessa relação, a cada momento, a escola foi suprimindo as necessidades do empreendimento capitalista, tanto pela formação, como pela exclusão, e apesar das mudanças realizadas nos métodos, técnicas e conteúdos de ensino continuou a cumprir o mesmo papel na base reprodutora da realidade dominante, assim se fazendo partícipe do sistema de exploração.

Em contrapartida a esse modelo escolar, uma forma singular de conferir cidadania é através de escolas que ofertem um ensino de qualidade em articulação ao contexto em que estão inseridas, em todas as dimensões, reconhecendo o entorno físico e simbólico do qual fazem parte, ou seja, escolas do e no Campo, como defende Caldart (2024, p. 03):

no âmbito da Educação do Campo temos ricas e diversas práticas de como tornar a escola um lugar do modo de ser indígena, quilombola, sem-terra, ribeirinho, camponês, sem deixar de formar um ser humano que alcança o mundo. E desenvolvemos valiosos aprendizados sobre como confrontar relações desumanizadoras e como firmar traços formativos próprios da participação nas lutas e no trabalho, coletivamente organizados. Um legado a honrar e enriquecer.

A luta por uma educação do e no Campo, não visa a uma adaptação da escola urbana ao contexto rural, dos livros urbanos acrescidos de elementos dos territórios rurais, de discursos adaptados à realidade do Campo, mas, almeja-se uma educação com um paradigma enquanto construção própria e originária a essas populações, ao incluir a totalidade da cultura

camponesa, muitas vezes marginalizada em articulação aos saberes acadêmico-científicos escolares. Destacamos que a Educação do Campo comporta, enquanto conceito e movimento, segundo Leal (2023, p. 18) “as políticas, as práticas educacionais e pedagógicas e a construção do conhecimento”, enquanto atividades interligadas, dinâmicas, dialéticas e dialógicas que se autonutrem para a sua constituição permanente.

Martins (2020, p. 76), alinhado à discussão, problematiza a relutante existência da relação binária Campo e Urbano, ou escola rural e escola do Campo, ao argumentar:

tradicionalmente, a relação entre educação e campo é tomada, ao menos nos textos legais, como educação rural e entende a realidade campesina a partir da oposição entre urbano e rural. Nessa oposição, esse último é uma instância inferior da vida social, tida como atrasada, rudimentar. A relação educativa segue essa lógica, a escola rural, além de ser um apêndice da escola urbana, é uma versão simplificada dessa. A grande mensagem subliminar ou, às vezes, explícita, é que a educação deve levar os jovens que desejam prosperar para a cidade.

O direito à educação de todos é um direito institucional e constitucional e, para as populações do Campo, a educação precisa ter um caráter revolucionário e integrativo que considere a produção e a reprodução social da vida no Campo, aproveitando esses saberes potenciais, em um contexto que é plural, por existirem uma diversidade de povos, mas também globalizado, por estar inserido em uma forma de organização social, econômica e cultural integrativa e ilimitada. Assim, a Proposta Pedagógica das escolas do Campo deve contemplar, além dos conhecimentos científicos:

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; (Brasil, 2010).

O Decreto nº 7.352/2010¹⁰ define as escolas do Campo 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, 2010a). Este mesmo decreto afirma garantir, no Art. 4º, parágrafo V, uma

¹⁰ A Portaria do MEC Nº 538, de 24 de julho de 2025, amplia essa definição de escolas do Campo, acrescentando as escolas anexas, conforme o documento no Artigo 2º, inciso III, consideram escolas do Campo das Águas e das Florestas além destas já situadas no Decreto de Nº 7.352/2010, as: Escolas ou Turmas Anexas do Campo, das Águas e das Florestas: são extensões de espaços escolares já existentes, como forma de possibilitar que os estudantes pertencentes às populações especificadas no inciso I sejam atendidas no local onde moram, funcionando em geral, em espaços alugados ou adaptados dentro da própria comunidade.

efetiva organização estrutural das escolas localizadas no ambiente rural “construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo” (Brasil, 2010), porém, ainda não é universalizada a aplicabilidade dessa lei. Encontramos diferentes e diversas condições estruturais de escolas no Campo, onde as crianças e os profissionais convivem em condições limitantes e desestimulantes de ensino e aprendizagem, o que desrespeita a ambos e também, em uma visão geral, essa situação procura desmontar a educação do/no Campo ao desconsiderar as necessidades de cidadania dessa população, em termos infraestruturais e político-pedagógicos, como corrobora Martins (2020, p. 17):

infelizmente, não são todas as escolas do país que detêm características de escolas do campo, que vivenciam e participam desse movimento nacional consagrado até mesmo pela legislação. Há inúmeras escolas, das mais variadas redes municipais de ensino, que se encontram nas áreas rurais de pequenos municípios; outras, mesmo nas áreas urbanas, que mantêm vínculos efetivos com o mundo rural; outras já subsumidas na lógica do mercado agrícola, que não construíram coletivamente a identidade camponesa. E existem casos ainda mais graves nessas redes: há escolas que, mesmo cientes das características como as descritas acima, negam-se a vincular-se ao meio, ao conceito, à identidade e até à nomenclatura de Escola do Campo.

O Decreto nº 7.352/2010 caracteriza as especificidades de cada etapa que comporta a Educação do Campo, visando ao atendimento de cada particularidade da Educação Básica, ensino superior e formação de professores para essa modalidade educacional. Nessa organização, no que tange de modo específico a este estudo, voltando o olhar para a Educação Infantil do Campo, localizamos que a mesma é garantida no artigo 4º, parágrafo I: “primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade” (Brasil, 2010a).

Todavia, apontamos que o grande ponto nevrálgico a ser criticado é o balanceamento entre a demanda e a efetiva oferta da Educação Infantil no Campo, assim como as condições que essa etapa da Educação Básica efetiva-se, enquanto resultado das concepções e da importância que é dada à criança e à infância e às suas necessidades biológicas, psicológicas, sociais, materiais, pedagógicas, formativas, afetivas, estéticas, éticas, físicas e culturais concretizadas nas condições materiais, infraestruturais e simbólicas, bem como condições de trabalho docente geralmente precárias, nestes territórios.

Mais do que refletir a respeito da organização estrutural e dos instrumentos objetivados das escolas do Campo, é fundamental considerar a dimensão simbólica vivenciada e reproduzida nesse ambiente, como destaca a reflexão de Caldart (2024, p. 4), ao discutir a finalidade da educação neste território:

As finalidades são a direção consciente que orienta a formação dos/das estudantes. No todo da escola e em cada processo ou ação que ali se realize. Não são dadas como tentam nos fazer crer e nem devem ser de decisão de cada educadora, educador, da direção ou de quem esteja fora da escola. Não são absolutas nem valem para sempre. Precisam considerar o movimento da história e da formação humana que nele acontece.

No que tange aos aspectos pedagógicos, a finalidade educativa das escolas do Campo precisa convergir com as necessidades de formação humana esperadas por essa população em particular e as transformações que a realidade vai passando para atender às exigências sociais globais. Nesse aspecto, as escolas e todos que as compõem têm um papel fundamental enquanto instrumentos reprodutores ou emancipadores de um modelo educativo. Nessa perspectiva, concordamos com Shanin (2008, p. 23), ao afirmar que “as mudanças não decorrem apenas do uso de armas, de fatores econômicos e disputas políticas, elas se realizam também por meio do constante avanço do conhecimento, porque a verdade tem uma capacidade revolucionária para transformar sociedades”. E é em busca desta “verdade” que a escola precisa desenvolver suas ações educativas, dedicando esforços para a transformação das mentalidades preconceituosas acerca dos povos do Campo e suas potencialidades.

Nessa discussão, Martins (2020, p. 17) reflete que ser ou não ser uma escola do Campo não é uma simples decisão, haja vista que essa definição é acompanhada por toda uma “história, reflexões conceituais e epistemológicas e construções coletivas que compõe a complexidade da questão”, ou seja, a compreensão da complexidade, dos conflitos, das lutas, das tensões e da resistência dos povos do Campo, da resistência e da permanência da educação nesse território.

Não podemos generalizar, há muitas escolas nos territórios rurais, com padrões estruturais de qualidade, que desenvolvem uma educação contextualizada à realidade local e que preveem a dimensão agroecológica como princípio educativo a ser refletido e problematizado na escola, com uma efetiva pedagogia para a educação do Campo sendo desenvolvida, vinculando as questões inerentes à realidade do Campo às suas práticas. Porém, é frequente encontramos ainda, em termos estruturais e pedagógicos, escolas sem infraestrutura adequada, funcionando em prédios com arranjos ou até prédios cedidos – como

capelas e associações de moradores da comunidade –, com condições precárias, material didático minguido e sobrecarga do professorado em turmas com agrupamentos diversos – como multiidade, multisseriação¹¹ –, enquanto resultado das políticas públicas precárias de desenvolvimento para o Campo.

Essas são condições que corroboram para uma complexidade do trabalho docente em escolas no Campo, que, por força desse cotidiano, situa-o em duas posições dicotômicas: ou converge para uma visão crítica da realidade, percebendo as contingências, apontando o descaso e buscando transformar essa realidade; ou essa situação pode paralisar os professores, ofuscar as lentes da verdade, emergindo-os nas artimanhas do cotidiano, apenas recorrendo a estratégias de sobrevivência pedagógica que poderão mascarar essa realidade (Abreu, 2020; Andrade; Rodrigues, 2020; Oliveira; Oliveira, 2017).

É emergente que o trabalho docente desenvolvido no Campo deva estar articulado a esse contexto através do estabelecimento de vínculos entre os saberes locais e a proposta pedagógica da escola, para que se efetive um diálogo tecido entre o contexto local e o conhecimento científico, como o Art. 6º do Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010a) assegura:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Isso que está previsto em lei comumente não ocorre, pois frequentemente o trabalho realizado pelos professores é norteado por padrões de ensino, narrativas e materiais didáticos urbanocêntricos, sem reconhecer a memória cultural, a diversidade de povos e sem dialogar com o contexto. São práticas, discursos, materiais didáticos, dentre outros, que invisibilizam a identidade étnica da sua localização e territorialização e reproduzem verticalmente a dominância cultural do contexto urbano para as crianças, que as retêm, como as únicas a serem reproduzidas e valorizadas, em um processo que pode culminar no apagamento de sua memória cultural e saberes originais em razão do enfraquecimento de sua identidade através

¹¹ Os agrupamentos multietários, são reconhecidos como modalidade explicitamente destacados como uma possibilidade metodológica segundo o Novo Pronacampo a partir da Portaria do MEC Nº 538, de 24 de julho de 2025, no Artigo 3º e inciso VI, quando destacam: o reconhecimento da metodologia das turmas de agrupamento multietários nos anos iniciais do ensino fundamental como promotora de educação de qualidade, que considera a equidade como princípio fundamental.

de discursos e práticas impositivas. Estabelece-se uma verdadeira exclusão pedagógica contextual dos territórios rurais, como corrobora Oliveira e Oliveira (2017, p. 62):

durante muitos anos a educação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo importado da educação urbana, ao mesmo tempo em que esteve a serviço do interesse das oligarquias rurais e das oligarquias agrário-industriais. Tal tratamento tem um fundo de descaso e subordinação, em alguns casos ainda está, o meio rural.

É necessário entender que a escola localizada nos territórios rurais e a prática pedagógica desenvolvida nessas escolas precisam alinhar-se à concepção de escola do Campo como espaço de educação, transformação e emancipação. Nisso, concordamos com Martins (2020, p. 21), ao defender essa perspectiva e ao mesmo tempo reconhecer que “muitas escolas que são do campo não estejam inseridas nesse movimento propriamente dito, é importante apontar que a instauração do debate se tornou um marco histórico que mudou a realidade educacional brasileira até mesmo na perspectiva conceitual”. Assim, diante da militância expressiva e da desconstrução de conceitos e valores pejorativos, as escolas e a educação do Campo vêm ocupando espaços de debate e materialização de melhores condições de trabalho e estudo.

Uma prática descontextualizada tem uma relação direta com a concepção paradigmática adotada por cada escola e por cada professor, caso não problematizada, refletida e contextualizada, apenas se torna um produto reproduzido de uma formação que também pouco problematizou a realidade da educação do Campo.

Podemos destacar que a formação docente não apresenta diretamente, nas licenciaturas, conhecimentos específicos e metodológicos acerca da educação do Campo – o que poderia ser concretizado e muito válido em uma disciplina que promovesse essa discussão –, salvo a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), promovidas pelo Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO ¹²), enquanto principal programa de formação docente específico para o Campo de 2012 até 2021, quando a partir da Portaria nº 238, 23 de abril de 2021 (Brasil, 2021a), alterou essa normativa e direcionou que:

I - a formação inicial em Licenciatura em Educação do Campo para os professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito dos Programas e Ações de Formação do MEC e órgãos vinculados, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino

¹² Ver Novo Pronacampo Portaria do MEC Nº 538, de 24 de julho de 2025.

fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; [...].

A partir dessa Portaria nº 238/2021 (Brasil, 2021a), o PRONACAMPO passa a ser articulado apenas de forma integrada às ações do MEC, não mais como programa específico de formação docente para o Campo. Permanece, portanto, a especificação desta formação apenas para atuação docente nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, ratificando a desassistência à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como no documento inaugural anterior.

Com essa formação específica para trabalharem com os sujeitos coletivos do Campo, a partir da produção de conhecimentos que dialogam entre os saberes pedagógicos e os saberes ancestrais e também advindos de práticas enraizadas nas comunidades de origem, os professores podem “formar sujeitos que tenham esta capacidade de leitura crítica da realidade e de atuação nessa realidade no sentido de sua transformação” (Molina, 2020, p. 274), até mesmo porque estes professores constituirão defensores, mantenedores e protetores da ciência do campesinato e da própria história dos sujeitos coletivos dos territórios rurais. A autora argumenta ainda a importância do protagonismo desses profissionais, ao afirmar:

a grande novidade da Educação do Campo é que ela coloca em cena sujeitos que nunca haviam protagonizados o cenário educacional brasileiros, os próprios camponeses, os trabalhadores que vivem e que garantem a produção material da vida a partir do território rural de nosso País (Molina, 2020, p. 276).

No caso da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de pedagogia é a formação específica para esses profissionais. Contudo, mesmo não incluindo em sua grade curricular uma disciplina específica que aborde a implicação da educação contextualizada nos territórios rurais, podemos considerar que há matrizes disciplinares que discutem a educação de uma forma geral, problematizando-a de forma crítica e reflexiva, constituindo-se, dessa maneira, meios de reflexão quanto à educação realizada em territórios específicos. Aos professores, é fundamental que realizem as interconexões, problematizações e inferências necessárias a partir do arcabouço teórico que possuem alinhado ao contexto de trabalho.

É possível, então, problematizar a formação dos professores da Educação Infantil em Pedagogia. Por este ser um curso conjugado e híbrido, em razão do tempo formativo, não possibilitar aprofundamento em reflexões sobre essa etapa da Educação Básica, por abarcar

em um mesmo curso a proposta de domínio de saberes da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da formação do pedagogo, o que tem como corolário a falta de especificidade, no que tange à Educação Infantil, bem como insuficientes discussões essenciais como a “Pedagogia da Infância e nas construções/desconstruções de cada tempo. [...] A superposição e fragmentação de conteúdos são constantes, sem eixos integradores para a formação do adulto, futuro(a) professor(a), e da criança” (Kishimoto, 2005, p. 182-283).

Desta forma, as lacunas formativas, ao deixarem ou abordarem e discutirem de forma superficial aspectos significativos – a exemplo de questões étnicas, identitárias, de gênero, culturas locais, cultura infantil, etc. –, direcionam para a adoção de práticas de cunho generalizadoras, grande parte disso pelo fato do Curso de Licenciatura de Pedagogia possuir um processo formativo amplo, pois “os cursos com amplo espectro de formação, para faixa etária de 0 a 10 anos, perdem especificidade, não dando conta dos conteúdos tanto da formação do(a) professor(a) quanto da crianças, para uma faixa etária tão ampla” (Kishimoto, 2005, p. 184), corroborando para a formação de práticas estandardizadas e que aproximam estratégias pedagógicas nestas duas etapas. Inferimos que com isso acabam delegando pouco tempo ou sequer problematizando esses aspectos que possuem uma implicação direta na Educação Infantil do Campo.

Enquanto período de ingresso ao saber escolar, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvidos no Campo precisam de direcionamentos atentos e robustecidos de uma pedagogia voltada a essa realidade, para que a prática desenvolvida não conte apenas com os ordenamentos legais e pedagógicos generalizados, sem uma efetiva articulação entre a teoria, a prática e o contexto, direcionando o trabalho desenvolvido por esses profissionais.

Essas discussões precisam ser vivenciadas e compartilhadas. Uma forma de se promover esse diálogo é por meio dos estudos, conversa com pares e atualizações acerca da educação do Campo no Brasil. A formação é o caminho inicial e precisa ser completa, no sentido de abranger as especificidades de cada etapa da educação e de todos os possíveis contextos de atuação desse profissional. Sobre a educação do Campo, destacamos os avanços alcançados após 25 anos, completados em 2023, da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, marco fundamental para a educação do Campo, pois, a partir dela, como já discurremos, houve maior visibilidade, deslindou-se e organizou-se novas e mais assertivas formas de se estruturar e aparelhar a educação desenvolvida nos territórios rurais do país.

Caldart (2024, p. 2), realizou um balanço após esse um quarto de século da I Conferência e reforçou o objetivo da Educação do Campo, principalmente a sua finalidade de “garantir o acesso das comunidades camponesas à escola pública em seus territórios. E construídas efetivamente como parte deles”. Nessa perspectiva, a autora afirma a importância que a Educação do Campo, enquanto um projeto político-pedagógico, alcançou em diferentes dimensões ao longo dessa trajetória e reforça a persistente sabotagem do sistema, objetivando a manutenção de uma ideologia e paradigmas colonizadores, quanto às conquistas alcançadas pela Educação do Campo.

As escolas do Campo, segundo Caldart (2024), são um bem social público comum e devem servir a todos indistintamente, em igualdade de condições, não sendo propriedade do Estado ou de governos, mas, do povo. Sob esse viés, alerta-se quanto à privatização das escolas em favor do capital e do fechamento de muitas delas, assim como combate-se ao ensino à distância, uma proposta perversa que está sendo posta nesse território. Ampliando a discussão, Martins (2020, p. 25) compreende que a escola do Campo,

elencando elementos basilares para que a educação do campo não seja tratada de forma condescendente ou assistencialista, mas sim como resultante de caminho de luta. Em alguns casos, entretanto, tais elementos precisam ser construídos, pois não foram ainda aventados e todas as escolas do campo precisam se reconstruir continuamente, pois isso é estar em movimento.

A proposta de uma educação que busca atender aos interesses do capital parte da premissa de uma escola excludente, organizada a partir de mecanismos de eficiência, produtividade, lucratividade e eficácia. Uma escola de conformação e conciliação com a realidade aos mais desfavorecidos economicamente, conspiradora com elementos irracionais e ideológicos, permeada por princípios de meritocracia e ineficiência estatal, contrária às práticas que uma verdadeira educação com proposta formativa e humanizada.

[...] a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de "iniquidade" escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. (Gentili, 2011, p. 4).

Em contraposição, e em combate a uma perspectiva educativa neoliberal, Caldart (2024, p. 2) celebra os avanços conquistados pela Educação do Campo e reflete acerca dos

desafios previamente combatidos que não foram superados e das dificuldades que emergiram durante esse processo.

Destaque-se de partida: 25 anos depois, continuamos tendo que lutar arduamente contra o fechamento das escolas do campo e por condições dignas de trabalhar nelas. Em um contexto que essa luta tornou-se necessária para o conjunto das escolas públicas. E em que além de enfrentar o negócio do transporte é preciso combater o negócio da EAD (educação à distância com tecnologias digitais) que tem permitido fechamentos disfarçados.

Para definir-se como uma escola do Campo, Martins (2020) elenca algumas características que essas escolas devem possuir, como “entorno”, ou seja, o pertencimento a uma comunidade, apesar de muitas escolas serem do Campo, mesmo estando localizadas em ambiente urbano pelo fato de receber para atendimento crianças/alunos oriundos desse território. A segunda característica identificadora, seria o “trabalho”, diante das marcas que o trabalho emprega nos sujeitos e na vida da comunidade e também geralmente há um trabalho específico desenvolvido pelos povos dos territórios rurais.

O autor afirma que a marca mais expressiva para identificar uma escola do Campo são seus “sujeitos”, carregados com seus costumes, culturas e modos de ser do território a que pertencem. Por fim, uma característica marcante é que as crianças “gostam da escola”, para elas, essa instituição remete à esperança de um futuro melhor, possibilita a socialização e a alegria, apesar muitas vezes da negligência física, pedagógica e estrutural dessas instituições pelo poder público.

Em linha com o que foi dito anteriormente, Molina (2002, p. 30) defende que “a Educação do Campo, não podemos esquecer, é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude, dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo”. A autora ratifica que a Educação do Campo deve ter uma perspectiva de prática educativa e não se restringir apenas ao ambiente escolar, porque o contexto faz toda a diferença para essa modalidade de ensino e há, no Campo, muitos contextos diferenciados, pois são diversos os povos que vivem nesse ambiente, como já destacamos.

O trabalho docente na Educação Infantil do Campo realiza-se nesse meandro, ainda muitas vezes em busca de uma identidade que corrobore com a prática dos professores e que assegure a valorização da identidade e da ancestralidade dessas crianças. Quando alcançada essa dimensão, o trabalho docente pode efetivamente alcançar a dimensão de práxis

(Vázquez, 2007), dito em outras palavras, uma verdadeira filosofia da práxis para o Campo, quando houver um pensamento crítico acerca do real, a adesão efetiva à pedagogia do Campo e consequentemente a transformação da realidade por meio da ação consciente e crítica gestada pela educação.

Segundo Vázquez (2007, p. 117) a práxis é “a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”. Sendo assim, a partir de um denso campo teórico e conceitual específico dessa etapa da educação, por meio da ação docente e trabalho engajado dos professores, poderemos produzir uma verdadeira transformação da Educação Infantil do Campo e da Educação do Campo como um todo.

Nesta perspectiva, entendemos que o trabalho docente na Educação Infantil do Campo faz-se no cotidiano, no desenrolar da vida cotidiana, ou seja, na sucessão de atividades essenciais, muitas vezes repetidas, que se dão ao longo do dia, discussão que aprofundaremos na subseção seguinte.

3.3 O cotidiano e o trabalho docente

O trabalho docente, assim como as demais ações humanas, é impregnado pela vida cotidiana e pelo envolvimento que exige com todos os seus elementos disponíveis na realização de atividades cotidianas, porque faz parte da vida de todos, compreende ações comuns a todos e ações específicas de determinados grupos, como destaca Heller (2000, p. 17, grifo da autora):

a vida cotidiana é a vida de *todo* homem [todo ser humano]. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade.

Nessa direção, Kosik (2002, p. 80, grifo do autor) contribui com a compreensão do que pode ser descrito como vida cotidiana:

A vida cotidiana é antes de tudo *organização*, dia a dia, da vida individual dos homens [seres humanos]; a repetição de suas ações vitais é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo em cada dia. A vida de cada dia é divisão do tempo e é ritmo em que se escoia a história individual de cada um. A vida de cada dia tem a sua própria experiência, a própria

sabedoria, o próprio horizonte, as próprias previsões, as repetições, mas, também as exceções; os dias comuns, mas também os dias de feriado.

O autor afirma que a vida cotidiana, por mais que seja muitas vezes repetida e comungue de elementos regulares, precisa de uma organização e apresenta elementos eventualmente novos. Como característica da vida cotidiana, Azzi (2005, p. 49) compreende que ela também tem o potencial de ocultar elementos da realidade quando reflete: “mas o cotidiano, ao mesmo tempo que revela, é capaz de encobrir muito da realidade” e alerta que por mais que o cotidiano apresente elementos repetidamente comuns e corriqueiros, mascara a realidade, tornando subliminares ou mesmo até forçadamente ocultos, interesses, ideologias, manipulações, hierarquias, dentre outros.

Nesta perspectiva, Kosik (2002, p. 83) corrobora e acrescenta: “a cotidianidade é o mundo fenomênico em que a realidade se manifesta de um certo modo e ao mesmo tempo se esconde”, porque, na realidade cotidiana, há uma naturalização de comportamentos, discursos, modos de ser e agir que são apresentados e, ao mesmo tempo, ocultados pelas experiências cotidianas, por serem tão frequentes, muitas vezes tida como desnecessária a sua reflexão. O autor, dessa maneira, nos faz entender melhor ao complementar: “*por esta razão* ela é o mundo da intimidade, familiaridade e das ações banais” (Kosik, 2002, p. 80, grifos do autor).

Daí a importância de compreendermos, valorizarmos e refletirmos sobre o cotidiano e principalmente o cotidiano escolar, porque além de ser o *locus*/tempo em que são constituídas experiências comuns a todos, são espaços de compartilhamento de saberes, pois “o homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade” (Heller, 2000, p. 19). Desse modo, práticas, comportamentos, crenças, valores e concepções são aprendidos cotidianamente nas diferentes relações estabelecidas por meio da aprendizagem intencional ou não, muitas vezes irrefletidamente, nesta vida do dia a dia, que se realiza em diferentes espaços sociais, como destaca Kosik (2002, p. 80, grifos do autor): “na cotidianidade a atividade e o modo de viver se *transformam* em um instintivo, subconsciente e inconsciente, irrefletido *mecanismo* de ação e de vida”. Devemos, todavia, ter em conta que, a despeito da introjeção de determinadas práticas, teorias, crenças, paradigmas e concepções por meio de atividades do cotidiano, estas não são estanques, nem universais, podendo ser transformadas, reatualizadas e superadas das estagnações veladas pelas normas e convenções que o cotidiano ajuda a habituar.

Neste mundo social que o ser humano transita e constrói a cotidianidade, emergem inquietações e interrogações que são percepções das lacunas dessa vida cotidiana, capazes de romper com o padrão estabelecido e estandardizado, como reflete Kosik (2002, p. 85, grifos

do autor): “o homem é um ser social, que não só é sempre fígado nas malhas das relações sociais, mas sempre *age, pensa, sente* como um sujeito social; e isto antes ainda de tomar consciência de tal realidade ou até mesmo para dela se dar conta”. O ser humano como ser social que é, age no cotidiano social e é influenciado pela rede de relações sociais que o cotidiano estabelece e, para que se perceba para além da vida cotidiana, é necessário deixar-se tocar pelos sentimentos e acontecimentos, ou seja, pelas experiências.

As práticas cotidianas constituem uma forma de economia de energia, é estar muitas vezes no “automático”, cedendo tempo, reflexão e atenção para outras práticas consideradas mais exigentes e relevantes no momento. Como afirma Heller (2000, p. 25): “na cotidianidade, não é possível concentrar todas as energias em cada decisão”, o que implica, segundo a autora, um economicismo da/na vida cotidiana, ao não exigir profundidade ou uma intensidade especial de atenção e dedicação na realização de certas atividades e até do próprio pensamento.

Essa prática interessa às pessoas, cada vez mais diante da celeridade da vida, por conta da dinâmica do dia a dia, com inúmeras atribuições e resultados a entregar em diferentes e variadas dimensões, assim como frente à imposição social imediatista e impositiva de novos interesses. Busca-se uma organização na vida cotidiana que seja constituída por elementos práticos e úteis que possam colaborar na realização das diversas atividades com facilidade e desprendimento de pouca energia, inclusive que exijam pouco das atividades mentais. Para tanto, a “autonomização” é uma forma de economia de energia física e mental.

Kosik (2002, p. 88) sustenta que:

para que possa ser homem [ser humano], o homem [ser humano] tem de executar automaticamente várias ações vitais. Estas ações são tanto mais perfeitas e tanto mais benéficas ao homem [ser humano] quanto mais perfeitamente se automatizaram e quanto menos passam através da consciência e da reflexão.

Isso possibilita a execução de atividades com habilidades e desenvoltura por conta da frequência da prática, economizando tempo e energia, podendo empenhar-se reflexivamente em outras atividades em paralelo, consideradas mais importantes, ou como os autores já afirmaram anteriormente, às atividades que irrompam com a cotidianidade, as exceções, “os dias de feriado”, segundo o autor.

Em contrapartida, essa postura, necessária, também contribui para uma standardização do cotidiano. Heller (2000) ratifica sua posição ao afirmar que a vida

cotidiana é heterogênea, pelo fato de realizarmos diversas atividades ao mesmo tempo, sem investirmos tempo e atenção de forma intensamente especial em nenhuma delas. Logo, se observarmos a execução de atividades cotidianas, especializadas ou não, como a de uma dona de casa ou um funcionário de uma fábrica, por exemplo, poderíamos constatar a implicação dos elementos da vida cotidiana em seus afazeres, desde o cronograma e a cronologia que seguem – a identificação de tudo que precisa ser feito, o que deve ser feito primeiro e o que deve ser feito depois – à habilidade de realizar as atividades diante do conhecimento que foram adquirindo de forma teórica e/ou prática.

Nessa dimensão, Ostetto (2008, p. 22), em reflexão acerca do cotidiano do trabalho dos professores, critica a postura do olhar docente por muitas vezes estar imerso na cotidianidade e assim não perceber as nuances que o hábito cristalizou, como argumenta: “sem nos darmos conta, é assim que olhamos para o cotidiano: através de um olhar paralisado, que se gastou, domesticado por uma prática rotineira, enraizada no hábito, que monotamente se repete, repete, repete”. A autora convida, então, os professores a “desabituar-se” da sessão repetida de situações do cotidiano que enfraquece seu olhar, chegando muitas vezes a “cegá-lo”, por meio da tomada de decisões e da possibilidade de mudança, através de práticas reflexivas críticas e autônomas, dentre as quais, o registro escrito da ação pedagógica, por este possibilitar reflexões, autoformação e fazer com que percebam a realidade da sala de aula para além do cotidiano.

Costa (2001, p. 36), em estudo teórico de Lukács acerca do cotidiano, analisa que a causalidade dos fenômenos vivenciados no cotidiano precisa ser indagada e refletida para que não se restrinja a comportamentos e justificativas superficiais, conquanto é preciso uma postura diferenciada com um certo distanciamento necessário à compreensão. A autora aponta a ciência como uma forma de “suspensão temporária” à dimensão do cotidiano, na medida em que esse afastamento medido pelo conhecimento científico possibilita oportunidades de analisá-lo e conhecê-lo de uma forma substancial, mesmo que momentaneamente, contribuindo ao afirmar:

assim, a transcendência do cotidiano, também, é uma das tarefas que se coloca aos homens [seres humanos], como necessidade prática de nele atuar e de elevá-lo a um nível mais informado. A superação da superficialidade empírica do cotidiano é uma tarefa que os homens [seres humanos] realizam ao adotarem uma postura reflexiva frente à vida cotidiana. É pelo distanciamento reflexivo frente ao cotidiano, que o homem [ser humano] o compreende e analisa. Assim, a ciência é a esfera privilegiada para a suspensão temporária do cotidiano [...].

Nessa direção, Heller (2000) advoga que a superação dialética dessa condição se dá quando se eleva as atividades em um processo de homogeneização que se qualifica acima da cotidianidade e, segundo a autora, essa prática implica a coexistência necessária de três fatores. Assim, a homogeneização consiste:

por um lado, que concentramos toda a nossa atenção sobre *uma única questão* e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa *inteira individualidade humana* na resolução dessa tarefa. [...] E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão-somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos (Heller, 2000, p. 19, grifos da autora).

Podemos imaginar essa situação descrita pela autora, por exemplo, quando, em sala de atividades, uma professora da Educação Infantil com 20 crianças precisa realizar atividade escrita com sua turma. A professora possui conhecimentos teóricos que direcionam sua prática, e que, em articulação aos da empiria, constituem seus saberes da docência, consequentemente, já vivenciou muitas e de diferentes formas dessa ação enquanto aluna; pode já ter conversado com seus professores durante a formação ou com os pares sobre a melhor forma de fazê-la; já realizou essa atividade enquanto professora, seja nos estágios, em outras turmas, ou mesmo nesta turma. Portanto, levará em conta o conhecimento das crianças, seus potenciais, suas limitações, gostos, percebendo as que são mais autônomas e as que são mais dependentes e, por conta disso, organiza uma prática que considera esses fatores frequentes, dentre outros, mas que também podem emergir do cotidiano.

Para a realização de tal atividade, uma possibilidade seria dividir a turma em grupos de 4 ou 5 crianças, em suas respectivas mesinhas, e dedicar atenção intensa a um grupo específico de cada vez, orientando a grafia, fazendo inferências, suscitando meditações, solicitando correções, exigindo atenção e concentração na atividade proposta, assim, há uma dedicação exclusiva de atenção nesta atividade pela professora, que de certa forma desloca-se e “suspende-se” do acompanhamento do grande grupo, cedendo sua energia e atenção focada no pequeno grupo e na atividade que realizam juntos. O grande grupo de crianças ficará realizando outras atividades em paralelo menos exigentes da ação e do acompanhamento da professora, como pinturas, brincar com brinquedos ou outra, mas, também, ficarão sob supervisão da professora que se preocupará com os cuidados de segurança destes e com indicações do que podem fazer. Nesse contexto, a professora adotará uma postura permeada

pelo economicismo de energia com o grande grupo, porque seu foco estará no grupo pequeno naquele momento.

Na Educação Infantil, a rotina é muito importante para auxiliar as atividades do cotidiano, porém, não devem ser engessadas em uma prática repetida e irrefletida, como destacam Barbosa e Horn (2019, p. 33):

a (re)invenção da vida cotidiana, na escola infantil, depende das possibilidades de os adultos responsabilizarem-se pelo seu próprio tempo, rompendo com o tédio da repetição, diminuindo o stress de fazer tudo igual, criando um tempo diverso e diversificado. Isso se torna possível quando o educador aprecia o valor das coisas simples, das coisas das crianças, da imaginação, do sonho, isto é, gosta de estar com as crianças e escutá-las em suas múltiplas linguagens, por querer partilhar aquilo que conhece com as novas gerações construindo um mundo em comum [...].

A vida cotidiana é composta por muitos elementos que a caracterizam, muitos deles citados por Heller (2000, p. 18), como: “a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação”. Todos esses elementos impõem o ritmo da cotidianidade e especificam as diferentes atividades e ações realizadas nas diferentes dimensões da vida de cada um, pois a vida cotidiana apresenta, para um determinado grupo ou comunidade, determinados comportamentos e atividades específicos, seja por viverem na mesma casa, comunidade, frequentarem a mesma escola, clube ou igreja e, para outros, essas ações cotidianas podem variar, contudo, há atividades na vida cotidiana que são comuns a todos.

Nesta concepção, a autora compreende a aprendizagem da cotidianidade como um processo adquirido com o tempo, através das diversas experiências vivenciadas na vida cotidiana que vão se repetindo e se fixando no hábito, o que gera amadurecimento, visto que possibilita autonomia e domínio de atividades variadas. Assim argumenta:

o homem [ser humano] nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem [ser humano] significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (Heller, 2000, p. 18).

Dessa forma, as crianças que nascem em uma comunidade rural, por exemplo, estão inseridas na cotidianidade desse território, na vivência de suas práticas, costumes, modos de falar, ser, produzir, perceber e se relacionar com a natureza, descansar, brincar, aprender, ensinar, relacionar com os outros, enfim, o cotidiano vivenciado imbrica-se à subjetividade

dessas crianças, norteando as ações e possibilitando um desenvolvimento pessoal mediado pela cultura e pela cotidianidade. Barbosa e Horn (2019, p. 35) complementam ao afirmar que “é importante sempre lembrar que se aprende o principal nas experiências da vida cotidiana, pois é nela que construímos nossa existência”.

Ao esclarecer e contextualizar ainda mais o que tencionávamos e estamos tentando fazer, percebemos que, em meio a tantas tensões e necessidade de tomada de decisões imediatas, pelo fato de serem muitos condicionantes que exigem a atenção mútua da professora da Educação Infantil do Campo, alguns comuns às classes de Educação Infantil em geral – como uma criança que chora por atenção, uma que briga por um brinquedo, uma que se queixa de fome ou sono, uma que deseja ir ao banheiro, um que já concluiu a atividade e deseja outra, dentre tantos mais –, outros específicos aos territórios rurais – como a ausência da criança na sala de atividade por conta do difícil acesso à escola ou pela falta de alguém para deixá-la, condições precárias de estrutura, infraestrutura e materiais na instituição, dentre outros –, é preciso recorrer às práticas do cotidiano para de alguma forma efetivar o trabalho pedagógico.

Situações assim, exigem uma resposta eficiente e rápida. Desse modo, o trabalho nesse território apresenta-se impregnado pela cotidianidade da docência, pelas suas vivências, experiência, afazeres e formações que muitas vezes ofuscam a realidade do Campo, cerceando esse contexto, as práticas que ali se realizam e a vida que ali se constrói, principalmente se a professora for oriunda do ambiente urbano. Em situações assim, porém, é necessária uma “fuga” a esse cotidiano, como destaca Heller (2000, p. 24, grifos da autora):

a vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas. Essas escolhas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral (por exemplo, a escolha entre tomar um ônibus cheio e esperar o próximo); mas também podem estar moralmente motivadas (por exemplo, ceder ou não o lugar a uma mulher de idade). *Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade, e do risco* (que vão sempre juntos) *na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade* e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana.

Ademais, é importante acrescentar que a vida cotidiana impõe desafios à docência, e destacamos as professoras da Educação Infantil do Campo, por vivenciarem questões complexas à profissão e também contingências relacionadas à própria realidade da educação do Campo. Nesse contexto, no desenvolvimento da prática docente, escolhas assertivas são determinantes nos resultados, por mais que a moralidade, o compromisso individual com o

trabalho não sejam suficientes para transformar a realidade, esses valores podem colaborar para as professoras entenderem que “é fundamental saber suportar o novo, o conflitivo, o caótico, inserir a arte, a literatura, a música, a dança, o esporte, o humor, a filosofia, a ciência, a fantasia, a imaginação, isto é, transformar rotina em vida quotidiana” (Barbosa; Horn, 2019, p. 33-34), ou seja, abstrair as aprendizagens possíveis que a vida cotidiana pode oferecer.

Em contrapartida, uma conjuntura da qual se deve romper com o cotidiano, em situações de trabalho docente no Campo, é quando a realidade que ali se apresenta, os desafios historicamente expostos e postos às professoras, aos alunos e à comunidade escolar de uma forma geral são de tal forma naturalizados que se impregnam no cotidiano como se dele sempre fizessem parte e assim perpetuam-se. Por mais que, “em nenhuma esfera da atividade humana (e não apenas no caso da elevação moral), é possível traçar uma linha divisória rigorosa e rígida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano” (Heller, 2000, p. 26), há momentos que é indispensável um distanciamento de práticas cotidianas, para que haja reflexão crítica e densa almejando transformação, como com a ruptura quanto a reprodução de discursos instalados e disseminados por uma ordem social injusta e excludente por meio de contranarrativas que questionem as ideologizações alienantes.

Essa condição não é simples e nem natural, por exigir dispositivos reflexivos de estranhamento da realidade, para além da aparência de como cada fenômeno cotidiano se apresenta, em busca da essência. No Campo, práticas de alijamento, espoliação e subordinação são cotidianamente vivenciadas, por conta da historicidade perpetuada, com relação à ausência de políticas públicas e visão social pejorativa desses povos, em muitos aspectos, descaracterizando-os e desenraizando-os de suas origens e de seu território, no que diz respeito à educação, provocando uma cisão entre a escola e a realidade das crianças. Para que haja mudança, são necessárias intervenções de ordem teórica e prática, reveladoras e reflexivas dessa condição que não é imutável.

A reflexão e o distanciamento da realidade, ou em outra perspectiva, uma adesão compromissada à realidade, podem promover ações de rupturas e transformações de práticas alienantes do cotidiano, como apontado por Martins (2020), que situa a adesão ao movimento *Por Uma Escola do Campo* como uma perspectiva de questionamento, militância e reflexão sobre as experiências educativas realizadas e vivenciadas no Campo e o quanto o envolvimento sincero com o movimento contribui para uma gestão profícua dos processos de ensino, aprendizagem e emancipação. Nesse sentido, na Educação Infantil, a ação docente, em uma perspectiva desalienante, pode ser aquela que:

para isto se faz necessário criar novas narrativas para situar o fazer cotidiano, contar, recontar, analisar e encantar o dia a dia, constituindo-se em um dos meios para retomar a rotina e dar a ela uma nova configuração, um novo significado. Produzir novos sentidos que somente podem ser dados na vivência cotidiana, na conversa demorada sobre os assuntos, no estudo sério que apoie tanto as crianças como os adultos a compreenderem, e amplificarem, seu encontro com o mundo e com as outras pessoas (Barbosa; Horn, 2009, p. 34).

As autoras percebem a importância de práticas cotidianas na Educação Infantil e, quando contextualizamos ao Campo, podemos vislumbrar práticas cotidianas que valorizem o cenário campesino e as vivências cotidianas das crianças, de suas histórias, aventuras e desventuras, não se furtando às atividades diárias, necessárias, mas que não precisam ser engessadas e inflexíveis, realizando uma (re)leitura da realidade, com a possibilidade da impressão de novos sentidos e significados.

Heller (2000) situa que a atividade cotidiana não é práxis, pois, embora produza algo novo, não produz transformação, esta como condição necessária à práxis. Acrescenta ainda que a fé e a confiança possuem um papel muito significativo na vida cotidiana se comparados a outras esferas da vida, por estarem muito associadas ao hábito reprodutivo de práticas e comportamentos, associadas ao papel mediador que exercem na tomada de decisões cotidianas.

Assim, a prática educativa dos professores, por ser de natureza complexa, coage-os a recorrer às aprendizagens e às experiências do cotidiano para auxiliar na sua materialização, dentre as quais, a ultrageneralização, enquanto uma das características do pensamento cotidiano, citados por Heller (2000). A ultrageneralização aplica-se quando, ao nos depararmos com situações singulares na vida cotidiana, ou seja, algo que não acontece com frequência ou que nunca aconteceu conosco, nossa tendência é organizar meios baseados em experiência prévia, sob alguma forma de universalização, para tentarmos resolver ou entender essa nova experiência, utilizando estratégias nem sempre analisadas com a acurácia necessária para aquele caso específico. Grande parte dessa tomada de decisão é feita por conta da falta de tempo, para aplicar dedicação à nova experiência, e assim acabamos apenas replicamos a decisão tomada em uma experiência anterior.

Articula-se à ultrageneralização de ações do cotidiano à analogia, dito de outro modo, uma organização pela qual funciona o pensamento cotidiano, também conhecida como meio utilizado para orientação, através de um juízo provisório, de um processo de classificação do fenômeno singular ora identificado, incorrendo no perigo da cristalização desse juízo por não

ter observado analiticamente elementos singulares e particulares. Também agimos na vida cotidiana, segundo a autora, utilizando experiências e exemplos, concluindo a importância da experiência por meio do uso dos comportamentos precedentes e da imitação, enquanto ações fundamentais à vida cotidiana.

Práticas assim, são frequentes no cotidiano do trabalho docente nos territórios rurais, posto que os professores muitas vezes não possuem referencial metodológico e arcabouço teórico específicos que sustentem suas práticas nesse contexto, recorrem então às práticas generalizantes, generalizativas, ultrageneralizadoras, analogias, experiência e exemplos da docência, prática construídas em outros contextos para outra realidade territorial e cultural, por vezes, sem remeter à contextualidade do Campo, seu entorno físico e simbólico e as relações, contradições, tensões e experiências tecidas nesse território.

Heller (2000) chama a atenção, ratificando a importância de todos esses elementos para à funcionalidade da vida cotidiana, no entanto, reitera afirmando que há a necessidade na vida cotidiana de darmos margem à tomada de decisões, não apenas a partir desses elementos, para que os mesmos não se absolutizem, cristalizando-se, num processo de alienação. Uma das dimensões da vida que exerce forte poder nesse aspecto é o econômico, como a autora destaca: “quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas” (Heller, 2000, p. 38). Caso isso ocorra, haverá alienação intensa da vida cotidiana, pois os comportamentos e os pensamentos serão guiados, sem qualquer momento de reflexão e inflexão.

Por isso, a vida cotidiana é a que está mais sujeita à alienação. Outras dimensões, além da econômica, também podem servir à alienação, como a dimensão religiosa, política partidária, grupos sociais, dentre outros, aproveitam-se de mazelas sociais para o adestramento e a servidão dos outros no atendimento de seus interesses.

Assim, é importante compreendermos a importância da cotidianidade para o desenvolvimento humano, mas, também, percebermos o perigo de vivermos apenas em função dela. Para evitar tais riscos, a educação emancipatória e crítica tem um papel decisivo nesse processo, pois a mesma, tanto pode transformar quanto tem o potencial de certificar a alienação, caso as práticas, discursos, materiais e interações sejam permeadas por relações cotidianas alienantes que desconsiderem a autonomia e o pensamento crítico. Neste aspecto, “sabemos que a vida cotidiana tem sempre uma hierarquia espontânea determinada pela época (pela produção, pela sociedade, pelo posto do indivíduo na sociedade)” (Heller, 2000, p. 40).

Entender e saber lidar com a complexidade do cotidiano escolar é perceber as relações, os comportamentos e os discursos explícitos e implícitos que se constituem nesse espaço e que irradiam um projeto de sociedade que se deseja construir.

No caso da Educação Infantil do Campo, as crianças são dependentes de professoras que possuam uma formação e uma consciência emancipatória, crítica e contextualizada, caso contrário, o processo de ensino e aprendizagem poderá ser utilizado como instrumento de alienação e reprodução da ideologia dominante, preparando uma postura conformista da realidade que os cerca, mesmo vivenciando desigualdades sociais. Essa perspectiva é confirmada por Azzi (2005, p. 56):

o cotidiano da atividade docente, ao mesmo tempo que se apresenta bastante fecundo para uma reflexão, pode ser também uma barreira ao desenvolvimento do pensamento científico. A realidade da sala de aula não emerge num primeiro olhar sobre seu cotidiano, pois a trama que ali já está instalada pode obscurece-la.

E é dessa “trama instalada”, como adverte Azzi (2005), que devemos distanciar-nos, para que a docência na Educação Infantil do/no Campo, enquanto ação, criação, emancipação e realização, não se restrinja a processos de reprodução irrefletida de privilégios a poucos, assujeitamento de muitos e mascaramento da realidade. Defendemos que é significativo e essencial que mantenhamos ações e rotinas próprias do cotidiano, por promoverem segurança e estabilidade, porém, não é necessário que sejam mantidas em sua rigidez, assim, sua resignificação, ampliação, reorganização, com formas variadas de manutenção dessas práticas, são maneiras de manter a tradição e, ao mesmo tempo, alinhamento ao novo e à contemporaneidade, como corrobora Barbosa e Horn (2019, p. 34):

isso também implica criar rotinas pensadas a partir de elementos locais, contextos significativos, rotinas indeterminadas e híbridas. Ou seja, pensar as rotinas como práticas educacionais que também podem ser variáveis, múltiplas, mesmo quando recorrentes, reincidentes. Fazer um movimento de recriar, todos os dias, o que se fez até então, num movimento de fazer, desfazer, refazer e fazer novamente a partir da experiência vivida e compartilhada.

Nessa conjuntura, entendemos que as condições de trabalho docente são fundamentais para o desenvolvimento de práticas contra alienantes e para o combate a discursos ideologicamente tendenciosos dos detentores do poder. Diante disso, pormenorizaremos o objeto de estudo nesse contexto na subseção a seguir.

3.4 Condições de trabalho docente

A evolução no mercado de trabalho e a concepção sobre a qualidade de vida e bem-estar ocupacional colocaram sob suspeita a importância acerca das condições de trabalho de qualidade e, ao mesmo tempo, com satisfação para o trabalhador, ou seja, adesão a uma perspectiva que valoriza não apenas o serviço ou produto ofertado, mas que visibiliza ao trabalhador o oferecimento de produtos e serviços com qualidade alinhado ao bem-estar daqueles que o produzem. Essa nova perspectiva do trabalho e do trabalhador favorece envolvimento e comprometimento efetivos do profissional com o trabalho, quando existe a contrapartida do empregador em oferecer condições concretas e subjetivas favoráveis à sua realização.

A dinâmica de trabalho da contemporaneidade conta com velocidade acelerada, em virtude do desenvolvimento tecnológico e das exigências do mercado, o que pode gerar instabilidade e incertezas em diferentes dimensões da vida do trabalhador, desdobrando-se em uma reestruturação nas profissões, com transformações intensas e disruptivas em algumas, ocasionando o desaparecimento, a substituição ou a emergência de outras, sem que haja prenúncios, rompendo com padrões pré-estabelecidos, o que pode causar insegurança e ansiedade laboral.

Em contrapartida, é tendência, em muitas empresas, organizarem-se estruturalmente oferecendo condições de trabalho aos trabalhadores com mais flexibilidade, ludicidade e bem-estar – como ambientes de descanso, sala de jogos, sala de aleitamento materno, autorização para a presença de animais de estimação no ambiente de trabalho, aulas de yoga, cupons com descontos em cinema, academias, dentre outros –, refletindo uma conscientização à cultura saudável e humanizadora – além de planos de saúde, odontológicos, auxílio creche, etc. Porém, não podemos perder de vista que o investimento, com essa abordagem hodierna da relação empregador X empregado, não beneficia apenas o trabalhador, mas, como uma relação dialética, também agrega muito à empresa em termos de eficácia, criatividade e produtividade dos trabalhadores ao promoverem engajamento e sentimento de bem-estar diante das condições de trabalho, ao sentirem-se mais motivados, adoecerem menos e diminuir o percentual de absenteísmo e abandono laboral.

Importante destacar, além disso, o necessário incentivo ao investimento na profissionalização dos trabalhadores e consequentemente na promoção e progressão na

carreira *pari passu* com a valorização e a melhoria salarial – elementos essenciais às condições de trabalho efetivamente valorizadoras.

No que tange especificamente à profissão docente, nosso país tem avançado em relação ao reconhecimento da importância do papel dos professores para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, em termos de legislação, investimento em pesquisas, operacionalização, formação, estruturação das escolas, remuneração. Apesar disso, ainda precisamos ampliar esses investimentos para que possamos universalizar condições de trabalho favoráveis que fortaleçam a prática docente e corroborem enquanto instrumento auxiliar de motivação, suporte técnico, arcabouço teórico-metodológico e bem-estar dos professores e das crianças/alunos, sempre tendo em vista que as conquistas legais precisam ser frequentemente lembradas e defendidas para que permaneçam asseguradas.

Concordamos com Gomes, Nunes e Pádua (2019, p. 279) por perceberem uma maior incidência da temática das condições de trabalho docente em pesquisas educacionais, uma vez que essas investigações, diante da importância do tema, comprometem-se com a “melhoria da qualidade da educação, o cuidado para com a saúde e a satisfação profissional do professor”. Problematisamos as condições de trabalho docente, enquanto elementos fundamentais ao trabalho dos professores, por isso, concordamos com a definição organizada por 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.

A autora destaca a importância das condições objetivas favoráveis na escola para o desenvolvimento do trabalho docente e como a ausência destas provoca tensões vivenciadas pelos professores para exercerem seu trabalho, contingenciando-se no cotidiano em situações estressadoras ou ansiogênicas, circunstâncias que envolvem a frustração das expectativas pessoais e profissionais docentes, diante muitas vezes dos objetivos de aprendizagem propostos e não alcançados, por conta das condições que encontram nas escolas que trabalham, sem contar as aspirações sociais quanto ao trabalho que é desenvolvido neste espaço.

Para além das condições objetivas, as condições subjetivas também são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho dos professores. Destaca-se que as relações estabelecidas

na escola, quer sejam de partilha, apoio e colaboração, quer sejam de autoritarismo, negligência pressão, opressão, têm um forte impacto na atividade desenvolvida no ambiente de trabalho, porque interferem diretamente na motivação e na dedicação pessoal de cada professor no exercício da profissão.

O trabalho docente, por ser relacional, engloba diversos fatores e depende do contato direto entre pessoas, principalmente na Educação Básica, por meio da presença física, o olho no olho. Nesse cenário, a sensibilidade e a atenção são aspectos fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, haja vista que é nesse ambiente que o professor poderá estabelecer relações afetivas e efetivas de ensino, culminando na aprendizagem dos alunos.

A escola é o ambiente propício para a produção e o fornecimento de informações confiáveis relacionadas à vida escolar, mas, também, à vida social, enquanto contribuidora direta para a formação e a socialização dos indivíduos por ser um espaço diverso, plural e muitas vezes contraditório, exigindo assim resiliência e competências não apenas no âmbito cognitivo e físico, mas nos campos sociais e emocionais, por envolver diferentes relações, contar com regras, normas, acordos e possuir uma cultura própria. Sendo assim, é fundamental refletimos acerca do espaço e do ambiente escolar no provimento do bem-estar docente e dos alunos, para que haja um desenvolvimento integral profícuo e laboral harmônico.

Contextualizando o fenômeno investigado, compreendemos que as condições de trabalho nas instituições de Educação Infantil do/no Campo podem ser entendidas em duas dimensões: condições objetivas e condições subjetivas. As condições objetivas são aquelas concretizadas em materiais pedagógicos e didáticos, em termos de existência, qualidade e quantidade; estrutura e infraestrutura dos prédios e acesso às escolas, como as condições das estradas e transporte escolar, espaços físicos existentes; indisciplina; sobrecarga de trabalho; organização da escola, em termos de planejamento; gestão; jornada de trabalho; programas e projetos educacionais, dentre outros.

Como condições subjetivas, elencamos a forma como as professoras significam a profissão e sua relação com as condições objetivas de que dispõem, como o reconhecimento e respeito social, a valorização salarial, as questões éticas nas relações, o incentivo à autonomia docente e a profissionalização em serviço, dentre outros. Apesar de apresentadas de forma separadas, enquanto condições objetivas e subjetivas, reiteramos que as condições de trabalho docente possuem uma relação dialética de reciprocidade e mútua influência, assim como há

condições que não se enquadram em uma única dimensão específica, permeando as duas, a exemplo da violência nas escolas.

Essas condições motivam a atividade docente e caracterizam a prática desenvolvida, pois convergem para a determinação do sentido e do significado que as professoras atribuem à prática. Nessa perspectiva, se o significado estiver apartado do sentido, ou seja, se não houver condições de trabalho propícias, as significações e os sentidos produzidos impactarão no resultado e na qualidade do trabalho desenvolvido. Cabe destacar que entendemos que o significado do trabalho docente para as professoras assenta-se na mediação de conhecimentos e cultura e contribuição para o desenvolvimento humano, estando o sentido dessas atividades imbrincado na responsabilidade e no engajamento quanto a essas ações.

Embora em muitas instituições não haja o atendimento às condições de trabalho propícias, é possível fazer um bom trabalho e produção docente. Quando as professoras conseguem, a partir das condições que dispõem, mobilizando seus saberes, elas os articulam ao processo de criatividade e inventividade docente para impulsionar o conhecimento e saberes que são produzidos e oportunizados nos encontros da escola. Mesmo quando não há condições de trabalho de qualidade, desde que haja responsabilidade e engajamento profissional, haverá aprendizagens, ao entendermos que nas escolas pode haver condições limitantes, mas que não são determinantes para a realização de práticas e aprendizagens exitosas.

Muitas expectativas e planejamentos podem não ser atendidos por conta da limitação produzida pelas condições de trabalho, mas o encontro diário, os estímulos intencionais, os materiais produzidos, reciclados e/ou reutilizados e a inclusão de elementos do contexto, muito contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens nas instituições de Educação Infantil.

No entanto, deve ser ininterrupta a militância por uma Educação Infantil do Campo com atendimento às condições de trabalho objetivas e subjetivas favoráveis, diante da realidade contextual das populações dos territórios rurais, em vista ao cenário de descompromisso público longo vivenciado. Assim, a instituição escolar, nesses contextos, apresenta-se como uma possibilidade ímpar de suplantação da realidade opressora. Mas, se em contrapartida, situações de desigualdades contextuais sejam alargadas na escola, diante das limitações dessa instituição, a função escolar corroborará para a manutenção das condições de precarização no Campo, como problematizam Abreu e Cabral (2024, p. 16-17):

a desigualdade escolar é uma expressão das desigualdades sociais, e por seu turno incide fortemente nas sociais, alargando-as e multiplicando as dimensões de desigualdades já existentes. Se as crianças possuem largas desigualdades de origem, posteriormente vivenciarão desigualdades no contexto escolar, em grande parte, como consequência das desigualdades originais. A tendência é que alarguem e ampliem as desigualdades, caso não haja intervenções lúcidas acerca do papel da escola para dirimir essas desigualdades por meio da compreensão crítica desta realidade e as limitações imputadas, dando suportes equânimes para que sejam efetivamente superadas; quando precisarem sair da escola, ao não atenderem às expectativas escolares e consequentemente sociais, essas crianças estarão imersas em um processo de conservadorismo social que a escola ajudou a promover.

Entendemos que o trabalho docente, além de subsidiado por sólida formação teórico-metodológica, necessita encontrar, no ambiente de trabalho, condições propícias para a objetivação e mediação de aprendizagens. Dessa forma, quando é investido tempo em formações, planejamento de atividades a serem desenvolvidas com as crianças e há condições facilitadoras, como materiais didáticos e equipamentos –lápiz de cor, massa de modelar, cadernos, livros didáticos e literários, máquina de xerox, televisão, computador –, e relações harmoniosas na escola, quando há ainda participação coletiva e dialógica na tomada de decisões, organização de projetos e atividades, quando as professoras sentem que há reconhecimento do trabalho desenvolvido seja pela gestão, pelos familiares ou estendida ao universo social, quando há incentivo ao desenvolvimento profissional, esses elementos corroboram para uma qualificação do trabalho docente e por corolário para a aprendizagem das crianças.

A sociedade brasileira é uma das mais díspares do mundo em múltiplas dimensões e no campo educacional essa desigualdade é significativamente limitante, por isso, investir em condições de trabalho que atendam às necessidades do processo de ensino e aprendizagem das diferentes etapas e modalidades da educação é uma premissa que corrobora no enfrentamento, na democratização do acesso e na qualidade do ensino. Assim, entendemos como Abreu e Cabral (2024, p. 08) que:

os povos do Campo precisam ter assegurado o espaço territorial, assim como as crianças que vivem no Campo têm o direito a uma Educação Infantil que seja do Campo, ou seja, que expresse o seu local de vida e existência, e que possua um princípio educativo específico, personalíssimo ao Campo e às infâncias do Campo – que são diversas – e que ali se constituem. Uma educação inclusiva em termos estruturais, pedagógicos e relacionais.

Problematizações acerca das condições de trabalho docente nas escolas, de forma particular, nas escolas da Educação Infantil do Campo, visam conhecer e tentar compreender essa realidade, buscando encontrar os nexos que induzem a organização das atividades do cotidiano em articulação com as condições contextuais postas. Nesta construção, esses estudos acerca da Educação Infantil do Campo podem contribuir, em parte, como forma de denúncia, em uma tentativa intervencionista para melhoria dessas condições, corroborando o trabalho das professoras e aprendizagens das crianças, enfim, no processo educativo como um todo, através de dados e informações que possam mapear, nutrir e subsidiar a operacionalização de políticas públicas para qualificar essa etapa da educação, ao identificar quais condições objetivas e subjetivas de trabalho docente obstaculizam ou potencializam a aprendizagem das crianças e o trabalho das professoras.

Assim como também, esses estudos podem complementar e incentivar pesquisas neste território com o papel de divulgar as significativas práticas realizadas nesse espaço educativo, cujas estigmatizações Campo-Urbano encobrem resultados positivos e animadores desenvolvidos nos territórios rurais, mesmo que desenvolvidos nas condições de trabalho e estudo que esses sujeitos encontram, muitas vezes precárias.

Pensando nesse contexto, a valorização dos profissionais da educação se constitui uma forma de melhorar a qualidade da educação, para tanto, as condições de trabalho ocupam um lugar fundamental nesse processo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 2019), assegura a valorização dos profissionais da educação e determina, em seu Artigo 67, a forma de ingresso, o direito a aperfeiçoamento profissional continuado, o piso salarial, a progressão na carreira, o período de estudos e planejamento incluído na carga horária de trabalho e as condições adequadas de trabalho.

Todos esses indicativos legais, assegurados pela LDB (Brasil, 2019), são fundamentais para a valorização do trabalho dos professores, pois se constituem instrumentos de motivação laboral para o exercício da profissão, contudo, nem sempre essas conquistas legais são efetivadas. Não é incomum, em muitos municípios, haver uma exagerada quantidade de professores contratados, sem qualquer estabilidade, recebendo aquém do piso salarial, desprovidos de qualquer direito trabalhista e com condições de trabalho impróprias.

Nesta perspectiva, trabalhos, como o de Reimberg e Silva (2022), indicam uma relação intrínseca não apenas entre as condições de trabalho docente e a qualidade deste, mas também entre as condições de trabalho e o adoecimento docente, dimensão que não poderia ser desprezada neste estudo. Embora não seja o objeto central de nossa preocupação, por conta da

implicância desse fator, o adoecimento docente, enquanto uma consequência das condições de trabalho – por exemplo, síndromes emocionais, como burnout, estresse, ansiedade, além de distúrbios vocais, cansaço, tendinite, bursite, LER (Lesões por Esforço Repetitivo), problemas posturais, dentre outros –, constitui consequências decorrentes de condições inadequadas de trabalho.

Outrossim, a ergonomia do trabalho precisa ser considerada, enquanto ciência que entende a relação estabelecida entre os trabalhadores e as condições de trabalho, e destas com os fatores de morbidade docente e psicodinâmica do trabalho, para que os professores possam ter qualidade de vida no ambiente destinado ao seu labor profissional. Desse modo, se fazem necessárias intervenções que promovam uma “cultura” de bem-estar coletivo nas escolas, para que as exigências de desempenho e performance docente e das crianças sejam articuladas às condições de trabalho e ao estudo adequados e não suplantem o convívio coletivo harmônico.

Por ser uma atividade que exige planejamento, expectativas, metas, objetivos, metodologias, instrumentais, espaços e tempos muitas vezes bem delimitados, engajamento e compromisso constante, a docência demanda uma carga física, cognitiva e emocional muito intensa dos professores. Essa situação pode ser intensificada quando algumas dessas dimensões apresentam fragilidades, frustrando as expectativas docentes ou exigindo demais. Desta forma, haverá sobrecarga de trabalho, diante das contingências, burocracia e tensões desse ambiente de trabalho, assim como violência física, assédio moral, seja por conta de negligência ou exigências demasiadas do poder público, da sociedade, dos gestores escolares ou de si mesmos, falta de clareza sobre os papéis que devem desempenhar. Diante desses desafios, pode-se ocasionar, nos profissionais, desmotivação e insatisfação no trabalho.

O estresse laboral é frequente quando o papel do ambiente físico é negligenciado, concorrendo com o desequilíbrio psicossocial. Se compreendemos que o ambiente exterior a nós e todos os elementos que o compõe contribuem para nossa existência, por expressarem uma forte substância na formação humana e afetarem nosso bem-estar e sentimentos, inferimos a importância que a qualidade deste ambiente tem para o trabalho realizado pelos professores nas escolas.

Nesta conjuntura, com relação ao trabalho e às condições de trabalho, importante destacar que muitos professores, por questões salariais, precisam trabalhar em mais de uma escola, deslocar-se por longos percursos diariamente, planejar aulas para muitas turmas, dessa forma, lidam com um volume de alunos com demandas diversificadas, o que produz uma sobrecarga de trabalho que pode culminar em um trabalho desqualificado e até adoecimento

docente. E, se as escolas apresentam condições carentes de muitos aportes físicos e estruturais, é exigido ainda mais ao docente diante dessas condições nocivas, haja vista a necessidade de realizar adaptações e arranjos que possam suprir essas carências a fim de atender a responsabilidade pedagógica.

Desta forma, as condições de trabalho docente implicam não apenas em graus de satisfação e insatisfação dos professores quanto ao trabalho que realizam, mas também corroboram para o afastamento dos professores do trabalho por razões médicas, absenteísmo docente ou até um abandono total da profissão, comprometendo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de qualidade, por conseguinte, afetando direta e/ou indiretamente os alunos. Em pesquisa bibliográfica acerca da temática, Reimberg e Silva (2022, p. 50) concluem:

à luz da literatura analisada, podemos afirmar que não é apenas de formação docente acurada e atualizada que se faz (e/ou que se fará) bons e eficientes professores, mas também (e, sobretudo) de condições de trabalho e saúde adequadas. Não menos merecem e precisam os docentes para conseguirem realizar com eficiência e qualidade o seu trabalho. Para melhorar a qualidade da educação no Brasil, é preciso melhorar o modo como o Brasil trata seus professores.

Diante de condições de trabalho inapropriadas e desfavoráveis, se torna ainda mais complexo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, ao contar com frequentes adaptabilidades por parte dos professores para lidar com prontidão na execução de suas tarefas laborais. A compreensão acerca das condições de trabalho docente exige uma visão sistêmica e multifacetada desse processo porque depende de muitos fatores interconectados, incluindo a condição física, psicológica, nutricional, cognitiva, de saúde, dentre outros, que as próprias crianças chegam à escola.

Assim, condições de trabalho estruturantes que subsidiem com eficiência a prática docente são fundamentais. Dentre as condições de trabalho, podemos situar também a formação, seja ela inicial ou continuada, pois, assim como uma formação docente sólida sem as condições favoráveis objetivas e subjetivas não produzem efetivamente um bom trabalho, podemos refletir que condições de trabalho favoráveis sem ter profissionais preparados para manusear, se apropriar e aproveitar os recursos, saberes e tecnologias da docência, também não favorecem o potencial de aprendizagem das crianças – objetivo da educação.

A formação inicial é essencial para, *a priori*, apresentar o instrumental, as metodologias, a burocracia, a prática docente de fato e imergir o profissional no seu ambiente

de trabalho, mas não é suficiente para garantir, diante da dinâmica da profissão que está plenamente em transformação – e cada vez mais exigente – que o professor dê conta do volume e da diversidade de trabalho com criatividade, em aulas dinâmicas e participativas, não se restringindo apenas a aulas transmissivas. Com relação à formação inicial nos cursos de licenciatura, Pimenta (1999, p. 18) compreende que estes cursos podem desenvolver “nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”, em um processo constante de conhecimento e construção da identidade docente.

A formação inicial, porém, apesar de possibilitar um cabedal de conhecimentos diferentes e variados a respeito da docência, não é suficiente para atenuar a complexidade do ingresso deste profissional. Sobre isso, Behrens (2007, p. 448) comenta:

o professor ao chegar à escola carrega subjacente o paradigma que caracterizou sua formação. Em geral, reflete a prática pedagógica de seus professores. É comum que ao chegarem à escola para a prática docente, os professores pareçam inseguros e com a constante sensação de despreparo. A entrada na carreira profissional precisa ser preparada para atender aos docentes e deveria ser uma meta contínua das instituições, ou seja, a oferta de acompanhamento pedagógico contínuo aos novos professores.

A autora reflete acerca da ausência de acompanhamento aos profissionais da docência durante os primeiros anos de ingresso na carreira, visto que, muitas vezes, iniciam suas atividades docentes ainda em processo de formação e precisam aprender “na prática” e sem um devido acompanhamento mentorial acerca da melhor forma de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, assim como os desafios que vão além do conteúdo das disciplinas e da prática que não foram problematizadas na academia.

Na mesma direção, pesquisa empreendida pela organização Todos Pela Educação (TPE, 2022b, p. 10), realizada com professores e professoras de escolas públicas brasileiras, aponta que “56% dos professores afirmam que não receberam orientação específica em seu primeiro ano de docência”, uma situação que exige reflexão e tomada de decisão acerca do ingresso desses profissionais sem experiência na profissão, tendo que lidar com um grande número de alunos, afazeres, burocracia, muitas vezes desprovidos de orientação, acompanhamento e/ou supervisão, recorrendo muitas vezes a experiências e experimentos nem sempre densamente refletidos.

Programas de iniciação à docência, como o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID), custeado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2024b), em colaboração com as redes públicas de ensino, contribuem para a inserção de licenciados no futuro campo de atuação – as escolas. Esse programa tem como finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (CAPES, 2024b, p. 1), realizando assim, uma valiosa oportunidade de inserção de licenciandos ao ambiente escolar desde o início da licenciatura. Além da experiência formativa, há o recebimento de uma bolsa remunerada que auxilia nos custos de deslocamento e manutenção do licenciando nesta prática *in loco*.

Nessa parceria universidade-escola, o acompanhamento dos licenciandos é feito pelos professores orientadores e também pelos professores das escolas, ou seja, há uma articulação e uma supervisão/orientação também realizada pelos professores que atuam na sala de aula onde os licenciandos realizam as atividades ou desenvolvem os projetos do PIBID. Os professores das salas de aula das escolas contribuem como co-formadores, apresentando as vivências práticas do exercício da docência, nas diversas atividades, tensões, relações e burocracia que a docência exige, aproximando o licenciando ao efetivo exercício docente no chão da escola, *pari passu*, às atividades e às aulas realizadas na universidade.

Algumas questões, porém, precisam ser mais bem organizadas com relação a essa política. Destacamos o investimento em quantidade e valor das bolsas como insuficiente, uma vez que muitos licenciandos não conseguem ser selecionados por conta da pouca quantidade de bolsas disponíveis por estado, assim como o valor oferecido, por vezes é considerado insuficiente para o custeio das atividades desenvolvidas, deslocamento e manutenção do licenciando.

Outras iniciativas, como a Residência Pedagógica, segundo a CAPES (2024c), têm por finalidade “fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura”. Em uma proposta semelhante ao PIBID – que reconhece a importância da inserção dos licenciandos o mais breve no ambiente escolar da Educação Básica –, a Residência Pedagógica procura estabelecer uma relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES), as escolas de Educação Básica e os cursos de formação de professores. Também há o subsídio do pagamento de bolsas aos estudantes, como forma de incentivo e manutenção nessa experiência formativa que contempla diferentes

aspectos na introdução do licenciando no campo de trabalho efetivo, durante a formação inicial.

Após a formação inicial, a formação continuada se faz essencial para complementar e atualizar prática, performance e competências docentes no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma sólida formação pedagógica e científica, tornando os professores aptos a compreenderem de forma apurada seu tempo, contexto, objeto de conhecimento que ensinam, os alunos e o trabalho que realizam. Assim, concordamos com Behrens (2007, p. 448) ao afirmar que:

a formação continuada exige a elaboração de propostas alicerçadas com base nas necessidades dos docentes, com intuito de gerar a mudança desejada na prática pedagógica. Para tanto, as propostas para formação do profissional docente são construídas com eles, e não para eles. Dessa forma, há necessidade de criar e apoiar institucionalmente a otimização do tempo dos docentes para encontros periódicos, dos espaços e dos recursos, inclusive dos laboratórios.

A formação tanto inicial quanto continuada são fundamentais para a construção da identidade profissional docente, para que o professor possa situar-se enquanto profissional inacabado, em processo de aprendizagem constante, elaborando os sentidos e significados que atribui à atividade que realiza em confronto com as experiências que vivencia, nesse sentido, essa identidade vai sendo construída. Concordamos com Pimenta (1999, p. 19), ao afirmar que a identidade docente é formada por muito elementos, dentre os quais, “a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor”, isto é, a identidade profissional docente não é rígida e nem possui um acabamento, mas constitui-se um processo ininterrupto de reflexão e vivências intercambiáveis.

Com relação à formação de professores da Educação Básica no Brasil, em termos quantitativos, segundo dados do INEP (Brasil, 2023a), 79,5% dos professores possuem nível superior completo, 11,7% desenvolvem suas atividades laborais com formação de ensino médio normal/magistério e 8,9% de professores atuam com apenas o nível médio ou inferior. Os dados revelam que ainda há necessidades significativas de investimento pessoal e estatal com relação à formação inicial, principalmente se quisermos proporcionar educação de qualidade aos estudantes do país.

Com relação às formações continuadas – os cursos de curta e longa duração, as pós-graduações *latu e strictu sensu*, o estudo em bibliografias especializadas –, entendemos que

são essenciais para especializar e dotar os professores de um cabedal teórico-prático robusto que os auxiliem na prática docente e nas inúmeras contingências que uma formação inicial não conseguiria promover, em termos de reflexões e aprendizagens, diante do pouco tempo e carga horária desta formação inicial. Esse investimento para uma formação continuada deve ser pessoal e/ou ofertado pela rede empregadora, seja o Estado ou particular, afinal, formando bons professores certamente haverá uma melhora na aprendizagem das crianças/alunos e no futuro do país.

Consideramos que pensar a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, demanda uma produção acadêmica sólida, a partir de pesquisas e comprometimento na análise da realidade e iniciativas que inspirem problematizações e efetivamente transformações na realidade desses profissionais. A importância da interface entre formação inicial e formação continuada na Educação Infantil é problematizada por Kishimoto (2005, p. 186), ao afirmar que “somente a integração da formação inicial e continuada e a reflexão sobre a prática dos(as) professores(as), pode alterar significativamente o cotidiano infantil”.

Nesse aspecto, os dados do INEP (Brasil, 2023a) apresentam um aumento na busca por formações continuadas e pós-graduações pelos docentes nos últimos cinco anos analisados (2018-2022): na pós-graduação, saltou de 37,2% em 2018, para 47% em 2022, e, na formação continuada, de 36% em 2018, para 40,5 % em 2022, denunciando um relativo aumento e preocupação desses profissionais quanto à necessidade de formação continuada para auxiliar no trabalho, seja com temáticas gerais ou personalizadas às necessidades impostas diretamente por seu ambiente e especificidade de trabalho.

A formação torna-se um elemento fundamental para que os professores consigam dominar conhecimentos, competências e habilidades, possibilitando a tomada de decisões assertivas no ambiente escolar e na sala de aula/atividade, diante das necessidades educacionais que emergem do meio social ou que se constituem lacunas da formação inicial e que impactam no seu trabalho. Assim, é fundamental que os professores dominem conhecimentos variados com uma ampla formação cultural para se adequar à realidade educativa, como tecnologias, metodologias, inclusão, currículo, dentre outros.

É indispensável também que tenham conhecimentos específicos acerca da etapa escolar e da disciplina que trabalham, com adequação da formação docente – um outro fator que complexifica as condições de trabalho dos professores, por necessidade das escolas em virtude da insuficiente formação de professores em algumas áreas, precisarem adequar sua aula e rotina, ministrando disciplinas que não possuem formação. Segundo dados do INEP

(Brasil, 2023, p. 41), “desde 2018, nota-se um crescimento no percentual de docentes graduados com licenciatura atuando na educação infantil, passando de 68,4% em 2018 para 78,2% em 2022”, o que deve ser comemorado diante da negligência histórica com relação a essa etapa da educação que frequentemente recebia docentes com pouca formação ou formação em outras áreas que não seja a Licenciatura em Pedagogia para ministrarem aula para crianças. A formação também reflete na remuneração desses profissionais que passam a receber melhor salário à medida que investem na profissionalização.

Desse modo, é urgente investimentos significativos na formação inicial e continuada que promovam a paridade, formação específica/trabalho na área, corroborando com condições de trabalho que favoreçam a aplicação das novas abordagens, aprendidas na formação, efetivamente na prática, pois esse é o objetivo da formação, favorecer as condições de aprendizagem dos alunos e assim diminuir as desigualdades educacionais e sociais, ofertando oportunidades educacionais a todos, para que os professores na eminência de situações imprevistas, não tenham que recorrer apenas aos conhecimentos tácitos ou aos saberes da experiência (Pimenta, 1999), para responder às contingências e desafios colocados, com competência.

Uma questão que precisa também ser levantada com relação à formação diz respeito à modalidade, como a regular ou à distância, sendo esta muitas vezes realizada por conta da ausência de alternativa, principalmente nos lugares distantes, em que as políticas públicas não dão assistência suficiente, por isso, a EaD torna-se a única possibilidade de formação. Dados divulgados pelo INEP (Brasil, 2022), referentes ao *Censo da Educação Superior de 2020*, apontam que a EaD representa 59,3% da procura nos cursos de licenciatura no país, o que significa que dois a cada três professores são formados nessa modalidade, demonstrando uma expressividade formativa significativa.

Em corroboração, a organização Todos Pela Educação, em pesquisa intitulada *Panorama dos Concluintes em Curso de Formação Inicial de Professores* (TPE, 2022a), analisou que houve um crescimento de 109,4% nessa modalidade em dez anos, no período de 2010 a 2020, nos cursos de licenciaturas. Grande parte disso ocorreu por conta da expansão da modalidade EaD na rede privada, crescimento expressivo que não foi acompanhado proporcionalmente pelas demais graduações. Entendemos que esse fator relacionado à expansão dos cursos EaD, oportunizou o acesso de uma população que não tinha perspectiva de formação em cursos superiores, seja pela insuficiente oferta da rede pública, principalmente nos municípios mais distantes dos grandes centros urbanos e com baixa

densidade populacional, ou pelos custos altos dos cursos na modalidade presencial, o que proporcionou a inclusão dessas populações na formação acadêmica e consequentemente de profissionais graduados atuando na educação.

Independente da modalidade formativa eleita ou imposta pelas circunstâncias, devemos investir e problematizar a qualidade da formação, seja presencial ou na modalidade EaD, tendo em vista um trabalho tão complexo e exigente que é a docência. É indeclinável pensar em formas outras de formação profissional que não sejam de qualidade, para que os professores contribuam significativamente com a formação integral dos alunos e possam ter condições de participar ativamente no processo de proposição de políticas e programas educacionais que fortaleçam a prática, objetivando também a valorização social como profissionais competentes que colaboram com o processo educativo como um todo, implicando diretamente na proposição da educação enquanto direito universal e mecanismo de construção da democracia.

Os dados do INEP (Brasil, 2022) também apontam a crescente participação das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas nesse processo de ofertas de vagas em licenciaturas EaD, o que representa uma dominação mercadológica da educação frente aos interesses e às pressões do capital, correspondendo, por exemplo, a 66,4% das matrículas nos cursos de licenciatura registrados em 2020.

A esfera pública também oferece cursos e formação docente à distância, mediados pelas Universidades e Institutos Federais de Educação, que corroboram a formação docente, atendendo às diferentes populações de forma gratuita que não possuem: disponibilidade de tempo para realizar um curso presencial; recursos financeiros para custear os cursos pagos; ou que não possuem oferta de vagas nos cursos presenciais nos municípios/territórios que residem.

Correlato ao debate no quesito formação docente, situamos também o *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR) (CAPES, 2024a), programa que objetiva contribuir com a adequação da formação inicial dos professores que estão em serviço, porém, não na área que efetivamente atuam, com a oferta da formação inicial aos professores que já atuam na educação, assim como também oferece formação pedagógica para os bacharéis sem licenciatura.

Programas dessa natureza são muito significativos, uma vez que proporcionam formação e adequação formativa no desenvolvimento de práticas nas diferentes etapas da

Educação Básica, que atendem diferentes demandas etárias com necessidades de aprendizagens, saberes, conhecimentos e metodologias diferenciadas em cada uma delas.

A importância da formação reside no princípio de que uma prática educacional engajada e competente precisa partir não apenas das experiências do que é o ato de educar, mas também de um diversificado cabedal teórico-científico, para que não se restrinja a aplicação de métodos e técnicas estandardizadas ou uma prática de sobrevivência, na cronometria do tempo que está se dedicando ao seu labor profissional, sem envolvimento com as crianças e com o processo educacional como um todo, alheio à dinâmica e à cultura escolar.

Para que a formação alcance o nível da profissionalização docente, é necessário investimento em um processo contínuo para além da formação inicial. Neste aspecto, a formação dos professores também precisa andar em linha às demais condições de trabalho docente, como advoga Saviani (2009, p. 153), ao entender que,

a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Condições de trabalho precárias contribuem para desestimular e frustrar as ações docentes, o que pode implicar na ausência de iniciativas de formação e desenvolvimento na carreira docente, situando a prática dos professores de forma limitada tanto pelo contexto desestruturado quanto pela baixa autoestima docente em não se sentirem motivados a desenvolver um trabalho criativo, diferenciado, atualizado e contextualizado. Entretanto, não podemos atribuir às condições estruturais, materiais e infraestruturais, ainda que essenciais, um estímulo ao comodismo. Reconhecemos a importância e a implicação dessas condições, mas muito pode ser feito, discutido, problematizado e aprendido, mesmo com as condições limitantes que são endereçadas às escolas.

A formação docente presencial ou à distância, inicial ou continuada, precisa de envolvimento e responsabilidade para que seja efetivamente usada como instrumento formativo e profissionalizante, corroborando para o desenvolvimento de profissionais qualificados para exercerem a docência.

Saviani (2009) tece críticas ao governo e seus discursos quanto ao desalinhamento entre o reconhecimento da importância da qualidade da educação, em termos formativos, ao passo que se exime de atender às condições adequadas de trabalho docente e as constantes políticas de corte orçamentário e redução de custos. Assim, afirma o autor, “faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis” (Saviani 2009, p. 153). Questionar, problematizar e militar por condições de trabalho docente de qualidade requer investimento financeiro responsável e satisfatório, com o que deve ser prioridade na organização e desenvolvimento da sociedade brasileira.

Essa discussão também põe em pauta a questão da visão social, valorização da profissão docente e o investimento pessoal desses profissionais e do poder público regulador quanto à importância do trabalho desenvolvido pelos professores e a repercussão dessa prática no meio social, diante da premissa da indeclinável necessidade e articulação entre uma formação de professores de qualidade, visando a uma educação de qualidade também.

Outro fator que compromete o trabalho dos professores, e que se constitui condições de trabalho docente, diz respeito à quantidade de alunos por turma e ao número de turmas por professores, que resultam em uma quantidade, muitas vezes exorbitante de alunos por professor. Isso ocorre devido à demanda por matrículas e à falta de estrutura eficiente dos prédios, o que representa um agravante nas condições de trabalho que pouco podem produzir efetivas relações de aprendizagem e conexões com a comunidade escolar como um todo. Além disso, por conta do tempo e do envolvimento fragmentado que os professores têm nessas condições, há uma demanda de uma auto-organização docente complexa.

Mesmo diante de condições de trabalho tão complexas e limitantes, a depender da motivação e de suas concepções e crenças, o docente pode adotar postura de autoeficácia (Bzuneck; Guimarães, 2003), correspondendo ao comprometimento intensivo em desenvolver um trabalho com êxito, mesmo sendo essa uma perspectiva com viés unilateral e descontextualizada, que atribui autorresponsabilização sobre todos os resultados de aprendizagem dos alunos. Assim se o aluno conseguiu êxito, nessa perspectiva, é porque o professor conseguiu desenvolver técnicas e procedimentos que o levaram a isso, em contrapartida, se não alcançou é porque o professor ainda não descobriu métodos mais eficazes de ensino.

Um paradigma docente caracterizado e assumido por alguns professores que envolve principalmente o controle sobre toda a situação de aprendizagem, desconsiderando os fatores externos ao ambiente escolar: “as pesquisas sobre crenças de eficácia têm evidenciado, de modo consistente, as implicações educacionais dos julgamentos feitos pelo professor sobre sua capacidade de exercer ações que influenciem a aprendizagem e o envolvimento de seus alunos” (Bzuneck; Guimarães, 2003, p. 137), um viés que sobrecarrega físico, emocional e psicologicamente o trabalho dos professores, principalmente quando este encontra-se em condições de trabalho desfavoráveis.

Em uma outra perspectiva, Contreras (2002) problematiza a falta de autonomia dos professores na realização do trabalho, o que chama de proletarização do professorado, expressão utilizada por conta da aproximação da realidade dos professores às condições e aos interesses da classe operária, devido às condições de trabalho que são impostas aos docentes, das tarefas que precisam realizar e da solução encontrada pelas equipes de gestão que acolheram a postura de adotar a confecção da burocracia docente por especialistas educacionais, sem participação dos professores, o que gera uma sujeição dos professores apenas quanto à execução da prática, à desqualificação do trabalho docente e à falta de controle sobre essa ação.

A expressão cunhada pelo autor, não significa desvalorização do trabalho realizado por operários, mas o distanciamento necessário diante das exigências laborais de cada um, em vista das contingências que usurpam a autonomia dos professores, coagindo-os a submeterem-se a situações proletarizantes, ao desprofissionalizarem-se e tornarem-se executores de tarefas.

É imperativo compreender a dimensão da docência para além de profissionais aplicadores instrumentais de métodos, técnicas e manuais, mas como profissionais reflexivos de suas ações, planejamentos e objetivos pedagógicos, na inflexão da proletarização do seu trabalho a que cada vez mais estão sendo submetidos, situação que contribui para um negacionismo do pensamento crítico e conseqüentemente reprodução acrítica de ideologias dominantes e dos princípios que subjazem teoria, métodos e técnicas que executam, como adverte Giroux (1997, p. 158):

forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas

curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.

Ações dessa natureza usurpam a autonomia dos professores quanto ao que ensinar, quando e como, por mais que se incluam, em diretrizes e documentos, a orientação de contextualização à realidade local, quando os professores recebem os encaminhamentos pedagógicos “prontos”. Diante de tantos dilemas, conceituados por Zabalza (2004, p. 18) como “conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional”, ou seja, são situações problemáticas que os docentes precisam resolver muitas vezes concomitantemente, torna-se uma “tentação” e uma sedução não seguir essa programação de forma automática e acrítica.

Propostas desse tipo seguem a linha de uma pedagogia de gerenciamento, segundo Giroux (1997), ao serem conduzidas por especialistas responsáveis por dividir o conhecimento, padronizando-o para facilitar sua gerência, consumo e metrificação por professores e alunos, entre as diferentes escolas e diferentes alunos atendidos, restando aos professores apenas a sua implementação.

A superação dessa condição far-se-á a partir da compreensão dos professores, como sugere Giroux (1997, p. 61), enquanto “intelectuais transformadores”, partindo da premissa que caracteriza a “atividade docente como forma de trabalho intelectual”. Nessa conjuntura, a potencialidade da intelectualidade docente é negligenciada quando a eles não é garantida a participação ativa no processo de escolarização, quando esta encontra-se segmentada, ao invés de possuir um caráter processualístico e participativo docente de sistematização, criatividade, inventividade, aplicabilidade, avaliação e reelaboração.

Charlot (2014) afirma, em outra perspectiva, que, na atualidade, há um aumento de responsabilidade, trabalho e dimensões de atuação docente, o que repercute na ampliação e até indefinição da identidade docente. Essa dimensão de prática é reivindicada aos professores a partir de competências, saberes e habilidades outras – como elaborar projetos e parcerias em articulação com os alunos e com a comunidade local e buscar financiamentos para sua implementação, por exemplo – que não são contempladas na formação inicial, como destaca: “essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido” (Charlot, 2014, p. 65).

As condições de trabalho podem desdobrar-se na inoperância ou não da ação dos professores, caso não consigam contar com um adequado contexto, e assim deixando de

promover ações e práticas inclusivas, equitativas, sustentáveis, adaptativas e perseverantes. É fundamental que o professor retome e refine sua prática e suas experiências, interpretando a realidade com todas as nuances evidentes e subjacentes que o cercam, com seus dilemas e desafios, como explica Charlot (2014, p. 66):

o próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas aos alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea.

A possibilidade de ambientes de trabalho como lugares harmonizados, com planejamento, segurança, espacialidade, otimizam não apenas o desenvolvimento das atividades profissionais, mas também otimizam o bem-estar docente e das crianças/alunos. Ao contrário, ambientes insalubres, ineficientes, com planejamento infraestrutural precário, arranjos espaciais desorganizados, insuficiente quantidade de materiais, desencorajam ações e propostas, podendo repercutir na qualidade do trabalho realizado.

Em paralelo, o trabalho docente em si precisa estar alinhado aos desejos e às expectativas dos professores e convergir com o senso de significado e de propósito de vida que estabeleceram e que almejam em sua carreira profissional, enquanto uma escolha que precisa ser tomada com responsabilidade e não apenas como uma necessidade de sobrevivência, para que possam sentir-se realizados e motivados a tomar decisões eficazes diante das tortuosidades que encontrarem.

A docilidade ambiental, enquanto, organização e controle do ambiente para atendimento das necessidades de determinadas categorias, classes ou grupos é fundamental na Educação Infantil do Campo, pois todos os ambientes da escola são coletivos e precisam ser planejados, arejados, funcionais e adaptados às necessidades gerais e particulares de todos que nele convivem.

Nos territórios rurais, quando há condições de trabalho docente inapropriadas, estas sabotam o desejo dos professores de realizar um trabalho com qualidade e eficiência e repercutem, na grande maioria das vezes, em desânimo com relação à atuação profissional. Essa relação subordinada ao ambiente é sentida mesmo antes de se chegar à escola, nos caminhos, estradas e veredas que os professores e crianças precisam percorrer para chegar ao destino desejado. Em muitos casos, o percurso a ser transcorrido não é pavimentado, sendo estruturado por estradas vicinais, emburacadas, erodidas, formadas por traçado geométrico

estreito, com tortuosidades e curvas, pelo fato de serem muitas vezes resultado do aproveitamento de caminhos previamente feitos pela comunidade local para seu deslocamento seja a pé, seja usando algum meio de transporte.

Ocorre também que no caminho pode ser necessário atravessar um rio e nem sempre haver pontes resistentes às épocas de cheias, impossibilitando, caso não haja a possibilidade de desvio, o acesso à escola e prejudicando a rotina, o planejamento escolar e o desenvolvimento integral das crianças, por conta da ausência do professor ou das crianças na escola.

Decorre que, muitas vezes, apesar de viverem essa realidade, não se consegue atingir a criticidade e o sentimento de necessária intervenção social e política, para uma efetiva tomada de decisões que possa transformar essa realidade indiligente pelo poder público, haja vista a precária infraestrutura dessas escolas ser conhecida apenas quando apresentada pela mídia, que expõe a realidade dessas populações.

Mais do que realizar a denúncia das frequentes e precárias condições de trabalho docente no Campo, o anúncio na tentativa de dar visibilidade a essa questão, numa perspectiva crítica, faz-se necessária, como instrumento mobilizador de ação e intervenções pelo chamamento da sociedade civil à luta pela dignidade desses povos. Nesse aspecto, Caldart (2024) confere à criação de coletivos pedagógicos na escola, encabeçado e animado pelos diferentes profissionais da escola e incluindo a comunidade escolar, o importante papel de mediar transformações na realidade. Porém, sua efetividade dar-se-á apenas com “disciplina e disponibilidade de tempo pessoal para participação em coletivos de estudo, debate e, principalmente, de planejamento pedagógico cooperativo” (Caldart, 2024, p. 9).

Diante disso, constatamos que as condições de trabalho docente interferem diretamente no trabalho dos professores e consequentemente na aprendizagem dos alunos. Dentro deste amplo campo que envolve as condições de trabalho, as diferentes etapas da Educação Básica apresentam condições que são comuns e também algumas que são específicas, concentrar-nos-emos naquelas relacionadas à etapa da Educação Infantil, que, por conta do público que atende, necessita de um ambiente que proporcione experiências variadas, impulsionadoras de desenvolvimento e aprendizagens, permeadas por relações de afeto e que centrem o cuidar-educar como elemento que articule todas as atividades desenvolvidas no espaço escolar, assim como entrelaçadas por interações e brincadeiras – eixos norteadores da Educação Infantil, como destacam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (Brasil, 2010b).

Com relação ao quantitativo das instituições que oferecem Educação Infantil no Brasil, os dados do INEP (Brasil, 2023a, p. 52) apontam que:

em 2022, 113.409 escolas ofertavam educação infantil no Brasil, sendo que 99.743 atendiam pré-escola e 74.367, creche. Ao longo dos últimos cinco anos, o número de escolas que oferecem pré-escola sofreu uma queda de 3,4%. Já para aquelas com oferta de creche, apesar de ser possível observar uma queda entre 2019 e 2021, verifica-se uma mudança nessa tendência em 2022, com aumento de 6,4% em relação a 2021.

Esses dados, denunciam que maiores investimentos precisam ser feitos à Educação Infantil, para que efetivamente cheguemos a alcançar a universalidade de oferta desta etapa tão importante para o desenvolvimento das crianças. Nesse ínterim, evidenciando e contextualizando nosso objeto, destacamos a necessária importância da dimensão espacial planejada, sendo esta, reconhecidamente apontada por Oliveira (2012, p. 82):

o espaço constitui importante elemento na relação de aprendizagem, o que reforça a importância de refletir sobre ele, planejá-lo e aperfeiçoá-lo. [...] Ter um espaço organizado para as crianças, do qual elas se sintam realmente apropriadas e onde estejam seguras, amplia as possibilidades de interações variadas, prolongadas, estimulantes, afetivas, com diferentes parceiros, influenciando o desenvolvimento de sua atividade criativa.

Por outro viés, na perspectiva docente, oferecer condições de trabalho em ambientes impróprios, principalmente para a Educação Infantil, também se configura uma forma de assujeitamento às crianças e aos profissionais, que veem sua prática impactada por essas condições e muitas vezes a impossibilidade de realizar significativas atividades, nesses ambientes, devido à precariedade dos mesmos.

As instituições de Educação Infantil podem ser consideradas como ambientes multifacetados e dependentes de variados elementos. De uma forma geral, destacaremos alguns que, em âmbito urbano e rural, são essenciais e sua presença significa ou não a importância da valorização das condições de trabalho, ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Segundo dados coletados pela pesquisa do INEP (Brasil, 2023a), com relação à instalação de infraestrutura tecnológica, a internet está presente em 98,3% das escolas privadas e 79,4% nas escolas públicas municipais. Com relação à infraestrutura física, apenas 44,9% das instituições de Educação Infantil municipal contam com banheiro adequado a essa etapa, em contrapartida chega a 84,7% das escolas privadas, o que denuncia um descompromisso com uma necessidade básica das crianças.

Na dimensão que engloba materiais socioculturais ou pedagógicos – como jogos, brinquedos educativos e materiais para atividades culturais e artísticas –, os dados apresentam que, na rede privada, há uma maior disponibilidade desses materiais, com quantitativo de 92,2%, 89,9% e 63,8%, respectivamente, enquanto, na esfera municipal, o quantitativo é representando com 62,9%, 78,7% e 30,2% da existência desses materiais nas escolas (Brasil, 2023a). Um fator significativo que a pesquisa demonstra diz respeito à existência de parquinho infantil, essencial para o desenvolvimento de muitas habilidades na Educação Infantil, ao possibilitar o desenvolvimento da autonomia, socialização, desenvolvimento motor, físico, cognitivo e emocional, sendo que este possui um quantitativo também superior na rede privada. Não podemos esquecer que a escola precisa contar com espaços de aprendizagem alternativos, além da sala de atividades, para contribuir com o desenvolvimento integral das crianças.

As condições objetivas das escolas localizadas nos territórios rurais impostas aos docentes e às crianças, materializadas muitas vezes em prédios sucateados, oferecendo risco à integridade física dos mesmos, com merenda escolar escassa, mobiliário velho, recursos materiais insuficientes, recursos tecnológicos inexistentes e um docente sobrecarregado de afazeres tendo que lidar com todas essas contingências que afetam seu trabalho e a aprendizagem das crianças, precarizam a prática educativa e causam sentimentos de ineficiência aos professores. Essas são problematizações apresentadas nos trabalhos de Souza e Sousa (2014), Araújo e Souza (2017), Oliveira e Oliveira (2017), dentre outros.

Na Educação Infantil do Campo, as condições objetivas materiais e subjetivas de trabalho docente geralmente são precarizadas devido às carências materiais e estruturais, por conta das contingências históricas de desassistência ao Campo de uma forma geral, o que corrobora para instaurar um certo descrédito e desvalorização no *status* do trabalho docente nesse contexto e também por conta da ideologia e compreensão do Campo a partir da visão das populações urbanas, como local de atraso e subdesenvolvimento.

Dessa forma, as condições de trabalho docente apresentam contingências complexas, decorrentes de conjunturas históricas a que a própria realidade do Campo foi/é submetida em termos de precarização e ausência da efetivação de políticas públicas que possam corresponder às necessidades de cidadania dessas populações que vivem em ambiente rural.

Em uma perspectiva crítica sobre a realidade da Educação do Campo, Caldart (2002) apresenta que a mesma deve ser entendida e praticada a partir do reconhecimento da identidade dos povos do Campo, que possuem unidade e diversidade de existência,

necessitando assim de uma educação desenvolvida para atender e entender a diversidade de povos que vivem nesse contexto e as suas respectivas necessidades educacionais.

Em situações desfavoráveis, as professoras dessas escolas procuram desenvolver com criatividade, resiliência e arranjos, estratégias pedagógicas na tentativa de amenizar as carências e assujeitamentos que vivenciam. Em sua prática, a professora da Educação Infantil do Campo, sabe e reconhece a importância que os espaços e os materiais têm como recursos auxiliares da ação pedagógica, contribuindo para significar e mediar aprendizagens diversas, como a ausência destes pode afetar o alcance dos objetivos pedagógicos e o quanto essas condições objetivas afetam as condições subjetivas das relações e experiências vivenciadas com/pelas crianças.

Sobre a relação que a criança exerce com os materiais e a aprendizagem consequente dessa ação, pontua Oliveira (2012, p. 86): “estudos mostram que o material desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança considerando seu aspecto de mediação com o mundo. Para a criança pequena, o objeto determina a ação”. A autora ratifica a importância da ambiência na Educação Infantil, devendo contar com diferentes e diversos materiais mediadores de aprendizagem durante o processo educacional, pois funcionam como disparadores de ação, criatividade e aprendizagens.

Nessa perspectiva, é significativo destacar a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças e, para tanto, a ação da professora no desenvolvimento de sua prática educativa com intencionalidade pedagógica, como corrobora Medel (2011, p. 10): “a Educação Infantil é uma fase fundamental para o desenvolvimento global da criança nos aspectos socioafetivo, cognitivo, psicomotor e psicológico”. A autora evidencia a importância deste período para o desenvolvimento integral da criança, através de uma educação específica e sistematizada, que para tanto depende de ambiente e contextos propícios.

Porém, alguns direcionamentos oficiais conseguiram reivindicar parte dessas necessidades locais que podem ser empregadas aos povos do Campo, como o Art. 23 da LDB, Lei nº 9.394/96, ao determinar a possibilidade de que o calendário escolar poderá organizar-se a depender de necessidades peculiares ou climáticas: “2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (Brasil, 2019, p. 17). Isso ocorre porque, nos territórios rurais, as relações de trabalho e produção, como períodos de colheita ou plantio em determinadas épocas, pesca ou manejo do gado, ou mesmo, as condições climáticas, como cheias dos rios, podem comprometer o deslocamento

das crianças e conseqüentemente o acesso integral ao período legalmente exigido de estudos anuais, que segundo a mesma Lei corresponde a 800h, cabendo aos sistemas de ensino uma previsão e/ou reorganização do calendário escolar quando necessário.

Com relação às professoras da Educação Infantil do Campo e suas práticas educativas, para além de questões pedagógicas, precisamos lançar luz também às questões psicológicas e laborais ocasionadas por essas condições, nas relações e interações de mútuo afetamento entre as professoras, as crianças e o ambiente. Nesse sentido, é preciso conhecer e reconhecer a importância da Educação Infantil e a necessidade de condições de trabalho às profissionais que trabalham nessa etapa, sobre isso trataremos na seção seguinte.

A decorative border surrounds the central text, featuring various colorful butterflies in shades of blue, purple, orange, and pink, interspersed with small pink flowers. The background is a light pink with subtle bokeh effects.

4

EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS DO/NO CAMPO

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS DO/NO CAMPO

A Educação Infantil vem conquistando maior visibilidade e relevância na agenda nacional de políticas públicas e educacionais, respaldada por leis e diretrizes que asseguram a sua importância enquanto primeira etapa da Educação Básica, mas também, como momento primeiro de formação humana escolarizada. Mais do que a valorização da existência da Educação Infantil, é coerente pensarmos na sua implantação com a qualidade necessária e exigida pela demanda que atende, tendo em vista diferentes contextos, crianças, profissionais, famílias e comunidades que serão afetadas pela epistemologia da Educação Infantil implantada.

A Educação Infantil do Campo, por outro lado, é uma política educacional recente, resultante de um movimento que incluiu conflitos, dilemas e disputas ininterruptas, coordenado por movimentos sociais e sindicais, universidades, mães trabalhadoras do Campo, dentre outros, para que seja assegurado o direito à educação a todas as crianças que vivem no Campo.

A partir dessas reflexões iniciais, esta seção discute as concepções epistemológicas de criança, infância e Educação Infantil, em especial, a Educação Infantil do/no Campo implicada pelas discussões teóricas e documentos oficiais nacionais que direcionam essa proposta educativa.

4.1 Caracterização e finalidade da Educação Infantil

Como conceituar e caracterizar a Educação Infantil? Quais os avanços conquistados pela primeira etapa da Educação Básica desde seu surgimento até os dias atuais? Qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da sociedade e a progressão nos estudos das crianças? Que elementos constituem e afetam a Educação Infantil? Quais sujeitos formam e são formados na Educação Infantil? De que forma a instituição de Educação Infantil dialoga com as famílias, a comunidade e com o contexto ao qual pertence? Essas, dentre outras, são questões pertinentes quando se procura conhecer essa etapa da Educação Básica, os desafios postos a ela e as potencialidades exigidas e possíveis, compreendendo os sujeitos que a constituem e os elementos que orbitam em seu entorno, afetando-a.

A criança, a partir do período da infância, aprende com a cultura desde o momento em que é inserida nas produções humanas. Aprende a linguagem, os artefatos, as crenças, os

modos de ser e produzir, em interação e com o suporte das experiências das gerações anteriores, ou seja, a partir dos vínculos sociais que vai estabelecendo com o meio social. Podemos compreender que, se existem diferentes meios sociais nos quais a criança é inserida e que se constitui o *locus* de aprendizagem e desenvolvimento, logo, teremos diferentes infâncias impactadas por todo esse contexto. Depreendemos, dessa forma, que não podemos universalizar a infância, com uma criança padrão, que possui um desenvolvimento linear e comum a todas as crianças, mas devemos pensar em infâncias plurais, diante das diferentes constituições, vivências e experiências a que as crianças são expostas, a depender do contexto que as acolheu.

Assim, entendemos a criança como um ser humano que possui estrutura biológica que se encontra na trajetória inicial de desenvolvimento, de caráter invariável; enquanto a infância é uma condição sociocultural, variável historicamente, repercutindo a visão de criança adotada em cada momento histórico, assim, comporta a forma como os adultos se relacionam com a criança, os direitos e os deveres delegados a ela, o cuidado, a educação, assim como outros aspectos.

É no período da infância que inicia o processo de educação das crianças nos diferentes espaços e instituições que frequenta e com os diferentes parceiros sociais que convive. O processo de escolarização, é realizado em espaço institucional próprio, a partir de leis, diretrizes e princípios específicos e comuns, com profissionais formados para tal fim.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, o início do percurso de escolarização das crianças. De acordo com a legislação educacional nacional em vigor, de uma forma geral, sua oferta pode iniciar-se a partir dos 0 anos e findar-se aos 5 anos e 11 meses, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) normatiza, distribuindo-se em grupos por faixa etária em dois níveis, assim apresentados: creche e pré-escola.

Esses dois níveis educativos que compõem a Educação Infantil possuem singularidades em sua operacionalização, por comportarem crianças com idades e momentos de desenvolvimento diferentes, o que demanda uma organização diferenciada no atendimento, na assistência, no cuidado, nos objetivos e no desenvolvimento de competências e habilidades. A creche é subdividida em bebês – crianças de 0 a 1 ano e 6 meses – e crianças bem pequenas – de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. A pré-escola, por seu turno, compreende o atendimento escolarizante às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Isso conforme a BNCC (Brasil, 2017).

A Constituição Federal (CF) de 1988 normatiza como dever do Estado a oferta gratuita de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade, uma questão explícita de cidadania, enquanto direito das crianças e das famílias. A CF (Brasil, 1988) foi o primeiro documento a inserir a Educação Infantil no sistema de educação, porém, apenas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 2019), a Educação Infantil passa efetivamente a integrar a Educação Básica como a primeira de suas etapas, sendo novamente reorganizada em 2006, a partir da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (Brasil, 2006b), que antecipou o ingresso das crianças ao Ensino Fundamental para os 6 anos, restringindo o nível final da Educação Infantil para os 5 anos de idade.

Nesta conjuntura, apesar da legislação primária – CF 1988 (Brasil, 1988) –, que trata da Educação Infantil, determinar a oferta e a gratuidade dessa etapa desde os 0 anos às crianças, ainda há muita defasagem quanto a sua oferta pelos municípios. Estes, segundo a LDB (Brasil, 2019), são os principais responsáveis por oferecer a Educação Infantil entre os entes federados, principalmente porque, até os 4 anos, a legislação não prevê a obrigatoriedade pelo Estado de oferta à creche. Por conta disso, há prioridade no oferecimento da pré-escola em detrimento da creche, principalmente pelo fato da obrigatoriedade daquela, ao estar amparada por lei: LDB (2019); Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009c); Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (Brasil, 2013).

A expansão da oferta da creche e da pré-escola é prevista no *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2025), que tinha como expectativa que até 2016 houvesse a universalização da pré-escola e o atendimento de pelo menos 50% das crianças de até 3 anos de idade, o que não aconteceu. Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), publicados em 2024, referentes a 2023, informam que a meta da pré-escola alcançou 92,9% dos 100% esperados; e, na creche, da expectativa dos 50% – o que já é uma meta excludente, porque automaticamente exclui 50% das crianças a não frequentarem a creche –, só foi apresentado um atendimento de 38,7% das crianças de até 3 anos, o que corresponde a um valor absoluto de mais de 50% das crianças nessa faixa etária que estão fora das creches.

Por ser decenal, o PNE (2014-2024) venceu no dia 25 de junho de 2024 (Brasil, 2024), contudo, por meio de um Projeto de Lei nº 5.665/23 (Brasil, 2023b), foi aprovada uma prorrogação que findar-se-á em 31 de dezembro de 2025. Porém, ao olharmos para os dados (IBGE, 2024) e analisarmos o curto espaço de tempo restante para se efetivar, entendemos

que, apesar da melhora e do avanço na oferta da creche no decênio que procurava ser atendida, ainda estamos longe de alcançar a meta de 50% para esse nível da Educação Infantil. A tendência, então, é que a meta seja reeditada em um novo Plano e, se contar com disposição efetiva, investimentos e financiamentos necessários, consiga definitivamente ser atendida.

Mesmo não sendo obrigatória a matrícula em creches, o Estado deve ofertar vagas a todos que assim desejarem. Essa premissa, todavia, não é cumprida a contento, haja vista que a formatação dessa não obrigatoriedade apresenta margem legal que justifica o pouco investimento público nesse nível da Educação Infantil. Destacamos também, por conta disso, as dificuldades apresentadas pelas famílias para realizarem a matrícula, como a ausência da instituição na comunidade ou bairro, falta de infraestrutura dos prédios, escassez de materiais e de profissionais especializados, comprometendo o acesso das crianças à educação formal. Para amenizar o problema, por ser facultada a matrícula, a educação doméstica é prevista nesse período.

A oferta da creche demanda maior investimento financeiro, seja na estruturação dos prédios, seja na necessidade de materiais e mobiliário específicos essenciais para o cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas, como berços, fraldas, produtos de higiene, maior quantidade de profissionais envolvidos na educação e cuidado dos bebês e crianças bem pequenas, pois a relação professora-criança exige uma quantidade menor de crianças a ser cuidada e educada por cada professora, a partir do entendimento que quanto menor a criança, maior deve ser o cuidado.

Além disso, em muitos territórios, a oferta da creche pelos municípios é ínfima, como nos territórios rurais, privilegiando a oferta da pré-escola por esta ser obrigatória e muitas vezes ser organizada, arbitrariamente, utilizando-se da estrutura de escolas do Ensino Fundamental apenas com algumas adaptações e improvisos, o que precariza em demasia a qualidade do serviço ofertado e as situações de aprendizagem das crianças, comprometendo principalmente a ludicidade, elemento essencial à Educação Infantil.

Importante destacarmos que a pesquisa realizada pelo IBGE (2024), *Síntese dos Indicadores Sociais 2024*, apresentou que 60,7% das crianças de 0 a 3 anos que não estavam matriculadas na escola tiveram como razão principal a opção dos pais na não realização da matrícula, o que de certa forma nos causou estranhamento diante de localizarmos pesquisas, das constantes notícias vinculadas em diferentes mídias, sem contar os inúmeros casos de judicialização no qual muitas famílias deram entrada contra o Estado por conta da demanda

de vagas em creches. A pesquisa do IBGE (2024) apresenta-se na contramão desses outros dados, em que há a falha na cobertura por oferta de vagas.

Destacamos que quando há efetivamente a opção dos pais pela educação doméstica nesse período, pode significar, dentre outros fatores, desconhecimento social quanto à importância fundamental da escolarização de bebês e crianças pequenas desde a mais tenra idade. Diante disso, é preciso haver investimento significativo na divulgação de informações com dados, fatos, fontes confiáveis e pesquisas que apontem e possam convencer os familiares a almejavem, lutarem e exigirem do poder público a existência de creches para bebês e crianças bem pequenas.

Diante dessa realidade, a pressão e a mobilização dos movimentos sociais, dos pesquisadores das universidades e da educação, comprometidos com esta causa, ao Estado, reverberaram na Lei nº 14.851, de 03 de maio de 2024, que “Dispõe sobre a obrigatoriedade de criação de mecanismos de levantamento e divulgação da demanda por vagas no atendimento à educação infantil de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade” (Brasil, 2024). Mesmo não tornando obrigatória a matrícula de bebês e crianças bem pequenas, essa lei propõe que os entes federados, Distrito Federal, municípios, estados e União realizem um esforço cooperativo de levantamento da demanda de crianças por vagas em creches com a colaboração intersetorial entre órgãos e políticas públicas da saúde, assistência social, direitos humanos e órgãos de proteção à infância em caráter territorial, regional e local, por meio de um processo de busca ativa das crianças.

A lei em pauta (Brasil, 2024) propõe que, após mapeamento, levantamento e cruzamento de dados informacionais acerca da demanda de crianças que não são atendidas nas creches, o Distrito Federal e os municípios deverão organizar listas de espera por vagas nas creches existentes e posteriormente, à luz dos dados e da verificação da demanda não atendida, deve haver o planejamento da expansão de vagas para as crianças, com a proposta de garantia de dotação orçamentária pelo governo federal para financiar a estrutura física e os equipamentos necessários ao funcionamento dessas instituições, prioritariamente destinados aos municípios que realizaram esse processo de levantamento de vagas, em comum acordo com os planos de educação.

O reconhecimento e a inclusão do nível creche recentemente no arcabouço legal da educação, apresenta um avanço para a Educação Infantil, porém, percebemos a limitação da norma e/ou das informações na norma, ao não dar garantias e transparência de como será operacionalizada e de como serão efetivadas as ações para que notadamente haja uma

expansão da oferta de vagas em creches, como resultado esperado em investimento na infraestrutura de prédios, materiais e profissionais, principalmente nas regiões e territórios historicamente desassistidos, corroborando para uma equidade educacional.

Diante disso, convém realizarmos um resgate histórico, e com ele podemos inferir que, apesar do descontentamento quanto à não alcançada universalização da oferta da Educação Infantil, a expansão da creche deve ser celebrada, principalmente por conta do espaço que ocupou no campo educacional e das iniciativas públicas e privadas na oferta desse atendimento, que gradativamente foi profissionalizando-se, reverberando em redes de apoio pedagógico especializado que precisou se organizar diante dessa nova demanda. Como corrobora Campos (2020, p. 895):

isso revela, por um lado, a persistência de uma demanda crescente por educação infantil para crianças cada vez mais jovens e, por outro lado, representa uma nova demanda por pessoal habilitado, por novas construções, por parcerias do setor público com entidades sociais e filantrópicas, por assessorias técnicas, por novos materiais pedagógicos, inclusive brinquedos e livros apropriados para crianças bem pequenas, ou seja, toda uma gama de serviços para atender tanto às instituições privadas como públicas e conveniadas. Paralelamente, aumentou também o número de grupos de pesquisa nas universidades, a quantidade de publicações especializadas, a frequência das matérias jornalísticas e o interesse de organizações da sociedade civil.

A história da Educação Infantil no Brasil, de forma legal, foi formalizada a partir da Constituição de 1988, incluindo-a no sistema educacional, porém, seu surgimento no Brasil, segundo Kuhlmann Jr. (2000), remonta à segunda metade do século XIX. O mesmo autor afirma que a Educação Infantil teve sua origem em países do continente europeu, atendendo às necessidades sociais de urbanização e industrialização disseminadas no início do século XIX, havendo um processo de difusão industrial e urbana nos outros países além dos europeus, dentre os quais, o Brasil e, junto a esse período de revolução e desenvolvimento, veio acompanhada a necessidade de cuidado e guarda das crianças – filhas das mães trabalhadoras. Nessa conjuntura, a proposta da Educação Infantil foi internacionalizada, adotando-se no Brasil principalmente o modelo pedagógico froebeliano de jardins de infância.

O alemão Friedrich Froebel, segundo Kishimoto e Pinazza (2007), foi o idealizador de uma pedagogia a partir de constructos teóricos diversos, para além de seu tempo, tornando-se inspiração teórica e prática para uma filosofia e pedagogia da infância. As autoras pontuam uma de suas marcas, as instituições infantis denominadas jardins de infância (*Kindergarten*), assim como ressaltam sua atenção singular dada à criança, vista como um ser criativo. Assim,

Froebel (2007, p. 37) propõe, nas práticas educativas com as crianças, “uma educação pela auto-atividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: lei das conexões internas”, uma perspectiva inédita de aprendizagem para a infância no período.

Com uma perspectiva de educação emancipatória e libertadora, a educação proposta por Froebel, segundo as autoras, objetivava a integração social e a formação dos cidadãos para uma nova sociedade economicamente industrial e liberal que estava se construindo. Nas práticas que pregava, valorizava a espontaneidade como eixo central de sua pedagogia e promovia práticas que incluíam interações, contato com a natureza e experimentações, músicas, brinquedos, jogos e brincadeiras, compreendendo que o processo de aprendizagem seria realizado através de analogias e comparações por meio de conexões internas. Desse modo, “na pedagogia froebeliana, a educação infantil não visa à aquisição de conhecimento, mas à promoção do desenvolvimento” (Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 46), percebendo a criança no seu momento presente e não como uma preparação para o adulto que virá a tornar-se. À vista disso, essa pedagogia froebeliana compreendia que “a infância não é mais um período que se deve esquecer, renegar, mas um momento de perfeição. A criança não é mais um adulto em miniatura, mas um ser em germinação” (Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 47), uma visão paradigmática inovadora às concepções de infância, educação e crianças de sua época.

Kramer (1982) situa que a educação idealizada por Froebel e contemporâneos, como Montessori e McMillan, foram estruturadas como uma pedagogia que posteriormente originou programas compensatórios, na perspectiva que concebia que às crianças, principalmente menos favorecidas, faltavam cultura e bons hábitos, e que a escolarização poderia contribuir com essa defasagem, situação que, caso não corrigida, culminaria no fracasso escolar, ou seja, o foco do problema educacional estava na criança. Kramer (1982, p. 55) afirma que, “desde o seu surgimento, em meados do século XIX, a educação pré-escolar foi sempre encarada como uma espécie de antídoto para a privação cultural e como forma de promover a mudança social”. Contudo, essa mudança social é mascarada e mascara, segundo a autora, a responsabilidade quanto às condições sociais e cidadãs que são ofertadas às crianças e às suas famílias pelo Estado e a necessidade urgente de transformação, reforçando a ideia de que a mudança viria do futuro, da sociedade que estava sendo construída.

Na segunda metade do século XIX no Brasil, havia enquanto cultura social da época, uma organização que valorizava a permanência das crianças pequenas no seio familiar burguês, sob os cuidados da mãe. Para as camadas populares, no entanto, pensando-se na mãe trabalhadora – por questões contingencialmente sociais que culminavam em abandono e

violência das crianças nas ruas e todas as consequências sociais que esse abandono poderia acarretar ou em abandono na Roda dos Expostos (Kuhlmann Jr., 2000; Rizzini, 2017) –, o poder público foi coagido a medidas de acolhimento, assistência e guarda das crianças, dando origem a distintas formas de atendimento à criança pequena: “na educação infantil, paralelamente ao jardim-de-infância situado em órgãos da educação, a creche e os jardins-de-infância ou as escolas maternas destinadas aos pobres subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 473). O autor percebe que, embora a creche ou as escolas maternas tenham prioritariamente um caráter assistencial, também havia uma dimensão educacional implicada no processo.

No final do século XIX, a organização social, em torno da “proteção à infância”, mobilizou a criação de diferentes instituições com esse objetivo – quer assistencialista, de garantia à saúde, de direitos sociais, quer educacional e instrucional – e muitos profissionais das mais diversas categorias – como médicos, juristas, políticos, educadores, industriais e outros. Nesse período, destacou-se o engajamento de Meneses Vieira, médico, que em 1875 fundou o primeiro jardim de infância particular do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1896, no setor público, o pioneirismo aconteceu na cidade de São Paulo, anexo à escola Normal Caetano de Campos, foi fundado o primeiro jardim de infância. A partir de então, outras iniciativas foram difundindo-se pelo Brasil com inspiração europeia, porém, apenas em 1909 houve a criação dos jardins de infância municipais.

Nesse processo de expansão e por conta da grande demanda de crianças, também houve iniciativas que procuravam manter a guarda e o cuidado das crianças de todas as camadas sociais sob o cuidado das mães, diante das condições precárias, insalubres e superlotadas que muitas creches, jardins de infância e pré-escolas encontravam-se.

Importante destacarmos a tendência de centralizar a mulher nesse processo de cuidado e proteção à criança. Embora ainda não houvesse uma qualificação das jardineiras – nomenclatura dada às primeiras professoras das creches e das pré-escolas –, a profissão adquire uma feminilidade projetiva dos cuidados que uma mãe deposita sobre os filhos, dessa forma, a educação da mulher e a puericultura tornam-se uma necessidade que precisa ser desenvolvida desde a infância nas meninas. Esta é uma tendência reproduzida pela pedagogia froebelina que compreendia o importante papel da mãe, mulher e jardineira no processo interativo, consciente e estimulador da criança nas atividades que realizam juntas.

A educação para a criança pequena, foi assim, nesse período, reivindicada por parcela da sociedade que pretendia atender também à Lei do Ventre Livre, como o médico Meneses

Vieira, que defendia a sua extensão ao atendimento à pobreza dando atenção especial às crianças libertas. Kuhlmann Jr. (2000, p. 475-476) afirma então o papel da Educação Infantil: “o jardim-de-infância cumpriria um papel de ‘moralização’ da cultura infantil, na perspectiva de educar para o controle da vida social, preocupado que estava com os conflitos espelhados em suas brincadeiras”. Sobre o período da criação de creches no país, o autor organiza a cronologia:

a primeira delas, vinculada a Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, e inaugurada em 1899, mesmo ano da fundação do "Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro" (IPAI-RJ), que posteriormente abria filiais em todo o país. Em São Paulo, em 1901, a espírita Anália Franco cria a “Associação Feminina Beneficente e Instructiva”, que tinha entre seus objetivos organizar escolas maternais e creches, que funcionaram agregadas a asilos para órfãos, atingindo, em 1910, 18 escolas maternais e 17 creches-asilos em todo o estado. O IPAI-RJ inaugura a creche Sra. Alfredo Pinto em 1908. Também em 1908, no Rio de Janeiro, surge a "Creche Central" do Patronato de Menores, entidade criada pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense, a qual, com seu regulamento "baseado na suavidade e carinho ao serviço das regras científicas", funciona provisoriamente em salas do Asilo de Menores Desamparados [...] (Kuhlmann Jr., 2000, p. 476).

Dentro desse processo expansionista, destacamos Teresina, no Piauí, onde o primeiro jardim de infância foi criado em 1933 e tinha o objetivo de “proporcionar o desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de ‘servir de tirocínio às futuras professoras’ da Escola Normal Antonino Freire” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 483). O autor argumenta que para a efetivação dos jardins de infância na capital piauiense, houve um processo de seleção de professoras, para realizarem um “Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil”, no Rio de Janeiro.

Percebemos o caráter pouco educativo e experimental a que as crianças da Educação Infantil geralmente eram submetidas e a formação e a prática exigidas das professoras que correspondiam à concepção de Educação Infantil da época, como no caso de Teresina (PI), onde o objetivo era explicitamente o desenvolvimento artístico das crianças, como uma forma improvisada de ocupação das crianças, em paralelo, servindo também ao caráter estagiário das professoras que provavelmente o foco seria atuarem no primeiro grau.

Em meados do século XX, o crescente aumento populacional acarretou uma demanda por creches, o que forçou a expansão neste nível da Educação Infantil, no entanto, cada vez mais, afastou-se dos padrões de qualidade, pouco encontrados nestas instituições desde sua origem. Diante das pressões por vagas, em 1967, foi publicado, pelo Departamento Nacional

da Criança (DNCr), um *Plano de Assistência ao Pré-escolar* para crianças a partir de 2 anos, com uma proposta pedagógica precária, desresponsabilizando-se parcialmente o Estado pelo seu papel mantenedor.

No aspecto pedagógico, estrutural e material, enquanto “medida de emergência”, a proposta objetivava novamente retroceder à concepção de guarda “segura” das crianças de camadas populares, no momento de ausência da mãe, em um ambiente muitas vezes inapropriado, com recursos materiais e de pessoal escassos, e com a proposta de confecção de materiais pedagógicos pelas professoras com sucata, delegando às mesmas uma responsabilidade além de suas condições pedagógicas para desenvolverem o processo educativo, denominado de “Centro de Recreação” (Kuhlmann Jr., 2000).

Como já dito, a LDB de 1971 (Brasil, 1971), ainda não havia implantado a Educação Infantil como integrante dos sistemas de ensino, apenas mencionava que os sistemas de ensino deveriam velá-la, sem deixar explícito, em termos práticos, o que significaria ao Estado “velar” a educação de bebês e crianças pequenas.

Nessa conjuntura, segundo Kuhlmann Jr. (2000), uma Educação Infantil de qualidade é uma tendência apenas da elite burguesa e, diante dos altos índices de fracasso escolar nas turmas iniciais do Ensino Fundamental, passou-se a delegar à Educação Infantil a responsabilidade compensatória para recompor as aprendizagens das crianças menos favorecidas economicamente e que não conseguiam atender e acompanhar as exigências escolares do ensino primário.

Com essa organização, ao se tentar solucionar os problemas de evasão e repetência do 1º grau, confiando essa responsabilidade em parte à pré-escola, através de programas compensatórios (Kramer, 1982), suprime-se a responsabilidade quanto à necessidade de reestruturação dessa etapa educacional, em termos de investimentos em formação e infraestrutura. Subliminarmente a concepção adotada é que a todos foi ofertada democraticamente oportunidades educacionais, todavia, o insucesso, caso ocorra, recai sobre os ombros das próprias crianças e de suas famílias, consideradas incapazes. Assim, os resultados insatisfatórios não consideravam as condições objetivas de existência, o contexto e as relações diferenciadas das classes sociais e a desigualdade, reforçando o ideal meritocrático da aprendizagem e sucesso escolar e alargando as desigualdades existentes.

Os investimentos orçamentários à Educação Infantil e à educação de uma forma geral, entretanto, sofreram um duro golpe por conta da diminuição governamental dos investimentos à educação a partir de 1968. Um sistema que já estava carente e desestruturado tornou-se

ainda mais sucateado: “os prejuízos ao sistema e à população brasileira foram muitos, do sucateamento das escolas à desvalorização profissional, propiciando má formação, exclusão do sistema, dentre outros efeitos” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 492), contribuindo para um desmonte estrutural da Educação Infantil no período e dos ganhos, mesmo poucos, que já haviam sido conquistados.

Mesmo assim, devido à pressão popular, houve investimento na expansão da Educação Infantil, não pelo reconhecimento da importância dessa etapa, mas para tentar reverter o fracasso do Ensino Fundamental da época, subordinando a Educação Infantil a uma preparação para a etapa seguinte, como uma estratégia reparadora. Esse cenário perdurou por muito tempo a partir de iniciativas institucionais como a do Ministério da Educação (MEC), por meio do Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE), *Serviço de Educação Pré-Escolar* de 1974, e a da Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1977, ao implantar o *Projeto Casulo*, em uma associação educativa e da assistência social, que não se preocupavam com a qualidade da educação ofertada, reforçando o caráter de desigualdade e falta de assistência e compromisso com a Educação Infantil pelo poder público.

Ao se ocupar de outras áreas, a educação, os órgãos de assistência social acabam por interpor uma névoa a encobrir uma histórica reprodução das desigualdades sociais e o conjunto dos direitos sociais da classe trabalhadora, dos quais o direito à creche e à pré-escola é apenas à parte (Kuhlmann Jr., 2000, p. 491).

Nessa perspectiva, corrobora Kramer (1982, p. 55):

a democratização da educação exclusivamente enquanto acesso a vagas, sem levar em conta o conflito existente entre ‘igualdade de oportunidade e igualdade de condições’. Em síntese, a expansão da pré-escola compensatória reflete uma proposta de ‘mudança social’ que não coloca em questão a estrutura social que gera desigualdade.

Essa estratégia constitui-se uma forma de “responsabilizar o passado pela situação presente e de alocar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar ações significativas que visem a solucionar os problemas sociais atuais” (Kramer, 1982, p. 55). A autora nos ajuda a compreender que um dos pressupostos salutaros a essa proposta da privação cultural, é a crença no determinismo sociológico, que defende um fatalismo social, ao advogar que existe uma relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica que culminaria com o fracasso escolar. Se antes o determinismo era

biológico, sua superação pelo sociológico ainda não havia alcançado grandes transformações na forma de compreensão e atuação, no combate ao verdadeiro problema que é a desigualdade social.

A autora ainda pontua outro fator que se une ao determinismo sociológico e que caracteriza o pressuposto da privação cultural, que é a deficiência linguística, ao considerarem à época que as crianças das classes populares possuíam “defasagens na linguagem”, acarretando deficiência na capacidade de “análise lógica”. Desse modo, os adeptos dessa teoria concluem que: “como as crianças das classes dominadas tem déficit verbais, sua capacidade de pensar logicamente é também deficiente” (Kramer, 1982, p. 56), uma prática de estereotipação e discriminação contra as crianças, sem levar em consideração o contexto de desigualdade que vivem e suas potencialidades de aprendizagem.

Somente com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e posteriormente com a LDB de 1996 (Brasil, 2019), a Educação Infantil passou a integrar a agenda política educacional do país, graças a manifestações, tensões, conflitos e lutas pela valorização, existência e expansão dessa etapa e que, aos poucos, foi adquirindo visibilidade, apesar de ainda não contar efetivamente com os investimentos necessários à possibilidade de condições de trabalho e aprendizagem com equidade em todo o território nacional.

A expansão da Educação Infantil no país, enquanto reconhecimento do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos, deve ser acompanhada pela qualidade, pela ambição perseguida principalmente pelas famílias, pelos movimentos sociais, pelos profissionais da educação e pelas instâncias públicas. Nesse sentido, é necessário que as políticas para a Educação Infantil avancem, para além de ser uma conquista formal, que precisa ser constantemente atualizada, materializando-se em práticas, recursos e materiais, por meio de investimentos e dotação de recursos financeiros que proporcionem uma formação inicial e continuada docente e profissionalizante de qualidade; Instituições de Educação Infantil com estrutura, recursos e materiais em quantidade, qualidade e contextualizada às crianças; dentre outros, para que as crianças se sintam bem no ambiente escolar de que fazem parte, assim como os profissionais que as educam.

Isso posto, faz-se necessária a atenção, na organização de programas e currículos voltados à primeira infância, ao contexto em que essas infâncias são vivenciadas, assim como à relação com as famílias e com a comunidade, levando-se em conta as características e as desigualdades locais e regionais e a diversidade de povos existentes no país. Essas questões precisam ser consideradas para que não se incorra na tentativa de uniformização de programas

e currículos e consequentemente no impacto que podem ter no desenvolvimento infantil e no processo de aprendizagem almejado.

Com relação ao contexto histórico da Educação Infantil do Campo, destacamos que ainda é recente, enquanto política educacional destinada às crianças dos territórios rurais, apresentando como marco histórico o *Seminário Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo*, realizado em 2008. Segundo Silva e Coelho (2023), este *Seminário* é resultado da soma de esforços coletivos e discussões que envolviam, de forma interministerial, a Coordenação de Educação Infantil do MEC, a Coordenação da Educação do Campo e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), isso, porque o movimento e a luta pela Educação Infantil do Campo não podem ser apenas endógenos, ou seja, relativos apenas às crianças e aos profissionais que trabalham na educação e no Campo, mas, também, devem contar com a articulação e as contribuições de diferentes entidades, ministérios, sociedade civil e participação ativa do Estado no diálogo e decisões.

Apesar deste marco histórico pouco longo, anterior ao *Seminário Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo* (2008), existiam propostas diversificadas na realização da Educação Infantil do Campo que convergiam com as políticas da Educação do Campo, também recente, possuindo como marco a *I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo* (1998), com propostas educativas destinadas à Educação Infantil. Assim, o *Seminário Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo* (2008) trouxe ao debate de forma coletiva, interministerial e intersetorial a divulgação, a reflexão e a discussão de “experiências de Educação Infantil de instituições municipais ou ligadas a movimentos sociais, assim como foram elencados alguns desafios impostos para a efetivação desse direito em áreas rurais” (Silva; Coelho, 2023, p. 41), servindo de embasamento teórico e prático às propostas de Educação Infantil do Campo que deveriam ser implementadas no território nacional.

A história revela a articulação entre o desenvolvimento e expansão da Educação Infantil no país e o mesmo movimento sendo realizado marginalmente pela Educação Infantil do Campo. Se a Educação Infantil, de uma forma geral, adquiriu maior notoriedade e expressividade na agenda pública a partir da CF (Brasil, 1988) e posteriormente quando incluída, enquanto primeira etapa da Educação Básica, na LDB (Brasil, 2019) – vista como uma construção recente, se considerarmos a trajetória educacional do país –, percebemos que a Educação Infantil do Campo, por estar atrelada à Educação Infantil e à Educação do Campo,

apresenta-se herdeira das desigualdades de reconhecimento, valorização e direcionamentos pedagógicos específicos desta primeira etapa e desta modalidade, respectivamente.

Silva e Coelho (2023) relembram que a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) teve um papel significativo ao assumir a agenda e incluir, em suas demandas, o direito à creche e à pré-escola às crianças que vivem em territórios rurais. Em confluência com diferentes atores sociais – como pesquisadores, militantes da Educação Infantil e da Educação do Campo, órgãos governamentais e sociedade civil –, foram organizados alguns documentos orientadores que contribuíram para direcionar o trabalho da Educação Infantil em territórios rurais, dentre os quais, citamos a inclusão nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (Brasil, 2010b), em seu Art. 8º, que potencializa o diálogo entre a Educação Infantil e a Educação do Campo, assim como o documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo* (2010), organizado por Silva e Pasuch (2010).

O documento intitulado Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (Brasil, 2008b), também se constitui um marco legal que contribuiu com o percurso histórico da Educação Infantil do Campo ao reafirmar esta etapa na Educação Básica e garantir, no Art. 3º, que a “Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (Brasil, 2008b), assim como destaca no mesmo Art. 3º: “§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”, o que pode ser considerado uma conquista para a Educação Infantil do Campo, porém, não há explicações e esclarecimentos de como será feita essa garantia de oferta educacional no Campo, nem de alternativas que irrompam com os agrupamentos, quer sejam de multiidade, quer sejam de multisseriação ainda existentes no Campo.

A partir dessas iniciativas iniciais, enfrentamentos e esforços permanentes, houve ganhos significativos a essas populações menos assistidas, em todas as dimensões, vislumbrando o combate à desigualdade educacional: políticas de expansão, qualificação dos profissionais, pesquisas, desenvolvimento técnico, estruturação, infraestruturação e perspectiva de contextualização dos projetos educativos a partir do reconhecimento da importância da educação para as crianças e dos contextos de existência.

Posteriormente, o *II Seminário de Educação Infantil do Campo* aconteceu em 2011 como resultado do esforço coletivo que vinha se desdobrando desde o *I Seminário* (2008), com a proposta de ampliação e inclusão de novos atores, discussões a partir de outras iniciativas e proposituras de qualificação a essa primeira etapa da Educação Básica em expansão. Assim, em 2013, foi celebrada a instituição do *Grupo de Trabalho Interministerial* com o objetivo de elaborar a *Política Nacional de Educação Infantil do Campo*, porém, essa política não foi adotada. Silva e Coelho (2023) informam que alguns grupos de pesquisa abriram as portas da pesquisa a este campo de conhecimento, investiram esforços quanto à Educação Infantil do Campo, por iniciativa própria, e deram prosseguimento aos *Seminários Nacionais*. Desse modo, foram realizados, nos anos seguintes: “na UFCG (IV, 2015), o V na UFSC (2016) e o VI na UNEMAT (2017)” (Silva; Coelho, 2023, p. 50).

A partir de 2016, contudo, por questões políticas que reverberaram em orçamentárias, houve mudanças na agenda e algumas ações foram extintas ou descontinuadas, o que interferiu em avanços conquistados. Mesmo assim, o desmonte não impediu o prosseguimento de estudos e pesquisas na construção do conhecimento na área, problematizações, discussões, divulgação e orientações no que tange à implementação de uma Educação Infantil com qualidade nos territórios rurais do Brasil.

As políticas da Educação Infantil do Campo e da Educação Infantil não podem ser vistas de forma separadas, diante da intersecção e da dependência que a Educação Infantil do Campo deposita na Educação Infantil, todavia, são muitos os desafios enfrentados para a implementação da Educação Infantil, seja no meio urbano, seja nos territórios rurais, apontando como ponto de ancoragem as desigualdades – de acesso e permanência nas instituições, disponibilidade de insumos e materiais, valorização da cultura de origem das crianças, ou pela própria condição etária das crianças, dentre outros. Consideramos que essas desigualdades são alargadas quando destinadas às crianças dos territórios rurais, assim, concordamos com Silva e Coelho (2023, p. 52) ao compreenderem que,

parte dos desafios da Educação Infantil em área rural estão relacionados à Educação Infantil de modo geral, como, por exemplo, aspectos relativos à profissionalização e à valorização do professor de crianças pequenas, à construção curricular, ao lugar dos bebês nas instituições de educação coletiva.

Em linha com a discussão, Uzêda e Barbosa (2020, p. 325) refletem sobre as políticas para a Educação Infantil e complementam:

pensar as políticas para a Educação Infantil no e do Campo nos conduz a reflexão sobre contrassensos existentes nos sistemas de educação ao não consolidar suas responsabilidades junto às crianças da zona rural. Existe um fosso entre o que preconizam os dispositivos legais e o que de fato se efetiva em tais espaços. Nesse sentido, as políticas de Educação Infantil voltadas para os cotidianos rurais indicam a necessidade de considerar a perspectiva sociocultural da infância no rural: os modos de vida, produção e significado da educação para seus sujeitos e suas instituições.

Essa conjuntura de expansão e dissociação com a qualidade é uma estratégia que ainda está presente na realidade brasileira, sendo reforçada por questões relacionadas a desigualdades socioeconômicas e regionais. Segundo mapeamento do INEP, Censo Escolar (2018-2022), com relação à oferta da creche em 2022, registrou-se o funcionamento de 74,4 mil creches no Brasil, em que 33,6% das crianças estão vinculadas à rede privada e 50,7% às creches mantidas pelo poder público. Os dados analisados no período 2018-2020, com relação à matrícula de crianças nas creches, apontam recuo nas matrículas, tanto na rede pública quanto na privada, fato apenas alterado em 2022, quando houve um aumento no número de matrículas tanto na rede pública quanto na rede privada, com relação ao ano anterior, passando de 1.017.444 para 1.321.846 na rede privada e 2.399.766 para 2.613.843 na rede pública (Brasil, 2024). É importante destacar os complicativos do período histórico e sanitário vivenciado, sendo este a pandemia COVID 19 (2019-2022).

Com relação às matrículas na pré-escola, os dados do *Censo Escolar* (2018-2022) (Brasil, 2023) apontam que 91,5 % das crianças estavam matriculadas em 2022. Destes, 21,2% frequentavam a rede privada e 78,8% as instituições de Educação Infantil públicas.

No que diz respeito à zona urbana e à zona rural, os dados apontam que 11% das matrículas da Educação Infantil no Brasil encontram-se na zona rural e, destas, 96,8% correspondem a matrículas na rede pública, o que, em termos absolutos, as matrículas de crianças de pré-escola correspondem a 13,0% e da creche apenas 7,6% dos valores totais de matrículas dessa etapa no Brasil.

Esses dados “frios” e quantitativos precisam ser analisados pensando-se nos sujeitos, a quem esse atendimento é efetivamente ofertado e destinado, que são as crianças. Segundo as DCNEI (Brasil, 2010b, p. 12), as crianças são caracterizadas como:

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

Importante compreendermos que a concepção de criança e infância mudou com o tempo, passando por radicais transformações que vão desde a consideração da criança como adulto em miniatura na Idade Média, segundo Ariès (1986), à compreensão das singularidades e particularidades infantis, como as mudanças paradigmáticas acerca da infância se apresentam na atualidade. Dessa forma, “o conceito de infância não é um fenômeno estático e universal, pois se relaciona ao contexto em que a criança está inserida, sem que com esse entendimento seja ignorado que crianças têm necessidades e características próprias” (Guimarães, 2017, p. 83). Mesmo assim, as diferentes culturas que possuem existência histórica concomitante podem vivenciar o sentimento de infância, caracterizar a criança e relacionar-se com ela de forma diferenciada e, em alguns aspectos, até dicotômicas.

O sentimento de infância também é analisado antropológicamente por Cohn (2005, p.21), ao afirmar que a infância:

não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar.

É, no ambiente escolar, que a criança vivenciará experiências diferenciadas às que é exposta no seu ambiente familiar e comunitário, convivendo com a interculturalidade dos sujeitos que compõem a instituição de Educação Infantil, contando ainda com as regras e as normas específicas dessa instituição que corroborarão com a formação de identidade, autonomia e cidadania. A forma como essas experiências serão compartilhadas, em contrapartida, é dependente das concepções adotadas pela escola e pelas professoras no cotidiano dessas instituições, como destacam Barbosa e Horn (2019, p. 18-19):

a concepção de infância e as inspirações pedagógicas consideradas pela escola e pelos educadores têm grande importância no modo como o cotidiano da escola é proposto e vivido. Se acreditarmos ser a concepção de infância uma construção social, estamos de acordo que esta construção não é natural e semelhante em todos os locais, sendo necessário considerar duas questões: a primeira é a de ter atenção ao contexto e considerar todas as variáveis sociais como classe, gênero, classe econômica, raça e religião que oferecem elementos para que as crianças se constituam como sujeitos. E a segunda é considerar que as culturas locais, as culturas familiares, as culturas elaboradas para as crianças e as culturas infantis são elementos fundamentais na educação das crianças.

Meirieu (2005) analisa a organização escolar e reconhece a importância do agrupamento de pessoas heterogêneas nesse espaço e o quanto essa organização é importante para o processo de ensino e aprendizagem, por mais que isso pareça contraditório, pois compreende o caráter de universalidade que todas as escolas devem ter como um de seus princípios. Em outras palavras, os objetos culturais constituem o elo de ligação que une a todos e que deve ser comum a todos, assim, o autor critica a homogeneidade de pensamentos, comportamentos, ideologias, no ambiente escolar ao entender que essa homogeneidade é limitante e alienada, agregando pouco ao grupo. Nessa perspectiva defende que “quanto mais nos diferimos, mais aquilo que aprendemos juntos, aquilo em que investimos, aquilo em que nos reconhecemos nos unirá sob o signo do universal” (Meirieu, 2005, p. 48), caso contrário o conhecimento poderá ser interpretado/usado numa perspectiva individualista e exclusivista dos poucos que fazem parte de determinados grupos.

Nesta conjuntura a Educação Infantil é conceituada pelas DCNEI (Brasil, 2010b, p. 12) 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.

Ao ingressar na Educação Infantil, a criança terá acesso a um cenário intencionalizado de ensino e aprendizagens, acessando a sistematicidade do processo educativo escolarizante que potencializará suas habilidades, competências e talentos. Assim, a partir de atividades planejadas com o apoio docente e dos demais funcionários da instituição, busca-se desenvolver autoconfiança, autonomia, autoestima, socialização, empatia, solidariedade, tolerância, respeito, comunicação interpessoal, sensibilidade cultural e artística, atitudes de preservação ambiental, além de conhecimentos específicos de literacia, numeracia, arte, música, movimento, ciência naturais e sociais, dentre outros. Dito de outra maneira, para além dos conhecimentos dos objetos específicos, há uma preocupação e uma dedicação intensiva com a formação integral da criança, abarcando o caráter axiológico de formação, ou seja, no seu desenvolvimento como pessoa, no processo de humanização.

Portanto, é preciso compreender qual a concepção de criança adotada, ao entendermos que o termo “concepção” não é fácil de ser definido. Para tanto, recorremos a Guimarães (2010, p. 84), que situa a utilização desse termo na inquisição a algo, quando objetivamos

conhecer “o que a pessoa pensa sobre determinada coisa, que entendimento tem dessa coisa, qual é a forma como ela a vê ou encara”. Isto posto, o ato de conhecer e externar esse conhecimento está relacionado ao sentido e significado que cada pessoa tem sobre algo, a partir das concepções que possui e nutre nas vivências cotidianas. A concepção de criança, ou seja, a forma como ela é compreendida em cada sociedade/comunidade determinará tratamento, cuidado, educação e até direitos e deveres atribuídos a elas.

Quando tratamos da Educação Infantil, não podemos compreendê-la desarticulada da concepção maior que trata da primeira infância – período que compreende do nascimento aos 6 anos de idade. O reconhecimento científico e social da importância das experiências vividas nesse período da vida teve um impacto significativo no atendimento às crianças e às infâncias. Por essa razão, é preciso universalizar esse atendimento e dar oportunidade a todas as crianças para vivenciarem esse momento de uma forma significativa e promotora de desenvolvimento e reconhecimento dos seus direitos.

A valorização da primeira infância, como definido pelo *Marco Legal da Primeira Infância*, Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Brasil, 2016), considera que esse é um período extremamente importante para o desenvolvimento das crianças no momento em que se encontram, possibilitando à criança uma rede de apoio às suas características infantis e também contribuindo em uma perspectiva futura, como corrobora Altafim *et al.* (2023, p. 6):

as pesquisas demonstram que as experiências vividas na primeira infância também estão relacionadas com acontecimentos na vida adulta, como um melhor desempenho escolar e profissional, assim como menos problemas de saúde e até um menor envolvimento com criminalidade e outros fenômenos sociais. Assim, verifica-se a necessidade de investimentos nessa fase para que esses impactos sejam positivos para toda a sociedade.

As autoras apresentam ainda outra concepção de infância, sendo esta construída socialmente, como em um processo, assim argumentam que essa proposta de infância pode ser “entendida como uma construção social que nunca está completamente acabada, pois varia de acordo com os discursos sociais, legais, familiares para poder se constituir e, neste processo, está sempre presente o embate entre as diferentes concepções de mundo” (Altafim *et al.*, 2023, p. 19). Dessa forma, investimentos em todas as dimensões na infância, além de proporcionar cidadania e atendimento aos direitos das crianças, atendendo às suas necessidades de educação, cuidado e zelo, também reverberam positivamente em ações e necessidades futuras, quando adultos, na qualidade de vida e na participação social mais intensa.

Assim, nessa dupla perspectiva, a Educação Infantil, início da trajetória escolar das crianças, tem consequências imediatas para o seu desenvolvimento, desde o ingresso – principalmente se as instituições ofertarem qualidade em seus serviços, com condições de trabalho e aprendizagem e profissionais especializados. A criança, a partir do momento em que compartilha as vivências na instituição, apresenta um acelerado desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico diante dos estímulos intencionalizados e planejados que diversificarão e aprofundarão as aprendizagens vivenciadas em outros contextos sociais.

A longo prazo, como destacamos, os ganhos de qualidade de vida também são imensuráveis em diferentes dimensões, principalmente na escolar, pois as aprendizagens vivenciadas nesse período constituirão o arcabouço que alicerçará aprendizagens futuras, contribuindo para a criança avançar nos estudos, sobretudo para seu ingresso e performance nas outras etapas escolares da Educação Básica, o que reverberará em melhores condições de emprego e qualidade de vida futuras. Caso contrário, quando não há investimento e valorização desta etapa, ou seja, quando as crianças não têm a oportunidade de frequentar a Educação Infantil, as consequências também têm um impacto significativo em suas vidas, numa perspectiva negativa.

Para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, a criança precisa de espaços, tempo, materiais e liberdade para criar, inventar, construir, desconstruir, montar, desmontar, fazer e desfazer em um processo dialético de idas e vindas na experimentação de suas potencialidades, habilidades e limites do fazer e produzir na diversidade e com a diversidade, nos diferentes contextos que frequenta, a partir do que significou de sua cultura e saberes construídos. Nesse momento, com o progressivo domínio de seu corpo, a criança vai desenvolvendo autonomia e investe tempo e dedicação na exploração de tudo que estiver ao seu alcance. É importante destacar que na primeira infância, a criança ainda não desenvolveu a noção de perigo e, por conta disso, a presença e a orientação de um adulto/professora é muito importante para a sua segurança.

No período de maturidade cognitiva e na fase de desenvolvimento em que se encontra, depende ainda do suporte material concreto para realizar as experimentações e tirar conclusões acerca da realidade que a cerca. Pegando e manipulando materiais, a criança segue raciocinando, comparando, classificando, analisando e precisa de um ambiente que apresente situações organizadas para que isso aconteça, desenvolvendo uma forma particular de pensar e solucionar problemas.

Quando se projeta em histórias e se aventura na criação simbólica ou concreta, pedindo auxílio de parceiros mais experientes ou não, narrando para si ou para os outros a sua criação, vivencia, nesse momento, sentimentos diversos e intensos que precisam ser compartilhados de alguma forma, utilizando alguma linguagem, seja na apresentação concreta do que produziu – como desenhos, montagem de brinquedos, representação artística, resolução de tarefa, experimentação –, seja na narrativa do que foi feito, ou seja, expressando-se por meio de diferentes letramentos. Por isso, enquanto ser social, a criança é dependente do outro, não só pelo cuidado de atendimento às suas necessidades fisiológicas de existência para manter-se viva e saudável, mas também pela necessidade de interação, de troca mútua, de inclusão e aprendizagem que o meio social proporciona.

No processo criador e experimentador, a criança utiliza diferentes materiais disponíveis – brinquedos, sucatas, como papéis, caixas, latas, tampas, retalhos de tecido, dentre outros – para investir, no tempo que dispõe, na ludicidade, na brincadeira e na felicidade. À medida que manipula esses materiais, vai processando e retendo informações a partir de conhecimentos prévios e construção de novos, validando, excluindo, ou até mesmo, criando novas teorias, pois a curiosidade e criatividade nortearão as ações que pratica.

No entanto, as crianças, além desse momento de aprendizagem livre, precisam notadamente de interações intencionalizadas e dedicadas, pois a ausência dessas interações compromete o desenvolvimento infantil. Sendo assim, é importante o cuidado na organização de momentos na rotina para escuta e diálogo respeitosos, atentos e engajados, no ambiente educacional e social, além do fortalecimento de vínculos afetivos, que são fundamentais para que a criança adquira autoconfiança em sua comunicação interpessoal, na expressão de pensamentos, sonhos, desejos, dúvidas, fantasias e conhecimentos e consequentemente na sua aprendizagem. Concordamos com Barbosa e Horn (2019, p. 18), ao afirmarem que “é na infância que as crianças alicerçam as aprendizagens que serão construídas ao longo de suas vidas e, consequentemente, num plano mais afetivo, que reservas de entusiasmo pela vida serão nesta fase ‘bem guardadas’”.

Além da liberdade que as crianças devem dispor, é necessária a apresentação das regras de convivência, para que o ambiente escolar seja um local tranquilo, organizado e harmônico, sem contar que as regras e rituais são importantes ao proporcionar segurança às crianças, mesmo que muitas destas regras não sejam bem compreendidas ou plenamente aplicadas. Nesse sentido, o diálogo com explicações claras do que deve ser feito e do porquê

precisa ser feito é fundamental, em um posicionamento das professoras, que inclua a participação das crianças no diálogo e na compreensão na tomada de decisões.

Nessa perspectiva, Barbosa e Horn (2019, p. 24-25) refletem sobre as rotinas nas instituições de Educação Infantil ao entenderem que estas são “atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que nem por isso precisariam ser repetitivas, isto é, feitas do mesmo jeito como se todos os dias fossem iguais”. Assim, definem a dupla dimensão em que essa prática pode se desdobrar, podendo constituir-se, por um lado, como instrumento que engessa as práticas e a potencialidade autônoma e criativa infantil, quando destacam:

uma ‘tecnologia de alienação’ quando não consideram as crianças e seus ritmos, sua possibilidade de participação, de relação com o mundo, nos modos de realização de atividades, na fruição, na liberdade, na consciência, na imaginação e nas diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos.

Por outro lado, as autoras acreditam, e concordamos, que as rotinas, caso direcionadas por princípios de socialização e ludicidade, são importantes ferramentas que as professoras podem utilizar no seu fazer docente, nas práticas diárias e na organização da jornada na Educação Infantil. Logo, a forma como essa prática é planejada e proposta às crianças é que contribui para uma “alienação” ou “emancipação” de ações e saberes. Essa asserção é ratificada por Barbosa e Horn (2019, p.18):

de modo geral, o cotidiano vivido nestas instituições não corrobora com este pensamento, pois o modelo de prática educativa vivenciada no dia a dia de grande parte das escolas de educação infantil contempla os saberes considerados importantes como “objetos a serem transferidos”, numa sequência sempre igual de atividades planejadas e “rigorosamente” executadas e avaliadas. Atos e situações vividas pelas crianças com grande significado para elas, por vezes, são considerados banais e sem importância pelos adultos. A organização do cotidiano está baseada, muitas vezes, em uma rotina elaborada sem a participação das crianças.

Nesse aspecto, dar atenção às crianças, mais do que proporcionar a elas uma inserção social, contribui para autoestima, favorece a criatividade, a troca de saberes, o sentimento de aceitação no grupo e a valorização em seu momento de criança, enquanto produtora e consumidora de cultura, sempre levando em consideração os repertórios culturais de cada região. Para que isso se realize, o ambiente escolar deve estar organizado com esse intento de contribuição para a formação da pessoa, daquela criança, que está em desenvolvimento, com

uma ação educativa e mobilizadora de talentos e atenção às singularidades e às subjetividades infantis em articulação com as diretrizes norteadoras da Educação Infantil.

O crescente protagonismo da Educação Infantil, como já dissemos, precisa ser acompanhado pela qualidade dos serviços ofertados. Uma das formas de aferição dessa qualidade pode ser realizada por meio de instrumentos de avaliação, sendo diferente das outras etapas da educação, pois, na Educação Infantil, afere-se as condições de desenvolvimento e aprendizagem disponibilizadas às crianças e aos profissionais envolvidos no processo educativo e não o nível de aprendizagem individual das crianças, pois entendemos este como consequência dessas condições.

A partir do entendimento que as condições de aprendizagem e ensino fornecem um cabedal significativo de estímulos suscetíveis ou não ao desenvolvimento integral das crianças, investigações realizadas por órgãos competentes, como o IBGE e o INEP, assim como pesquisas de especialistas na área sobre essas condições, fornecem informações significativas e a possibilidade de intervenções, apresentando ambientes e práticas exitosas, mas também denunciando espaços com problemas e precariedade no cotidiano da creche e pré-escola, que alargam as desigualdades de acesso a serviços básicos e de direito das crianças, como uma educação de qualidade, levando-se em consideração a contextualidade dessas instituições e os grupos de renda e sociais distintos de origem das crianças.

A utilização dos dados dessas pesquisas pode ter um valor significativo para o monitoramento, acompanhamento, planejamento, ampliação, investimento, orientação e melhoria da oferta da Educação Infantil.

Campos (2020, p. 902) situa que até o ano de 2016, e nos dois anos seguintes, o MEC assumiu orientações diferentes com relação à avaliação na Educação Infantil, dentre as quais, permaneceu “a posição sobre a avaliação da criança como sendo de responsabilidade dos educadores no contexto das instituições, com o caráter exclusivo de registro e acompanhamento, sem consequências para promoção ou retenção dos alunos”, ainda ausente a necessidade de avaliações externas de aferição de conhecimentos. Também foram avaliadas as políticas e os programas de Educação Infantil implementados em três vertentes principais que vão desde: realização de pesquisa sobre avaliação de condições de funcionamento das instituições de Educação Infantil; criação de instrumento aferidor de qualidade na Educação Infantil – *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* –, com caráter institucional e participativo pelas equipes escolares; por fim, a criação de grupo de estudos responsável pela elaboração de uma política nacional de avaliação da Educação Infantil, a ser verificada as

condições de oferta dessa etapa da Educação Básica, que deveria ser realizada em 2017, posteriormente em 2019, e atualmente está ainda sendo adiada a sua implementação (Campos, 2020).

Como dito, o objetivo da avaliação da Educação Infantil constitui-se em avaliar as condições de produção de conhecimentos, saberes, práticas e aprendizagem infantil, ou seja, avaliam-se o ambiente estimulador do pensamento, o desenvolvimento, as habilidades e as competências, no local onde deve haver a ampliação das capacidades de comunicação, através da linguagem oral e escrita, conhecimento da numeracia e do mundo natural, social e das melhores formas de se relacionar com ambos, ao compreender-se que o trabalho docente vai sendo condicionado pelas características pessoais das professoras, seu envolvimento com o trabalho e com as crianças e em articulação com as condições de trabalho encontradas nas instituições de Educação Infantil, decorrendo daí encaminhamentos, decisões e práticas que irão validar a proposta de Educação Infantil implementada.

Realizar essa articulação entre os objetos de conhecimento obrigatórios e a subjetividade das crianças é uma questão bastante complexa e pode ser considerada um dilema para a escola e para as professoras, em particular. Em linha com a discussão, Meirieu (2005, p. 38) entende que a escola é um local de transmissão de conhecimentos específicos e que nela há aprendizagens obrigatórias que precisam ser desenvolvidas, não apenas para atender a burocracia escolar, mas para que as crianças, a partir desses conhecimentos, “consigam transpô-la” à vida cotidiana. Para tanto, o autor acrescenta que, para o atendimento a essa dimensão, é necessário que as aprendizagens na escola sejam programadas, ou seja, sua organização deve ser feita a partir de programas escolares com progressão de complexidade, mesmo que às vezes seja necessário o confronto com problemas complexos imediatos, que exijam retroativamente a ampliação das capacidades infantis, para se ir realizando as articulações cognitivas de todo o processo.

Por fim o autor acrescenta que a escola também tem como objetivo “*a transmissão exaustiva do conjunto de saberes considerados como constitutivos do vínculo social em um determinado momento da história de uma nação*” (Meirieu, 2005, p. 39, grifos do autor). Dessa forma, a escola estará cumprindo sua missão enquanto transmissora de saberes e conhecimentos às gerações futuras e garantindo a perpetuação da humanidade, não apenas os conhecimentos científicos já postos e sua ampliação, mas também os que possibilitem a formação para a cidadania.

Nessa conjuntura, a avaliação, na Educação Infantil, segundo as DCNEI (Brasil, 2010b, p. 29) devem apresentar como características:

a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Com a busca pela qualidade da Educação Infantil, será cumprida efetivamente sua finalidade, em que a criança deve frequentar a escola não apenas pensando numa formação futura, como uma preparação para o devir, mas como um tempo e um momento de vida, cidadania, dignidade e aprendizagens concretas e reais no presente.

Sobre essa questão, ainda é preciso considerar a necessária integração entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, prevista desde as DCNEI (Brasil, 2010b, p. 30):

na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Essa articulação necessária e prevista é fundamental para que não haja rupturas profundas nas práticas e desarticulação dos conhecimentos dessas duas etapas. Para tanto, as práticas de letramento e alfabetização na Educação Infantil, permeadas pelos eixos que incluem as interações e as brincadeiras, devem também permanecer no Ensino Fundamental, em atendimento às especificidades dessa etapa. Assim, a adoção de um currículo contínuo, integrado e integrativo fortalece o desenvolvimento e as aprendizagens infantis, e reiteramos, deve ser sempre acompanhado das especificidades de cada momento e etapa.

Com relação à organização do trabalho realizado pelos professores na Educação Infantil, em articulação com a prática educativa, discorreremos na subseção seguinte.

4.2 Prática educativa na Educação Infantil

Em sala de atividades/aula, as professoras da Educação Infantil, ou de outra etapa da Educação Básica, realizam seu trabalho por meio de práticas, ou seja, modos próprios de fazer algo que englobam características similares e também particulares, com abrangências distintas, ancorados em conhecimentos acadêmicos, orientações oficiais e saberes empíricos, bem como modelados por sua personalidade e subjetividade. No fazer docente, a prática desenvolvida em sala de atividades/aula visa contemplar o processo de ensino e aprendizagem, para tanto, o professor utiliza de diferentes estratégias pedagógicas e recursos para o engajamento e a motivação dos alunos para a aprendizagem.

Diante de tantas formas, locais, instrumentos e do próprio quantitativo de informações e aprendizagens encontrados na sociedade, os professores precisam elaborar meios que articulem, combinem e dialoguem com as aprendizagens oriundas de outras fontes extraescolares e que podem ser potencializadas, ampliadas, incorporadas ou até negadas na instituição escolar, afinal, “as aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos inevitavelmente presentes na vida das pessoas, os quais competem com o ensino escolar ou o potencializam. Há sempre concomitâncias de ensino” (Franco, 2012, p. 150). A autora ainda acrescenta que, apesar de haver um ensino intencionalizado na escola, não há como prever a aprendizagem resultante, diante dos inúmeros estímulos e das experiências que cada um possui e da forma como organiza, articula e interpreta cada conhecimento individualmente.

Nesse ínterim, convém realizarmos a distinção entre as diferentes práticas utilizadas pelos professores em seus momentos pedagógicos de ensino e aprendizagem escolar, e justificarmos a escolha pela prática educativa. Sendo estas, a prática docente, a prática pedagógica e a prática educativa, as contribuições teóricas de Franco (2012, 2020) oferecem uma valiosa distinção.

A prática docente é a prática realizada em sala de aula. Para esse propósito, usa como suporte a didática, diferentes saberes, recursos materiais, afetividade, discursos e interação; constitui-se o momento professor-aluno, desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem, ancorado, instituído e condicionado previamente pela prática pedagógica. A autora defende uma conexão articulada entre a prática docente e a prática pedagógica, mesmo que essa relação nem sempre seja existente (Franco, 2012).

A prática pedagógica e a prática educativa, segundo Franco (2012, 2016), muitas vezes são tratadas como sinônimo, empregadas com o mesmo sentido, significado e abrangência,

porém, são distintas. Destaca-se que as práticas educativas se referem a “práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais” (Franco, 2012, p. 152), estando vinculadas à educação, processo amplo de aquisição de conhecimentos variados por meio de diferentes instrumentos, materiais, parceiros, interações, enfim, um processo multifacetado, ao passo que as práticas pedagógicas são “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (Franco, 2012, p. 152). Para elucidar ainda mais, a autora acrescenta que as práticas pedagógicas visam atender às expectativas particulares de uma comunidade, estando vinculadas a saberes relacionados à Pedagogia, isto é, tem relação com o pedagógico, com o escolar.

As práticas pedagógicas não são generalizadas, mas precisam de adesão, negociação e algumas vezes até de imposição para se realizarem, pois dependem de decisões e escolhas muitas vezes conflituosas e contraditórias, articulando uma totalidade que envolve o interior e o exterior da escola, com implicações também nestas duas dimensões.

Diante do objeto de pesquisa investigado, para além de uma prática docente ou pedagógica, por haver uma influência direta do contexto das áreas rurais e da implicação dos diferentes saberes produzidos e oriundos desse meio, justificamos que foi extremamente oportuno investigarmos a prática educativa desenvolvida na instituição escolar, por entendermos que as práticas desenvolvidas, nas escolas do Campo, são afetadas por esse contexto. Dessa forma, o ambiente cultural das crianças – isso significa, a comunidade da qual fazem parte, o ambiente natural, os lugares que frequentam, o meio familiar e social – tem um papel fundamental nesse processo de aprendizagem articulado ao escolar. É nesse território que a escola se localiza e que a professora desenvolve sua prática, e também porque é nesse ambiente cultural que se desenvolve a prática educativa. Cabral (2021, p. 10) nos ajuda a compreender o conceito de prática educativa, definindo-a

enquanto uma prática social transmite conceitos, princípios, conhecimentos, saberes, valores, que formam as visões de mundo, de vida, existência e do próprio ser humano, orientando e conduzindo os projetos educativos em âmbitos institucionais, como nos estabelecimentos de ensino, e em espaços diversos nos quais se desenvolva ação educativa. O alcance desse acontecimento garante a criação e a projeção do simbolismo, da linguagem e dos modos de materializar os bens e a riqueza na sociedade humana.

A prática educativa é uma prática sociocultural, ou seja, é constituída e constitui a teia de relações, saberes, práticas, comportamentos, emoções, paradigmas, de uma determinada sociedade com determinada cultura, como apontados pela autora. Enquanto atividade, é

afetada pela historicidade, por ser praticada/construída/reproduzida em um determinado momento histórico por sujeitos históricos. Entendemos, assim, que há saberes tradicionais que permanecem, contudo, há a possibilidade de mudança, não apenas dos saberes, mas também das formas de aprendizagem e ensino que vão mudando ao longo da história, seja por conta das demandas da tecnologia, das aspirações da sociedade, seja pelos paradigmas que vão se constituindo com a evolução dos tempos.

Quando as crianças realizam conversas com pares, audição de conselhos de familiares, assistem desenhos animados, filmes, ouvem músicas, praticam jogos, brincadeiras ou quando vão ao mercado, à igreja, ao posto de saúde ou à escola, são oportunidades e situações de interação com parceiros/objetos que possibilitam aprendizagens, dito de outro modo, as práticas sociais reverberam em práticas educativas, porém, dependem de intencionalidade.

Vale destacar que algumas práticas educativas nem sempre produzem conhecimentos e informações educativas de fato, por exemplo, na atualidade, a utilização de redes sociais por meio da internet, como YouTube, Instagram, Telegram, WhatsApp, dentre outros, tem sido uma tendência com a divulgação de vídeos com diferentes profissionais apresentando conteúdos de diversas naturezas. Como, para essa divulgação, não há critérios de veracidade do conteúdo e da formação desses profissionais, muitas pessoas acabam aproveitando-se dessa condição e divulgam informações inverídicas sem comprovação científica, ludibriando quem os assiste a reproduzirem inverdades por conta de *likes*, fãs ou seguidores. Apesar disso, esse tipo de aprendizagem também faz parte das práticas educativas, por se constituírem práticas de ensino e aprendizagem em uma dimensão ampla de prática social.

As práticas educativas também devem ser compreendidas a partir de implicações de natureza política, teórica, práticas e culturais diversas, determinadas socialmente pela diversidade dos seres humanos. Marques e Carvalho (2016, p. 123) corroboram ao compreenderem as práticas educativas como um “conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”. Na mesma perspectiva, Sacristán (1999, p. 90) destaca que a prática educativa “está espalhada por diferentes esferas da sociedade, sem ficar reduzida as suas manifestações na escola”. Segundo os autores, as práticas educativas possuem essa amplitude, não se restringindo ao espaço escolar, mas podendo ser entendidas como ações realizadas em diversas instituições e atividades sociais, desde que possuam a finalidade educativa, seja por meio concreto ou virtual.

Assim, podemos entender que existe prática educativa quando há necessariamente relações de processo de aprendizagem entre seres humanos, em qualquer espaço social, seja em casa, seja em grupos diversos no Campo ou na cidade, em hospitais, na rua, no mercado, na igreja, enfim, quando houver relações mediadas por atos de ensino e aprendizagem, haverá prática educativa envolvida.

Percebemos, dessa forma, a imbricação entre a prática educativa e a sociedade, sendo a prática educativa considerada instrumento utilizado pela sociedade para perpetuação, atuação, reprodução, manutenção, emancipação ou transformação social. Em outras palavras, há uma articulação com a educação e não necessariamente com o pedagógico e com as limitações que o compreendem, podendo também ser pedagógica, desde que inclua elementos pedagógicos, principalmente quando desenvolvida no contexto escolar. Logo, as práticas educativas tem um vínculo com as práticas sociais vivenciadas nas relações que são estabelecidas em todos os ambientes de vida e convivência.

Refletindo acerca das práticas educativas nas instituições de ensino, Franco (2016) avalia que essas práticas estão se distanciando da criticidade e da reflexão, elementos essenciais para a uma educação problematizadora, emancipatória e de humanização, atendendo apenas aos interesses da racionalidade econômica por meio de programas e materiais que orientam os alunos às provas de vestibulares.

A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para realizar testes para dar conta das avaliações externas e, assim, poder galgar um lugar nos vestibulares universitários. A educação, tendo se rendido à racionalidade econômica, não mais tem conseguido dar conta de suas possibilidades de formação e humanização dos homens (Franco, 2016, p. 4).

Importante pôr em evidência que as práticas educativas, por se comprometerem com a educação, relacionam-se diretamente às aprendizagens, nisso não podemos confundir com a educação escolar, com a função da escola e colocá-las no mesmo patamar, esta também vinculada ao desenvolvimento de aprendizagens, mas, diante do compromisso, função e princípios que possui, a escola compromete-se com o estudo, com o desenvolvimento do interesse dos alunos, criticidade, disciplina, potencialidades, aplicando a reponsabilidade pedagógica que lhe é própria.

A aprendizagem e a aquisição de conhecimentos podem acontecer em diferentes locais, com diferentes parceiros, mas isso não faz com que essa relação seja uma relação

escolar. O que torna uma educação escolar é o compromisso com o pedagógico, posição defendida por López, Masschelein e Simons (2017, p. 188) ao afirmarem que há uma forma específica de aprendizagem na escola diferente das demais, sendo esta, a pedagógica, advogando que a aprendizagem pedagógica “é uma questão prática do estudo que não se apoia em um destino (natural, social) previamente dado. Esse é um entendimento pedagógico de liberdade, e relacionado a ele há um entendimento pedagógico da igualdade”. Em linha, Kohan, Masschelein e Simons (2017, p. 166) ajudam a entender o pressuposto, explicando que “a escola remete ao tempo e espaço que começam a partir da pressuposição de que seres humanos não têm um destino (natural, social ou cultural, etc.), e, portanto, devem ter a oportunidade de encontrar o seu próprio destino”. Diante disso, percebemos o importante papel da escola na formação humana e no desenvolvimento de aprendizagens específicas escolarizantes nessa instituição escolar.

Ampliando a discussão, Kohan, Masschelein e Simons (2017, p. 166) afirmam que há desescolarização mesmo nas escolas, quando “a sociedade tem que impor um destino para os jovens através do desenvolvimento do que se chama de seus talentos naturais, através de projeção de uma imagem predefinida de pessoa educada, etc.”, desconsiderando as diferenças e singularidades e, ao mesmo tempo, não aplicando o princípio de igualdade e liberdade, que deve ser próprio das escolas, em virtude da orientação pedagógica quanto ao reconhecimento que os estudantes podem/devem aprender e que precisam de conhecimentos comuns a serem aprendidos por todos. Quando assim não o faz, a escola menospreza saberes e potencialidades diversos, seja pelo oferecimento do mínimo, seja diminuindo/rejeitando determinada parcela social e os saberes e potencialidades que lhe são próprios ou subordinando culturas e saberes diversos, a um determinado padrão.

Em congruência, López, Masschelein e Simons (2017) militam pela defesa de uma “crença utópica” de ideário que faz parte do princípio educativo escolar de igualdade pedagógica, em que esta é aplicada. Segundo os autores,

a igualdade pedagógica tem um duplo sentido: admitir que cada um dos estudantes é capaz de aprender (e estudar/exercitar-se) e admitir que há uma matéria e assunto comum – a fim de ser capaz de renovar o mundo – para cada um dos estudantes (López; Masschelein; Simons, 2017, p. 189).

Assim, a escola contribui com a preparação dos estudantes, difundindo a assunção quanto a capacidade de aprendizagem que cada um tem, bem como de intervenção no mundo e escolha pessoal do destino.

Na mesma perspectiva, concordamos com Meirieu (2005, p. 35) quando afirma:

A Escola exprime, assim, a vontade da geração daqueles que estão no mundo, vontade de organizar o futuro. De organizar um futuro: um futuro para nossos filhos e um futuro para o mundo. Um futuro para o mundo sustentando nossos filhos para que possam prolongar o mundo.

Percebemos, a partir das palavras do autor, a responsabilidade da escolarização e da escola quanto às decisões presentes e ao reflexo que terão no futuro de cada estudante e da humanidade. Nessa compreensão, por mais que a escola seja o ambiente propício à produção e ao fornecimento de informações confiáveis, respaldada socialmente, não é inconteste, nem hierarquicamente superior, sendo necessário criticá-la, haja vista que as demais aprendizagens resultantes das práticas educativas também possuem valor. Consequentemente, é fundamental compreender e praticar a ideia de alteridade, ao se reconhecer e respeitar as diferenças, para que não haja imposições de culturas, valores, crenças e modos de ser consideradas melhores ou mais importantes que outras.

A partir desse entendimento, compreendemos que a contextualização do entorno e as concepções de mundo dos povos das áreas rurais atuam diretamente na escola e que a prática das professoras precisa dialogar com o mundo da vida, com as formas e as múltiplas aprendizagens pertinentes à etapa da Educação Infantil, com as condições de trabalho, epistemologias do Campo, referenciais pedagógicos. Enfim, precisa ser uma prática contextualizada e imbrincada a essas vivências, com responsabilidade social, ou seja, uma prática educativa.

Para sua concretização, a prática educativa desenvolvida nas escolas torna-se dependente de vários fatores, dentre os quais, as condições de trabalho, assim como também estão articuladas ao currículo de cada instituição escolar, direcionando os saberes e os fazeres docentes. Nessa direção, a prática educativa na Educação Infantil do Campo precisa dialogar com os diferentes saberes oriundos do entorno, vistos como facilitadores de aprendizagem, pois as novas aprendizagens poderão ancorar e articular os saberes que as crianças já carregam de suas experiências empíricas, como corrobora Barbosa e Horn (2019, p. 28):

acreditamos que um currículo para crianças pequenas precisa estar comprometido com a transmissão cultural das práticas sociais de cada contexto e a sua permanente reconstrução social elaborada pela interpretação criação, invenção, reinvenção pelas crianças. A partir do contato com as práticas sociais da sua cultura, as crianças podem se dirigir a compreensões cada vez mais abstratas, conceituais, universais.

Na Educação Infantil do Campo, a prática educativa é impactada por diferentes elementos, que vão desde a inclusão do contexto do Campo e das experiências reais das crianças nas atividades diárias, através de propostas e projetos pedagógicos que contemplem essa realidade e especificamente na prática docente, ao desenvolvimento de arranjos para a suplantação das carências materiais muitas vezes encontradas nesses ambientes, assim como articular essas relações ao currículo e ao Projeto Pedagógico da escola, frequentemente contraditórios, omissos e propagadores de desigualdades sociais, por muitas vezes negarem a contextualização e os saberes experienciais das crianças.

Para a suplantação dessa condição, é necessário o reconhecimento da proposta da Educação do Campo e, a partir disso, realizar uma organização pedagógica do currículo, construção e implementação de Projeto Pedagógico contextualizado com participação conjunta e heterogênea de diferentes instâncias sociais, inclusive da própria comunidade, na sua elaboração.

Nisso, podemos citar reformas teóricas no currículo que é desenvolvido nas escolas do Campo, como: a adesão de formações docentes que contemplem discussões densas sobre as populações do Campo; assim como, oferta de condições dignas de trabalho e aprendizagem de forma estrutural e material nestes territórios; elaboração pela gestão democrática de escola do Campo de uma Proposta Pedagógica e de projetos específicos às necessidades e às disposições dos povos do Campo; ativa participação das professoras na compreensão contextual e crítica dessa realidade, através da propagação de discursos e práticas emancipatórias; produção de materiais curriculares específicos para a realidade dos contextos culturais das escolas do Campo que ensinam; dentre outros.

Entendendo a realidade da escola como uma parte, produto e reflexo da realidade social, enquanto todo, as ações educativas realizadas, em um ou outro espaço social, terão reflexo mútuo, como uma relação dialética. À vista disso, as aprendizagens produzidas nesses diferentes espaços precisam ser articuladas, problematizadas e/ou reconfiguradas, em um movimento dinâmico, pois toda prática de ensino é uma prática social. Dessa forma, “O professor precisa entender seu papel profissional como parte integrante de uma organização escolar que se encontra em uma comunidade, na sociedade e no mundo” (Behrens, 2007, p. 454), haja vista que a escola compõe a parte de uma totalidade, que é o meio social.

Tanto a escola quanto a sociedade são espaços produtores de cultura e saberes que se produzem e reproduzem nas interações sociais estabelecidas, assim, quando a uma criança que vive nos territórios rurais são apresentadas as regras e os códigos de funcionamento da

sua comunidade – cuidado com animais peçonhentos, com plantas venenosas, ao nadar no rio ou subir em árvores –, ou quando a ela são ensinados referenciais culturais de ancestralidade – preparo de alimentos, relação com a natureza, rituais religiosos, modos de se comportar –, podemos incluir esses saberes na mesma dimensionalidade de prática educativa dos saberes produzidos na escola, com relação a alfabetização, numeracia, socialização, artes, dentre outros.

De uma forma geral, a prática educativa das professoras da Educação Infantil do Campo, precisa levar em consideração alguns aspectos fundamentais: compreender a criança em seu momento de infância; conhecer as características e as peculiaridades inerentes a esse período da vida; considerar o contexto sociocultural de origem das crianças e o referencial simbólico que carregam; e, assim, articular os elementos citados anteriormente às condições de trabalho que dispõem e os conhecimentos científicos, leis e diretrizes que regulamentam e normatizam a Educação Infantil, para que concretizem os pressupostos pedagógicos e referenciais de “criança” e “infância” promovidos pela instituição e por elas próprias.

Para o prosseguimento nessa discussão, convém explicar, afinal, quem é a criança do Campo e como vive sua infância. A criança do Campo é aquela que brinca e nada nos rios, sobe em árvores, coleciona pedrinhas, lida com a terra, corre com os animais, relaciona-se com seus familiares, com a comunidade e com colegas e profissionais da escola, conta histórias, brinca de carrinho, boneca, bola e pega-pega, enfim, aquela que tem uma relação mais próxima com as águas, com a terra, com a floresta e com os animais, que vivencia, ressignifica e produz cultura, aquela que sonha, que brinca, que acredita em contos de fadas, mitos e lendas, que transforma sucata em brinquedo, que canta, cansa, cai, chora, machuca-se e reclama, que birra, obedece, elogia, aprende e ensina, aquela que ama. A criança do Campo é uma criança!

A perspectiva de criança, enquanto sujeito ativo, histórico, singular, epistêmico e social, foi a lente que usamos para compreender a todos que fazem parte da etapa da vida que se encontram os seres humanos no período da infância. A criança é um ser agente, que se apropria do mundo que a cerca, não apenas a partir do que lhe é dado, mas também a partir das significações pessoais que realiza, ou seja, a partir da forma particular que compreende e vivencia a realidade. Para além de compreendermos que as crianças estão em processo acelerado de desenvolvimento e aprendizagem, entendemos que também produzem conhecimentos.

As infâncias do Campo, assim como as crianças, são heterogêneas, diversas, plurais, portanto, são muitas as infâncias existentes nos territórios rurais, ao relacionar a contextualidade do Campo na convivialidade das atividades, aprendizagens, relações e saberes, com o momento de vida que as crianças se encontram em interação com esse contexto. Nas instituições de Educação Infantil, há a necessidade da valorização da cultura de origem das crianças dos territórios rurais, a fim de que reconheçam a importância do modo próprio de viver e produzir de seu povo, assim como desenvolvam uma consciência da dominação que por ventura sofrem e realizem os questionamentos dessa situação, coerente com o momento e a possibilidade de compreensão em que se encontram. Sendo assim, essa dimensão só poderá ser explorada, a partir das experiências culturais das professoras e da equipe escolar, com relação a essa temática, e de seu consequente posicionamento político, implicado em sua prática, como destaca Richter (2016, p. 18):

o modo como se efetua o acolhimento de bebês e demais crianças na creche e na pré-escola está profundamente comprometido com as experiências culturais dos adultos que os acompanham. Por isso, podemos dizer que a relação entre os bebês, as demais crianças, as famílias e os profissionais da Educação Infantil implica experiências de si, em movimento de se fazerem juntos, ou, então, de viverem juntos.

Nos territórios rurais, principalmente, a preservação de características ambientais e a valorização do contexto se fazem fundamentais, podendo ser refletidos na concepção arquitetônica, espaços, ambientes, decoração, levando em consideração os contextos físico-geográficos e socioculturais da comunidade local. A partir dessa compreensão, na prática educativa das professoras, poderá ser explorada a construção de um jardim, por exemplo, composto pela flora local ou de uma horta, possibilitando uma valorização da identidade das crianças ao terem acesso a esses elementos em outros contextos, principalmente no familiar. A construção de um parquinho com balanços e escorregas embaixo de árvores também promovem aproximação a esse local de forma lúdica, proporcionando às crianças excelentes brincadeiras, com liberdade de criar e inventar em contato direto com a natureza.

Richter (2016) reflete acerca da importância do papel das professoras da Educação Infantil, no processo de mediação de aprendizagens, na busca constante por meios necessários ao processo de aprendizagem, para que as crianças possam ressignificar e transformar as experiências vivenciadas, utilizando-se dos mais variados recursos, por meio de diferentes experiências culturais, assim, nesse processo, à medida que ensinam, as professoras também aprendem. Com relação a essa mediação na Educação Infantil do Campo, é necessária que

seja pautada pela dimensão crítica na análise do território camponês e da função da escola para o desenvolvimento integral das crianças. Desse modo, para a autora,

nessa perspectiva, formar-se culturalmente não é receber informações a serem reconhecidas e acumuladas, mas realizar a experiência intransferível de se apropriar de uma relação com o mundo, e essa relação é inseparável de uma relação com a linguagem (Richter, 2016, p. 20).

Com relação às condições de aprendizagem, na instituição de Educação Infantil, é importante considerar o papel que a dimensão espacial assume no processo de ensino e aprendizagem, se constituindo um dos elementos que afetam a prática educativa, devendo a organização, a disposição e o uso, possibilitar que as crianças possam recriá-lo, explorá-lo, aventura-se nele, descobrir diversas possibilidades de interagir nesse espaço com criatividade, seja sozinha, com seus pares ou mediada pelos profissionais que trabalham nessa instituição. O ambiente deve igualmente ser desafiador, promovendo o espírito investigativo e de curiosidade, facilitando a superação de limitações e utilizado pelas professoras de formas diversas para o desenvolvimento de aprendizagens variadas.

Importante destacar a ludicidade inerente ao espaço da Educação Infantil, que precisa ser acolhedor, estimulante, acessível, funcional, transformável e seguro, principalmente devido ao momento de desenvolvimento das crianças. Para tanto, o mesmo deve contar com inúmeras possibilidades de oferta de diferentes interações, pois estimulam a curiosidade e a criatividade, permitindo a possibilidade de diferentes arranjos de organização espacial intencional. Assim, há a necessidade de planejamento dessa dimensão, com responsabilidade e atenção.

O desenvolvimento da prática educativa, na instituição de Educação Infantil, se faz principalmente na sala de atividades, com a professora, que utiliza esse espaço em suas diferentes estratégias pedagógicas intencionais, como também pelas crianças que, a partir do desenvolvimento da autonomia, vão explorando-o e encontrando diferentes formas de se relacionar nele e com ele.

Além da infraestrutura física, os equipamentos e mobiliários precisam estar em quantidade, manutenção, conservação e tamanho coerentes ao uso das crianças: “a adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico” (Brasil, 2006, p. 28). Essa adaptação significa protagonizar necessidades, potencialidades e limitações infantis para que as crianças possam, em

articulação com o ambiente, expressar suas ideias, opiniões, gostos e desgostos de forma autônoma, seja na interação com esses materiais, seja na produção e exposição de seus trabalhos.

A personalização da sala de atividades, enquanto local onde as crianças passarão mais tempo realizando atividades diversas, dentro da instituição de Educação Infantil, é muito importante e deve expressar as concepções pedagógicas docentes com valorização do lúdico, através de imagens de personagens infantis, com temáticas alegres e convidativas à aprendizagem. Por isso, é comum encontrar, em salas de atividades da Educação Infantil, brinquedos, jogos, livros, sucata, materiais naturais – areia, pedras, flores, dentre outros –, retalhos de tecido, caixas, miçangas, canudos, tampas de plástico, etc., elementos facilitadores de aprendizagem porque auxiliam na materialização dos conceitos abstratos estudados.

Cruz e Cruz (2017, p. 72) acrescentam que a organização do espaço físico da sala de atividades das crianças é “reveladora da concepção pedagógica e dos princípios predominantes sobre educação, criança e processos de ensino e aprendizagem”. A escolha, a disposição, a distribuição do mobiliário, a ornamentação, os objetos pedagógicos e culturais eleitos denunciarão a tendência e as concepções que as professoras adotam e compartilham com as crianças no espaço educativo. As autoras reforçam a proposição.

Em alguns lugares, os ambientes que compõem a unidade de educação infantil parecem dizer às crianças que eles não lhes pertencem, pois a “decoração” está fora de seu campo visual (não pode ser tocada!) e não inclui fotos ou produções delas, o armário é fechado, e tudo precisa da autorização da professora para ser usado (Cruz; Cruz, 2017, p. 73).

Com relação ao tamanho das salas de atividade, os *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil* recomendam que deve haver o atendimento personalizado a cada fase de desenvolvimento das crianças, pois “crianças menores organizam-se em ambientes pequenos ou em ambientes cheios de recantos menores, buscando segurança, aconchego e conforto; da mesma forma, preferem janelas ou vãos de abertura pequenos” (Brasil, 2006c, p. 29). Para as crianças maiores, a sala ampla é mais indicada por “oferecer possibilidade de compartimentalização, criando ‘nichos’ que podem ser usados para diferentes atividades” (Brasil, 2006, p. 30). Portanto, não apenas as salas de atividades, mas também o pátio, o refeitório, a biblioteca, o parquinho, os banheiros, dentre outros espaços, precisam ser adaptados à proporção de tamanho das crianças e consequentemente seu alcance e autonomia no uso, na prevenção de acidentes e na promoção da independência infantil.

Barbosa e Horn (2019, p. 31) são defensoras da proposta pedagógica que compreende a importância da organização zelosa do ambiente para a aprendizagem infantil. Para tal, orientam que, na organização dos espaços, deve-se levar em consideração alguns aspectos fundamentais, como:

- * Mobiliário e equipamento móvel e adequado ao tamanho das crianças;
- * Ambiente natural de fácil acesso e rico em elementos;
- * Utilização de paredes, teto e chão como espaço de informação;
- * Construção de cantos temáticos e esconderijos;
- * Ambiente desafiador – um pouco além do que as crianças já dominam;
- * Oportunidade para experiências de explorações e aventuras;
- * Oferecimento de bem-estar, confiança, relacionamentos e aprendizagem;
- * Favorecimento simultâneo dos sistemas perceptivos, motores, comunicação, cognitivos e emocionais;
- * Possibilidade para a inter-relação com outras crianças, oportunizando a coletividade e a singularidade.

Os nichos ou cantinhos, podem ser utilizados em todas as fases de desenvolvimento infantil com a possibilidade de realização de atividades simultâneas no ambiente. Como as crianças estão em um período de grande desenvolvimento físico e em paralelo ainda apresentam baixa concentração e atenção, frequentemente demonstram ansiedade em passar de uma atividade para outra, por conseguinte, as atividades precisam ser dinâmicas e não podem ser muito demoradas para as crianças não perderem o interesse – inclusive os filmes e desenhos, caso utilizados pedagogicamente, devem ser curtos.

Na sala de atividades, caso haja espaço suficiente, a organização dos cantinhos pedagógicos é muito significativa e potencializadora de aprendizagens, pois possibilita a imersão das crianças em diferentes situações disparadas por estímulos diversos. Cantinhos de leitura, matemática, ciências, teatro promovem atividades ricas e férteis de aprendizagem que ampliam o horizonte de experiências das crianças. Ao deitar ou sentar no chão, tapete, almofada e manusear um livro ou manipular jogos e materiais diversos de matemática, por exemplo, a criança viverá uma experiência de autonomia, interação, protagonismo no seu poder de escolha e em corolário desenvolver habilidades socioemocionais e psicomotoras, de uma forma lúdica e prazerosa, ampliando a percepção de mundo e sua formação cultural.

E por que não um cantinho que faça um recorte da realidade contextual dessas crianças que vivem em áreas rurais, com animais de brinquedo, folhas, flores, pedrinhas, sementes e areia, dentre outros elementos do cotidiano, que as permitam criar e recriar a realidade à sua maneira? Certamente esse alinhamento à realidade traria significativas experiências de aprendizagem.

Uma atenção especial deve ser dada pelas professoras ao cuidado do tempo, para que seja destinado à exploração dos cantinhos, devendo ser um momento que faz parte da rotina, assim como a realização de outras atividades pedagógicas também importantes. A organização temporal deve ser mediada pela compreensão das professoras acerca das diferentes experiências que devem ser proporcionadas durante a Educação Infantil, ao reconhecermos as crianças enquanto sujeitos de direitos e que possuem singularidades para sua aprendizagem, como argumenta Silva (2016, p. 60):

o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, criativos, capazes de interações e que têm na brincadeira a principal forma de se relacionar com os outros e com o mundo contribui para que a professora desenvolva estratégias e proveja recursos adequados ao desenvolvimento, às aprendizagens e à ampliação das referências culturais de meninos e meninas entre zero e cinco anos.

Na Educação Infantil, todos os detalhes são significativos, inclusive os elementos estéticos, como estamos destacando com relação à ambiência. Nesse aspecto, as cores dos espaços devem ter coerência e serem adequados à proposta pedagógica, como orientam os *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* (2006c, p. 30):

as cores têm importância fundamental para os ambientes destinados à educação da primeira infância, pois reforçam o caráter lúdico, despertando os sentidos e a criatividade. O uso da cor, além do papel estimulante ao desenvolvimento infantil, pode ser também um instrumento eficaz de comunicação visual, identificando ambientes e setores.

Ainda nessa dimensão, importante destacar a afirmativa de Barbosa e Horn (2019, p. 20) ao concluírem que, “através de sua organização, o ambiente educa, faz propostas, estabelece limites e abre novas possibilidades”, pois entendemos, em concordância com as autoras, que é nesse espaço que as crianças podem vivenciar a cultura escolar e tornarem-se coconstrutoras de conhecimento, a partir de experiências biográficas e sociais na construção de suas subjetividades. Por essa razão, a sua organização deve ser pedagogicamente planejada.

Ampliando a discussão para compor o cenário de compreensão, é significativo destacar a distinção entre espaço e ambiente, principalmente quando discutimos a Educação Infantil. Nesse aspecto, Cruz e Cruz (2017, p. 72) ajudam a entender:

a palavra ambiente refere-se ao espaço físico (caracterizado, por exemplo, pelo tamanho, pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração) acrescido das relações que nele são estabelecidas (incluindo os afetos, os conflitos e as ambiguidades existentes nas trocas entre as crianças, entre estas e os adultos e entre estes). Por meio do espaço físico, a criança é capaz de estabelecer relações entre as pessoas e o mundo, convertendo-o em cenário para as emoções.

Esses elementos são alguns dos condicionantes da prática educativa das professoras da Educação Infantil, assim como da aprendizagem das crianças, devido à articulação que promovem entre os mundos físico, simbólico, individual e social, em caráter histórico e cultural. Dessa forma, o meio deve ser adequado às necessidades, potencialidades e especificidades etárias de cada momento no desenvolvimento das crianças, constituindo-se como instrumento estimulador potente ou não, a depender da organização do espaço e do ambiente, bem como da forma como cada criança, individualmente, reagirá aos estímulos propostos. Em linha com a discussão, Cruz e Cruz (2017, p. 74-75) analisam que:

os mundos físico e social nos afetam profundamente, reforçando ou provocando mudanças nos nossos modos de perceber e agir, no nosso senso estético, nas nossas habilidades, nos nossos conhecimentos sobre os outros e sobre nós etc. Assim, as escolhas feitas acerca de que móveis, materiais, livros, brinquedos, gravuras, móveis, animais ou plantas estarão disponíveis às crianças e adultos, como estarão organizados e como serão usados, fazem muita diferença na qualidade das experiências vividas nos contextos de creches e pré-escolas.

Uma sala de atividades acolhedora deve ser inclusiva e proporcionar autonomia às crianças, para que a ação educativa proporcionada possa ser significativamente compreendida e praticada pelas crianças em outros espaços sociais, pois “as experiências que as crianças vivem no contexto da creche ou pré-escola são, portanto, afetadas pelo conjunto de elementos que configuram esses ambientes” (Cruz; Cruz, 2007, p. 78). A ambiência da sala de atividades e da própria instituição de Educação Infantil, suas condições infraestruturais e materiais terão influência nas experiências e aprendizagens infantis.

Com relação às aprendizagens proporcionadas pela Educação Infantil, em um aspecto integralizador, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita possibilita uma inserção ativa das crianças nas práticas sociais e participação fecunda no convívio familiar, constituindo-se um dos eixos básicos da Educação Infantil, devendo ser ensinada com sentido e significado para as crianças, ou seja, precisa ser contextualizada à realidade infantil, a partir das

necessidades, preferências e conhecimentos que as crianças já dispõem com material didático específico e coerente com os interesses, desejos e expectativas das crianças.

Ampliando nosso ponto de vista na discussão, Kishimoto (2005) reconhece a importância da oralidade e do brincar na Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, no entanto, critica que a formação inicial dos professores da Educação Infantil, Licenciatura em Pedagogia, apresenta lacunas formativas, por não haver investimento adensado na especificidade da Educação Infantil, haja vista este ser um curso com amplas dimensões formativas, ao formar professores para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como atuar como pedagogo.

Faltam Pedagogias que dão voz às crianças, que utilizam as observações do cotidiano, as histórias de vidas nas quais crianças, pais, professores(as) e a comunidade, como protagonistas, assumem o brincar como eixo entre o passado e o presente, entre a casa e a unidade infantil, entre o imaginário e a realidade, constituindo-se em uma rede que estimula a comunicação, aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Kishimoto, 2005, p. 185).

As atividades orais, escritas, pictóricas, físicas e de desenvolvimento da coordenação visomotora precisam ser organizadas com cuidado e zelo, atendendo às expectativas de desenvolvimento das crianças. Na oralidade, são fundamentais: o estímulo à expressividade, por meio do conto, reconto, relatos, posicionamentos, musicalidade, dramatizações e o reforço à valorização da identidade; e a exploração de recursos variados, como brinquedos, jogos, instrumentos musicais, livros literários, dentre outros, que possibilitem experiências variadas e incentivo à descoberta, interação e constituição das subjetividades infantis.

Nas atividades escritas e no desenvolvimento da coordenação visomotora, deve haver a busca pelo atendimento ao grupo como um todo. O desenvolvimento desse processo deve ocorrer de forma coletiva e individual, quanto ao desenvolvimento de competências linguísticas, científicas, numéricas e sociais de coordenação, reprodução e produção autônoma de letras, números, palavras, desenhos e experimentos. Deve ocorrer também de forma contextualizada, desafiadora, estimulante e que incentive a autonomia, fazendo uso de produções escritas e textos diversos, livros literários, cadernos, cartazes, atividades fotocopiadas, jogos, brincadeiras, brinquedos, dentre outros, sistematizando o letramento e o acesso à literatura, contribuindo para o desenvolvimento de práticas leitoras.

O aspecto físico é favorecido quando são realizadas atividades de dança, práticas esportivas, interpretação e brincadeiras orientadas ou livres, seja na sala de atividades, seja no pátio, na quadra esportiva ou ao ar livre. Essas são experiências fundamentais que promovem

o desenvolvimento físico, motor, social, emocional, cognitivo e expressivo das crianças, estimulando também a linguagem e a oralidade.

É frequente o relato de familiares e/ou responsáveis quanto ao salto de desenvolvimento alcançado pelas crianças a partir do momento que ingressam na Educação Infantil, devido às diferentes interações e estímulos que vivenciam nesse ambiente, não apenas no aspecto cognitivo, mas de forma integral, como ampliação do vocabulário, autonomia, iniciativa, habilidades manuais, socialização, dentre outros.

Para o alcance desses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é necessário que a prática investida pelas professoras da Educação Infantil contemplem as especificidades dessa etapa, o que depende de uma formação adequada, escuta e observação atenta às crianças, metodologia e didática coerente e de investimentos constantes na carreira, para que o ato pedagógico seja competente. É importante, porém, compreender e articular as aprendizagens que as crianças trazem consigo do contexto sociocultural do cotidiano que compartilham, pois, concordamos com Barbosa e Horn (2019, p. 20), ao destacarem que:

todos os dias aprendemos algo, a partir daquilo que vivemos quando nos ocupamos em dar sentido ao mundo, em compreendê-lo, em implicar-nos com a solução dos problemas, com a alegria de uma nova descoberta, na convivência com os outros, com uma amizade que se aprofunda. Desse modo, a aprendizagem sempre vai muito além daquilo que é “oficialmente” ensinado.

Nesta perspectiva, as atividades são planejadas na expectativa de atendimento à demanda cognitiva de cada turma, todavia, diante da heterogeneidade de crianças que chegam às instituições de Educação Infantil, com os mais diversos históricos e experiências de vida, é exigido das professoras um conhecimento para além do pedagógico na articulação e no engajamento da turma no processo de aprendizagem, conhecimento que inclua também dimensões psicológicas, antropológicas, sociológicas, para que aquilo que deve ser aprendido faça sentido para as crianças. Dessa forma,

ressalta-se o papel do motivo da atividade de estudo para a criança para que se assegure a atenção e a conscientização do objeto de estudo. No caso da atividade de estudo, a conscientização de um conteúdo depende do seu lugar estrutural dentro da atividade do sujeito. Ou seja, só se conscientizam os objetos das ações que fazem parte da estrutura da atividade (Asbahr, 2014, p. 270).

Para que o estudo e a aprendizagem sejam eficientes, o motivo dessas ações, muitas vezes, é localizado fora do ambiente escolar, logo, as professoras precisam reconhecer essa especificidade e articular sua prática ao contexto, organizando sua prática educativa, em articulação a esses elementos.

É significativo pontuar que as crianças, assim como todos os seres humanos nas mais diversificadas fases de desenvolvimento, constituem-se uma integralidade, ou seja, as dimensões afetiva, emocional, cognitiva, motora e social se desenvolvem *pari passu* por meio das interações com diferentes parceiros sociais e objetos no ambiente, por consequência, na organização das atividades a serem desenvolvidas na Educação Infantil, todas essas dimensões precisam ser consideradas.

Destacamos também que as crianças se desenvolvem de forma integral. Por mais que o ensino, nas instituições de Educação Infantil, seja organizado de forma fragmentada, por meio de eixos ou priorizando aspectos específicos do desenvolvimento, principalmente o cognitivo, haverá sempre um desenvolvimento integral como um todo, pois não aprendemos de forma separada, mas mutuamente por meio do raciocínio, do movimento, do cheiro, da audição, da percepção de cores, das formas, dentre outros, que condensamos e nos apropriamos dos diferentes saberes. Além disso, não aprendemos os objetos de conhecimento de forma fragmentada, mas, ao passo que são apresentados conhecimentos de linguagem, matemática ou natureza, por exemplo, de forma individualizada, os componentes curriculares dos outros campos de conhecimento, de uma forma ou de outra, serão implicados nestas aprendizagens.

Nessa discussão, destacamos ainda a afetividade, tanto das professoras quanto das crianças, durante o processo interacional de ensino e aprendizagem como um dos elementos que faz parte da prática educativa e que precisa sempre ser levado em consideração nas relações estabelecidas. As professoras precisam reconhecer e acreditar na importância da afetividade para a aprendizagem das crianças, enquanto mediadoras de saberes e motivadoras de aprendizagens, oferecendo potenciais atividades que estimulem a curiosidade, desafios, descobertas, inventividade, alegria, felicidade, sentimento de segurança e prazer. Assim, por meio do olhar, do toque, da orientação, da atenção, do carinho e do zelo, as professoras demonstraram a afetividade que trazem às crianças em suas práticas.

Gratiot-Alfandéry (2010) situa que Wallon, estudioso da teoria psicogenética, dedicou estudos valiosos sobre a relação estabelecida entre a afetividade, o desenvolvimento e a aprendizagem, e destacou que o desenvolvimento da afetividade é anterior à própria inteligência. Wallon, segundo a autora, em sua teoria, ratifica a importância do meio para

potencializar o desenvolvimento humano, sendo este determinado por questões genéticas e contextuais. Dessa forma, a carga genética e a constituição biológica de cada ser humano poderão desenvolver-se, ampliar-se ou não, a depender do meio no qual a criança estará inserida, isto é, a depender dos estímulos, da afetividade, dos recursos e das necessidades.

Ao tratarmos da articulação entre o meio, sua relação com a afetividade e a aprendizagem, refletimos que o contexto das áreas rurais proporciona formas diversificadas das crianças vivenciarem a afetividade, diante dos estímulos, recursos e relações com a natureza e com a vida em comunidade, que fazem parte do seu contexto de existência e que a escola precisa acolher e valorizar.

A afetividade na Educação Infantil tem um papel singular diante do momento de vida que as crianças se encontram e da valorização que dedicam a esse aspecto das relações humanas. Os vínculos estabelecidos entre as crianças e as professoras são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, pois são desencadeadores da motivação para a aprendizagem, valorização do ensino escolar e superação de desafios.

Ao entendermos a afetividade como aquilo que afeta o ser humano, relacionada e implicando nas emoções, sentimentos e humor, é válido refletir e problematizar sua importância na prática educativa na Educação Infantil, caso incluída com intencionalidade pedagógica, por proporcionar um ambiente acolhedor, seguro, agradável, inclusivo e prazeroso nestas instituições. As crianças, geralmente são afetuosas e sinceras quando demonstram seus sentimentos, gostos e desgostos, assim, reconhecer e respeitar a individualidade de cada criança, entendendo os limites e encorajando a potencialidade nas interações e aprendizagens, é incluir a dimensão da afetividade na prática educativa.

Nos territórios rurais, as crianças têm a possibilidade de ter vivências em contato estreito com a natureza – com plantas, animais, rios, florestas, areia, barro, flores –, portanto, essas experiências e relações afetarão a forma como significam a natureza em si e a sua identidade. A afetividade também é construída nessas relações, quando a criança percebe o cuidado, o amor, o zelo e a integração que precisa estabelecer com o ambiente em que vive, tanto com os seres bióticos quanto abióticos.

A prática educativa das professoras da Educação Infantil do Campo é contingenciada por inúmeros agravantes que impactam no desenvolvimento do seu trabalho. Se favoráveis, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, atuando como coadjuvantes. Se desfavoráveis, implicam na exigência de contínuas organizações e estratégias docentes com

criatividade e resistência às condições impostas, para que consigam exercer sua profissão e contribuir, apesar das limitações e assujeitamentos, com o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil nesse contexto.

Nas escolas nas áreas rurais, podem existir, à depender da demanda de alunos e também do volume de investimentos, diferentes organizações de turmas, como a multi-idade e a multisseriação. A multi-idade consiste na organização de crianças de diferentes níveis da Educação Infantil em uma mesma sala de atividade, sendo justificado esse tipo de organização quando há poucas crianças matriculadas nessa etapa da Educação Básica, impossibilitando a viabilidade de diferentes turmas com poucas crianças. Assim, é feita uma aglutinação que reúne todas as crianças em turmas unidocentes, ficando uma professora responsável pela organização, ensino e prática docente a essas diferentes turmas ao mesmo tempo.

Situação semelhante é vivenciada pelas classes multisseriadas, através da reunião de alunos de séries diferentes em uma mesma turma, com um único professor responsável pelo processo de ensino e aprendizagem. Às vezes nestas classes multisseriadas, há a aglutinação de crianças das diferentes etapas, como Educação Infantil e Ensino Fundamental juntos.

A organização em multissérie é prevista para a Educação do Campo, conforme o Parecer nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. No Artigo 10, § 2º, atenta-se para algumas exigências:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (Brasil, 2008a, p. 5).

Enquanto a organização multiidade não possui essa previsão legal, o agrupamento multisseriado afeta, por seu turno, consideravelmente, na prática educativa das professoras da Educação Infantil do Campo. Ao lidar com agrupamentos de turmas diferentes na mesma sala de atividades, complexifica-se sua prática, discursos e organização, em termos de materiais, tempo disponível para cada grupo de alunos, atividades propostas a cada turma, sem contar a burocracia pedagógica que é diferenciada por turma, didática e estratégias de ensino e aprendizagem exigidas a cada nível desta etapa da educação, uma situação que envolve planejamento diferenciado.

Na tentativa de resolver essa problemática, uma alternativa que é posta e está sendo implantada com celeridade nos municípios é a nucleação escolar, principalmente após a década de 1990, década na qual houve reformas educacionais significativas, como a LDB (Brasil, 2019), apresentando com prioridade a expansão da Educação Básica. A nucleação é caracterizada por Abreu e Cabral (2022, p. 14) como:

um processo que visa deslocar e reunir crianças que estudam em escolas pequenas, com poucos alunos e com precária infraestrutura, ou seja, escolas com poucas salas de aula, muitas vezes sem biblioteca, laboratório de informática, diretoria, dentre outros, para escolas com uma infraestrutura maior, quantidade de salas que possibilitam a serialização escolar, biblioteca, sala de informática, etc.

Para a efetivação da nucleação escolar, é realizado um levantamento na demografia das comunidades rurais e, em seguida, é feita a seleção da maior – para que seja construída uma escola-núcleo ou escola-polo –, ou seleciona-se a que já apresenta melhor infraestrutura para receber alunos dessa comunidade e de outras circunvizinhas. Entretanto, também há a possibilidade do deslocamento ser realizado extracampo, quando a escola-núcleo é localizada no meio urbano.

É uma consequência desse processo o fechamento das escolas das comunidades vizinhas que deslocarão as crianças/alunos para as escolas-núcleo, seja porque essas escolas eram pequenas e deficientes estrutural, material e pedagogicamente, seja pelo fato de serem isoladas ou por possuírem poucos alunos em cada ano escolar, impossibilitando a serialização e causando “onerosidade” aos cofres públicos – justificam que a manutenção de escolas com poucos alunos demandaria muitos profissionais: professores, gestores, serviços diversos, secretariado, vigias, merendeiras, para atender a uma baixa demanda.

O respaldo legal que frequentemente é utilizado para a implantação da nucleação escolar assenta-se na própria LDB (2019, p. 22), quando pode ser interpretado no Art. 28, que trata da oferta da Educação Básica para as populações rurais, ressaltando que “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Porém, entendemos que a nucleação nos territórios rurais não pode utilizar como respaldo legal este artigo, pois esse processo nega as peculiaridades da vida rural locais, as necessidades e as singularidades particulares das crianças e de suas comunidades.

As peculiaridades não são consideradas quando há o fechamento de escolas e o transporte de crianças para outra comunidade ou ambiente urbano, pelo contrário, é uma negação dessas peculiaridades, por meio de um mecanismo forçado de adaptação da criança à

realidade imposta e não da realidade às crianças. Consideramos essa ação uma interpretação invertida do propósito da LDB (2019, p. 22), Art. 28, *parágrafo único*:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Com relação ao que está previsto em lei, é preciso colocar sob suspeita o tipo de consulta que é feita pelas Secretarias de Educação às comunidades nas quais as escolas serão fechadas: se apresentarão às comunidades uma proposta já formatada, visando apenas a uma confirmação do que desejam implantar; ou se será uma sondagem sobre os interesses e as necessidades reais e efetivos da comunidade, procurando respeitar a diversidade, a democracia e o protagonismo desses povos, no que deve ser realizado para eles; e o mais importante, se haverá a tomada de decisão do que efetivamente é direito de cidadania a essas comunidades.

A nucleação escolar, ao reunir crianças de diferentes comunidades dos territórios rurais em uma única escola, possui um viés contraditório de operacionalização. Há quem a defenda ancorados nos argumentos que percebem a efetividade na melhoria na infraestrutura das escolas e nas condições de trabalho e na aprendizagem das crianças, mas também há quem problematize esse tipo de organização, tecendo críticas. Nisso, recorreremos novamente às contribuições de Abreu e Cabral (2022, p. 14-15): “a nucleação, apesar de favorecer a seriação escolar, contribui para um afastamento das crianças de suas raízes culturais e da diversidade cultural das famílias e da comunidade que faz parte, afinal, cada comunidade rural possui características únicas”. Essas raízes culturais promovem uma integração entre a escola, as crianças, as famílias e a comunidade como um todo, dessa forma, quando as crianças passam a estudar em outra comunidade, ou mesmo na zona urbana, muitas dessas relações produzidas no cotidiano comunitário passam a não fazer parte da sua realidade.

A Resolução nº 2/2008, já citada, possui, em seu corpo, alguns artigos que tratam da nucleação escolar, como destacamos o Art. 3º que determina que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (Brasil, 2008b, p. 2). O que se tem observado, no entanto, é um descumprimento dessa norma e uma expansão da nucleação escolar, mesmo em instituições que oferecem a Educação Infantil. O § 2º desse artigo determina que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma

mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Brasil, 2008b, p. 2), o que caracteriza a multissérie/multiidade. O combate à existência desses tipos de agrupamentos é utilizado como justificativa para a expansão da nucleação escolar.

Em estudo à Resolução nº 2/2008 em pauta, buscando entender as diferentes nuances dessa norma e o que vem sendo efetivamente aplicado na realidade da educação nos territórios rurais, destacamos o Art. 7º que determina:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais (sic) adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Brasil, 2008b, p. 3).

A proposta apontada pelo artigo ressalta o vínculo indispensável e inseparável defendido pela Educação do Campo, entre as condições infraestruturais e os materiais de aprendizagem e articulação à realidade local e à diversidade dos povos do Campo, o que não é atendido no processo de nucleação escolar, pois com este há o atendimento prioritário às condições de trabalho e estudo que se tornam favoráveis, mas não considera a realidade específica das comunidades, que são diversas, realizando um processo de aglutinação de escolas e crianças de diferentes comunidades.

Para oferta de melhores condições de trabalho aos professores, a nucleação atende às necessidades de operacionalização da educação em termos materiais, estruturais, infraestruturais e de acompanhamento pedagógico, uma vez que muitas escolas fechadas por conta da política de nucleação, eram isoladas e sequer contavam com equipe pedagógica completa nas diferentes dimensões de organização da escola e orientação quanto ao trabalho que precisa ser desenvolvido. Assim, muitos professores trabalhavam também de forma isolada, sem apoio e recursos materiais e ainda tendo que conseguir suprir, por conta própria, diferentes demandas para além da docência.

Ademais da questão infraestrutural, que apresenta melhoria em muitas escolas-polo, devemos perceber como a política de nucleação afeta a comunidade na qual a escola foi fechada, em termos da relação família-escola. Campos (2017, p. 2) reflete sobre essa relação, que a mesma vivenciou, e ajuda a compreender os impactos sentidos pela comunidade que fica ausente dessa instituição.

Apesar da precariedade material, didática, pedagógica e do histórico de descaso do poder público por essas instituições, essas escolas também tem suas “riquezas”. São, na verdade, riquezas simbólicas que são vivenciadas na rotina escolar. Na minha trajetória de pesquisa com famílias do campo sempre me chamou atenção o valor social que a escola tinha para esses atores. Além disso, percebia como eram estreitas as relações estabelecidas entre pais de alunos, moradores e a equipe pedagógica dessas escolas. Uma característica comum dessas instituições era o livre acesso de familiares e moradores ao interior do prédio escolar, seja para tratar de assuntos referentes aos alunos ou da própria comunidade. Existia um elo social e afetivo muito forte entre escola e comunidade e entre família e escola, o que repercutia positivamente no processo de escolarização dos alunos.

A reflexão apresentada por Campos (2017) é muito significativa, ao levantar a perspectiva da importância da escola para a comunidade, assim como da presença da família na escola, os laços afetivos que são construídos na vida em comunidade, local onde geralmente todos se conhecem. Uma situação que fica profundamente comprometida com o processo de nucleação, pois, para a efetivação dessa proposta, há o deslocamento contínuo das crianças para as escolas-núcleo por meio do uso intensivo do transporte escolar, percorrendo estradas, caminhos e curso de rios nas mais diversificadas condições, até chegarem às escolas, muitas vezes longínquas, dificultando o acesso e a presença mais frequente dos familiares na instituição.

A relação família-escola será impactada principalmente porque as práticas parentais de acompanhamento, reforço e apoio escolar, apesar de reverberarem em ganhos valiosos ao motivar, orientar e zelar pelo bem-estar e desenvolvimento escolar das crianças, muitas vezes vão apresentar fragilidades por conta da distância das escolas e da ausência de transporte dos familiares que vivem nos territórios rurais, inviabilizando a participação destes em festividades, reuniões de pais e mestres e contato com professores para sanar dúvidas e pedir orientações, impossibilitando um vínculo estreito entre os pais e a equipe pedagógica.

Ao nos voltarmos à perspectiva da criança, analisamos que o deslocamento intra ou extracampo, principalmente na Educação Infantil, é penoso, ao exigir que crianças de 2, 3, 4 ou 5 anos sejam transportadas pelo ônibus escolar ou barco a depender da região que resida, de comunidade em comunidade. Para tanto, precisam acordar cedo, por conta do necessário cumprimento do trajeto, horário e acomodação de todas as crianças nesses transportes até chegarem à escola, o que causa cansaço, fome, sono e compromete o bem-estar das crianças para uma efetiva participação no processo de ensino e aprendizagem na escola.

Sem contar o desenraizamento das crianças da convivência mais intensa em sua comunidade, descaracterizando a educação que deve ser oferecida a essas populações e

também a preocupação dos familiares ao ter que permitir que crianças tão pequenas sejam deslocadas sem sua companhia, geralmente assistidos por monitores, muitas vezes em estradas deterioradas pelo tempo e pela falta de manutenção que ligam as comunidades e em ônibus ou barcos nem sempre seguros e propícios ao transporte de crianças tão pequenas, dificultando a ida das crianças à escola, comprometendo com isso o desempenho escolar. Sobre a discussão, corrobora Molina (2020, p. 276):

a gente sabe muito bem que um dos primeiros passos para desterritorializar uma comunidade é fechar a escola, e para o latifúndio e para o agronegócio isso é uma condição fundamental, visto que eles precisam para a implementação dessa lógica de organizar a agricultura enquanto um negócio, portanto, como produção de mercadoria e de mais-valia, eles precisam de um campo sem sujeito, de uma ruralidade de espaços vazios, e fechar as escolas e desterritorializar os sujeitos é a condição *sine qua non* para a implementação dessa lógica de acumulação do capital no campo.

Reconhecemos que a política de nucleação escolar geralmente proporciona ou se aproxima da oferta de condições de trabalho do que efetivamente deve ser ofertado material e pedagogicamente às necessidades dos profissionais e das crianças, seja em termos de mobília adequada, seja pelo processo de seriação, pela quantidade e qualidade do material didático, assim como pela existência de espaços além da sala de atividade que possam ampliar o universo cultural e simbólico das crianças, por meio da experimentação em situações diversas, lúdicas e desafiadoras. No entanto, problematizamos que percebemos um processo de inclusão-excludente, pois, ao tempo em que a escola-polo possui estrutura e condições espaciais e materiais adequadas, não significa necessariamente que haverá avanço na aprendizagem das crianças da Educação Infantil, diante das condições físicas que muitas vezes chegarão à escola, tornando-as inaptas à aprendizagem, pois mente e corpinho cansados, sonolentos e famintos não têm condições de aprender. Nesse cenário, é preciso realizar pesquisas que analisem o impacto efetivo dessa ação na aprendizagem e no bem-estar das crianças da Educação Infantil das áreas rurais, para que possamos conhecer o desfecho dessa política.

As políticas para a Educação do Campo muitas vezes são controversas, como a política da nucleação escolar e, quanto a ela, muito ainda há que ser pesquisado, conhecido e quem sabe até transformado, para que efetivamente as políticas educacionais destinadas aos territórios rurais possam convergir com as necessidades das crianças/alunos, familiares, escola e comunidade, como um todo.

Com relação à formação dos professores que trabalham na Educação Infantil do Campo, não há uma formação específica para esses profissionais, contando apenas com o curso de Licenciatura em Pedagogia para orientá-los quanto ao desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil, o que muitas vezes produz uma prática descontextualizada dos territórios rurais. Sobre isso, Kishimoto (2005), em análise aos projetos acadêmicos de 12 universidades, em sete estados do Brasil, quanto à formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil, percebe inúmeras lacunas formativas no processo de formação desse profissional diante da amplitude de habilitações que esse curso proporciona. Dentre as várias lacunas apontadas pela autora, podemos destacar uma que oferece chave de compreensão quanto ao desenvolvimento da prática educativa, muitas vezes descontextualizada nos territórios rurais, quando a autora reflete:

apenas um projeto incluía Música e Artes Cênicas. A maioria destinava apenas uma disciplina de Artes para cobrir todo o campo. A falta de conteúdos sobre as linguagens expressivas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Plásticas) resulta na incapacidade dos professores de fazer emergir a cultura infantil. Como introduzir a riqueza da fauna e da flora, das danças e músicas, dos contos e da diversidade das pessoas e dos modos de vida sem o auxílio das linguagens expressivas? (Kishimoto, 2005, p. 185)

Lacunas formativas na formação inicial corroboram para o desenvolvimento de práticas carentes de aportes que direcionem com coerência, sentido e significado o trabalho desenvolvido. Por isso, conhecer o processo sócio-histórico e psicológico de desenvolvimento das crianças e da diversidade de infâncias é fundamental para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Entendemos que são muitos aspectos que compõem a totalidade constitutiva da prática educativa das professoras da Educação Infantil do/no Campo, e que impactam a efetivação do trabalho docente. Nessa perspectiva, destacamos também a importância do reconhecimento de uma proposta pedagógica específica que possa dar conta da realidade contextual do Campo para a Educação Infantil, ao reconhecer a força e a potência que o modo de ser e saberes que os povos das áreas rurais possuem e as relações emergentes desse meio.

Porém, essa proposta pedagógica também não pode e nem deve ser uma solução dada de forma impositiva, pois novamente estaríamos assumindo posturas autoritárias, insensíveis e pouco educativas. A compreensão sobre os povos das áreas rurais, a sua vida e realidade, deve ser considerada por meio de participação, de consulta e diálogos com a comunidade e os familiares. Dessa maneira, até a ausência de meios de contestação da situação de opressão

poderá ser superada, na medida em que o desenvolvimento da compreensão crítica das professoras, das crianças e de toda comunidade escolar seja considerada, em uma troca mútua de saberes, visão de mundo e ressignificação da realidade. Becker (2008, p. 55) afirmar:

é por isso que professores, ao assumirem uma nova moda didático-pedagógica, na medida em que se esforçam para dar conta dessa novidade vão retrocedendo até retornarem às formas costumeiras que desejam superar. A mudança que postulamos logrará êxito somente se for acompanhada de um esforço no sentido da crítica epistemológica e, por consequência, de mudanças profundas na concepção de aprendizagem.

Não há neutralidade na educação, o que não significa necessariamente que o professor que não se apresenta como engajado em causas emancipatórias seja necessariamente um docente reproduzidor de ideologias alienantes, servindo aos detentores do poder. Na verdade, além de tudo isso, precisamos considerar as contradições da educação, dos conteúdos e do processo educativo como um todo, afinal, as professoras e as crianças não são sujeitos passivos, são criadoras e criativas e estão imersas em uma realidade contextual dentro e fora da instituição escolar, e por mais que as práticas e discursos na escola corroborem com a reprodução de ideologias dominantes, há também durante a prática educativa situações conflitantes e tensas que corroboram com o processo reflexivo e superação dessas condições. Conforme Caldart (2024, p. 9):

a prática de novas relações sociais gera novas necessidades de aprendizagem e põe novos conteúdos educativos, por sua vez, exigentes de transformações na forma escolar como um todo para que sejam efetivamente desenvolvidos no cotidiano do trabalho pedagógico. Temos o desafio de avançar na socialização e discussão mais sistemática sobre como garantir as condições de realizar e avançar nessas práticas, desde finalidades educativas que nos colocam no rumo de uma vida social organizada para o bem de todos.

A proposição apresentada por Contreras (2002) e Giroux (1997) acerca da proletarianização docente, discussão que já tratamos neste estudo, é muito presente na realidade das professoras da Educação Infantil do Campo, com o agravante em duas perspectivas, pois as professoras que trabalham nesses espaços geralmente recebem direcionamentos, planejamentos e até planos de atividades diárias prontos para serem aplicados, referendando o trabalho de executoras de atividades prontas. Em outra perspectiva, também desfavorável, planos, planejamentos e orientações às professoras da Educação Infantil que trabalham em áreas rurais, não contemplam a especificidade contextual do ambiente, ou seja, há apenas uma transposição de um ideário educacional e de uma proposta pedagógica urbana para os

territórios rurais, o que caracteriza uma forma de negação e marginalização da cultura camponesa e, caso não haja investimento e criticidade autônoma das professoras, haverá apenas a reprodução desses discursos, materiais e práticas.

A prática educativa possui, em uma de suas dimensões, a didática, enquanto, métodos e técnicas utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem, assim, mesmo uma sala de atividades com infraestrutura adequada, cores harmônicas, material didático e pedagógico bem selecionados, sem um profissional que possa com competência dinamizar todos esses elementos, articulando-os e ampliando as suas potencialidades de uso, não haverá uma aprendizagem efetiva. Assim, o papel dos professores e uma formação de qualidade são fundamentais e insubstituíveis para o alcance dos objetivos educacionais.

Uma didática eficiente é desenvolvida em articulação com alguns elementos, dentre os quais, a personalidade do professor em articulação com a formação pedagógica desenvolvida. Sobre isso, Brandão (2001), em pesquisa realizada para compreender o alcance da disciplina da didática nos cursos de formação e a concepção dos professores pesquisados sobre a didática da sua prática docente, afirma emergirem as seguintes conclusões: os professores relataram que aprendem a ensinar na prática, ou seja, ensinando nas condições concretas da sala de aula, nas vivências com seu grupo de alunos; que é fundamental gostarem do que fazem, para que com entusiasmo e motivação possam realizar ações e engajar os alunos no processo de aprendizagem. De certa forma, os professores relataram que realizam um equilíbrio entre as condições na sua prática, sejam elas diretamente relacionados ao professor, às condições da escola ou dos próprios alunos.

Nessa situação, a autora afirma que muitas vezes os professores, por não contarem com condições de trabalho mínimas para a realização de sua prática, sentem-se impelidos a contar com “recursos dramáticos” de sua criatividade e inventividade em seu fazer pedagógico para que efetivem o processo de ensino e aprendizagem nas turmas e escolas em que trabalham. Isso delega à didática um papel imprescindível, por meio de técnicas e métodos específicos a cada etapa da educação para conseguir acolher, chamar a atenção dos alunos, fomentar a criatividade e pela busca do novo, engajando-os em projetos de aprendizagem. Portanto, o uso da linguagem, expressões corporais, além de diversificados recursos materiais, fará toda a diferença no projeto educativo ao longo do processo.

Há uma diversidade de estratégias e propostas de práticas que auxiliam o papel das professoras, principalmente na Educação Infantil, como a aprendizagem com a utilização de projetos, podendo ser semanais, quinzenais, mensais, a depender da possibilidade de

exploração da temática escolhida, assim como a escolha das metodologias ativas, que centram a criança no processo de aprendizagem, por meio da experimentação, com práticas que envolvem o fazer aprendendo. Por essa razão, ativamente vão construindo o próprio conhecimento.

A forma como cada professora selecionará as atividades a serem realizadas com as crianças, como organizará a variação e a ampliação da rotina, a forma como selecionará os recursos materiais e direcionará os diálogos, constituem a didática, portanto, a didática materializa a concepção de ensino e aprendizagem de cada professora. Na Educação Infantil do Campo, a didática deve ser contextualizada, ao incluir elementos próprios dos territórios rurais, por meio de experimentos e experiências alinhadas à biografia e à produção do cotidiano das crianças. Nisso, podemos elencar a utilização de histórias, contos, brincadeiras, jogos, brinquedos e narrativas da comunidade com fins didáticos, a inclusão de elementos da natureza nas atividades como folhas, flores, sementes, grãos, a incursão e exploração do ambiente natural de entorno da escola com perspectiva científica, dentre outras atividades.

As professoras da Educação Infantil precisam conhecer como as crianças aprendem, quais percursos trilham para chegar ao conhecimento, como articulam os valores culturais, os contextos sociais e os conhecimentos científicos, como significam as experiências escolares e as reproduzem em outros contextos sociais, como a linguagem, a afetividade e a ludicidade corroboram nesse processo, dentre tantas outras questões inerentes à prática educativa e à didática que precisam ser consideradas e respondidas, para que haja um efetivo processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, não perdendo de vista que as crianças são sujeitos ativos e produtores de cultura.

As professoras e as crianças, enquanto pesquisadoras da realidade, possuem um modo próprio de atuar no mundo, mas precisam compreendê-lo. No desenvolvimento da prática educativa, situações-problemas comuns às crianças podem ser apresentadas, problematizadas e discutidas em sala de atividade, como: os sentimentos, a chegada de um novo irmãozinho, a perda dos dentinhos de leite, a separação dos pais, a mudança de endereço e/ou escola, o *bullying*, a amizade, a alimentação saudável, o preconceito, a perda de ente querido familiar ou animal, dentre outros. Essas são práticas orais, que possibilitam valiosos conhecimentos e compreensão da realidade. Sobre a importância da oralidade na Educação Infantil, Kishimoto (2005, p. 186) defende que

a narrativa contém textos. Se o conhecimento do mundo é um dos objetivos da Educação Infantil, é a leitura do mundo que precede a da escrita. Nesse

caso, a prioridade é da linguagem oral e outras modalidades distintas da alfabetização como técnica de escrita.

Práticas dessa natureza procuram conectar o trabalho das professoras à realidade política, histórica e contextual em que as crianças se encontram, diante das necessidades e contingências que são postas, num cenário muitas vezes em contradição, mesmo para crianças pequenas, diferente de práticas que exclusivamente “ utilizam os mesmos livros e as mesmas atividades, sem avaliar que o mundo mudou significativamente nestas últimas décadas e que são outras as exigências do mundo do trabalho” (Behrens, 2007, p. 451), devendo acompanhar as mudanças e as transformações sociais que cada vez estão mais aceleradas e que fazem parte de todos os territórios.

Nesse sentido, pensar em contextualidade e prática educativa é fazer um resgate da história das crianças e da história da própria comunidade da qual a escola faz parte, um inventário do local e do território que abriga a escola, conhecendo as práticas sociais e culturais cultivadas e valorizando os sujeitos que dela fazem parte, diante do entendimento que as práticas docentes se inscrevem e se efetivam em um território marcado pela ancestralidade, geracionalmente transmitida por diferentes e variados atores sociais.

Ostetto (2011, p.13) situa os registros como uma forma de qualificação da prática e uma atitude vital ao professor, confirmando sua premissa acrescenta: “ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para reviver o vivido, atribuindo-lhes outros significados e projetando outros afazeres desejados ou necessários”. Existem várias formas de registrar as experiências na Educação Infantil, através de diários de aula, fotos, atividades plásticas e gráficas produzidas pelas crianças – garatujas, pinturas, colagens, desenhos, produções artísticas diversas –, gravações em áudio e/ou vídeo, diário da professora, fichas, dentre outros.

Privilegiando a análise dos registros escritos pelas professoras, por meio de diários acerca do cotidiano da Educação Infantil, as professoras podem acessar e resgatar momentos, práticas, processos e reflexões vivenciadas e que tem uma importância significativa para a organização do planejamento cotidiano e a operacionalização do trabalho com o grupo de crianças, tornando-se um instrumento que pode auxiliar muito sua prática educativa.

Na Educação Infantil, seja no Campo ou no meio urbano, os registros fornecem valiosas possibilidades de reflexão e rememoração de situações vivenciadas na prática educativa, contribuindo para a realização da avaliação do trabalho, assim como para a

percepção do desenvolvimento alcançado pelas crianças, possibilitando a visualização do feito seja para a construção de novas rotas ou reinvestimento nas atividades realizadas.

Barbosa e Horn (2019) situam atitudes de observação ativa e o registro das observações das ações e práticas infantis para a estruturação de um currículo da educação infantil alinhado à concepção de criança protagonista no processo de aprendizagem, como um novo paradigma de descentralização da ação docente, pois essas práticas corroboram em um processo dialético, quando “geram novas observações e, conseqüentemente, retroalimentam novos modos de continuar o trabalho” (Barbosa; Horn, 2019, p. 30) de uma forma específica para cada grupo de crianças.

Ostetto (2011) sublinha essa importância e narra sua prática com os registros no início da carreira, revelando a potência desse instrumento para auxiliar a prática docente, mas, ao mesmo tempo formativo, pois ilumina a memória de acontecimentos e fatos que poderiam ser facilmente esquecidos e que, a partir dos registros, podem ser analisados posteriormente avaliados e redirecionados, dotando a professora de uma postura e comportamentos mais experientes, provavelmente mais assertivos e alinhados na tomada de decisões. Assim narra sua experiência:

Eu tinha um daqueles cadernos grandes, em que escrevia o meu planejamento diário e, ao final do dia, registrava os acontecimentos vivenciados, minhas dúvidas, minhas falhas e as dificuldades sentidas/percebidas – às vezes contando sobre uma criança em particular, outras falando das atividades. Ali eu também avaliava meu trabalho e encaminhava os próximos passos do planejamento (Ostetto, 2011, p. 17).

Essa organização pedagógica através do registro escrito potencializava a prática da autora, contribuindo para um conhecimento apurado sobre as crianças e sobre seu trabalho. Ostetto (2011, p. 18) complementa sua narrativa:

ao reler o escrito do dia, eu estabelecia um fio, ou podia perceber um fio condutor do trabalho: tudo se interligava. A fragmentação diária ganhava corpo e se transformava num todo coerente e integrado. Além disso, e principalmente tinha minhas próprias dúvidas, queixas e “perdições”. Escrever a dúvida e a falta me ajudava a compreender meus limites e me organizar para superá-los.

Um aspecto fundamental levantado pela autora é o autoconhecimento proporcionado pelas reflexões escritas, delimitando a provisoriedade dos limites e a potencialidade do trabalho realizado. Ainda sobre a temática, a autora pontua que os registros escritos realizados

pelas professoras são pessoais, pois dizem respeito à sua experiência com a turma de crianças que acompanha, de uma forma descritiva e analítica, tomando notas, buscando uma aprendizagem a partir da experiência biografada vivida, do que foi realizado e vivenciado, ao buscar uma compreensão dessa experiência no refazer do percurso enquanto análise do passado e projeção do futuro. Assim, descreve: “o registro aparece como um instrumento de autoformação, como processo autoral” (Ostetto, 2011, p. 19), consequentemente, isso implica que não há uma homogeneidade de registros, nem mesmo entre a própria autora dos registros, pois, a cada dia, a cada nova vivência, a cada registro escrito, a professora tem a possibilidade de reaver à memória percursos, escolhas, estratégias, materiais, fatos inusitados, dentre outros, pois a cotidianidade apresenta situações comuns, mas também diversas.

A autora compreende o ato de registrar como um processo de criação e explica que “registrar tem a ver com criação. Criação de histórias, enredos, de práticas. Criação/recriação de si mesmo. Reinvenção do cotidiano” (Ostetto, 2011, p. 19). Essa prática criativa, de uma verdadeira artesanaria intelectual, fornece às professoras visualização e compreensão de situações que, durante a experimentação da experiência muitas vezes ficariam “opacas” ou “invisíveis” por conta da cotidianidade. Dessa forma, ao verificar os registros, em um processo de afastamento da experiência, as professoras poderão situá-lo em um contexto mais amplo e fornecer significados mais precisos às situações educativas.

Entendemos que a prática educativa na Educação Infantil dos territórios rurais, enquanto ação intencionalizada, ao contemplar elementos variados, constitui-se uma prática multifacetada, exigente e que se efetiva articulada às condições de trabalho docente. Um dos fatores que não podem ficar omissos à prática educativa é o contexto, enquanto elemento articulador entre o ambiente social/comunitário e escolar, para que efetivamente a prática educativa cumpra sua função educativa e formativa.

Após esse momento de reflexões teóricas sobre o objeto e as categorias deste estudo, apresentamos o percurso metodológico que conduzimos, na seção seguinte.

A decorative border surrounds the central text, featuring various colorful butterflies in shades of blue, purple, orange, and pink, interspersed with small pink flowers. The background is a light pink with subtle floral patterns.

5

ITINERÁRIO METODOLÓGICO

5 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico elaborado para a realização da pesquisa, caracterizamos a pesquisa e consequentemente a forma como fizemos a apreensão da realidade, explicamos o tipo de pesquisa eleita para o estudo, enquanto pesquisa narrativa, informamos os dispositivos utilizadas para a produção dos dados, definimos e justificamos a escolha dos Ateliês Biográficos de Projetos de Si, na perspectiva de Delory Momberger (2006) e a observação participante, mostramos também como os dados produzidos foram sistematizados e analisados à luz da Análise do Discurso Crítica (ADC), com orientação teórica de Fairclough (2008, 2012).

5.1 Modalidade da pesquisa: investigação qualitativa

Uma pesquisa, pode ser definida como uma “atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade” (Minayo, 1994, p. 17), movida por questões socialmente condicionadas, a partir da articulação entre pensamento e ação (Minayo, 1994), constituindo-se um meio fundamental para avanço e progresso científico, social e humanitário.

O objetivo das pesquisas, segundo Silva e Sánchez Gamboa (2014, p. 50), não é simplesmente alcançar a verdade das coisas, mas resolver problemas e “encontrar respostas temporárias para questões que necessitam ser suficientemente resolvidas, a partir da utilização apropriada de métodos científicos de acordo com cada situação-problema levantada”, pois muitas vezes o nível do alcance das pesquisas é limitado pela tecnologia existente, alcance e perspicácia do pesquisador, escolha dos instrumentais de pesquisa, dentre outros, o que pode ser atualizado com a realização de novas pesquisas, em um constante devir.

Assim, o pesquisador e a pesquisa, alcançam um nível de verdades parciais de um objeto de conhecimento, uma vez que este é infinito, em termos de possibilidade de conhecimento de sua totalidade diante das relações, correlações e interfaces que estabelece e também por conta da transformação que sofre com o passar do tempo, ampliando, superando, construindo, desconstruindo ou restringindo saberes acerca dele e as dimensões de sua totalidade.

Olhar um objeto de conhecimento é observá-lo a partir de uma perspectiva, diante de muitas que existem, por mais astúcia que o pesquisador empregue no pesquisar, haverá sempre dimensões que não puderam ser exploradas, perspectivas que não foram consideradas,

pontos de vista que não foram desenvolvidos e empregados naquele momento, devido às motivações, subjetividades e visões de mundo de cada pesquisador, em cada momento histórico.

Para a realização de uma pesquisa, é necessária a adoção de procedimentos específicos de conhecimento da realidade, ou seja, de uma metodologia, conceituada como o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 1994, p. 16). Dessa forma, situamos esta pesquisa na qualidade de um estudo de natureza qualitativa, caracterizada por Flick (2009) como um estudo que busca analisar as experiências de indivíduos ou grupos, através do exame das interações e das comunicações, bem como de documentos desses indivíduos ou dos grupos pesquisados. Nesse tipo de pesquisa, o contexto assume uma relação essencial com o objeto a ser investigado, pois se tenciona conhecer e interpretar esse objeto no cenário natural e real de acontecimento e manifestação.

Sandín Esteban (2010, p. 127) define pesquisa qualitativa como

uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade dos fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

A pesquisa qualitativa possibilita uma perspectiva holística de conhecimento e compreensão do fenômeno investigado, dando-se ênfase à experiência, esta, sendo sistematizada de forma global e totalizante. Importante destacar a atenção dada, nesse tipo de pesquisa, ao contexto, elemento fundamental de afetação dos fenômenos e das experiências, visto que os mesmos não podem ser compreendidos devidamente com distanciamento do seu ambiente natural de existência e manifestação. Em direção semelhante à discussão, Flick (2009, p. 30) corrobora ao afirmar:

a pesquisa qualitativa ainda se baseia em atitudes específicas – de abertura para quem e o que se está sendo estudado, de flexibilidade para abordar um campo e entrar nele, de entender a estrutura de um sujeito ou de um campo em lugar de se projetar uma estrutura naquilo que se estuda, e assim por diante.

A pesquisa qualitativa é organizada partir de técnicas que permitem ao pesquisador um caráter interpretativo e humanístico da realidade. A interpretação, portanto, é o principal fator que distingue a pesquisa qualitativa da pesquisa quantitativa. Nesse aspecto, Minayo (1994, p. 22) caracteriza a pesquisa qualitativa como aquela que investiga “um universo de

significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Destaca ainda o caráter insubstituível da criatividade do pesquisador ao longo do processo.

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador tem um papel fundamental na apreensão da realidade a ser investigada, tanto na organização da técnica e dos instrumentos de coleta de dados, como na compreensão da importância de sua participação, também como instrumento da pesquisa. Como destaca Sandín Esteban (2010, p. 129, grifo da autora): “Nos estudos qualitativos, o próprio pesquisador se constitui no *instrumento* principal que, por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela”. A autora informa ainda que a pesquisa qualitativa envolve uma relação em maior ou menor intensidade e duração, entre os sujeitos envolvidos, ou seja, entre o pesquisador e o pesquisado, a depender dos objetivos do estudo empreendido por demandar “interação, diálogo, presença e contato com as pessoas participantes” (Sandín Esteban, 2010, p. 210).

Desta forma, a pesquisa qualitativa tem, como principal característica, o envolvimento do pesquisador com o sujeito pesquisado e com o contexto, mas sem perder de vista o rigor, a sistematicidade, os cuidados éticos, a criatividade e a reflexividade durante o desenvolvimento do estudo realizado, visando à compreensão dos fenômenos e à transformação da realidade investigada.

5.2 Pesquisa narrativa

Este estudo se configura como uma pesquisa narrativa, uma metodologia de pesquisa caracterizada pela utilização dos relatos orais e escritos das experiências humanas, para compreender a realidade de um fenômeno. Entendemos que as histórias dos seres humanos podem se organizar a partir de narrativas, que vão aos poucos, sendo constituídas e alimentadas pelas memórias e histórias de vida, sobre a relação entre a narrativa e o entrelaçamento com a vida Josso (2020, p. 44) reflete que a “vida é narrada com vários objetivos e de diferenciadas formas”.

As narrativas são relatos de experiências pessoais ou de outrem, isto é, recontos de experiências enquanto reconstruções orais ou escritas da realidade, em uma sequência de acontecimentos, podendo envolver o começo da história, avançando no desenrolar, com possíveis conflitos e transformações e encerra, no final, com um provável desfecho ou coda,

que fazem parte da biografia do narrador, sendo este o sujeito que irá contar a história, por meio de um processo conhecido como biografização, caracterizado por Delory-Momberger (2021, p. 03) como “o conjunto de operações e comportamentos pelos quais os humanos trabalham para se produzir como indivíduos para si e para os outros, dando às suas experiências uma forma própria na qual eles reconhecem a si mesmos e são reconhecidos pelos outros”.

A autora (Delory-Momberger, 2021) nesse enxerto explica que a biografização é uma atividade exigente, pois demanda do narrador reflexividade durante a rememoração para ordenar a experiência, em outras palavras, o que será narrado, neste processo, vai dando uma forma pessoal ao que está sendo contado, uma atividade que expõem e contribui para a construção da sua identidade.

A narrativa oral é mais espontânea, procura seguir uma linearidade, mas, por vezes, esse processo de narratividade durante a reflexividade (auto)biográfica, pode organizar-se em idas e vindas da história narrada. Na narrativa escrita, o narrador tem a possibilidade de reflexão adensada sobre a experiência, como explica Brito (2010, p. 54):

o narrador, neste sentido, ao escrever acerca de suas experiências aprofunda suas reflexões sobre os caminhos trilhados, sobre as histórias tecidas nas experiências cotidianas. Quem escreve evoca, portanto, os contornos da existência, re-cria suas histórias e estabelece conexões entre o passado e o presente.

Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa é conceituada por Clandinin e Connelly (2011, p. 51) como “uma forma de compreender a experiência”, haja vista que, ao narrarmos, rememoramos fatos, acontecimentos e apresentamos as interpretações e significações pessoais através de palavras, emoções, gestos, comportamento e outros, revelando o modo como concebemos e experienciamos o mundo. Assim, durante a narração das histórias, há a possibilidade de atribuímos novos sentidos às experiências vivenciadas. Larrosa (2015, p. 17) partilha da compreensão que entende a complexidade na organização das narrativas, diante do encadeamento de palavras e ideias e de como essa organização reflete a identidade e a personalidade o narrador, ao afirmar:

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Como destacamos, as experiências possuem um papel fundamental para as narrativas, sendo por meio delas que se pode exercitar o conhecimento da própria experiência. Nesse sentido, essa metodologia da pesquisa narrativa é valiosa para a realização de estudos que buscam compreender a experiência humana, as relações tecidas nas histórias de vida, aprendizagens construídas e singularidades humanas. Clandinin e Connely (2015, p. 48), reforçam a importância desta metodologia para a educação:

Educação e estudos em educação são formas de experiência. Para nós a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela.

A produção da narrativa é realizada pelo narrador, sendo este compreendido como “aquele apegado às experiências do cotidiano, não apenas à sua experiência individual, mas, também, à experiência alheia que testemunha. Mantém relação com a atividade prática e ordinária. Sua sabedoria se constitui de forma tradicional – é ofício”. (Guedes-Pinto; Silva; Gomes, 2008, p. 25). O narrador, é aquele que narra, que sistematiza a experiência, muitas vezes substituindo os sentimentos, ações e percepções por palavras e gestos, agregando “vida”, linguagem e entendimento à narrativa. Quando narra a história de outrem, é considerado narrador observador; quando participa da história narrada, ou seja, quando conta sua história, é denominado narrador personagem, e quando narra em 3ª pessoa uma história e conhece os detalhes pormenorizados em termos de sentimento, pensamentos e emoções dos personagens da narrativa, é considerado narrador onisciente.

A singularidade e o estilo próprio de cada narrador produzem narrativas únicas, porque partem da experiência vivida ou recontada e interpretada subjetivamente, sistematizada cognitivamente e encadeada num fluxo narrativo que é peculiar a todo e qualquer narrador, assim, a eloquência, o ato performativo, a persuasão, dentre outras, notadamente, são características que encontram cenário fértil para a produção e a reprodução de narrativas.

Em contrapartida, Delory-Momberger (2021) entende que a autoria das narrativas, apesar da singularidade da narratividade do narrador, apresenta características resultantes de construções históricas, sociais e culturais, que o contexto sociocultural do narrador contribuiu para apreensão.

As formas que os indivíduos usam para biografar suas vidas não são de sua própria autoria, não lhes pertencem e eles não podem decidir por si mesmos: são formas coletivas que pertencem à história, à cultura e à sociedade. Os

modelos, padrões, roteiros e figuras que os indivíduos tomam emprestado são baseados em construções sociais e culturais que variam de acordo com o tempo e a sociedade (Delory-Momberger, 2021, p. 5).

Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 18, grifo das autoras) esclarecem que “**Narrar** exige um esforço de elaboração para tornar concreto, através da história que se tece, as diversas experiências vividas por cada sujeito”, sendo estas experiências construídas nas teias de relações que o narrador estabeleceu e viveu no passado em confronto com o presente momento da narrativa. Dito de outro modo, as narrativas representam uma experiência reconstruída, assim, por mais que se tente ser descritivo e fidedigno ao passado, há afetações da condição temporal presente na construção das narrativas, porque, em maior ou menor proporção, já passou por um processo de reflexividade, configurando-se em um movimento dialético regressivo e progressivo do que está sendo narrado.

Nessa ação, o narrador conta, para o ato de narrar, com sua memória autobiográfica, entendida como “uma disposição humana a preservar na memória palavras, gestos, sons, sabores, perfumes...que constituem arquivos de experiências vividas, projetadas, sonhos e impressões, que constituem nosso *capital biográfico*” (Passeggi, 2021, p. 104, grifos da autora). A memória autobiográfica e o capital biográfico são individuais porque representam as afetações que os elementos das experiências exercem em cada um, representando um reconhecimento do valor das individualidades. Nesse sentido, ganha força a afirmação de Ricoeur (2000, p. 2):

a memória não é somente rememoração pessoal e privada mas igualmente comemoração, isto é, memória partilhada. Vemo-lo nas nossas narrativas, nas nossas lendas, nas nossas histórias, em que os heróis são povos, tal como indivíduos; vemo-lo nas nossas festas com as suas celebrações e os seus rituais.

Por meio das narrativas, é possível compartilhar com os outros as experiências. Além disso, é por meio delas que as novas gerações podem ter conhecimento das histórias e das experiências que as antecederam, tornando-se assim um recurso indispensável para a aprendizagem. Assim, é por meio da memória, seja ela individual ou coletiva, que as narrativas encontram abrigo e possibilidade de perpetuação, sendo realizadas nos mais diferentes espaços-tempos-suportes e com as mais diversas audiências.

A pesquisa narrativa conta com a narrativa dos pesquisados, como elementos a serem conhecidos e analisados, no entanto, o pesquisador também tem suas narrativas de vida e quando se insere na realidade do pesquisado, vivenciando a realidade que o constitui e tem

contato com as narrativas destes, de imediato percebe as incongruências entre as diferentes experiências vivenciadas e as inter-relações que podem ser tecidas entre elas, como analisam Clandinin e Connely (2015, p. 109):

além disso, apesar de o pesquisador desenvolver uma relação íntima com as pessoas e lugares na paisagem em que se insere, há sempre a percepção de que a interrelação de diferentes narrativas será uma constante nesta paisagem: trabalhamos em diferentes lugares, temos objetivos diferentes e formas diferentes de nos concebermos pesquisadores e participantes.

Analisando essas condições análogas de experiências para produção de narrativas, Bertaux (2010) acrescenta que, por mais que estas sejam subjetivas, é possível, ir além da exploração da singularidade individual das narrativas, pois o que será narrado pelos participantes pode apresentar pontos de conversão e possibilitar uma representação da realidade, quando os testemunhos são cruzados.

Relacionando-se vários testemunhos sobre a experiência vivida, de uma mesma situação social, por exemplo, será possível superar suas singularidades, para alcançar, por construção progressiva, uma representação sociológica dos componentes sociais (coletivos) da situação (Bertaux, 2010, p. 48).

Para Benjamin (1994) as narrativas são “formas artesanais de comunicação”, sendo produzidas a partir de características pessoais do narrador e da narrativa que deseja transmitir. O autor pontua que, dentro das diferentes possibilidades de organização das narrativas, as narrativas orais ganham destaque, assumindo que “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (Benjamin, 1994, p.198). O autor ressalta a importância da transmissão oral das narrativas por esta conter e contar com a possibilidade em sua construção, tanto pelo narrador quanto pelo ouvinte, de uma imersão potencializada na experiência promovida pelo ato narrativo.

Em contrapartida, Josso (2022) percebe as narrativas como potenciais salvacionistas da humanidade, haja vista que o conhecimento, o estudo e a divulgação das narrativas podem promover um olhar mais crítico para a realidade social, política, enfim, planetária, que estamos vivendo, seja ela de interações humanas ou entre os seres humanos e a natureza, como destaca:

parece-me que as narrativas biográficas se converteram, em muitos casos, em salva-vidas que talvez nos permitam resistir às tempestades e turbulências que já estão se manifestando e aquelas que nos esperam a curto prazo, preservando, no mínimo, a autoestima para imaginar soluções temporárias e um mínimo de solidariedade para encontrar formas viáveis de cooperação, na esperança de que possam se tornar focos de renovação social e política (Josso, 2020, p. 42-43).

Importante destacar o poder que as narrativas têm para sua audiência, quando os narradores, ao recontarem a experiência humana e a realidade reconstruída por meio das narrativas, imprimem sentido, força, significado, informação, conhecimento e até ficção, nos enredos que produzem, afetando os ouvintes a partir do fluxo narrativo encadeado das ações, sujeitos, lugares, sentimentos, conflitos, tensões e conjunturas contadas, fazendo com que a audiência se engaje emocionalmente na narrativa, sentindo-se pertencente/afetada de alguma forma ao acontecimento narrado.

Ao lembrarmos nossa autobiografia, lembramos as relações que estabelecemos com os outros, como analisa Ricoeur (2000, p. 2): “em suma, a nossa memória está desde sempre associada à dos outros”, pois o outro tem um papel muito importante nas histórias de vida e nas experiências e, quando narramos nossa história, entrelaçadamente, também contamos parte da história de vida dos outros. Em linha com a discussão, Josso (2020, p. 46) destaca que “a experiência, volto a enfatizar, é forjada e construída no lugar da interseção das curvas sinusoidais entre a singularidade de cada percurso e a alteridade emergente de todos os cursos compartilhados”.

Vale destacar que na narrativa nem tudo é exposto, o narrador opta pelo que deseja expor. Nessa elaboração rememorialística, narra as afetações vividas a partir das reflexões do que julga serem pertinentes para si e sua audiência, logo, com essa ação, o narrador reconstrói e ressignifica suas experiências, como se o acontecimento fosse reconstruído e representado por meio da narrativa, dessa forma,

toda a narrativa é selectiva. Não narramos tudo, mas apenas os momentos notáveis da acção que permitem a encenação por meio da intriga, que envolve não só os eventos narrados mas os protagonistas da acção, os personagens. Daqui que possamos contar sempre de modo diferente. É esta função selectiva da narrativa que abre à manipulação a oportunidade e os meios de uma estratégia ardilosa que consiste desde logo mais numa estratégia do esquecimento, tanto quanto da rememoração (Ricoeur, 2000, p. 5).

Ricoeur (2000) pontua elementos significativos que precisam ser considerados na análise de narrativas. Destacamos, em primeiro lugar, a flexibilidade com que uma narrativa pode ser contada, já que, a depender da audiência, a mesma narrativa pode tomar diferentes contornos e, em segundo lugar, a atenção que devemos dar aos eventos não narrados, ou seja, a importância de perceber o que o narrador “esqueceu” de contar em sua narrativa, o que ficou obscuro ou nas entrelinhas. Nessa perspectiva, Souza e Cabral (2015, p. 150) afirmam: “assim, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo”, de uma forma particular em duplo sentido, por ser subjetiva, representando a experiência única do narrador, assim como pela forma individual que ele reconta e pelas escolhas do que eleger para contar.

Bertaux (2010, p. 51) ajuda a compreender esclarecendo que “entre as experiências vividas por um sujeito e a narrativa dessas experiências se interpõe, necessariamente, um grande número de mediações”. O autor ressalta que, quando realizamos a narrativa, não a fazemos exatamente como aconteceu, mas como foi vivido pelo narrador, portanto, há mediações, segundo ele, “subjetivas e culturais” que auxiliam na compreensão da experiência pelo narrador, assim como na forma como ele realizará a narrativa, que envolvem percepção, avaliação, significação, sentido, experiências prévias, maturidade cognitiva e emocional, dentre outros elementos implicados.

Há diferentes tipos de narrativas, cada um com especificidades que marcam características da narrativa e do narrador, dentre as quais, Passeggi (2021, p. 95-96, grifos da autora) ajuda a esclarecer a distinção.

Narrar as próprias experiências – *autobiografização* – e aprender com a história das experiências de outrem – *biografização e heterobiografização* – fazem parte de nossa humanidade, nos caracteriza como seres pensantes, capazes de sentir, inferir e expressar emoções, razões, desejos, intencionalidades.

Sobre essa distinção entre narrativas autobiográficas, biográficas e heterobiográficas, Passeggi (2021, p. 97) argumenta que, na autobiografização, a pessoa que narra o faz articulando três instâncias, quais sejam: “a de narradora, a de protagonista e a de autora da história narrada”, o que centraliza o “eu” na narrativa, existindo um entrelaçamento temporal (presente, passado e futuro), independente da natureza da narrativa ao envolver semioses, palavras, gestos, oralidade, escrita, dentre outros.

A narrativa biográfica, segundo Passeggi (2021, p. 98), corresponde “ao ato de narrar a vida de outrem, diferente de si mesmo”, realizada em terceira pessoa, sendo a narrativa realizada por intermédio de diferentes técnicas. Já a heterobiografização é a “história contada pelo outro” (Passeggi, 2021, p. 100), em que as aprendizagens são resultantes de reflexões a partir da escuta das narrativas experienciais do outro.

As experiências vividas, para serem narradas, *a priori* são memorizadas, por isso, são configuradas como algo que nos afeta de alguma forma, não apenas que acontecem conosco, mas que precisam nos incomodar, nos retiram da passividade, nos impactam, sacodem as estruturas, seja por algo diretamente realizado por nós ou por forças coletivas externas, como descreve Larrosa (2015, p. 10) acerca das experiências:

a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir, nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que as vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém que pode dar forma a esse tremor, então, somente então se converte em canto.

O autor ainda destaca que as experiências, na sociedade atual, estão cada vez mais raras de acontecerem, por conta da dinâmica da vida moderna e da concepção de mundo das pessoas, que gradualmente mais vivem uma vida mecanizada e apressada, destacando o excesso de informação, a abundância de opiniões, a falta de tempo, o volume de trabalho e de atividades diárias que tem que dar conta todos os dias, como responsáveis por essa raridade na experimentação de experiências autênticas, situando que o que se vive é efêmero e passageiro, pouco agregando efetivamente à nossa subjetividade.

Nessa conjuntura, Benjamin (1994, p. 197) adverte “a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”. Para o autor, a verdadeira narrativa carrega consigo “uma dimensão utilitária”, podendo ser “ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselho” (Benjamin, 1994, p. 200). Ou seja, a narrativa está intrinsecamente relacionada a uma sabedoria, a um ensinamento a ser transmitido, contribuindo para a dimensão formativa do narrador e de sua audiência.

Ademais, Benjamin (1994) culpabiliza a informação como um dos elementos que está favorecendo a extinção das narrativas. Devido à natureza contraditória que apresentam, a narrativa exime-se de explicações, devendo o leitor/ouvinte realizar essa ação

psicológica/cognitiva individualmente a partir de suas experiências, sendo este o grande “trunfo” das narrativas e que garante a sua perpetuidade e reflexividade ao possibilitar múltiplas interpretações por conta da discursividade que ela possibilita. A informação, por seu turno, é carregada de explicações detalhadas, dependendo do fator novidade instantânea, porque sabe da volatilidade do que transmite em constante processo de fuga à caduquice do que informa, haja vista que sempre haverá outra informação mais nova a superá-la.

Assim, diante dos fatos e dos acontecimentos sociais em processo constante de mudanças e atualizações, o que mais se aproxima dessa dinâmica moderna – mais do que as narrativas – são as informações, que precisam ser consumidas instantaneamente, sem exigência de conteúdo ou forma, sem criticidade, reflexão, pois “em teoria” já estão completas e explicadas, o que promove uma tendenciosidade da audiência ao pensamento transmitido, isto significa, é suscetível a uma manipulação ideológica.

Essa situação é também descrita e criticada por Han (2023) ao situar a sociedade atual, adjetivando-a como a sociedade das não-coisas, ou seja, sociedade da informação. Na discussão, o autor reflete acerca das coisas e não-coisas, percebendo as coisas como a realidade material e simbólica, enquanto as não-coisas, compreendem as informações, na era digital. Ao analisar a conjuntura que está se estabelecendo nas relações sociais e o crescente impacto na transição de paradigmas em processo, no comportamento e vida das pessoas, o autor esclarece:

informações são aditivas e não narrativas. São contáveis, mas não narráveis. Como unidades descontínuas, com uma curta margem de atualidade, elas não se somam a uma história. Nosso espaço de memória, também, é cada vez mais parecido com um armazém repleto de todo tipo de informação. A adição e a acumulação suplantam as narrativas. A continuidade narrativa que se estende por longos períodos de tempo é o que distingue a história e a memória. Somente as narrativas criam sentido e contexto. A ordem digital, ou seja, numérica, é sem história e sem memória. Assim, ela fragmenta a vida (Han, 2023, p. 11-12).

Em discussão alinhada à perspectiva de Benjamin (1994), Han (2023) alerta sobre a possibilidade de extinção das narrativas, ao dependerem de algumas características que são divergentes da informação, pelo fato das narrativas estarem mais próximas da ideia de coisas, isto é, das construções estabilizadas, que possuem uma historicidade, com ideia de continuidade, um “repouso da vida”, como classifica, enquanto que as informações, na era digital, são efêmeras, fugazes, dependem da surpresa e da constante atualização e, por conta disso, desestabilizam a vida e agora a determinam.

Hoje nós corremos atrás de informações sem obter nenhum saber. Tomamos ciência de tudo sem chegar a nenhum conhecimento. Vamos a todos os lugares sem obter nenhuma experiência. Nós nos comunicamos ininterruptamente, sem participar de nenhuma comunidade. Armazenamos imensas quantidades de dados sem buscar memórias. Acumulamos *friends* e *followers* sem toparmos com outros. Assim, as informações desenvolvem uma forma de vida sem constância e duração (Han, 2023, p. 14, grifos do autor).

Sobre a análise das narrativas na sociedade, Delory-Momberger (2021) problematiza que vivemos num período de quebra de paradigmas, uma conjuntura de caráter antropológico devido às mudanças na relação entre o indivíduo e o social, em uma perspectiva que adotava um modelo de sociedade republicana, caracterizada pela igualdade de direitos, de forma padronizada, para uma “sociedade biográfica”, paradigma que reconhece, valoriza e incentiva as singularidades. Nisso, obtemos como corolário

o fim da era das ‘grandes narrativas’, em que cada indivíduo poderia relacionar sua existência à matriz narrativa coletiva proporcionada por seus laços políticos e sociais [para um momento em que há uma tendência quanto à individualidade, culminando com] uma multiplicação indefinida de narrativas individuais em que a existência de cada indivíduo diz respeito apenas a si mesmo [...] [e conclui que] a sociedade biográfica vê-se assim como a adição e o acúmulo de biografias individuais (Delory-Momberger, 2021, p. 10).

Essa nova conjuntura que vivenciamos dificulta, ou mesmo inibe, a memorização do que nos acontece, não possibilitando arquivamento do vivido na memória, pois uma boa rememoração é dependente de uma participação ativa nos eventos ou experiências, seja com ações, cognitiva ou emocionalmente implicadas, determinando a forma de rememoração e a consequente qualidade dessas experiências e narrativas. Nessa perspectiva, Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 18) acrescentam que:

a memória está longe de ser vista como algo pronto, estático, acabado. Muito pelo contrário, ela é construída na relação com o outro, que motiva o lembrar e, por isso, é tomada por nós como uma forma dos sujeitos poderem mudar, nas suas lembranças, aquilo que os incomoda e que talvez gostassem que tivesse sido diferente.

Congregando com as autoras, compreendemos que a memória, enquanto algo inacabado, está sujeita a alterações, como uma possibilidade de resignificação da experiência vivida e a possibilidade de recomposição a cada narração, a partir da resistência às situações da realidade enfrentadas pelo narrador, do que gostou ou não gostou, da insatisfação do que

poderia mudar ou não, caso pudesse, e também da possibilidade de reconstruir sua realidade em contato com o outro. Assim, “a reconstrução da experiência vivida no passado leva em conta o modo como o sujeito tece a narrativa ao relatar a sua participação e atuação nos eventos” (Guedes-Pinto; Silva; Gomes, 2008, p. 34).

As autoras ainda acrescentam que, “por meio da rememoração, os relatos dos sujeitos comuns podem dar visibilidade às situações e às experiências por eles desejadas” (Guedes-Pinto; Silva; Gomes, 2008, p. 19). Em outras palavras, através das narrativas, em acesso aos fatores afetivos condicionantes, o narrador poderá reconstruir as memórias de sua experiência, refletindo, tomando nota e colocando em suspeita as conclusões assumidas como verdadeiras, tendo a possibilidade de alargar seu ponto de inflexão, demarcando novos horizontes e possibilidades de interpretação.

As histórias de vida, contadas por meio das narrativas a partir do processo de rememoração contribuem para um autoconhecimento, pois, através do processo reflexivo, vamos nos conhecendo e percebendo acertos e erros na tomada de decisões e construindo a identidade ininterruptamente. Como destacam Souza e Sousa (2021, p. 105-113),

as histórias narradas nos fazem compreender quem somos e por que somos de um certo modo e não de outro. Através delas, (re)construímos a nossa identidade narrativa, esta que não é acabada, que faz a vida bailar até outras pistas.

Em contrapartida à extinção das narrativas apontadas por Benjamin (1994) e Han (2023), Sandín Esteban (2010) esclarece que a metodologia da pesquisa narrativa está apresentando, nas últimas décadas, uma renovação dos interesses dos pesquisadores por essa forma de realizar pesquisas, que surgiu no início do século XX, apresentou desuso nos anos 1940 e 1950 e, a partir da década de 1970, reapareceu como metodologia significativa nas pesquisas qualitativas em educação.

Abrahão (2024) reflete sobre a fertilidade dessa metodologia e da importância desta para o processo formativo, seja inicial ou continuado. Ajudando a ampliar a discussão, destaca: “No Brasil, é possível notar um fértil desdobramento dessas abordagens, anteriormente aludidas, em caminhos teórico-metodológicos nas pesquisas em educação, valorizando a narrativa reflexiva na formação inicial e continuada da pessoa” (Abrahão, 2024, p. 5).

A projeção e a relevância da pesquisa narrativa também são apresentadas por Bolívar e Segovia (2018, p. 798):

La investigación biográfico-narrativa, en el momento actual y en nuestro contexto en particular [Espanha] posee ya reconocimiento y prestigio como para poder afirmar que está consolidada. Ha adquirido una identidad propia dentro de la investigación cualitativa, si bien posee una amplia gama de orígenes, desarrollo y variantes metodológicas, así como de formatos, espacios, tiempos, modos... Con ello, el contenido narrado y los significados que conlleva se consideran valiosos, si bien desde una perspectiva siempre particular y en un contexto determinado.

Ainda sobre essa metodologia, Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 115) caracterizam-na por sua tríplice importância, ao destacarem que nela “os processos reflexivos e de resignificação das experiências são importantes, tanto para a pessoa que narra, quanto para quem as escuta, incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e com quem dela participa”. Ao desenvolver as tessituras das narrativas sobre a história de vida e acontecimentos, o narrador reflete sobre sua experiência, resignifica, revive e reelabora sua interpretação no processo de rememoração e, durante o fluxo da narrativa e análise das mesmas, o pesquisador e a audiência também são afetados, fazendo-os rememorar suas próprias experiências, provocadas pela narrativa do sujeito pesquisado em um processo reflexivo, conhecido como heterobiografia. Dessa forma, concordamos com Abrahão (2024, p. 4) quando reforça que esta metodologia de pesquisa está intrinsecamente articulada ao processo formativo: “assim, no campo das Ciências da Educação, a utilização da perspectiva teórico-metodológica das narrativas de vida vem associada à formação, entendida como processo permanente ao longo da vida”.

Neste estudo, compreendemos a importância da metodologia da pesquisa narrativa, das experiências autobiográficas das interlocutoras e da forma de acessarmos esses conhecimentos autobiográficos do seu ciclo de vida, formação e prática, ora individualmente narrados, ora compartilhados à audiência, colaborando para um profícuo processo formativo coletivo. Nessa perspectiva, compreendemos, como Souza e Cabral (2015, p. 150), que “a rememoração permite que dimensões pessoais esquecidas possam ser recuperadas e situadas no tempo”. Ao lembrar, realizamos a ressonância das experiências que nos afetaram, podendo ser melhor analisadas, compreendidas e resignificadas e, ao narrar, podemos afetar a nós mesmos e aos outros.

Em pesquisa realizada por Oliveira e Oliveira (2017, p. 65) sobre a docência no contexto rural em classes multisseriadas, os autores avaliam a importância desse método:

a pesquisa de narrativas procura sistematizar as experiências vividas pelos professores no contexto educacional, através das informações concedidas por

esses sujeitos, foi possível relacionar os conhecimentos sobre o que os professores sabem, como produzem seus saberes, como transmitem o saber produzido. Essas buscam identificar os conhecimentos utilizados no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e a forma como constroem seus conhecimentos e realizam suas práticas docentes.

As narrativas enunciadas, enquanto documentos autobiográficos, constituem um resgate de experiências cotidianas, formativas, práticas, relacionais e virtuais, do que seus narradores experienciaram, de como interpretaram e compreenderam sua história, desse modo, “quem narra toma aspectos significativos das histórias vivenciadas como objeto de análise e reflexão e, neste sentido, aprende com as narrativas e redimensiona seus saberes e suas experiências” (Brito, 2010, p. 65). Por consequência, o trabalho com narrativas oportuniza um espaço qualificado entre o narrador e o ouvinte, onde ambos se beneficiam, ao possibilitarem o estímulo à empatia, à valorização e à aprendizagem dos conhecimentos e saberes a partir das experiências do outro, facilitando a quebra de preconceitos, subestimação e discriminações.

Nesta conjuntura, Bolívar e Segovia (2018, p. 806) ainda destacam:

la narración de lo vivido, lo creído y lo deseado, nos vincula con los otros y con la acción. Permite representar dimensiones relevantes de estas experiencias, sentimientos, propósitos, deseos y proyecciones – tradicionalmente ocultas- para permitir configurar la construcción social de la realidad. Accede a la cultura, lo oculto, lo implícito o lo explícito proyectado más allá de las evidencias empíricas y contrastables. Por lo que es una forma de conocimiento que interpreta la realidad desde la óptica de la identidad, lo contextual y las intenciones desde las que nace, se construye o consolida el relato.

Os autores chamam atenção para a importância da valorização das narrativas por se constituírem instrumentos de vínculo entre as pessoas, por poderem, por meio delas, expressar sentimentos, experiências, enfim, conhecimentos sobre a história de vida dos sujeitos. Os arquivos da memória discursiva, através da pesquisa narrativa, fornecem um cabedal de informações valiosas sobre aquele que narra, o contexto e o impacto da narrativa em sua vida. Assim entendendo, concordamos com Brito (2010, p. 64):

as narrativas, no cenário da pesquisa qualitativa em educação, compõem fontes preciosas de produção de dados, cujo diferencial é protagonizar a vivência da escrita como alternativa para a re-construção dos percursos do sujeito, seja na forma profissional, seja no cotidiano das práticas pedagógicas. Escrever sobre os processos formativos, sobre a ação docente

desenvolvida e sobre o ser professor provoca a auto-reflexão e o re-encontro do sujeito com seus percursos de vida pessoal e profissional.

A pesquisa narrativa tem a potência de articular, em sua metodologia, as narrativas orais e escritas, contando com as reconstruções, de certa forma, mais espontâneas que a narrativa oral provoca, assim, como as mais reflexivas e elaboradas que as narrativas escritas exigem. Nessa condição, “a tradição oral se fortalece quando vinculada à escrita, pois faz com que as palavras sejam viabilizadas através da ação” (Souza; Cabral, 2015, p. 150), permitindo guarda, perpetuação e amplificação da narrativa para além da audiência.

O trabalho com narrativas na educação tem a oportunidade de possibilitar a construção de narrativas por professores, gestores, coordenadores, supervisores, pedagogos, estudantes, dentre outros profissionais e atores sociais que participam da educação, publicizando histórias, memórias, experiências, identificando e corrigindo situações, percebendo as condições que afetam o ensino e a aprendizagem, situando o professor enquanto profissional e pessoa, pois, a partir delas, “suas histórias e a de seu grupo, marcadas diariamente, podem ser entrelaçadas às histórias de muitos outros, da escola, da instituição educativa” (Ostetto, 2008, p. 26). Dessa forma, as narrativas contam como os professores viviam/vivem e exerciam/exercem seu trabalho em determinada instituição, com determinado grupo de alunos e profissionais, em determinado momento histórico, favorecendo o mapeamento e a compreensão desse fenômeno tão complexo e multifacetado que é a educação e a docência, reflexão compartilhada por Souza e Sousa (2021, p. 104): “conhecer a história de professores(as), portanto, passa pelo conhecimento da história da educação em uma determinada sociedade”.

Ao narrarem o que acontece em determinado tempo-espço, os interlocutores que trabalham na educação apresentam, aos olhos e aos ouvidos da audiência e dos pesquisadores, como a educação é organizada; qual burocracia pedagógica lhe direciona, qual concepção e teorias de educação são adotadas; como os princípios políticos, éticos, estéticos e elementos da convivialidade humana são articulados à prática docente; como o processo de ensino e aprendizagem é praticado; dentre vários outros elementos que compõem a educação, em articulação com a perspectiva pessoal de cada narrador, a partir do recorte histórico-temporal-subjetivo realizado. Correlatos à discussão, Souza e Sousa (2021, p. 64) ajudam a entender quando explicam:

cada professor(a), ao narrar experiências da vida docente, vai marcando peculiaridades, tanto individuais como grupais. Essas narrativas informam

disposições de gênero, raça, classe, cultura que vão delineando o perfil sócio profissional de um(a) docente. Disposições essas que mostram como a vida de uma pessoa está entrelaçada à vida de tantas outras, como a nossa história individual está vinculada à história coletiva.

A utilização da pesquisa narrativa se torna, assim, um potente método investigativo da realidade, contada pelas interlocutoras, nesta pesquisa, das suas experiências em caráter retrospectivo (narrando o passado), inspetivo (narrando o presente) e prospectivo (narrando as projeções do futuro). Os dispositivos de produção das narrativas são apresentados na subseção a seguir e a forma como as narrativas investigadas foram produzidas estão descritas na seção seguinte.

5.3 Dispositivos de produção de dados

O processo de pesquisar, caracterizado por Minayo (1994, p. 25) como um “labor artesanal”, compreende vários momentos e etapas, demandando envolvimento, trabalho, dedicação, criatividade e estudos. Esta pesquisa, em primeiro momento, contou com levantamento bibliográfico sobre a temática, para apropriação e ampliação do campo teórico-epistemológico, conceitual e metodológico de análise referente às temáticas: trabalho docente, condições de trabalho docente e prática educativa realizada em escolas da Educação Infantil do/no Campo.

Após essa etapa, procedemos à realização da pesquisa de campo, caracterizada por Minayo (1994, p. 26) como “recorte empírico da construção teórica elaborada no momento”. As pesquisas empíricas possuem, como característica específica, serem realizadas no ambiente natural onde ocorrem os fenômenos. Para tanto, o emprego do rigor metodológico na aproximação e no contato deste ambiente e dos sujeitos pesquisados, é fundamental para garantir a cientificidade do estudo e o alcance dos resultados pretendidos.

A geração ou a elaboração do conhecimento científico para que possua validade, autenticidade e credibilidade precisa contar também com elementos essenciais como novidade, relevância e articular a objetividade e a subjetividade durante todo o processo investigativo, contando com disciplina e astúcia do pesquisador. Assim, “as informações a que o pesquisador terá acesso e das quais permanecerá excluído dependem essencialmente da adoção bem sucedida de um papel ou postura apropriada” (Flick, 2008 p. 110), pois o pesquisador poderá apenas captar uma parte do fenômeno investigado, diante da

multidimensionalidade do mesmo e a relação pesquisador e pesquisado também tem um papel muito importante nesse processo.

Silva e Sánchez Gamboa (2014, p. 49) situam que a pesquisa científica não pode ser compreendida como “uma atividade individual, simples produto da vocação ou interesse pessoal do pesquisador [...], mas como uma atividade socialmente condicionada”, pelo fato da necessidade de pesquisar emergir do contexto social, visando à busca de soluções ou respostas para os problemas de determinada área do conhecimento.

O alinhamento metodológico, a finalidade da pesquisa, a abordagem e o referencial teórico devem possuir um nexo coesivo e precisam contar com instrumentos que possibilitem ao pesquisador alcançar os objetivos previamente estabelecidos. Para isso, é fundamental a escolha de instrumentos ou dispositivos de produção de dados adequados a cada tipo de pesquisa. Além disso, a possibilidade da utilização de mais de um tipo de instrumento/dispositivo permite vislumbrar o fenômeno investigado por diferentes nuances, captando a realidade de uma forma mais concreta e aprofundada.

O processo empírico investigativo deve evoluir *pari passu* com a responsabilidade pessoal, profissional, ética, social e política do pesquisador. A partir dessa compreensão, neste estudo, contamos com os dispositivos, a saber: Ateliês Biográficos de Projeto de Si e observação participante com diário de campo, além do questionário perfil profissional, no intento de conhecermos a história de vida, formação e prática educativa das interlocutoras do estudo.

5.3.1 Ateliês Biográficos de Projeto de si

Os Ateliês Biográficos de Projeto de Si (ABP) podem ser descritos como uma reunião realizada com um grupo selecionado de participantes de uma pesquisa, mediada pelo pesquisador, tendo como eixo articulador a narrativa da história de vida/trabalho/formação/experiências vivenciadas por esse grupo, em um processo que envolve afetos, conhecimento, aprendizagem, (auto)formação, memorização e, por fim, a construção de um projeto pessoal de/para si.

Um dos objetivos dos Ateliês Biográficos de Projeto de Si é que o narrador possa pensar a sua formação e também sua prática a partir da perspectiva de entrelaçamento destas com a sua história de vida, pois a formação é um processo contínuo que acompanha o profissional em todas as dimensões de sua vida, visando à construção de um projeto de si. Os

ABP se preocupam com a vida vivida, com as aprendizagens, o prazer, o desprazer, a facilidade, a dificuldade, a capacidade, a necessidade e a reflexividade possibilitados pelas narrativas das experiências. Nessa perspectiva, Delory-Momberger (2006, p. 359) conceitua os ABP como:

um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si.

Os ABP favorecem a valorização das histórias de vida pessoais e profissionais dos sujeitos pesquisados através de uma revisitação, interpretação, rememoração e ressignificação da experiência por meio das construções narrativas, por intermédio da oralidade e da escrita. A utilização dos ABP intenta, portanto, “dar corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito e extraíndo a partir dela, projetos submetidos ao critério de exequibilidade” (Delory-Momberger, 2006, p. 366). Dessa forma, a perspectiva projetiva e planificadora são diferenciais nessa técnica que resgata os aspectos do passado (retrospectiva), analisa-os à luz do presente (inspectiva), reconstrói e ressignifica essas memórias, projetando ações futuras (prospectiva). Souza e Sousa (2021, p. 105) nos ajudam a entender:

ao recordamos nossos “horizontes de expectativas”, os quais são evidenciados na trama temporal entre passado, presente e futuro, alargamos a nossa consciência sobre quem somos e como agimos no mundo, mas também como queremos ser. No passado, criamos expectativas – estas que dizem do que esperamos do futuro – que só no transcorrer do tempo saberemos sobre seu alcance real.

Essas ações futuras constituem o Projeto de Si que deverá ser construído durante a realização dos ABP, pois, em confronto com as experiências do passado e do presente, as interlocutoras poderão organizar Projetos de/para Si, ressignificando as experiências e projetando ações de mudança, intercambiando saberes e conhecimentos que possibilitam ler a realidade vivenciada de uma forma construtiva, pensando-a criticamente por meio de análises profundas e substanciais, seja de forma individual ou por intermédio de mediadores, dotados de pontos de vista, experiências e saberes outros, que auxiliem na melhor compreensão da experiência e no apoio para planificar vivências posteriores.

Entendemos, a partir disso, que o recordar possibilita a atribuição de novos sentidos às lembranças. Assim, como consequência dessa volta ao passado, as interlocutoras da pesquisa puderam reconhecer as experiências vivenciadas, os percursos trilhados e até atribuir significados diferenciados a determinados acontecimentos em suas vidas.

A partir dessas compreensões acerca das narrativas e sua importância para esta técnica de produção de dados, apresentamos sua operacionalização nos ABP, sendo que estes possuem características específicas, descritas por Delory-Momberger (2006), a saber: o grupo não deve exceder a quantidade de 12 participantes; o pesquisador deverá, após selecionar os participantes e a consequente adesão dos mesmos, informá-los com antecedência acerca do tema e do material a ser utilizado nas sessões; os encontros deverão organizar-se em seis etapas, obedecendo um ritmo de progressividade de conhecimento e engajamento dos participantes em atendimento ao protocolo estabelecido.

Seguindo o protocolo de orientação, esse dispositivo orienta quanto aos encontros que devem acontecer em seis etapas e algumas jornadas, que são compostas por momentos – explicamos que cada jornada é realizada em um encontro. Jornada I, inclui: 1º momento – tempo de informação sobre o procedimento; e 2º momento – elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico. Jornada II, é composta pelos 3º e 4º momentos – produção da primeira narrativa autobiográfica e socialização. Jornada III, é formada pelo 5º momento – socialização da narrativa autobiográfica. Jornada IV constitui o 6º momento – tempo de síntese. Jornada V, compreende o 7º momento – balanço de incidência. Ilustramos a organização dos ateliês (Quadro 1), porém, uma explicação detalhada dessa metodologia é apresentada na Seção 6.

Quadro 1 - Programação para a realização dos Ateliês Biográficos de Projeto de Si (ABP)

Local dos ateliês		Biblioteca Municipal de Altos
Duração/ Horário		Março-Junho/2023 (15h às 17h)
Total de narrativas		3 narrativas

MOMENTOS	DATA	PROGRAMAÇÃO
Prévia	13 a 20/03/2023	Convite informal às interlocutoras para participação dos ateliês de forma presencial e através do uso de rede social (WhatsApp).

JORNADA I	1º e 2º MOMENTOS	24/03/2023 (sexta-feira)	Apresentação da proposta do Ateliê Biográfico às interlocutoras.		
			Tempo de informação: apresentação da proposta e motivação para participação; *Dinâmica: “O buquê de borboletas”. Confecção de cartaz coletivo com borboletas recortadas em papel colorido e leitura compartilhada do poema de Mário Quintana: “Borboletas”. Cada participante deve escrever na sua borboleta as suas expectativas com relação ao ateliê. *Detalhamento da proposta dos ateliês, da sua importância para a pesquisa realizada e para a formação das professoras. *Apresentação da pesquisadora, de seu percurso profissional e pessoal, na tentativa de responder às questões: Quem eu sou e o que estou fazendo aqui? *Provocação às interlocutoras para responderem ao questionamento: Quem eu sou: pessoal e profissionalmente? *Combinados do grupo: envolvimento, respeito, engajamento, afetividade, aprendizagem e empatia. Também faremos nos primeiros 15 minutos de cada encontro narrativas voluntárias de alguma(s) da(s) interlocutora(s) sobre algo que aconteceu em sua vida entre um encontro e outro dos ateliês, chamado Hora da História. *Entrega dos kits de trabalho nos ateliês – Diário de Narrativas (caderno, caneta, chaveiro e chocolate). Apresentação e explicação do Contrato do Ateliê Biográfico *Apresentação dos conceitos trabalhados nos ateliês:	P A S S A D O	P R E S E N T E

			-Trabalho docente - Condições de trabalho docente -Prática educativa -Educação Infantil do/no Campo *Explicação, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico: apresentação do contrato físico, leitura e explicação do mesmo, por meio de leitura pelas pesquisadoras. São explicadas as regras e é assegurada a ética, descrição e descrição do estudo. * Lanche coletivo; *Tempo estimado: 3 (três) horas;		

JORNADA II	3º e 4º MOMENTOS	14/04/2023 (sexta-feira)	Produção da Primeira narrativa biográfica e socialização em subgrupo *Hora da História *Solicitação de escrita das narrativas, a partir de suportes diversos e posterior socialização apenas em tríade e/ou dupla. * Preparação do ambiente com diferentes suportes memorialísticos para inspiração das narrativas orais iniciais das interlocutoras: entregar recortes variados de imagens colhidas na internet que possam auxiliar na rememoração da apresentação da identidade das professoras e do seu trabalho docente como: professora ministrando aula em escolas nas áreas rurais com e sem infraestrutura adequada, cadernos, lápis, crianças estudando, professora sobrecarregada, professora feliz com os alunos, professora na formatura, abandono da profissão, falta de valorização profissional, elementos do campo: cultura, alimentação e transporte escolar. *Orientação quanto à escritura da primeira narrativa, “dicionando” o foco das narradoras, inclusive quanto à quantidade de páginas: média de duas páginas; *Utilização do Diário para escritura da narrativa (NARRATIVA 1) temática: # Entrelaçamento entre minha história de vida, formação, prática educativa e trabalho docente na Educação Infantil do/no Campo. *Posteriormente organizar em trio ou dupla e socializar a narrativa. * Lanche coletivo; *Tempo estimado: 2 (duas) horas;	P R E S E N T E	P A S S A D O

JORNADA III	5º MOMENTO	05/05/2023 (sexta-feira)	Socialização da narrativa reestruturada para o grande grupo *Hora da História *Organização e socialização da produção em tríade e/ou dupla; *Neste momento, reescrita da narrativa lida por um escriba em primeira pessoa, a partir das intervenções dos demais participantes; *A narrativa de cada um é lida para o pequeno grupo, cada um ocupará a função à seu turno, de escriba e narrador, respectivamente, realizando a escrita da narrativa do colega a partir de sua perspectiva, no diário borboletário do narrador. *Entrega pelo escriba da narrativa ao seu respectivo narrador (NARRATIVA 2), temática: #Ressignificação da NARRATIVA 1; *Orientação de escritura da sua narrativa fora do ateliê, de forma autônoma; (NARRATIVA 3), seguindo as orientações: #Narrativa de Projeto de Si -Perspectiva de futuro com relação ao seu trabalho nas condições de trabalho docente e no contexto que vivencia; Inspiradas pelos questionamentos: -Que elementos inspiram e afetam minha prática educativa? -Como analiso e compreendo o que faço na Educação Infantil do/no Campo? -Qual a importância das condições de trabalho docente na escola em que trabalho para o desenvolvimento de minha prática educativa? -No que posso melhorar meu trabalho docente na Educação Infantil do/no Campo? * Lanche coletivo; *Tempo estimado: 2 (duas) horas;	FUTURO	PRESENTE

JORNADA IV	6º MOMENTO	19/05/2023 (sexta-feira)	Apresentação e reconstrução de uma nova narrativa a partir das intervenções *Hora da História *Tempo de síntese: apresentação e argumentação da narrativa para o grupo, ou seja, leitura da narrativa produzida em casa para todo o grupo. *Em tríade, novamente a narrativa será explorada e o projeto pessoal de cada uma é realçado, através da vivência do momento, sem necessitar de reescritura, apenas intervenções orais. *Posteriormente no grande grupo, cada participante apresenta sua narrativa ressignificada. * Lanche coletivo; *Tempo estimado: 2 (duas) horas;	F U T U R O	P R E S E N T E
JORNADA V	7º MOMENTO	28/06/2023 (sexta-feira)	Último encontro: Balanço de incidências de reflexão sobre o trabalho docente e a formação *Realização de balanço da atividades realizadas no ateliê e da incidência da formação no projeto profissional de cada participante, tentando responder aos questionamentos: -Qual a importância da experiência dos ateliês para meu trabalho docente e prática educativa? -Qual a importância da reflexão do meu trabalho para o aperfeiçoamento do mesmo? -Como a partilha de narrativas contribuiu para que eu possa ressignificar minha prática educativa e o trabalho que realizo? -Qual projeto de si, construí para minha vida? * Lanche coletivo; *Tempo estimado: 2 (duas) horas;	F U T U R O	P R E S E N T E

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao final dos ABP, as interlocutoras-borboletas construíram um Projeto de Si, individual, resultante das discussões coletivas, de reflexões mediadas diante da possibilidade de relembrem, se manifestarem, pronunciarem e articularem a racionalidade e a sensibilidade. Por vivenciarem experiências e situações controversas, permeadas por ideologias que implicam no ideário pedagógico, foram necessárias situações de confronto e desvelamento da realidade para que identificassem, imaginassem e projetassem situações outras de vivenciar e trabalhar na Educação Infantil do Campo.

Ao final do percurso, em analogia ao ciclo de vida das borboletas, situamos que o Projeto de Si desenvolvido pelas interlocutoras-borboletas assenta-se na crisálida ou pupa, ou seja, na saída da borboleta do seu casulo, ao entendermos que as interlocutoras-borboletas estavam de certa forma “fechadas”, “presas” e “imobilizadas” a uma situação e compreensão da realidade acerca das condições de trabalho que encontravam, assim como a visão social que construíram sobre as populações dos territórios rurais de forma naturalizada, sem investimento e incentivo na percepção da importância do trabalho que realizam e que podem fazer um trabalho diferente, contextualizado, que as crianças e profissionais têm o direito a condições de trabalho e estudo que atendam às suas necessidades e que, se assim não as têm, podem reivindicar isso. A expectativa de mudança, de posicionamento e assunção à Educação Infantil do Campo foi o Projeto de Si construído no período dos ateliês.

5.3.2 Observação participante com diário de campo

A observação é um dispositivo de produção de dados direcionada pela inclusão direta do pesquisador no ambiente pesquisado, nesse aspecto, o pesquisador poderá, através dos seus sentidos, conhecer, identificar, caracterizar e compreender melhor aspectos relacionados ao fenômeno investigado.

A observação permite a análise do fenômeno em duas dimensões: de uma forma particular, quer dizer, da forma como ele se apresenta em seu ambiente natural; mas também de uma forma geral, ou seja, como o fenômeno é afetado pelo contexto no qual está inserido.

Flick (2008, p. 203) argumenta a importância da observação porque “permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre”, no cenário natural de existência. Assim, a observação possibilita flexibilidade e dinamicidade na atividade do pesquisar, exigindo uma atuação direta e sistemática do pesquisador na captação e produção não apenas de dados verbais, mas de diferentes naturezas, pois, além das produções das

semioses dos interlocutores no ambiente natural cotidiano que vivencia, todo o cenário empírico e as relações estabelecidas estarão disponíveis para serem conhecidas e compreendidas.

A observação, no ambiente empírico, é uma fonte primária de obtenção de dados da realidade e se constitui uma ida ao campo de pesquisa para o conhecimento do fenômeno em seu ambiente natural, para tanto exige uma organização e um planejamento, devendo ser guiada por uma postura programada e um roteiro pré-estabelecido, devido às inúmeras influências coexistentes nesse espaço, para que não haja um desvio do foco e da objetividade da pesquisa. Como corrobora Lüdke e André (1986, p. 25) “‘o que’ e ‘o como’ observar”. Assim, neste estudo, a observação participante se configurou como um instrumento que possibilitou um conhecimento *in loco* do fenômeno investigado.

Durante a observação participante, o uso do roteiro de observação, enquanto guia orientador do trabalho do pesquisador, facilita seu acesso, desenvoltura, para posterior protocolação dos dados obtidos. Esse roteiro não deve ser compreendido como um instrumento fechado e rotinizado, mas como um direcionamento sistemático, pois, diante da imprevisibilidade da natureza humana e das relações sociais, haverá situações que emergirão durante essa atividade e que não foram previamente incluídas no roteiro, que podem ser muito significativas, uma vez que não se pode prever o que se irá encontrar em campo, pelo contrário, é fundamental ir à campo, destituído de ideias pré-concebidas, crenças, estereótipos e preconceitos, para que se possa efetivamente deixar emergir naturalmente as relações, conjecturas, contingências, tensões e partilhas que constituem e afetam o objeto pesquisado, assim como a lógica interna do grupo.

Neste estudo, fizemos o uso da observação participante, que permitiu, para além de estarmos incluídas no ambiente empírico, uma aproximação ainda maior ao fenômeno investigado, tornando-se um componente ativo nesse processo. Através dela, pudemos conhecer como se desenvolve o trabalho docente e a prática educativa das professoras investigadas, em seu ambiente de existência, com as condições de trabalho postas, experienciando com elas a realidade que lhes é apresentada, da qual fazem parte e a organização social estabelecida.

O objetivo da utilização desse dispositivo na pesquisa constitui-se na imersão da pesquisadora no ambiente pesquisado em interação com o fenômeno, observando e participando das condições de produção dos discursos, práticas e relações implicadas pelas

condições de trabalho que permeiam a Educação Infantil do/no Campo em cada escola. Esse tipo de observação é caracterizado por Flick (2009, p. 122):

a observação participante pode ser entendida como um processo de duas partes. Primeiro, supõe-se que os pesquisadores se tornem participantes e encontrem acesso ao campo e às pessoas que estão nele. Segundo a própria observação se torna mais concreta e mais fortemente orientada para os aspectos especiais da questão da pesquisa.

Flick (2008) adverte que o pesquisador deve conseguir realizar um equilíbrio sistemático entre participar e compreender internamente o campo estudando, mas, ao mesmo tempo, não se abster da sua posição de estranho. Assim, complementa: “apenas ao atingir essa sistematização, será possível ao pesquisador perceber o particular naquilo que for cotidiano e rotineiro no campo” (Flick, 2008, p. 210), ou seja, o pesquisador deve manter uma relação de contrabalanceamento de aproximação e distanciamento da realidade investigada para que possa transcender a compreensão cotidiana da apresentação do fenômeno nesse ambiente.

Para o registro das observações, fizemos uso do diário de campo, no qual foram anotadas e descritas as situações, discursos, sujeitos, relações, contextos, diálogos, linguagens, descrição do espaço físico da escola e tudo mais que esteve envolvido e relacionado ao fenômeno e ao campo empírico pesquisado. Importante destacar que também observamos e fizemos um inventário das comunidades, contextualizando as escolas pesquisadas, mas sem denunciar sua localização, atendendo aos critérios de confidencialidade da pesquisa.

As notas foram registradas durante e após as observações, a partir da rememoração do visto, sentido e vivenciado no campo empírico, contemplando, além da realidade, reflexões sobre o quê, quando, como e por quê ocorreram determinadas ações, discursos e acontecimentos. Contou também com análises e inferências das impressões e sentimentos emergidos e percebidos nas relações estabelecidas, bem como anotamos dados referentes à estrutura física e material disponível na escola.

Segundo Flick (2008, p. 267), “a produção da realidade nos textos tem início com as anotações feitas em campo”, um processo de textualização dos dados produzidos. Importante destacar, segundo o autor, que essas anotações, por mais universais que pareçam, constituem uma visão seletiva da realidade, dos aspectos que foram ou não privilegiados pelo pesquisador, podendo, diante disso, ser complementadas com outros instrumentos, pois a realidade é múltipla e possui diferentes dimensões de análise.

Neste estudo, a observação foi realizada durante oito dias e seu término foi definido a partir dos objetivos do roteiro de observação quando atingidos, que determinaram a saturação de informações no ambiente pesquisado. A observação participante ocorreu em três escolas do/no Campo no município pesquisado.

5.3.3 Questionário perfil profissional

Os questionários são instrumentos de produção de dados, frequentemente usados nos mais variados tipos de pesquisa, compostos por perguntas que podem se apresentar de forma aberta, fechada, múltipla escolha, dentre outros. Para Gil (2008, p. 121), os questionários constituem-se uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, tremores, comportamento presente ou passado, etc.”. As questões precisam ser cuidadosamente elaboradas, visando contemplar a dimensão de conhecimento do objeto que se deseja desvelar, sendo apresentadas da mesma forma a todos os interlocutores.

Essa técnica possui nível razoável de confiabilidade, podendo ser usada exclusivamente para a produção de dados ou articulado a outro dispositivo/instrumento. O questionário aponta, como facilidade, o anonimato dos interlocutores, o que pode gerar maior liberdade nas respostas e também o fato de deixar um tempo razoável para respondê-lo. Como dificuldade, essa técnica apresenta inviabilidade de esclarecer respostas posteriormente, caso não compreendidas pelo pesquisador. Também, pode excluir de participação, pessoas que não são alfabetizadas.

Na pesquisa empreendida, utilizamos o questionário perfil pessoal e profissional, visando conhecermos aspectos pessoais, formativos e profissionais das interlocutoras do estudo, como idade, forma de contratação no trabalho, número de alunos na turma que leciona, formação, dificuldades ou facilidades em trabalhar em uma escola do Campo, dentre outros. Organizamos sete questões que visavam atender a esses interesses.

O questionário foi entregue às interlocutoras e acordamos a devolução após 1 (uma) semana. Os dados produzidos com essa técnica foram muito significativos ao proporcionar conhecimento acerca das interlocutoras e da organização do trabalho que exercem na Educação Infantil do/no Campo nas condições de trabalho que vivenciam.

As respostas foram trianguladas aos outros dispositivos de produção de dados, fornecendo assim um desenho bem articulado da pesquisa e dados significativos à compreensão e ao conhecimento acerca das interlocutoras, de seus fazeres docentes, nas condições de trabalho que encontram, nas escolas que trabalham, temática que será descrita na subseção seguinte.

5.4 Cenário empírico da pesquisa

A escolha do ambiente empírico da pesquisa atende a parâmetros que contemplem a especificidade da escola estar localizada no município de Altos (PI) e em áreas rurais, contando com classes que ofereçam a Educação Infantil. Dessa forma, o campo empírico “torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades entre pesquisador e grupo de estudos, propiciando a criação de novos conhecimentos” (Cruz Neto, 1994, p. 54), por meio do acesso e da vivência nesse ambiente e interações com os sujeitos.

O município de Altos, local empírico onde foi realizada a pesquisa, foi fundado em 1922, possuindo área territorial de 957,62 km², constituindo-se em extensão a posição 92^a em relação aos outros municípios do Estado, estando a 32 km da capital. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), conta com população de 47.416 habitantes, ocupando a 7^a colocação em termos populacionais do Piauí. O município possui, como principal fonte econômica, intenso comércio, realizado com a população local, mas também com as cidades do entorno, tornando-se, por ser de maior dimensão e desenvolvimento dentre os municípios de sua microrregião, um polo de assistência aos mesmos. A maioria da população reside na zona urbana, cerca de 70% da população total, e por volta de 30% habitam nos territórios rurais.

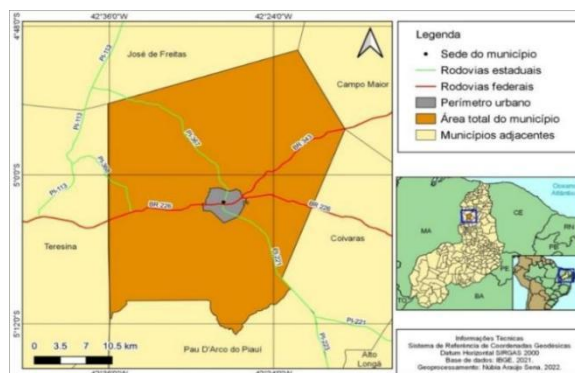
Localizamos o estado do Piauí e o município de Altos (PI) nos mapas (Figuras 2 e 3).

Figura 2 - Mapa do Piauí



Fonte: Google Imagens (2024).

Figura 3 - Mapa de Altos



Fonte: Google Imagens (2024).

Para contemplarmos uma amostra da realidade das escolas com turmas de Educação Infantil do/no Campo desse município, optamos pela escolha de oito escolas e consequentemente oito interlocutoras para o desenvolvimento desta pesquisa, haja vista que, no município pesquisado, há o oferecimento de em média duas turmas de Educação Infantil por escola do/no Campo. O critério para seleção das escolas visava atender à exigência da localização contemplar diferentes comunidades do referido município e principalmente deveria possuir mais de uma turma de Educação Infantil. Porém, em contato com a realidade, o critério determinante foi adesão à pesquisa pelas interlocutoras e, consequentemente, o campo empírico localizou-se nas escolas onde as mesmas trabalham. Assim, conseguimos realizar a pesquisa empírica em três escolas, já que pudemos contar com três interlocutoras para realização do estudo.

A Educação Infantil do/no Campo do município não conta com prédios próprios que atendam exclusivamente essa etapa da Educação Básica, coexistindo, assim, nas escolas do Ensino Fundamental, em que a Educação Infantil é contemplada apenas com uma ou mais salas de atividades, ocorrendo, algumas vezes, a existência de agrupamentos multietários devido à escassez de salas para atividade voltadas para esse momento escolar. O que foi evidenciado na pesquisa, em questionamento às professoras e observação de suas práticas.

Neste estudo, para preservar a identidade das interlocutoras, seu ambiente de trabalho, escolas e comunidades, ambas serão mantidas no anonimato, portanto, cunhadas por nomes fictícios relacionadas à realidade do Campo, com nomes de árvores/flores que compõem a vegetação do serrado, tipo de vegetação característica do município pesquisado, a saber, Escola Flor Chuveirinho, Escola Flor de Ipê Roxo e Escola Flor de Ipê Amarelo.

Organizamos a caracterização infraestrutural das escolas pesquisadas a partir da observação participante, conforme quadro a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 - Condições infraestruturais das escolas pesquisadas

Instituição/espacos	Sala de atividade	Sala de leitura	Diretoria	Secretaria	Sala professores	Biblioteca	Pátio	Parquinho	Refeitório	Cozinha	Banheiro infantil	Banheiro para funcionários	Quadra esportiva	Brinquedoteca	Sala de informática/mul	Sala de AEE
 Escola Flor de Chuveirinho	✓		✓				✓			✓	✓				✓	
 Escola Flor de Ipê Roxo	✓															
 Escola Flor de Ipê Amarelo	✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de roteiro observacional e dados emergentes do campo empírico.

Uma situação contingencial verificada foi o fechamento de muitas escolas, mais de 20 escolas do Campo foram fechadas nesse município por adesão ao processo de nucleação escolar, nos últimos dois anos (2022-2023), comprometendo a logística, vivências e experiências das crianças e dos profissionais que vivem/trabalham em uma comunidade e precisam se deslocar para outra para terem acesso à educação escolar e para desenvolverem o trabalho, respectivamente.

A primeira escola visitada foi a Escola Flor de Chuveirinho, que funciona em regime parcial. É considerada uma escola polo ou nucleada, por receber crianças de sua comunidade e de comunidades circunvizinhas e, por conta disso, possui uma estrutura física reformada, que atende minimamente às condições de funcionamento. Em diálogo com a direção da escola e com a interlocutora da pesquisa, e também a partir de observações, pudemos produzir um itinerário da rotina da escola e conhecimento da comunidade para compreendermos a dimensão abrangida pela prática educativa neste contexto.

O deslocamento dos alunos/crianças para essa escola geralmente é realizado por transporte escolar – ônibus escolar, principalmente quando são oriundos de outras comunidades, sendo três ônibus com três rotas diferentes por turno. Nesse caso, segundo informações da direção, da secretária da escola que é moradora local e das monitoras, são atendidas além dessa comunidade sede da escola, outras 20 comunidades circunvizinhas. Cada ônibus conta com uma monitora para auxiliar na segurança e na organização das crianças durante o trajeto. O acesso a essa comunidade é realizado por estrada vicinal, que liga a comunidade ao município e às outras comunidades.

Podemos apresentar a Escola Flor de Chuveirinho como uma escola que funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. Pela manhã, funciona a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, anos iniciais; à tarde, o Ensino Fundamental, anos finais; e à noite, a escola comporta o anexo de uma escola da zona urbana estadual oferecendo o Ensino Médio.

Recentemente, cerca de um ano e meio atrás, a escola passou por uma reforma estrutural, em que foram construídas mais salas de aula, cobertura do pátio, pintura, cerâmica no piso e climatização das salas, porém, como observado no Quadro 12 apesar da reforma, ainda é ausente, em sua estrutura, espaços específicos e essenciais ao desenvolvimento, à ludicidade e ao conforto das crianças e dos profissionais que trabalham nela. Podemos elencar: banheiro para funcionários, biblioteca, sala de professores, refeitório, parquinho, sala de leitura e quadra esportiva.

A ausência desses espaços compromete interação, aprendizagem e respeito às necessidades básicas de higiene dos alunos e dos professores, ao não possuírem banheiro próprio e terem que compartilhar o banheiro com os alunos, o que causa constrangimento aos professores, fato narrado pela interlocutora-borboleta Morfo-Azul. A professora relatou muitas vezes abster-se do uso, devido às condições de higiene deixadas pelos alunos neste local. As crianças da Educação Infantil possuem um banheiro adaptado ao seu tamanho, porém, é apenas um para os dois gêneros, assim meninos e meninas compartilham o mesmo banheiro.

A escola possui sala de laboratório de informática, com um espaço bem organizado, com computadores instalados há mais de um ano, contudo, não está em uso por falta de profissional habilitado, mesmo possuindo internet. Nesse espaço, foi organizada uma estante com livros (adaptação de uma minibiblioteca, pois são poucos livros, principalmente para a Educação Infantil). Esse espaço também é usado pelos professores como uma sala de professores, para sua recepção quando chegam ou descanso e organização de material entre

uma aula e outra. Com relação aos materiais pedagógicos para uso diário, são considerados insuficientes, segundo a gestão e a interlocutora pesquisada, por serem insuficientes às demandas pedagógicas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

A Escola Flor Chuveirinho possui mais de 300 alunos matriculados e conta com funcionários nas funções necessárias à gestão, administração e dimensão pedagógica. Possui mobiliário em termos de cadeiras e mesas em quantidade suficiente às crianças, cozinha estruturada e diretoria com máquinas fotocopadoras e computador.

A gestão informa que, antes dessa reforma, a escola não atendia todas as crianças das comunidades vizinhas, pois algumas escolas ainda não haviam sido fechadas devido à nucleação, ressaltando que essas escolas possuíam muitas turmas multisseriadas, o que dificultava o trabalho realizado em termos de aprendizagem das crianças e condições de trabalho dos professores.

Na Escola Flor Chuveirinho, a participação da família é ativa, quando convidados a participar de reuniões, plantão escolar e festividades, todavia, não há nenhum projeto específico direcionado para essa articulação. O Projeto Político (PP) utilizado na escola não possui adaptações ao Campo e à contextualidade a esse território, também não há nenhum projeto que se comprometa com a Educação do Campo, os direcionamentos pedagógicos são encaminhados pelas Secretaria Municipal de Educação com uma perspectiva geral e urbana e não são alterados pela coordenação/gestão da escola a partir do contexto. Geralmente são encaminhados aos professores assim como são recebidos, assim como o currículo que também não é adaptado. Nessa escola, há professores que se deslocam da zona urbana e do Campo diariamente para trabalhar na instituição.

Com relação a organização social e econômica da comunidade sede da Escola Flor Chuveirinho, a maioria dos familiares desenvolvem sua renda a partir de trabalhos realizados na sede do município de Altos (PI). As atividades de produções agrárias não são uma fonte de renda dessa comunidade. Importante destacar que, embora não dependam financeiramente dessas condições, a migração para ir morar na zona urbana não é frequente, assim, embora grande parte das novas gerações possua um nível de escolarização avançado em relação a seus pais, como Ensino Médio e até Ensino Superior, realizam atividades laborais na zona urbana e regressam diariamente para seus lares nessa área rural.

Em termos infraestruturais, a comunidade possui Unidade Básica de Saúde (UBS), escola, água canalizada e energia elétrica. Não possui calçamento, nem praça no seu centro.

Pelo observado e exposto no Quadro 12, em interface com a descrição realizada, inferimos que a Escola Flor Chuveirinho apresenta condições de trabalho docente que ainda dependem de melhorias e maiores investimentos do poder público, haja vista que a ausência de banheiro para funcionários constrange os professores quanto ao uso coletivo e compartilhado com os alunos e que a ausência de espaços lúdicos e brinquedos para a Educação Infantil restringe as dimensões físicas, sociais, cognitivas e emocionais de desenvolvimento das crianças durante o recreio a correr e pular no pátio, não explorando as diversas possibilidades e interações que um parquinho ou brinquedoteca poderiam oferecer, na caracterização do que compõe uma escola de Educação Infantil.

O espaço de uma biblioteca, também ausente, compromete o desenvolvimento célere e lúdico do processo de alfabetização e letramento, limitando o trabalho docente e restringindo os momentos de deleite que as leituras proporcionam.

A ausência de um refeitório direciona o momento do lanche para ser realizado também na sala de atividades, nas mesinhas e cadeiras de estudo das crianças, comprometendo o asseio desse mobiliário e a interação das crianças com outros pares da escola.

A Escola Flor de Ipê Amarelo é igualmente uma escola nucleada e funciona em regime parcial, contando com mais de 300 alunos distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite, oferecendo: a Educação Infantil apenas pela manhã – três turmas: atendendo crianças de 3, 4 e 5 anos, em turmas que compõem a creche e a pré-escola; Ensino Fundamental, anos iniciais, também funcionando apenas no turno manhã; Ensino Fundamental, anos finais, ofertado à tarde; e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, à noite.

A escola possui funcionários da administração escolar: diretora, diretora adjunta e secretária, porém, não possui uma coordenadora pedagógica ou psicopedagoga para auxiliar na organização pedagógica da instituição e realizar atendimento a alunos com dificuldade de aprendizagem ou com necessidades especiais. Conta com corpo docente compatível com a quantidade de turmas e disciplinas.

Segundo informações da gestora da escola e da interlocutora do estudo, além dos alunos dessa comunidade, uma das maiores do município, a escola recebe alunos de outras 8 comunidades, sendo que, em algumas dessas comunidades, as escolas foram fechadas, em outras, nunca houve escola para atender as necessidades educacionais da comunidade. Para realizar o deslocamento das crianças, são utilizados três ônibus escolares e os alunos contam com a supervisão, durante o trajeto, de uma monitora em cada ônibus. O acesso a essa

comunidade é realizado por estrada asfaltada, que liga a comunidade ao município, no entanto, às outras comunidades, o trajeto é realizado por estradas vicinais.

A escola recebeu em 2022 uma reforma estrutural, em que ampliaram o número de salas de aula, construíram quadra e refeitório, contando agora com oito salas de aula, todas climatizadas e utilizadas em todos os turnos. Possui diretoria, sala dos professores, banheiros infantis e adultos, cantina e está em fase de organização uma sala de leitura. A escola não possui biblioteca, brinquedoteca, brinquedos para as crianças brincarem na hora do recreio, nem laboratório de informática, mas possui internet. Com relação ao laboratório de informática, sua ausência foi justificada pela gestão da escola por conta da voltagem energética da instituição não suportar a carga de energia a ser utilizada pelos computadores.

O Projeto Político (PP) utilizado na escola não possui adaptações às áreas rurais e à contextualidade a esse território, sendo pouco situado, dedicando-se ao atendimento das demandas da Secretaria de Educação Municipal, muitas vezes de forma padronizada. O currículo também não é adaptado.

Além de professores da própria comunidade, também há professores da zona urbana e de Teresina. A presença dos pais não é frequente na escola, em parte por conta da distância de suas residências, por muitos residirem em outras comunidades, mas, quando solicitados para reuniões e festividades, procuram comparecer.

Com relação aos recursos e materiais pedagógicos de uso diário, são insuficientes para dar conta da quantidade de alunos e da demanda das professoras, pois os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) são exíguos, havendo a necessidade urgente de aumento no custeio e no capital dos mesmos, segundo a direção desta escola. Ademais, os materiais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) também são escassos.

Com relação à densidade demográfica da comunidade, esta é bastante povoada, contando assim com instituições de cidadania do poder público como Unidade Básica de Saúde (UBS), praça central e calçamento em algumas ruas, porém, assim como na Escola Flor de Chuveirinho, com relação à renda das famílias, os trabalhos agropecuários não são valorizados na comunidade, por conta disso, há um deslocamento diário de homens e mulheres desta comunidade para trabalharem na sede do município (Altos) e também na capital (Teresina).

A Escola Flor de Ipê Roxo é uma escola multisseriada e possui apenas uma professora, atendendo crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais

concomitantemente, totalizando sete crianças, dentre as quais, uma criança com autismo, assim distribuídos: duas crianças da pré-escola com 5 anos de idade; uma criança do 1º ano; uma criança do 2º ano; uma criança do 3º ano; uma criança do 4º ano; e uma criança do 5º ano; funcionando apenas no turno manhã. Essa turma, desde o mês de outubro de 2023, recebeu uma criança “ouvinte”, com 3 anos, por sensibilidade da professora, para ir familiarizando-se com a normatividade institucional escolar.

As crianças desta escola são todas oriundas dessa comunidade. O deslocamento dos alunos para a escola geralmente é realizado com a companhia dos familiares de motocicleta ou carro, não possuindo transporte escolar oferecido pelo serviço público. A relação entre a professora e os familiares das crianças e com a comunidade é frequente, pois, diariamente, se veem e realizam um diálogo, quando necessário, a respeito do desenvolvimento das crianças e das demandas de uma ou outra parte. Apesar desse contato, o comprometimento das famílias com a aprendizagem é pouca, geralmente não auxiliam as crianças nas atividades escolares em casa.

Diferente das outras escolas visitadas, essa escola conseguiu resistir à nucleação, porém, a duras custas e tensões vivenciadas entre a comunidade e a gestão da SEMED. A escola possui PP, contudo, não articula as demandas de ensino e aprendizagem com a dimensão da contextualidade aos territórios rurais, assim como o currículo que também não é adaptado ou contextualizado. A escola não possui sede própria, desde sua origem, há mais de 20 anos, sempre funcionou na sede da capela da comunidade. Como iniciativa de uma proprietária rural local, preocupada com a educação de seus filhos e dos filhos dos vizinhos, à época, com mais de 15 anos sem terem contato com o processo de escolarização, por conta do difícil acesso das crianças às escolas da zona urbana, decidiu construir com recursos próprios um prédio e ceder a estrutura espacial da capela de sua residência para ser usada como escola. Nessa época e em alguns anos seguintes, chegou a funcionar nos dois turnos, contando com mais de 30 alunos por ano.

Desde então, além da dimensão religiosa, esse espaço é ocupado pelos filhos dos moradores desta comunidade, na dimensão educacional, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental anos iniciais. A partir do 6º ano, um ônibus escolar leva as crianças para a sede do município para estudar.

Essa escola possui duas funcionárias: a interlocutora-borboleta que realiza as atividades pedagógicas e de gestão e uma funcionária que faz os serviços de limpeza e a merenda diária. O lanche das crianças é produzido na residência da proprietária.

Com relação à estrutura física da capela/escola, percebemos uma certa disputa de espaços entre os artefatos religiosos e os materiais pedagógicos. O espaço é apenas um vão livre de tijolo, rebocado e pintado, com telhas de cerâmica, o piso é de cerâmica com algumas peças quebradas e outras arrancadas, com uma porta de entrada e duas janelas laterais, altar ao fundo com quadros, imagens religiosas, ofertório, e, localizados próximo a porta, a professora organizou estantes com livros, cartazes nas paredes referentes aos: combinados, ajudante do dia, chamadinha, bem-vindos, parabéns, palavrinhas mágicas, e algumas letras do alfabeto coladas na parede, denunciando que o “tempo” já havia desaparecido com outras, há também cartazes temáticos coerentes com a etapa da Educação Infantil. A sala possui um cantinho de leitura, onde a professora dispôs alguns livros literários para leitura deleite das crianças, também possui ventiladores para auxiliar no conforto térmico.

A escola não possui banheiro, as crianças e a interlocutora-borboleta deslocam-se a um banheiro externo de uso pessoal da proprietária que cede a capela para fazerem uso. Como apresentando no Quadro 12, o espaço físico e estrutural, além da ausência de banheiro para crianças e profissionais, também não possui diretoria, sala de professores, cantina, refeitório, pátio, biblioteca, laboratório e sala de informática. Todas as atividades realizadas com as crianças ficam restritas ao espaço da sala de atividade/aula, área externa da capela e varanda da casa da proprietária, local onde as crianças lancham. Na área externa, as crianças convivem com os animais soltos da proprietária, como cachorros, gatos, porcos e galinhas.

No espaço da sala de aula/atividade, há um quadro de acrílico bastante usado, sustentado por duas cadeiras. Em uma parede lateral, há uma estante com livros e uma máquina fotocopidora. No centro do espaço, a interlocutora-borboleta Coruja organiza as cadeiras e mesinhas das crianças, em bom estado de conservação, em três grupos, assim nomeamos pelo que foi observado: Grupo I – crianças da Educação Infantil; Grupo II – alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; e Grupo III – alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Com relação aos recursos e aos materiais pedagógicos de uso diário na escola, são insuficientes, principalmente por conta do Conselho Escolar estar desativado, o que impede a escola de receber recursos do PDDE, mesmo que sejam insuficientes.

A SEMED, segundo a interlocutora-borboleta, às vezes fornece alguns materiais como resma de papel A4 para cópias de atividade e avaliações e algum outro recurso material, como lápis, cola, borracha, lápis de cor e pincel para quadro, mas são insuficientes para o mínimo. A expectativa da interlocutora-borboleta é que reativação do Conselho Escolar que garantirá a

compra de materiais e equipamentos como computador, além de um novo quadro de acrílico e materiais pedagógicos para uso diário, como papéis, cola, lápis, borracha, lápis de cor, massa de modelar, brinquedos educativos, dentre outros, essenciais ao processo de ensino e aprendizagem.

Essa comunidade é pequena, uma vez que muitos moradores jovens migraram para a zona urbana, e conta com aproximadamente 15 famílias, localizadas em locais bem espaçados, com casas distantes umas das outras. Para chegar a essa comunidade, há trechos de uma estrada asfaltada e outros de estrada vicinal, inclusive sendo cortado por um rio, que, no período chuvoso, impede o acesso de algumas crianças à sede onde funciona a escola. Preserva hábitos da agricultura de subsistência, realizando o plantio de produtos, como milho, feijão, abóbora, melancia, verduras, além da criação de galinhas e porcos para a venda. Não possui UBS, nem serviços de saneamento básico, no entanto, possui energia elétrica. Todas as residências contam com poço tubular para o abastecimento de água e algumas possuem o serviço de internet, inclusive a escola possui internet por meio do programa *Educação Conectada*. Com relação aos serviços comerciais, não possui mercado, mas tem um bar para a venda de produtos.

Um ponto forte característico dos ancestrais e também preservado nessa comunidade é o extrativismo da carnaúba, em que aproveitam quase tudo dessa árvore para realizar a comercialização: a cera da carnaúba que possui significativo valor comercial; a palha, da qual confeccionam vassouras; assim como utilizam a “bagana” da carnaúba como potencial substrato orgânico para adubo do solo.

A comunidade convive com a tensão quanto ao fechamento da escola. Muitos pais chegaram até a matricular as crianças na zona urbana devido aos boatos de fechamento no ano letivo de 2023, mas rematricularam na comunidade quando, por decisão da SEMED, não foi autorizado o uso do transporte escolar para esse deslocamento, permanecendo a oferta escolar nessas condições.

Após apresentarmos a contextualidade das instituições que abrigam a empiria desta pesquisa, iniciaremos nossa discussão a partir da compreensão do ideário planejado para as instituições de Educação infantil da zona urbana e das áreas rurais, de acordo com os *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* que reconhecem a importância da qualidade dessas instituições quando pontuam:

considerando que crianças e profissionais da Educação Infantil passam, em média, um terço de seu dia no interior da creche ou da pré-escola que

frequentam (sic), a qualidade desses ambientes afeta significativamente a vida de seus usuários, além de influenciar o projeto político-pedagógico e o processo educacional ali desenvolvidos (Brasil, 2006c, p. 34).

Nessa direção, compreendemos que as instituições de Educação Infantil, de uma forma geral, e em particular, as instituições de Educação Infantil localizadas nos territórios rurais, precisam contar com qualidade do ambiente construído, na premissa de que, para além de um espaço institucional de ensino e aprendizagem, situe-se como uma escola inclusiva, que promova autonomia e segurança para todos, afetuosas vivência pedagógicas, que seja acolhedora, convidativa, tornando-se um espaço ideal de congregação dialógica entre a educação formal e a comunidade local.

Os *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* (Brasil, 2006c), aconselham que a construção dos prédios para essa etapa da Educação Básica seja realizada por uma equipe multidisciplinar, com abordagem interdisciplinar para construção da creche e/ou pré-escola. Dentro dessa abordagem e dos elementos que integra, destacamos:

a creche ou a pré-escola encontram-se inseridas num contexto sócio-histórico-cultural, que inclui a sociedade e toda sua ampla diversidade cultural, social e física. Assim, o edifício deve ser concebido para congregar as diferenças como forma de enriquecimento educacional e humano, além de respeito à diversidade (Brasil, 2006, p. 15).

Essas instituições precisam contar com elementos básicos de funcionamento. “A unidade de Educação Infantil deve ter acesso privilegiado aos serviços básicos de infraestrutura (sic), tais como água, esgoto sanitário e energia elétrica, atendendo às necessidades de higiene e saúde de seus usuários, além de rede de telefone” (Brasil, 2006, p. 32), ou seja, condições mínimas de saneamento básico para possibilitar a realização de atividades essenciais ao funcionamento de uma instituição educacional. Acrescentaríamos atualmente a internet como meio facilitador do trabalho docente, corroborando com a aprendizagens das crianças.

O mesmo documento denuncia, porém, que, “no Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias” (Brasil, 2006, p. 10). Desse modo, grande parte das instituições, não dispõem desses serviços ou possuem-nos, mas, de forma ineficiente e medíocre, o que reflete diretamente na qualidade da educação das crianças e no trabalho realizados pelas professoras, haja vista que o ambiente, o espaço e a infraestrutura da escola podem ser apontados como mediadores de

aprendizagens, considerando-se que aprendemos a partir dos sentidos, da exploração do ambiente e das diferentes texturas presentes nele, de sua ambiência, conforto térmico, acústico, luminoso, assim como os sentimentos que emergem a partir das interações estabelecidas que podem potencializar ou limitar a aprendizagem.

Nos territórios rurais, ademais, há maior incidência de precariedade nas condições de ensino e de aprendizagem, por conta da negligência do poder público, reverberando na infraestrutura precária desses prédios, como apresentamos nas escolas pesquisadas na empiria e em estudos realizados por diferentes pesquisadores.

A partir dos dados expostos e de nossa análise, inferimos que duas das escolas pesquisadas dispõem de uma infraestrutura básica que atende aos *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* (Brasil, 2006c), todavia, ainda há a necessidade de melhor organização e ampliação de espaços e ambientes e estas também não atendem ao Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010a), que normatiza sobre as escolas do Campo. E uma escola não dispõe do mínimo necessário para ser considerada uma instituição escolar, como os *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* (Brasil, 2006c) procuram assegurar, apresentando ausência de espaços físico e/ou limitações dos mesmos para/pelas crianças e para os profissionais da educação.

Em todas, observamos a ausência de quadra de esportes que possibilite a prática de atividades físicas e recreação das crianças, atividades que favorecem o conhecimento e as potencialidades corporais, possibilitando interações e brincadeiras ao ar livre, com segurança e incentivo à mobilidade.

A ausência de um parquinho e dos brinquedos que o compõem – gangorras, escaldadores, balanço, escorrega, dentre outros – compromete o desenvolvimento integral das crianças, sua socialização, interação com pares e adultos, coordenação motora – que poderia ocorrer em um momento de ludicidade e brincadeira –, pois nesses espaços é comum a comunicação entre as crianças e a possibilidade de fazer amizades com crianças de sua turma e das outras também, o que resultaria em trocas cognitivas e afetivas profícuas.

O uso coletivo de banheiros por adultos e crianças é um sério agravante, fator que ficou evidenciado na Escola Flor de Chuveirinho e Flor de Ipê Roxo, pois as crianças, por conta de sua idade, motricidade, estatura, precisam contar com banheiro exclusivo, assim como os professores. Uma situação complexa tanto para as crianças, quanto para os adultos que utilizam esses banheiros coletivos, visto que geralmente as condições de higiene ficam comprometidas, podendo causar acidentes ou até doenças.

A ausência da sala de informática e biblioteca também compromete a aprendizagem das crianças, devido à exclusão do acesso a diferentes possibilidades de aprendizagem, enquanto espaços além da sala de atividades, sem contar que essa ausência vai na contramão de estudos e pesquisas que ressaltam a importância de práticas de leitura, por conta do pouco acesso a um acervo bibliográfico motivacional e interessante que facilite o processo de letramento em espaço propício.

A precariedade, a ausência ou a insuficiência dos espaços físicos nas escolas materializam a negligência explícita e histórica do poder público com a qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças, bem como com as condições de trabalho das professoras. A ausência desses espaços se configura como um instrumento de desigualdade, principalmente se comparamos com a maioria das escolas urbanas que proporcionalmente apresentam maior índice de existência e qualidade desses espaços.

Pelo analisado, como fatores limitantes ao desenvolvimento de uma Educação do Campo, além da dimensão infraestrutural, não há encaminhamento pedagógico adequado das demandas educacionais das comunidades localizadas em áreas rurais, ficando a desejar também a compreensão do que sejam as escolas do Campo, sua função educacional e política, como espaço de vida e produção simbólica e material, não uma replicação de uma escola urbana ou apenas uma justaposição de elementos estanques, como plantas, animais e pessoas, desconectadas.

O que várias pesquisas denunciam e que podemos observar nas escolas pesquisadas do município, é que há uma intenção de desmonte de políticas públicas e de descontextualização do Campo, através do fechamento de escolas, nucleação escolar, desarticulação curricular e consequentemente, em muitos casos, o esvaziamento das áreas rurais.

5.5 Interlocutoras do estudo

A priori, pretendíamos que a pesquisa fosse composta por oito interlocutoras, seguindo os critérios geral de inclusão: o público-alvo foram professoras da Educação Infantil das escolas públicas municipais localizadas no Campo, na cidade de Altos (PI). E, como forma de delimitar melhor as interlocutoras da pesquisa, deviam se enquadrar nas seguintes especificações: 1) ser docente em classe, na etapa da Educação Infantil, localizada no Campo; 2) possuir pelo menos quatro anos de atuação na Educação Infantil e no Campo. Nessa direção, para a realização do estudo, contamos com três professoras.

O critério de exclusão, contemplou professoras que possuíam tempo de trabalho inferior a quatro anos na Educação Infantil e no Campo.

Em um primeiro momento de contato e após a adesão à pesquisa, apresentamos às interlocutoras um questionário de perfil pessoal e profissional, visando proporcionar à pesquisadora conhecimentos preliminares sobre o perfil das professoras investigadas.

Os nomes das escolas eleitas para o desenvolvimento do estudo, bem como das interlocutoras, serão mantidos no anonimato. Portanto, para a realização desta pesquisa, as interlocutoras serão denominadas por codinomes relacionados à temática borboletas, por compreendermos que as borboletas comportam beleza, singularidade, ludicidade e metamorfose, estando diretamente relacionadas aos territórios rurais, à Educação Infantil e ao processo de desenvolvimento e trabalho docente, que vai se metamorfoseando com o tempo: formação, afetações e experiências.

Contaremos como interlocutoras as professoras-borboletas, enquanto parceiras dialógicas da pesquisa: Borboleta Morfo-Azul, Borboleta Coruja e Borboleta Monarca. Conforme questionário de perfil pessoal e profissional aplicado, podemos traçar o perfil das interlocutoras-borboletas, como apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 - Perfil das interlocutoras do estudo

Professora-borboleta	Idade	Formação	Experiência profissional	Turma que trabalha
 Borboleta Morfo-Azul	Menos de 30 anos	Graduação em Licenciatura Pedagogia (completa)	4 anos	Pré-escola: Crianças Pequenas I (4 anos)
 Borboleta Coruja	Menos de 30 anos	Graduação em Licenciatura Pedagogia (em andamento)	4 anos	Pré-escola e Multisseriada (Pré-escola (crianças de 4 anos), 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos)
 Borboleta Monarca	Menos de 30 anos	Graduação em Licenciatura Pedagogia (completa)	6 anos	Pré-escola: Crianças Pequenas I (4 anos)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário perfil pessoal e profissional.

As interlocutoras-borboletas, por apresentarem faixa etária em torno dos trinta anos, podem ser consideradas professoras jovens e, por possuírem experiência profissional a partir de quatro anos, podem ser classificadas, segundo os critérios de análise etária do ciclo de vida dos professores, conforme Huberman (1992), como professoras em fase de estabilização na carreira.

Essa é a fase que se caracteriza como de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico que compreende o período dos quatro aos seis anos de atuação na carreira. Segundo o autor, é caracterizada por apresentar um tempo de dedicação à docência “que precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente” (Huberman, 1992, p. 40), em que a docência é realizada com um certo domínio de técnicas e metodologias, com o desenvolvimento de um estilo próprio de realizar o trabalho, um certo “domínio da situação” e um pouco menos de autoculpabilização quanto aos resultados obtidos, devido à menor insegurança nas situações pedagógicas empreendidas que a fase anterior, a de entrada ou ingresso na carreira, apresenta.

Huberman (1992, p. 38) acrescenta que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”, dessa forma os professores, a partir de diferentes fatores, quer sejam subjetivos ou objetivos, avançam em diferentes estágios ao longo da sua carreira profissional, não apenas numa linearidade a partir da justaposição de anos trabalhados, mas a partir de influências construídas e modificadas ao longo da trajetória profissional, que é particular de cada um.

Sobre o investimento profissional, as interlocutoras-borboletas informaram saber da relevância das formações para seu desenvolvimento profissional, por essa razão, realizam cursos paralelos após a graduação, como os de formação continuada. O município oferece cursos de formação continuada articulados ao planejamento mensal, em que as professoras são reunidas por etapa da educação e recebem os direcionamentos dos objetos de conhecimento que devem ser trabalhados a cada mês e de forma síncrona são discutidas algumas temáticas relacionadas à Educação Infantil a cada encontro.

Behrens (2007, p. 445) tece críticas a essa concepção de formação fragmentada enquanto suporte para a prática docente, por entender que essa prática pouco contribui com uma transformação da prática dos professores, quando compreende que “os gestores muitas vezes acreditam que ofertar pequenos momentos com a apresentação de profissionais experientes pode impulsionar as transformações significativas na docência em sala de aula”, por perceber que esses momentos estanques podem até contribuir como uma provocação à

mudança, ao refino da prática, às possibilidades de inovação. A mudança autêntica, contudo, é realizada quando

alguns professores de maneira voluntária buscam investigar novas metodologias para ensinar e aprender, mas, na realidade, muitos docentes sofrem a pressão das instituições e dos alunos para a mudança, resistem bravamente e mantêm uma prática pedagógica conservadora e tradicional (Berhrens, 2007, p. 445).

Dito de outro modo, para que a formação efetivamente cumpra sua função, tem que haver motivação intrínseca dos professores para esse processo, caso contrário, atenderão aos modismos de forma passageira e rapidamente recorreram às “velhas” práticas arraigadas.

Com relação ao questionário de perfil pessoal e profissional aplicado, percebemos que todas as interlocutoras-borboletas não possuem estabilidade enquanto servidoras públicas municipais. Elas possuem, como forma de contratação, um contrato por tempo determinado – anual –, participando de teste seletivo todos os anos, tendo como critério a análise de currículo.

Como formação, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul é formada em Pedagogia, realiza formação continuada no curso de pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional (em andamento). A interlocutora-borboleta Monarca também é formada em Pedagogia, realiza curso de pós-graduação *latu sensu* em Educação Infantil, Anos Iniciais, e Psicopedagogia Clínica e Institucional (em andamento), além de cursos de curta duração relacionados às temáticas educacionais de uma forma geral, como fracasso escolar, educação à distância, tecnologias educacionais e outros.

A interlocutora-borboleta Coruja está realizando curso de formação inicial, graduação em Licenciatura em Pedagogia e em paralelo realiza cursos ofertados pelo município de formação continuada. Importante destacar que todas as interlocutoras-borboleta tem/fazem formação inicial no curso específico para a etapa educacional que trabalham e que nenhuma interlocutora-borboleta realiza curso específico com a temática relacionada ao Campo, temática impactante e afetativa do seu trabalho diário.

Para auxiliar na organização, relacionamos a professora-borboleta à respectiva escola (Quadro 4):

Quadro 4 - Relação interlocutora-borboleta X escola do/no Campo

<i>Interlocutora-borboleta</i>	Escola do/no Campo
<i>Borboleta Morfo-Azul</i>	Escola Flor Chuveirinho
<i>Borboleta Coruja</i>	Escola Flor de Ipê Roxo
<i>Borboleta Monarca</i>	Escola Flor de Ipê Amarelo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Questionadas sobre o fato de trabalhar em uma escola localizada em áreas rurais e a implicação desse contexto para sua atividade docente, enquanto elemento que favorece ou dificulta suas atividades, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul respondeu que este aspecto favorece seu trabalho, pois reside próximo à escola que trabalha e que esta é uma das escolas que estudou quando criança e que já conhecia os pais dos seus alunos.

Residir próximo à sua residência e ter conhecimento sobre os pais das crianças são aspectos também apontados pela interlocutora-borboleta Monarca e pela interlocutora-borboleta Coruja, esta justifica o fato de conhecer os pais das crianças como elemento que agrega diálogo e confiança na relação professora-crianças. Por serem residentes do Campo, podemos inferir que as professoras estão diretamente afetadas pela realidade e pela cultura dos territórios rurais, vivenciando os limites e as possibilidades desse espaço territorial.

Com relação à quantidade de crianças que estudam nas turmas que lecionam, organizamos: interlocutora-borboleta Morfo-Azul – 18 crianças; interlocutora-borboleta Coruja – 7 crianças/alunos; e interlocutora-borboleta Monarca – 28 crianças. As turmas de Morfo-Azul e Monarca são seriadas, ambas lecionam em turmas de crianças pequenas – 4 anos –, enquanto Coruja leciona em uma turma da pré-escola e também multiseriada, contando com agrupamento de crianças da Educação Infantil – 5 anos – e do Ensino Fundamental, anos iniciais – 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos –, podendo cada turma possuir uma a duas crianças. A interlocutora-borboleta Coruja possui uma criança especial em sua turma, assim como a interlocutora-borboleta Monarca, porém, aquela não conta com profissional de apoio, diferente desta que possui, o que demanda maior atenção individualizada e cuidado.

5.6 Técnica de análise de dados: Análise do Discurso Crítica (ADC)

A análise objetiva realizar a organização, a estruturação e a classificação dos dados produzidos na pesquisa, de uma forma que possam fornecer respostas à pergunta inquietante e/ou problema norteador do estudo. Após a etapa de produção, realizamos a interpretação

desses dados, selecionando os achados e buscando o sentido/significado das mensagens explícitas e implícitas presentes nos discursos das interlocutoras. Esse momento investigativo é realizado a partir de uma articulação entre os dados, o referencial teórico, o referencial analítico, a experiência e a criatividade da pesquisadora, através de um tratamento adequado e de inferências pertinentes, sendo constituído a partir de associações e reflexões densas, para que os resultados obtidos possam ser válidos pela/para a comunidade científica e para a sociedade.

Através do cotejamento das técnicas apresentadas, analisamos os dados obtidos à luz da Análise do Discurso Crítica (ADC), aproximando-se da abordagem da escola Anglo-Saxônica, na perspectiva de Fairclough (2008, 2012), linguista britânico que cunhou esse termo pela primeira vez em um artigo publicado em 1985, no periódico *Journal of Pragmatics*.

Para Batista Jr., Sato e Melo (2018, p. 8), a ADC pode ser compreendida como “o estudo da linguagem em uso [e esta, por sua vez, deve ser entendida como] as ações que produzimos com os textos no interior das atividades sociais”. Esses textos, orais ou escritos, devem ser analisados à luz da realidade social, porque são situados e posicionados em contextos específicos de produção, pois a linguagem é uma atividade humana que possui diferentes dimensões e finalidades.

Fairclough (2008) compreende o discurso como uma prática social, ou seja, uma prática de ação que promove e envolve a interação entre as pessoas entre si e a correlata representação e significação do mundo. Os discursos são entendidos por Santos e Moraes (2021, p. 241-242) como “a fala, o texto, o sujeito e o contexto histórico e social de enunciação. Vai além da linguagem propriamente dita, compreende as vozes implícitas e explícitas ali contidas, enunciados, formações discursivas e ordens do discurso”.

A ADC propõe uma análise tridimensional dos discursos, fazendo a análise do texto – concebido como um elemento que vai além da dimensão de textos escritos e falados, envolvendo outras semioses presentes nos discursos –, a análise da prática discursiva e da prática social. Fairclough (2008) acrescenta a dupla função a que os discursos podem servir, podendo tornarem-se elementos de manipulação ideológica e manutenção de poder ou como uma alternativa de emancipação e transformação social, ao considerar esta a principal função da ADC, por ser além de denunciativa, promotora e agenciadora de ações.

Corroborando Magalhães (2011, p. 221), ao discutir sobre os textos, explicando que “a compreensão adequada do texto, que é produzido de uma prática sociocultural, é situada

localmente e, ainda, na instituição ou instituições pertinentes e na sociedade mais ampla”, isto é, os textos são produzidos a partir de referências oriundas de uma prática sociocultural, sendo local, mas também transportada a diferentes espaços. Por exemplo, um discurso escolar é produzido em ambiente escolar – sala de aula –, a partir de elementos que compõem essa prática, utilizando-se de semioses e palavras específicas comuns a esse contexto, inclusive pode ser reproduzido em outros espaços escolares e fora da escola, sem necessariamente despossuir o sentido inicial atribuído.

Para Resende e Ramalho (2006, p. 10), os textos são “produções sociais historicamente situadas que dizem muito a respeito de nossas crenças, práticas, ideologias, atividades, relações interpessoais e identidades”. Essa asserção complementa a compreensão de Magalhães (2011) acerca dos textos, uma vez que os elementos citados pelas autoras fazem parte das práticas socioculturais e são elas que subsidiam a produção dos textos enunciados, refletindo a posição social, o capital cultural, as experiências, a formação, a história de vida, dentre outros, dos autores dos discursos.

Destacamos também que no estudo da ADC, o investimento não se centra em analisar questões relacionadas exclusivamente à gramática, erudição, vocabulário, oratória, fluidez textual, tampouco se empenha em analisar somente como a articulação entre as palavras e as semioses são organizadas e o impacto dessa articulação nas relações sociais intermediadas pelos textos. Para além desses elementos, vislumbra descortinar o papel dos discursos na constituição dos fenômenos e práticas sociais no contexto comunicativo.

A ADC é conceituada por Fairclough (2012, p. 94-95) 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 linguagens visuais) e outros elementos das práticas sociais”. Nessa perspectiva, a ADC busca analisar “as transformações radicais que estão ocorrendo na vida social contemporânea e o papel do discurso nos processos de mudança, e as alterações na relação entre semiose e outros elementos sociais nas redes de práticas” (Fairclough, 2012, p. 95). Enquanto relação dialética, os discursos nutrem e são nutridos pelas práticas sociais nos diferentes espaços, determinando e sendo determinados pela ideologia vigente, estando afinados com os valores contemporâneos.

O autor destaca, na ADC, as práticas sociais na vida social, assim, argumenta: “para nós, a vida social significa redes interligadas de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, da família, etc.)” (Fairclough, 2012, p. 93), em outras palavras, a vida social é composta por diferentes práticas sociais, que sustentam as diferentes

relações e interações que estabelecemos, seja com pessoas, seja com objetos, seja com lugares.

Nessa direção, importante situar o que autor conceitua como prática social: “uma forma de atividade social relativamente estável [...]. Toda prática é uma articulação de diversos elementos sociais em uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso” (Fairclough, 2012, p. 94), pois as práticas dependem de determinados elementos comuns a cada contexto para estruturarem-se e manterem a estabilidade, para não precisar, em cada momento, mudar ou reinventar-se a cada relação estabelecida, sendo mediadas pelo discurso. Dessa forma, as práticas sociais que são realizadas na escola, nos diferentes tipos de trabalho, nas igrejas ou ambiente familiar são diferentes, porém, em cada um desses contextos, apresentam certa estabilidade diante das demandas e das relações cotidianas estabelecidas, variando pouco na sua execução, visto que os condicionantes são semelhantes.

Para o autor, toda prática inclui os seguintes elementos: “atividade, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores e discurso” (Fairclough, 2012, p. 94). Sobre esses elementos, destaca que, apesar de serem diferentes, possuem uma relação dialética que os faz convergir, um sentido interiorizado que não sobrepõe ou privilegia um ao outro, mas que os conecta num todo, por serem diferentes, contudo, não são distintos, convergindo com o ideário de totalidade.

Os elementos das práticas sociais, citados por Fairclough (2012), são fortemente impactados pela historicidade, pois muitas práticas, por serem situadas, têm em um determinado tempo e lugar de validade e em outros não, assim como são influenciadas pelo avanço tecnológico da sociedade e cultura local, que interfere nos discursos e nas práticas, promovendo mudanças de comportamento, crenças e perspectivas de relações e práticas sociais. Outra característica é o enquadre que os discursos possuem ao muitas vezes apresentarem-se da mesma forma, mas gerarem interpretações diferenciadas a seus interlocutores. Destarte, a compreensão e a interpretação dependem das experiências prévias do interlocutor.

A respeito da influência do avanço tecnológico, por exemplo, a disseminação da IA tem promovido significativas representações sociais acerca do desenvolvimento humano e da relação ser humano-máquinas, trazendo para o imaginário coletivo sentimentos diversos de medo, ansiedade, progresso, dentre outros, por englobar dimensões variadas das práticas sociais, como laborais, de saúde, educacionais, comportamentais, etc., e isso tem promovido o

surgimento de diferentes discursos, sejam contrários ou favoráveis sobre essa conjuntura que está posta nas práticas sociais.

Destaca-se ainda a relação entre flexibilidade e historicidade e a importância dos discursos em cada prática social. Como o autor adverte, “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). Nessa dimensão, percebemos que os discursos podem ganhar ou perder força ao longo do tempo, serem atuais ou tornarem-se obsoletos, à medida que novos acontecimentos, conhecimentos e informações passam a circular na sociedade, portanto, novos discursos são constituídos e novas representações sociais são estabelecidas. Essa flexibilidade é fundamental para a atualização diante da dinâmica das práticas sociais, pois discursos imobilizados podem perpetuar paradigmas de preconceito e discriminação, por outro lado, a naturalização de alguns discursos pode contribuir para práticas de igual natureza, contribuindo para um desarranjo social. Isto posto, percebemos a potência que os discursos possuem, por meio da linguagem, nas práticas sociais.

Nesse aspecto, a historicidade contribui para a flexibilidade em seu papel fundamental na afetação dos discursos, pois, assim como as mudanças ideológicas, econômicas, climáticas, culturais, dentre outros, vão acontecendo, seu poder incide nos discursos, ao possuírem uma função de corroborar com essa mudança, ao passo que são também impregnados por ela na constituição das identidades pessoais e socioculturais.

Convergindo com Fairclough (2012), Magalhães (2011, p. 218) destaca que “o estudo do discurso é uma forma de debater e criticar a exclusão praticada e representada nas práticas sociais”, haja vista que o estudo do discurso apresenta um caráter denunciativo, ao analisar e expor elementos subliminares dos discursos, como a realidade das relações de manipulação ideológica, dominador X dominado, mas também com papel elucidativo ao jogar luz em situações de desvantagem social e opressão, contribuindo para a reflexão crítica e consciente, corroborando para o agenciamento de mudanças e transformações, quando necessário, no alcance dos interesses e dos objetivos próprios de cada sujeito ou grupo social.

Trabalhar com discursos, nessa perspectiva, é uma atividade laboriosa na busca do sentido último dos enunciados, denunciados em sua linguagem e práticas. Analisar os discursos constitui-se, assim, uma forma particular de análise das práticas sociais, principalmente as práticas de alijamento e desassistência aos mais vulneráveis socialmente.

Nesse sentido, Fairclough (2012, p. 98) nos ajuda a entender quando reflete: “o discurso inclui representações de como as coisas são e de como foram, como também ‘imaginários’ – as representações de como as coisas poderiam ou podem ou deveriam ser”. O autor afirma que os discursos “imaginários”, enquanto projeções ou possibilidades, podem ser encenados nas práticas reais da vida, através de atividades e práticas por meio de um processo de materialização de discursos, realizadas por intermédio de novos gêneros, uma encenação, ou seja, novas formas de agir, se relacionar, produzir, no modo semiótico, podendo ser materializados através de novos objetos e instrumentos, dessa forma, esse tipo de discurso se aproxima do processo de criação.

Essa encenação, por sua vez, pode levar a uma inculcação dos discursos “imaginários” na forma de novas identidades, ou seja, a inculcação de novos discursos pode gerar mudanças nos sujeitos, uma vez que muitas vezes realizamos projeções, em nossos discursos, do que não foi ou que pode ainda acontecer. Inculcação seria “uma questão de as pessoas ‘possuírem’ discursos, para neles posicionarem-se, para agir, e pensar e falar, e ver a si mesmas em termos de novos discursos” (Fairclough, 2012, p. 99). Um dos elementos utilizados para a inculcação de discursos é a retórica, em que se aprende e se usam novos discursos, objetivando algo, porém, sem necessariamente concordar ou ser afetado por ele, mas, de alguma forma, a adoção desses discursos promove algum benefício. Uma forma deste seria a domesticação e a alienação de outrem.

O autor chama atenção, nesse aspecto, ao afirmar que muitas vezes o enunciador desses discursos altera de uma fase consciente de tomada do emprego desse discurso retórico, para uma fase inconscientemente posicionada ao tê-lo agora como “propriedade”. Assim como a encenação, a inculcação igualmente afeta aspectos de ordem material/visual, como a postura, os gestos, as roupas, a movimentação. Elementos salutareis para dar credibilidade e veracidade ao discurso enunciado, como os diferentes grupos sociais que adotam uma ideologia de vida e possuem discursos e comportamentos alinhados a ela, como os grupos dos roqueiros, funkeiros, alguns grupos políticos, cosplayers, Drag Queen, grafiteiros, hippies, rastafaris, playboys, naturalistas, dentre outros.

Para além desses fatores, o autor acrescenta que a vida social é reflexiva, pois “as pessoas não apenas agem e interagem em redes de práticas sociais, elas também, interpretam e representam o que fazem para si mesmas e entre si, e essas interpretações e representações modelam e remodelam o que fazem” (Fairclough, 2012, p. 99). Esse modelar e remodelar constitui-se um processo reflexivo, quando são pensados e interpretados em uma relação de

análise crítica, o que, por sua vez, pode acabar resultando em uma relação dialética de construção de novos imaginários, encenações, inculcação ou emancipação.

Fairclough (2012, p. 100), todavia, adverte que

um novo discurso pode entrar em uma instituição ou organização sem ser encenado ou inculcado. Pode ser encenado sem nunca ser completamente inculcado, [dessa forma, nesses casos, há de se] considerar as condições de possibilidade e as restrições da dialética do discurso em casos particulares.

Assim, diante de elementos indiciais protagonizados pelas semioses, os discursos podem ser apenas encenados para os demais, como uma posição assumida, porém, sem verdadeiramente ser internalizado por seus praticantes.

A intenção real dos discursos, nas práticas sociais, não está explícita, é necessário, para sua efetiva compreensão, realizar uma análise, debruçar-se sobre os elementos semióticos e discursivos e realizar uma escuta sensível com atenção plena, para com os discursos produzidos na oralidade ou uma meditação com circunspeção, visando compreender para interpretar de forma holística os discursos escritos.

Segundo Fairclough (2012), o discurso pode apresentar-se de três maneiras diferentes. A primeira, como “parte da atividade social de uma prática”. Como dito anteriormente, toda prática articula diversos elementos e o discurso é o elemento fundamental, uma vez que sempre se fará presente. Neste ponto, o discurso constituirá gêneros discursivos, pois estes são “formas diversas de agir, de produzir vida social, no modo semiótico” (Fairclough, 2012, p. 95-96), ou seja, em cada prática social, exigem-se formas de agir distintas, que com o tempo ou aquisição de novos conhecimentos podem apresentar variações, como na relação pais e filhos, professor-aluno, conversa entre amigos, paciente e médico, dentre outras.

A segunda maneira seria que “o discurso figura uma representação”. O autor explica que, ao produzirmos práticas, também representamos e incorporamos práticas dos outros e até mesmo nossas próprias práticas. Este aspecto está relacionado à afetação, de como o posicionamento social e as relações sociais induzem à percepção na representação da vida social e conseqüentemente na adoção de diferentes discursos. Por exemplo, atores sociais posicionados diferentemente na sociedade possuem percepções e discursos diversos sobre a mesma temática.

Por fim, a terceira maneira anuncia que “o discurso figura nos modos de ser, na constituição de identidades” (Fairclough, 2012). A constituição da identidade dos sujeitos é parcialmente feita a partir das exigências às semioses implicadas no seu lugar de fala, dito de

outra maneira, é preciso um revestimento e um investimento atento nos discursos a partir da posição de cada um, ocupada socialmente. Segundo o autor, os discursos, por fazerem parte dos modos de ser dos atores sociais, passam a se constituir como estilos, assim, cada enunciador, apresenta um estilo próprio no seu discurso, que pode estar associado a sua cultura, crenças, local de origem, trabalho, idade, classe social, isto é, à sua identidade. A partir disso, articula ideias, julgamentos, propostas e argumentos.

Ratificamos que o universo cultural de cada enunciador definirá a sua desenvoltura na administração dos diferentes discursos nas relações sociais que tem contato, que interioriza e ressignifica, estabelecendo uma articulação com os enunciados próprios do grupo social a que pertence, a visão de mundo que detém e os paradigmas sociais que adota em suas práticas e, também, corroborará com a constituição da identidade e do estilo discursivo.

Nesta análise acerca dos discursos, Fairclough (2012, p. 96) situa a ordem do discurso como “a forma em que os diversos gêneros, discursos e estilos são reunidos em rede”, constituindo-se uma estruturação ou ordenamento social da diferença semiótica nas relações sociais. O autor situa a dominância, como um dos aspectos desse ordenamento, justificando que “algumas formas de fazer sentido são dominantes ou regulares em uma ordem particular do discurso, outras são marginais, ou opositivas, ou ‘alternativas’” (Fairclough, 2012, p. 96). A dominância constitui-se a forma predominante de se realizar certas práticas, o que não impede que haja outras formas de realizá-la. Por exemplo, as relações professor-alunos são conduzidas por certas práticas, provavelmente a dominante ainda inclua a organização da sala em fileiras e um certo protagonismo docente, no entanto, isso não impede a realização de outros modos, até opositivos, dessa forma dominante de se ministrar aula.

Na análise das ordens do discurso, o autor chama atenção quanto à hegemonia, por esta poder “tornar-se parte do senso comum do legitimador que mantém relações de dominação” (Fairclough, 2012, p. 97), em determinados discursos, explícita ou implicitamente. A hegemonia se apresenta como algo naturalizado, incorporado, como reprodução de uma ordem social, ideologicamente transmitida pelo dominador, corroborando para que a ideia deste se constitua a ideia de todos, em articulação com a ideologia, tornando-a legítima. Essa é uma condição necessária para a manutenção do poder nas relações, ou melhor, para a perpetuação das relações assimétricas de poder, quando há um poder hegemônico determinando a forma de conduzir as relações e os discursos.

Importante destacar que a hegemonia, por mais poder que ostente, não é encastelada ou vitalícia, mas, pelo fato da ordem do discurso apresentar-se como um sistema aberto,

haverá sempre, nas interações sociais, a possibilidade de extravio desta hegemonia por outro, por isso, há tanta força e dedicação intensiva de quem está no poder para manter-se. Assim, por mais que a hegemonia se utilize da ideologia para disseminar seu poderio e manipulação, determinando os padrões sociais sobre o que e como pensar, o que e como valorizar, o que e como gostar ou desgostar, construindo e determinando identidades e mascarando a realidade, haverá também, enquanto elemento comum nas relações sociais, a contradição e os contradiscursos, apresentando-se como ameaças a esse sistema. Como corroboram Resende e Ramalho (2006, p. 22), ao afirmarem: “então, a desconstrução ideológica de textos que integram práticas sociais pode intervir de algum modo na sociedade, a fim de desvelar relações de dominação”, e desse modo, romper a perpetuação da ideologia hegemônica dominante.

A reflexividade é um poderoso instrumento que auxilia na construção desses contradiscursos e desconstrução da ideologia instalada, pois, por meio dela, a realidade é pensada, questionada, reconstruída, renovada e pode gerar efetivas mudanças. Nessa situação, quando existe a reflexão crítica sobre a realidade e as relações de dominação, há o desejo de mudança e emancipação, e essa superação pode ser alcançada quando há a incorporação de novos elementos, valores e conhecimentos que antes eram negados e camuflados pela classe dominante e passam a ser discutidos e almejados dentro daquele grupo social específico, corroborando para a construção de novas identidades sociais.

A agência, ou seja, a capacidade de agir, nem sempre parte de uma iniciativa pessoal ou isolada, visto que, diante de um sistema instalado no poder, é muito difícil combatê-lo sozinho. Nesse ínterim, a conjugação de forças, por meio da mobilização, a partir da argumentação, do esclarecimento e do convencimento de sujeitos em situação semelhante de subjugamento, pode efetivamente culminar com essa transformação.

Assim, nesta pesquisa, perscrutamos os discursos produzidos nas narrativas das interlocutoras-borboletas e nas diferentes semioses identificadas nas relações que estabelecemos, observando nos discursos a tendência que apresentam, se denunciam relações de reprodução de desigualdades, desvantagem social, conformismo, manutenção da hegemonia ou emancipação e transformação social. Nesse sentido, buscamos vislumbrar a predominância desses discursos, por meio de práticas discursivas, ou seja, das vestimentas, instrumentos utilizados, tons de voz, escolha de palavras, comportamentos, ou melhor, através das condições tácitas que são aceitas pelos enunciadores dos discursos quando, em algum

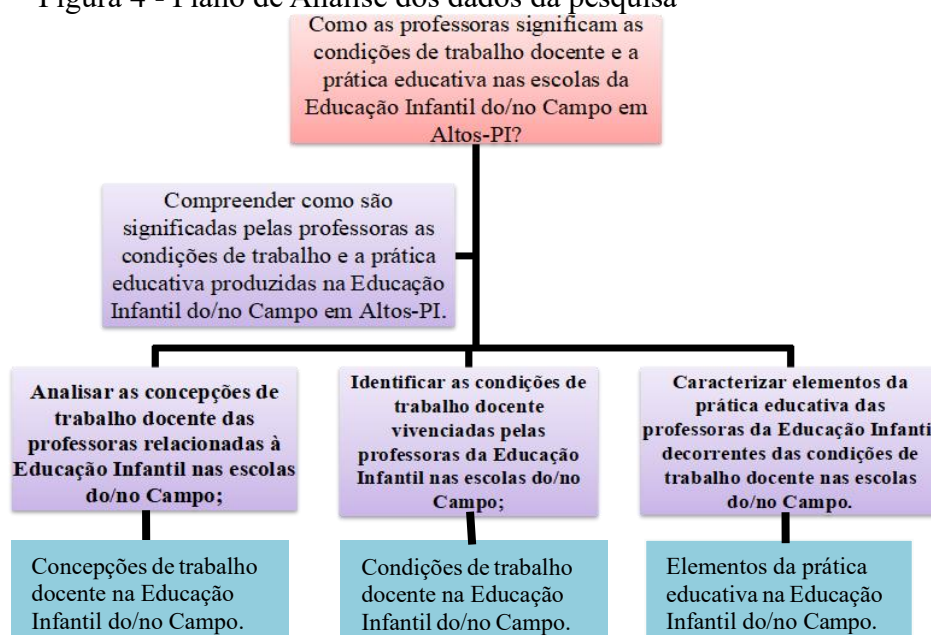
lugar e momento pronunciam alguma coisa, elementos que definem os valores e posicionamentos que adotam em suas práticas.

Sobre a prática do analista em ADC, Batista Jr., Sato e Melo (2018, p. 13) ajudam a compreender: “logo, a análise é construída sobre um juízo de valor acerca do certo e do errado, do justo e do injusto, que difere de algumas estratégias de pesquisa que buscam a neutralidade nos experimentos. A ADC não é neutra. Ela sempre se posiciona criticamente”. Os autores reforçam a proposta de análise e do papel do analista que, ao estudar e identificar nos discursos elementos explícitos ou velados que denunciam relações assimétricas de poder, não poderão omitir-se de um posicionamento firme e denúncia da realidade encontrada.

A naturalização de práticas e discursos ideologicamente conformistas, que reforçam as relações assimétricas de poder, é prática corriqueira por meio de investimentos que o cotidiano e o hábito ocupam-se, velando a realidade concreta, atendendo a ordem dos detentores do poder, corroborando para a manutenção de injustiças e desigualdades sociais. Para que haja avanço e superação dessa realidade, é preciso momentos de problematização, questionamento e análise apurada e crítica para a produção de discursos legítimos que possam irromper com a cristalização de sentido que algumas relações perpetuaram, como no nosso estudo, a realidade de subjugamento que a educação do Campo foi emoldurada por séculos.

Para nortearmos esse momento tão significativo da pesquisa que articula elementos teóricos, empíricos e inferencial, organizamos um plano que direcionou as ações e as práticas da análise, conforme apresentamos na Figura 4.

Figura 4 - Plano de Análise dos dados da pesquisa

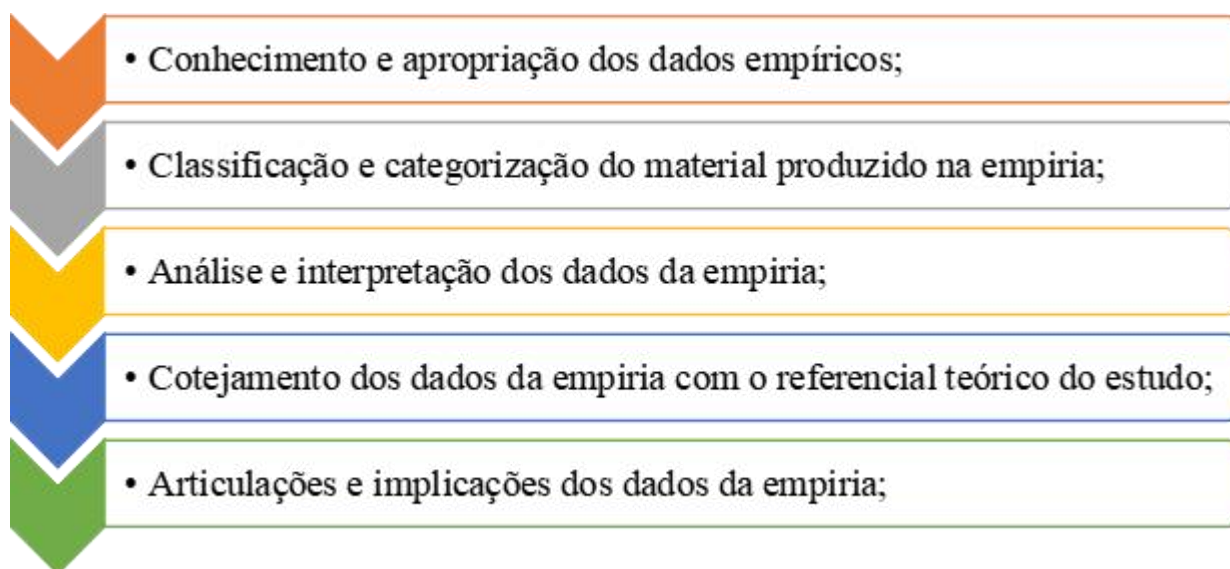


Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Norteadas pela rigorosidade do método científico, na tentativa de resolver a questão-problema e alcançar os objetivos geral e específicos, realizamos em momento inicial a pesquisa bibliográfica para adensamento teórico acerca do objeto pesquisado. Assim, instrumentalizadas com referencial bibliográfico sólido, investimos na escolha dos instrumentais para produção de dados, já descritos, para efetivamente adentrarmos no campo empírico.

Após esse momento, diante da não satisfação em localizar um documento que norteasse a análise na perspectiva da ADC, organizamos esse Plano de Análise – confeccionado a partir dos direcionamentos gerais da ADC, das produções que emergiram da empiria e da necessidade investigativa – em cinco momentos distintos, que representam o caminho planejado percorrido pela pesquisa para a realização do processo analítico de compreensão e interpretação dos dados. Um processo longitudinal, que envolve astúcia, curiosidade, ética e persistência da pesquisadora diante dos obstáculos encontrados, e que constitui o ápice da investigação por possibilitar conhecimentos advindos da realidade empírica. Nesse sentido, realizamos os procedimentos (Figura 5), a saber:

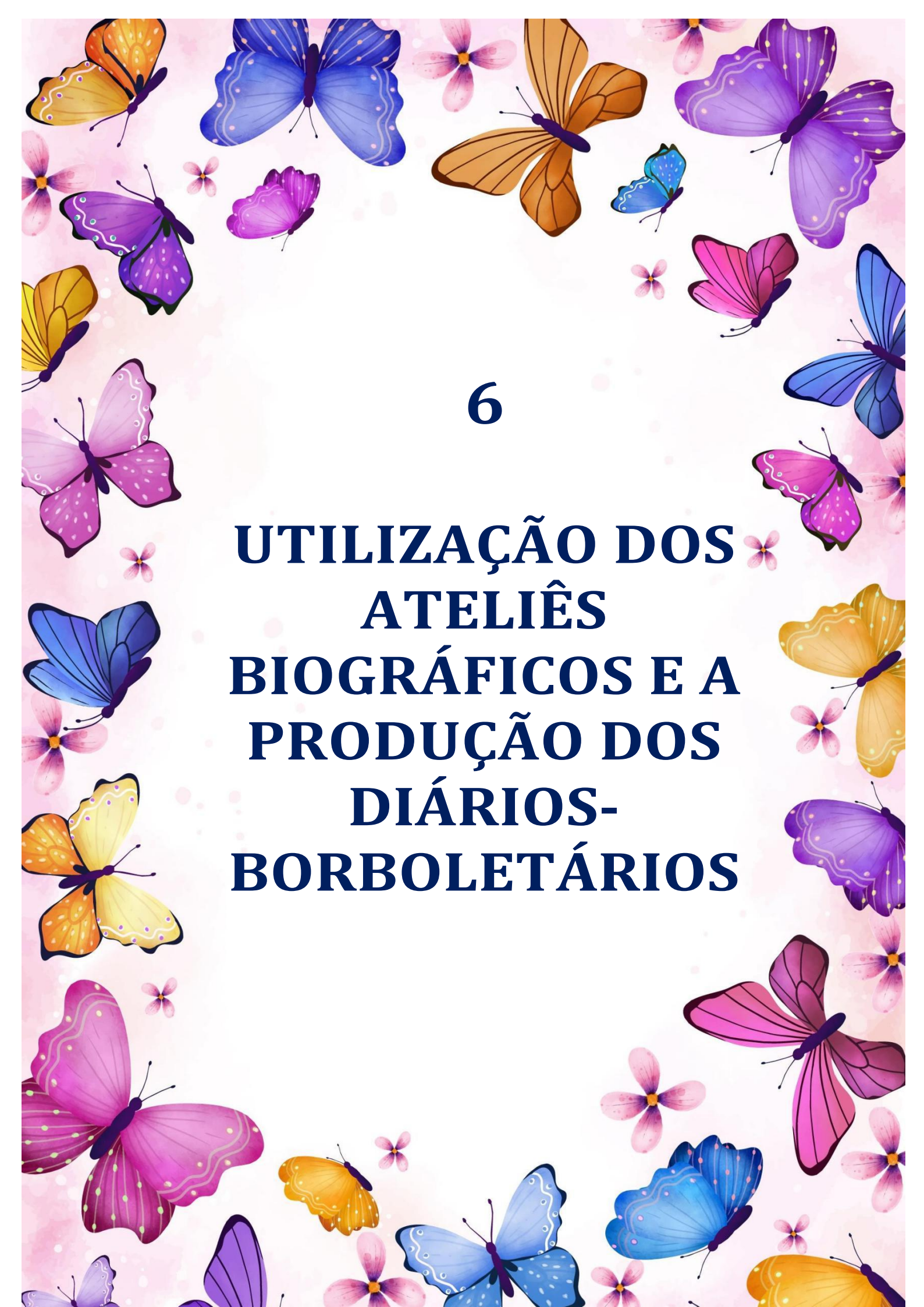
Figura 5 - Procedimentos de análise dos dados empíricos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Cada uma dessas etapas correspondeu a um período de dedicação específico em torno do material, pois havia finalidades diversas que, na grande maioria das vezes, precisavam ser atendidas para o prosseguimento de outra. Então, a partir do debruçamento no volume do

material produzido nos ateliês e observação participante, aos poucos pudemos ir realizando o devido conhecimento do seu conteúdo, a respectiva classificação quanto a elementos similares e divergentes, assim como a análise dos dados diante do referencial teórico eleito, percebendo as nuances que referendam ou se contrapõem à realidade investigada. Em seguida, realizamos as inferências dos dados produzidos, articulando as diferentes narrativas à interpretação e à compreensão da pesquisadora.

A decorative border surrounds the central text, featuring various colorful butterflies in shades of blue, purple, orange, and pink, interspersed with small pink flowers. The background is a light pink with subtle floral patterns.

6

**UTILIZAÇÃO DOS
ATELIÊS
BIOGRÁFICOS E A
PRODUÇÃO DOS
DIÁRIOS-
BORBOLETÁRIOS**

6 ATELIÊS BIOGRÁFICOS E A PRODUÇÃO DOS DIÁRIOS-BORBOLETÁRIOS

Nesta seção, apresentamos a metodologia da utilização dos Ateliês Biográficos de Projeto de Si (ABP), durante a realização da pesquisa empírica. Este dispositivo teve papel salutar na produção dos dados e consequentemente forneceu conhecimentos sobre a experiência das professoras que estão imbrincadas nas dimensões: pessoal, formação e profissional.

O movimento dinâmico – retrospectivo, inspetivo e prospectivo – proporcionado por este dispositivo de resgate das vivências ancoradas no encontro com o outro e consigo mesmas, por meio de narrativas orais e escritas, possibilitaram o conhecimento da vida vivida e a possibilidade das interlocutoras-borboletas organizarem Projetos de Si, percebendo a experiência narrativa em sua totalidade, multidimensionalidade e dinâmica permeada por afetações, contradições e conflitos.

A experiência formativa, apesar de não ser a intenção última da opção por esse dispositivo, trouxe um ganho bilateral, pois tanto as interlocutoras-borboletas puderam, a partir do contato, da discussão e da reflexão com pares, mediadas pelas pesquisadoras, sistematizar questões cotidianas e complexas de quem (sobre)vive/trabalha no Campo, assim como, para a pesquisadora que pôde, nesses encontros, vivenciar dimensões da experiência tácita das interlocutoras por meio das narrativas e além dos dados para a pesquisa, também participou de um processo de (auto)formação, como nos lembra Abrahão (2024) ao afirmar que a metodologia que utiliza as narrativas é sempre associada ao processo formativo, haja vista que a formação é um processo contínuo e nos formamos em contato com o outro.

Na subseção seguinte, descrevemos como esses momentos de encontro para produção de dados foram organizados, a amplitude que alcançaram na pesquisa e os resultados dos encontros testemunhados nessa vivência e experiência (auto)formativa.

6.1 Os Ateliês Biográficos de Projeto de Si, enquanto dispositivos de produção de dados

Para ilustrar a importância das experiências e da narratividade para a formação humana, na constituição subjetiva da identidade, das escolhas e das forças coletivas nas quais não podemos intervir, já que elegemos a narrativa como elemento direcionador das nossas atividades de pesquisa, lembraremos da narrativa de Conto Sufi grego, intitulada *A fiandeira*

Fátima e sua tenda, colhida na internet (Corrêa, 201-?), com adaptações, que conta uma história antiga e muito inquietante.

Essa narrativa apresenta para os ouvintes/leitores uma rica/dramática/contraditória/emancipatória experiência de uma jovem, Fátima, que foi se configurando a partir de acontecimentos, escolhas, destino e aprendizagens. Podemos articular os acontecimentos, experiências, circunstâncias e situações dessa narrativa às narrativas produzidas pelas interlocutoras-borboletas do estudo, que nos caminhos e descaminhos da vida, foram construindo suas histórias de vida. Podemos sumarizar a narrativa da história de vida de Fátima, nesse enredo a seguir:

Essa história aconteceu há muito tempo atrás, temos como personagem principal Fátima, uma jovem, filha de um fiador de tecidos próspero que a convidou à uma viagem de negócios a uma terra bem distante, com a expectativa que Fátima, pudesse arranjar um bom casamento. No entanto, o navio que viajavam naufragou, seu pai morreu e Fátima foi arrastada pelas ondas até uma praia perto de Alexandria, o que a deixou muito triste e desolada, lá foi acolhida por um casal humilde de tecelões, que dentre outras atividades, a ensinaram a tecer. Depois de um tempo, a jovem, estava conformada e feliz com a vida que estava organizando e, diante da imprevisibilidade da vida, ao passear pela praia foi sequestrada por mercadores de escravos que a levaram a Istambul para vendê-la como escrava.

Mais uma vez a tristeza assolou seu coração, por conta das adversidades da vida. A venda de escravos era realizada no porto, porém, ao chegar ao porto haviam poucos compradores, dentre os quais um serralheiro que fabricava mastros para embarcações que ao vê-la resolveu compra-la, não para trabalhar para ele na serralheria, mas para fazer dela criada para sua esposa, no entanto, ao chegar em casa, sua mulher estava desesperada, pois, todo o dinheiro que possuíam, havia sido furtado por piratas e por conta disso demitiram os funcionários que tinham e precisariam de toda ajuda necessária na serralheria. Grata pelo acolhimento desta família, Fátima, empenhou-se no trabalho na fabricação de mastros e na amizade com seus patrões que com o tempo lhes deram a liberdade.

Como pessoa de confiança, o seu patrão deu a ela a missão de viajar à Java para vender um carregamento de mastros ao melhor preço possível, mal sabia Fátima o que a vida lhe reservara mais uma vez. Quando o navio estava pelas costas das praias chinesas, um tufão fez o navio naufragar, e o destino se repetia, colocando Fátima em uma praia desconhecida, sozinha, desalentada e triste, não restava nada à Fátima senão chorar, lamentar seu destino e caminhar rumo à cidade mais próxima para tentar sobreviver mais uma vez.

O que Fátima não sabia é que na China havia uma lenda disseminada por gerações que uma mulher estrangeira, chegaria um certo dia e iria fazer uma tenda para o imperador, nessa época ninguém na China sabia fazer tendas. Para que a profecia se cumprisse, todos os anos o imperador enviava mensageiros à todas as cidades da China à procura de mulheres estrangeiras, que deveriam ser levadas à corte. Nesta busca,

encontraram Fátima, que foi levada ao encontro do imperador, no caminho, com a ajuda de intérpretes explicaram o que deveria fazer.

Quando chegou ao palácio, o imperador perguntou-lhe se sabia fazer tendas, então Fátima respondeu que achava que sabia fazer. Foi então que o resgate das experiências e a preparação que a vida havia lhe dado foram prontamente utilizadas. Iniciou pedindo cordas, como não tinha, ao lembrar dos tempos de fiandeira com seu pai, colheu linho e fez as cordas. Solicitou, depois, um tecido resistente para cobrir a tenda, mas, os chineses não tinham nenhum que atendesse ao que ela precisava. Ao recordar a experiência que passou em Alexandria junto aos tecelões, fabricou um tecido forte, resistente, belo e colorido. Em seguida, percebeu que precisaria de estacas fortes, altas e resistentes, mas, não havia também, foi então que lembrara dos ensinamentos dos serralheiros fabricantes de mastro de Istambul e produziu as estacas que precisava.

De posse de todos os materiais que precisava, Fátima, mais uma vez recorreu à memória, lembrando dos lugares que havia passado e de todas as tendas que já havia visto e fez uma belíssima tenda para o imperador que de tão agradecido ofereceu a ela um desejo. Conta a narrativa que Fátima desejou morar na China, lá encontrou um belo príncipe, casou-se, teve adoráveis filhos e viveu muito feliz por muitos anos.

A partir da provocação dessa narrativa, podemos nos voltar para nossas vidas e pensar nos diferentes acontecimentos desagradáveis, tortuosos, entristecedores e penosos que já passamos, mas que foram/são fundamentais para nossa formação/identidade/constituição como pessoa. Alguns precisam ser ressignificados, outros serviram de importante aprendizagem. Além destes, também vivenciamos experiências de alegria, realização, prazer e felicidade, que nos fortaleceram/fortalecem diante das adversidades, motivando-nos a sempre prosseguir. Nessa perspectiva, entendemos que o resgate e a produção de narrativas das histórias de vida, em caráter (auto)biográfico, biográfico e heterobiográfico das interlocutoras, por meio dos Ateliês Biográficos de Projeto de Si, são como a história de Fátima, contadas, assentadas, acalmadas, tumultuadas, imprevisíveis, condensadas, sintetizadas, sumarizadas, inesquecíveis e significativamente (auto)formativas.

Na expectativa de conhecer as narrativas das interlocutoras-borboletas, elegemos os Ateliês Biográficos de Projetos de Si (ABP), enquanto dispositivos de produção de dados, que através de procedimentos com caráter sistemático, crítico, reflexivo, dinâmico, retrospectivo, inspetivo e prospectivo, proporcionam vasto conhecimento à pesquisadora acerca dos participantes e de suas experiências, bem como uma (auto)formação, por conta do reconhecimento da importância da reflexão da história de vida, percursos formativos e subjetividades na constituição do sujeito e compreensão mais apurada das experiências, com possibilidade de mudança e/ou transformação. Josso (2006, p. 378) partilha da compreensão acrescentando:

o trabalho biográfico não consiste somente em fazer reemergir essas lembranças pertinentes à vista do questionamento que orienta esse trabalho. Uma vez que a perspectiva biográfica com a qual eu trabalho abraça a história de uma vida, é preciso chegar a um momento charneira de reconstrução de quem faz história no percurso de vida relatado. É o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo – o processo de formação – que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro.

Assim, como a história de Fátima, as narrativas das histórias de vida das interlocutoras são condensações de vivências, experiências marcantes, escolhas (des)alinhadas e situações imprevisíveis. Com relação ao trabalho que exercem, enquanto professoras da Educação Infantil do/no Campo, podemos encontrar todos esses momentos presentes, que serviram de motivação, desapontamento, aprendizagem, alegria e reflexão sobre o trabalho que realizam, nas condições de trabalho postas e na assunção da responsabilidade profissional.

Sobre esse dispositivo, Delory-Momberger (2006) situa que há uma tendência da utilização dos ABP voltados para pesquisas formativas. Na pesquisa em pauta, objetivamos utilizar os ateliês na investigação das condições de trabalho docente em interface com as práticas educativas realizadas e do trabalho docente desenvolvido pelas professoras do/no Campo investigadas, desse modo, o aspecto formativo intrínseco a essa técnica constituirá uma consequência positiva da pesquisa.

Nos ABP, as interlocutoras-borboletas, ao mesmo tempo que expõem suas histórias privadas, ao olharem para suas experiências novamente e contarem em sua narrativa oral ou escritural, evocando pessoas, fatos, acontecimentos e experiências do cotidiano pessoal e pedagógico, deixam entrever a forma pedagógica de uma época, as exigências disciplinares, metodológicas, materiais, os projetos de educação, políticas públicas e formação humana implantados, as negligências a que as escolas dos territórios rurais, seus alunos e profissionais foram submetidos, dentre outros aspectos, tanto do período em que estudavam – enquanto narradoras oniscientes, em caráter retrospectivo – quanto no período em que estão trabalhando diretamente com a educação das crianças – em uma dimensão inspetiva –, além de narrativas dos projetos futuros que desejam implementar – em uma perspectiva prospectiva.

Dessa forma, percebemos o encadeamento de contingências, fatos, escolhas, experiências e sentimentos quando o universo experiencial é revisitado, evocado e despertado dos arquivos da memória e, conseqüentemente, suas marcas. Compreendemos que as narrativas dos diários são registros privilegiados de versões apresentadas na realidade, mas

que exigem muito das narradoras em termos de paciência, introspecção, reflexão, rememoração, tomada de consciência, encadeamento de ideias, cronologia, dentre outros.

É importante destacar que a metodologia dos ABP exigiu um trabalho coletivo, compartilhado, de envolvimento com a história de vida dos outros, porque é por meio desse entrelaçamento e conhecimento que existe a troca de aprendizagens. Sobre isso, Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 11, grifos das autoras) destacam que, na narrativa, o outro ocupa um papel significativo, logo, **“o papel do outro** ocupa um lugar fundamental no processo de rememoração de nossas *práticas culturais*”, por sermos afetados pela nossa rede de relações e pelas práticas culturais que vivenciamos, por mais singulares que as experiências sejam, têm no outro um suporte e muitas vezes uma forte referência. Souza e Sousa (2021, p. 105) nos ajudam a compreender a importância do outro no encadeamento das histórias de vida e na narrativização, quando refletem:

Por meio de narrativas, acessamos memórias sobre outrem que por alguma razão contribuíram para sermos quem somos no presente. São memórias que estão associadas a diversas emoções e, por isso, nem sempre são simples de “dizer”. Existe em todo enredo da história de uma vida a evidência contundente da coexistencialidade. Vamos assim nos conscientizando da necessidade do outro na constituição de nosso eu. A vida é uma realidade intersubjetiva, feita de interações constantes, em que parte destas escapam à narrativização.

Significativo procurarmos entender a lógica particular que apoia a narrativização de cada narrador. Nesse ínterim, Guedes-Pinto, Silva e Gomes, (2008, p. 22) destacam que “trabalhar com processos rememorativos implica a atividade de narrar, uma atividade que não é linear, visto que, por meio dela, os sujeitos podem re-elaborar suas vivências, propor alternativas, possibilidades”.

Em linha, Bertaux (2010, p. 48) corrobora com a reflexão quando afirma que a vida de cada um, por mais que se apresente, enquanto “uma sucessão temporal de acontecimentos, situações, projetos e ações que dela resultam: essa sequência constitui de algum modo sua coluna vertebral”, não necessariamente segue uma linearidade de acontecimentos e eventos, lembrando que, por se falar em linha, não devemos incorrer no erro de imaginarmos que a sucessão de eventos que acontecem na vida apresentam-se como uma reta com sucessão progressiva de acontecimentos, mas que há diferentes contingencialidades que “modificam o curso da existência, [que a sacodem, desviam seu rumo, fazem construir novos planos, podem ser retomadas em outro momento, e acrescenta] a maioria das linhas de vida representa, então,

‘linhas quebradas’ no sentido geométrico do termo: elas são certamente contínuas, mas fazem ziguezagues” (Bertaux, 2010, p. 48-49).

Dentro dessa perspectiva, os ABP podem condensar a rememoração e a possibilidade de ressignificação da experiência por conta da sua metodologia autoformativa, haja vista que a experiência vivida está entrelaçada com o conhecimento, ou seja, há uma condensação entre as experiências subjetivas e os saberes formais, escolares e também aos saberes informais, apreendidos na prática educativa. Assim sendo, com os ABP, intentamos conhecer, por meio das narrativas memorialísticas das interlocutoras do estudo, como seu trabalho e sua prática educativa são afetados pelas condições de trabalho e pela contextualidade dos territórios rurais.

Durante a realização dos ABP, além de conduzirmos os momentos da produção das narrativas, realizamos também observações das interlocutoras acerca do processo de construção das narrativas. Atentamos aos elementos que compõem sua linguagem verbal e não-verbal, os discursos, as semioses demonstradas pela expressividade, tom de voz, momentos de silêncio, pausa, gesticulação com o corpo, dentre outros. Destacamos ainda que previamente essa metodologia foi acordada com as interlocutoras.

Nesta conjuntura, organizamos, então, sessões conforme a proposta prescritiva de Delory-Momberger (2006), em momentos coletivos. A preparação para os ABP foi intensa, pois, além de precisarmos nos preparar através do domínio dos procedimentos para conduzir o processo, havia a necessidade de produção e organização do material dos ABP que precisava ser funcional, atrativo e motivacional às interlocutoras para a produção de significativas narrativas. Para tanto, procuramos contar com variados estímulos, uma vez que concordamos com Brito (2010, p. 62), ao afirmar: “entendemos que a narrativa expressa singularidades do narrador, colocando-o em atitudes de análise e de reflexão, na re-significação de si mesmo e das diferentes trajetórias delineadas em suas histórias de vida”. Era essa história de vida que objetivávamos conhecer por meio das narrativas, a história singular de cada interlocutora.

Para trazer ludicidade à pesquisa, pensamos na temática “borboletas”, por conta de sua beleza, leveza, força, metamorfose e resistência e, a partir disso, pesquisamos sobre borboletas, seus tipos e cores e preparamos o material físico para o ABP, que constituiu uma forma de cuidado e vínculo com as interlocutoras. Organizamos e encomendamos a confecção de um kit para o ateliê que incluía: caneta, chaveiro, doce e diário-borboletário, tudo personalizado de acordo com um tipo de borboleta a ser escolhido por cada interlocutora dentre as opções apresentadas.

Em virtude de sabermos, através de relatos em diferentes pesquisas, que duas das principais dificuldades desse dispositivo de produção de dados serem a pouca adesão e a desistência devido ao longo do processo – em parte por conta dos diversos afazeres a que as pessoas se comprometem a realizar e não conseguem dar conta dos compromissos firmados, e também da pouca importância ainda dada às formações e pesquisas realizadas –, estávamos muito ansiosas e angustiadas. Por esse motivo, iniciamos, com a antecedência possível, o convite às interlocutoras. Ficamos atentas ao calendário letivo do município pesquisado e assim que iniciaram as aulas (06/03/2023), buscamos localizar e conhecer as professoras para realizarmos o convite para participarem da pesquisa.

Foram muitos convites. Cerca de 30 professoras da Educação Infantil que trabalham nos territórios rurais do município de Altos (PI) foram convidadas, algumas pessoalmente – através de visitas às escolas –, outras por meio das redes sociais – com a utilização do folder instrucional e informativo (Apêndice E), seja de forma individual em seu *WhatsApp*, seja enviando mensagens em grupos específicos da Educação Infantil do município. Falamos com diretores(as) para enviar o contato das professoras, pois são muitas localidades e há uma rotatividade grande de professoras nas escolas pelo fato de muitas que trabalham no Campo possuírem, como forma de vínculo empregatício, o contrato de trabalho e este possuir periodicidade anual e nem sempre a mesma professora permanece por mais de um ano na mesma escola. Foi uma verdadeira saga, a busca por interlocutoras para o estudo. Enfim, investimos duas semanas nesta empreitada, em uma verdadeira busca ativa.

Essa empreitada nos levou ao convencimento de oito interlocutoras, entretanto, apenas cinco compareceram para a participação do 1º ABP, que aconteceu dia 14 de abril de 2023. Esse encontro compreendeu o I e II momentos da proposta do ABP. Estávamos apreensivas e temerosas, afinal, essa era a quantidade exata de interlocutoras que objetivávamos, mas a inquietação quanto à possibilidade de desistência rondava nossas expectativas.

Pensamos em um local acessível a todas e lembramos do auditório da Biblioteca Municipal Alberto Barbosa, localizada no centro do município como um local propício para a realização dos ABP, uma vez que possui fácil acesso e um espaço amplo e confortável.

No dia 24 de março, às 14:30h, chegamos ao auditório com os kits dos ateliês, decoração e lanche, queríamos recepcioná-las da melhor forma possível, por gratidão à disponibilidade e para fortalecer os vínculos de participação. Organizamos as cadeiras, uma mesa com toalha para o lanche, uma mesa para os kits, com flores em uma cesta e outra mesa

maior com cadeiras em volta para que nos conhecêssemos e pudéssemos construir vínculos de amizade e partilha. A mesa com os kits dos ateliês é ilustrada na Figura 6.

Figura 6 - Material ofertado para escritura dos Ateliês Biográficos de Projeto de Si



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A programação para o 1º ABP seguia a orientação de Delory–Momberger (2006) e contou, primeiramente, com o tempo de informação. Nessa sessão, fornecemos as informações gerais acerca da pesquisa empreendida e também a respeito desse instrumento, em termos de: tema, objetivos, relevância do estudo, procedimentos a serem realizados e sua prática, as regras de segurança, descrição e o necessário engajamento do grupo para que pudéssemos produzir significativas narrativas. Nessa etapa, também explicamos os possíveis fatores afetivos e emocionais que poderiam vir à tona, por conta da rememoração dos fatos e experiências marcantes da vida que impactaram as escolhas e que possibilitaram a sua constituição enquanto pessoa e profissional, solicitando que os mesmos devem ser levados em conta, mas que deve ser primado o foco, a funcionalidade e a finalidade da atividade empreendida. Informamos ainda a responsabilidade da pesquisadora para não deturpar ou descontextualizar as falas das interlocutoras-borboletas no momento do estudo ou nas inferências realizadas.

Nessa perspectiva, concordamos com Josso (2020, p. 43):

essa situação requer uma negociação mais ou menos longa dos métodos de produção de conhecimento de pesquisa e dos requisitos éticos que o

pesquisador terá formulado. O pesquisador tentará explicar ao autor o valor agregado de sua participação, aproveitando suas experiências passadas e as de seus colegas.

Em um primeiro momento, nos apresentamos enquanto professoras e pesquisadoras, falamos de nossa formação e experiências profissionais e também relatamos aspectos da vida pessoal, na tentativa de responder à questão: Quem eu sou e o que estou fazendo aqui? Em seguida, informamos o caráter autoformativo desta pesquisa, mediada por nós, por meio deste dispositivo, em que, a partir da rememoração das vivências e das experiências pessoais e dos outros, em caráter (auto)biográfico, biográfico e heterobiográfico, podemos estar nos formando por conta do acesso às experiências, situações e caminhos dessas vivências. Após isso, as interlocutoras afirmaram em coro a preocupação que têm com a formação, por isso a participação na pesquisa.

Fato corroborado por Nóvoa (2002, p. 39), ao discutir a importância da formação continuada: “por isso, falar de formação contínua de professores, é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico”. A troca de experiência entre pares é uma interação formativa salutar, por encontrarem similaridades no ato educativo, mas também disparidades e confrontos, possibilitando o conhecimento e a aprendizagem de diferentes experiências na Educação Infantil realizada nos territórios rurais.

O autor reforça a importância de se pensar momentos de reflexão coletiva acerca do trabalho desenvolvido, por meio de discussões formais e informais, isto é, refletir coletivamente em uma perspectiva de colegiado docente. Assim defende:

é importante, por isso, que se caminhe no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha. Não se trata, apenas, de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios de *colectivo* e de *colegialidade* na cultura profissional dos professores (Nóvoa, 2002, p. 26, grifos do autor).

A reflexão é um processo fundamental para o desenvolvimento da prática docente e para o conhecimento do trabalho que se realiza, em um processo de investigação da prática. Nem toda reflexão, porém, pode alcançar a dimensão compreensiva da realidade e do ato educativo de forma crítica, podendo resumir-se apenas a uma reflexão técnica com caráter descritivo que pouco contribui em caráter formativo.

É necessária uma reflexão analítica, que também faz parte do processo de aprendizagem docente, que precisa efetivamente apreender a realidade e aprender a pensar

analiticamente, pois este tipo de pensamento e compreensão da realidade não se constitui dom, mas uma aprendizagem que, com provocação, esforço, dedicação e persistência, é alcançável, devendo ser desenvolvida e continuamente cultivável, na busca pela compreensão de situações e dotando de sentido as experiências. Por conseguinte, o professor poderá delinear sua prática de uma forma profissionalizada, deslocando-se do senso comum e de verdades acabadas e imutáveis, percebendo as nuances e os elementos subjacentes que guiaram/guiam suas ações.

Nesse momento, também apresentamos e negociamos o Contrato Biográfico – momento de consolidação dos ABP –, por meio da apresentação do contrato (Apêndice F) – este podendo ser escrito ou oral, neste estudo usamos o contrato escrito. Nele e por meio dele, são fixadas as regras, acordos, protocolo e combinados do grupo, sendo entregue individualmente a cada interlocutora e solicitada a assinatura, caso desejassem participar dos encontros nos ABP. Uma cópia também ficou com elas.

Procuramos brevemente explicar os conceitos que trabalhamos na pesquisa, à luz dos autores estudados, sendo estes: condições de trabalho docente, trabalho docente, prática educativa e o que mais causou surpresa às interlocutoras foi a distinção entre Educação Infantil do Campo e Educação Infantil no Campo, até então compreendidas dentro da mesma terminologia, discussão teórica e conceitual por elas. Percebemos isso como um desafio, de que deveríamos auxiliar na compreensão e na desconstrução desse entendimento, e como um objetivo que precisava também ser abraçado nos ABP.

Perguntamos às interlocutoras se os encontros poderiam ser gravados por vídeo ou áudio e sentimos desconfiança e insegurança, algo que poderia comprometer a permanência nos ABP ou restringir o conteúdo das narrativas a partir de enunciados parciais da realidade. Em virtude disso, decidimos coletivamente que os registros dos encontros seriam realizados apenas em um diário das pesquisadoras, através de escrituração durante e posterior a cada ABP, além dos diários que seriam produzidos por elas.

Entendemos a importância da apresentação explícita e da identificação dos narradores em pesquisas de natureza narrativa, pois suas histórias e experiências são únicas e possuem um narrador específico. Contudo, diante das contingências das condições de trabalho das interlocutoras e o risco de sanções laborais às mesmas, assim como de acordo com as exigências ao CEP, de confidencialidade, de forma prudente e sensível, atendemos a essas prerrogativas e assim manteremos no anonimato a identidade das narradoras e dos seus contextos ocupacionais.

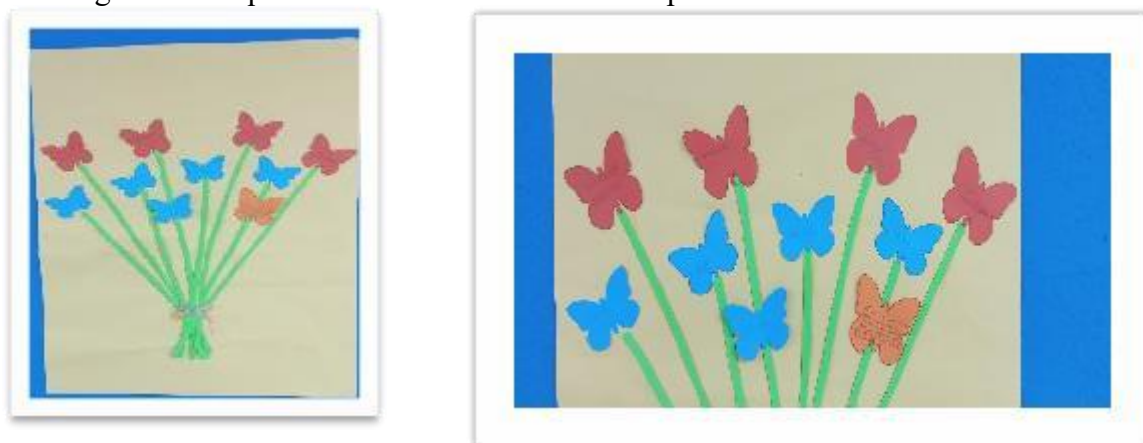
Nesse momento, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e, após leitura coletiva e explicação do mesmo, solicitamos caso desejassem, a assinatura que corresponderia ao comprometimento da interlocutora com a participação na pesquisa, o que não significa obrigatoriedade. Reforçamos que estavam livres para desistir de participação a qualquer momento da pesquisa, caso queiram. Foram entregues duas cópias, que foram assinadas pelas interlocutoras e pesquisadoras e explicado que cada uma ficaria com uma cópia.

Após esse momento, convidamos as interlocutoras a participarem da dinâmica “Buquê de borboletas”. Fora do ateliê, havíamos preparado o material para a dinâmica: em uma folha de papel madeira havíamos colado tiras de EVA verde, representando talos de flores, agrupados, formando um buquê e decorados com um laço de fita, havíamos recortado também borboletas coloridas. O objetivo desta dinâmica seria levar algo lúdico, integrativo e belo para iniciar o processo de participação ativa nos ABP e identificar o que esperavam quanto à participação.

No ABP, distribuímos duas borboletas para cada interlocutora e solicitamos que escrevessem em uma borboleta suas expectativas quanto ao ateliê e na outra o sentimento que as permeava naquele momento e pedimos para que colassem no buquê, como se as borboletas se transformassem em flores, sem identificação de quem haviam escrito.

Assim, obtivemos como expectativas as palavras e frases: “conhecimento”, “conhecimento e experiências”, “aprendizado”, “mais aprendizado” e “adquirir conhecimentos para melhorar ainda mais minha atuação em sala, revigorar minhas expectativas e objetivos que almejo”. Como sentimentos: “alegria”, “amor” e “felicidade” (duas vezes cada). O cartaz ficou lindo e repleto de ótimas expectativas e valorosos sentimentos, como apresentado na Figura 7.

Figura 7 - Buquê de borboletas confeccionado pelas interlocutoras do estudo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Posteriormente, após contemplarmos nossa produção, fizemos a leitura do poema de Mário Quintana, *Borboletas* (Anexo B). Pedimos para ajudarem na compreensão do texto e, como estavam tímidas, reforçamos a ideia central do poema que ressoava a mensagem de que as pessoas deveriam “cuidar do seu jardim”, fazendo analogia ao trabalho que as interlocutoras realizam. Compartilhamos a reflexão que frequentemente temos exigências internas, algumas chegam a ser inalcançáveis, exigências impostas pelos outros, e que muitas vezes não iremos contemplar tudo isso, sendo o mais importante fazermos um bom trabalho e a compreensão de que, por mais que o trabalho realizado não seja imediatamente valorizado, nos deixará com a consciência tranquila da responsabilidade e do empenho dedicados e de que, por mais que demore, será reconhecido também, pois, cada professora deixa sua marca na vida das crianças e da comunidade que atua. As interlocutoras demonstraram compreender e concordar com a mensagem e com nossas palavras.

Em seguida, informamos e combinamos uma proposta às interlocutoras que os nossos primeiros 15 minutos de cada encontro seriam dedicados à “Hora da história”, como momento de acolhida, semelhante ao que realizam em suas salas de atividade com as crianças da Educação Infantil, momento em que, voluntariamente, quem se sentir confortável iria contar/narrar algo que aconteceu em sua vida, trabalho ou evento pertinente para ela, de uma forma geral, durante o intervalo de tempo de um ABP e outro. Demonstraram que gostaram da sugestão e justificamos essa proposta como forma de engajamento e intimidade do grupo.

Depois, convidamos as interlocutoras a irem até à mesa dos kits (Figura 8) para escolherem uma borboleta específica, em que cada uma tinha um nome e uma cor, o que garantiria a discrição e o sigilo quanto à participação na pesquisa. Assim, escolheram um diário-borboletário, caneta, chaveiro e doce personalizados. A partir de então, passaram a ser

denominadas pelos nomes das borboletas que haviam escolhido e, de agora em diante, denominá-las-emos, quando nos referirmos a elas, de interlocutoras-borboletas.

As interlocutoras-borboletas adoraram o cuidado e o zelo do material produzido. Oportunizamos um momento para exploração e deleite dos kits. Explicamos a importância das narrativas orais e a escrituração no diário-borboletário, convergindo com as proposições de Brito (2010, p. 59), quando ratifica a importância da escrituração em diários.

Os diários da prática pedagógica contribuem para a obtenção de registros a respeito do exercício docente sobre os dilemas que enfrentam no cotidiano do trabalho docente e sobre como percebem e resolvem esses dilemas. Os diários nesta e em outras circunstâncias são aliados importantes, pois, expressam as ideias dos professores sobre sua atuação na aula, constituindo-se num instrumento de reflexão sobre a prática.

Situamos, assim, a linguagem, como elemento dialógico que norteará a participação nos ABP a partir das construções descritivas, argumentativas e pragmáticas de textos significativos com marcas linguísticas próprias de cada narradora, materializando suas reflexões, memórias e histórias. Reforçamos a gratidão quanto à revelação de suas memórias, daquilo que por muito tempo pode ter sido protegido, guardado e até renunciado de si próprias, dos olhares e ouvidos de outros.

Figura 8 - Exemplo de kit pessoal de cada interlocutora-borboleta



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Situamos, assim, a linguagem, como elemento dialógico que norteará a participação nos ABP a partir das construções descritivas, argumentativas e pragmáticas de textos significativos com marcas linguísticas próprias de cada narradora, materializando suas reflexões, memórias e histórias. Reforçamos a gratidão quanto à revelação de suas memórias, daquilo que por muito tempo pode ter sido protegido, guardado e até renunciado de si próprias, dos olhares e ouvidos de outros.

Pedimos então para atentarem ao diário-borboletário, principalmente às primeiras páginas, pois previamente havíamos colado em cada um deles dois documentos: 1) Dispositivos para elucidação narrativa nos diários-borboletários (Apêndice H); e 2) Orientações para as Narrativas Biográficas (Apêndice G). Realizamos coletivamente a leitura do primeiro documento, explicando-o e solicitando a participação, em caso de dúvida. Explicamos a fase de provocação das narrativas desse documento em linhas gerais, articulando-as ao ciclo de vida das borboletas, e metaforicamente provocamo-las a um (re)olhar para dentro de si e, de certa forma, assim como as borboletas possuem esse ciclo de vida e amadurecimento, identificar as fases de sua vida e profissionalização docente.

Desse modo, as fases do ciclo das borboletas, que compreendem ovos, larva, pupa e imago, puderam ser comparadas aos momentos de ingresso, trabalho, permanência e reflexão sobre a prática educativa desenvolvida, a história de vida e a formação das interlocutoras-borboletas. Essas narrativas iniciais segmentadas deveriam ser realizadas em casa, como encomenda para o próximo encontro, pois conscientes estávamos que:

narradores podem, a princípio, sentir certas dificuldades na elaboração de diários da prática pedagógica. As anotações dos diários podem assumir controle de meras descrições metodológicas do trabalho docente, mas poderão ainda, assumir a dimensão reflexiva, revelando pensamentos e análises críticas acerca das experiências docentes (Brito, 2010, p. 59).

Então, a confecção fora do ABP poderia deixar as interlocutoras-borboletas, nesse primeiro momento, à vontade e com autonomia em seu processo de escrituração inicial. A autora complementa ao afirmar que, “ao redigir o diário, e ao longo da redação, o autor reconstrói, num diálogo consigo mesmo, a trajetória de suas ações, podendo por meio de um processo reflexivo elaborar/re-elaborar de forma consciente a sua prática” (Brito, 2010, p. 63). Nesse resgate memorialístico, compreendemos que a potencialidade dos diários possibilitou a reflexão analítica das interlocutoras-borboletas sobre as vivências e as experiências na realização de sua prática em uma evocação das memórias retidas no processamento de

informações advindas da experiência e dos saberes, constituindo uma versão da realidade, enquanto narrativas tecidas a partir da subjetividade das interlocutoras-borboletas, visto que representam escolhas, do que desejam contar, bem como apresentam uma teorização do vivido, contado por elas, empoderadas, enquanto autoras de suas ações.

Na análise das narrativas, é prioridade reconhecermos, respeitarmos e valorizarmos a autoridade do sujeito que diz, que narra, que produz um discurso e sua forma de dizer, isto é, sua forma de comunicar, de recordar e organizar as ideias. Corrobora Izquierdo (1989, p. 89, grifos do autor), ao declarar que

a memória dos homens [seres humanos] e dos animais é o armazenamento e evocação de informações adquiridas através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se *aprendizado*. As experiências são aqueles pontos intangíveis que chamamos *presente*”.

Durante esse primeiro ateliê, mediadas pela pesquisadora, as interlocutoras-borboletas já iniciaram um processo de conhecimento e curiosidade umas com as outras, narraram fragmentos de experiências de sua vida, formação e prática, e disponibilizaram importantes narrativas a serem exploradas na pesquisa, demonstrando disponibilidade para participação, tudo registrado no diário da pesquisadora.

Após essas narrativas iniciais orais e encomenda de outras, convidamos as interlocutoras-borboletas para um saboroso lanche, reforçamos a gratidão pela participação e o compromisso com a presença nos próximos encontros.

A orientação metodológica, segundo Delory-Momberger (2006), é que seja transcorrido um prazo de duas a três semanas, para, em seguida, passar-se para as sessões seguintes. Portanto, após três semanas, agendamos o próximo encontro. Para reforçar, às vésperas encaminhávamos, por aplicativo de mensagem (*WhatsApp*), convites personalizados às interlocutoras-borboletas para relembrar a participação no encontro.

Seguindo o direcionamento metodológico de Delory-Momberger (2006), no 2º ABP, integramos os III e IV momentos. Estes foram desenvolvidos em duas jornadas: I – produção da primeira narrativa e II – socialização da narrativa.

Assim, aos 14 de abril de 2023, aproximadamente às 14:40h, chegamos ao prédio para realização do 2º ABP. Organizamos o espaço e preparamos o ambiente, com o diferencial desse encontro contar com suportes memorialísticos para produção de narrativas pelas interlocutoras-borboletas. Previamente, revisitamos a proposta para o 2º ABP que organizamos, elaboramos um cronograma do que deveria ser realizado e preparamos o

material a ser coletivamente explorado através de gatilhos provocativos das narrativas – que foram imagens propositalmente escolhidas e impressas, buscando trazer à tona a história de vida e profissional das interlocutoras-borboletas.

Recebemos as interlocutoras-borboletas e entregamos-las o questionário-perfil profissional e pessoal para responderem e todas sentaram à mesa coletiva para este fim. Neste encontro, apenas três interlocutoras-borboletas compareceram, as demais enviaram mensagens por *WhatsApp* justificando a impossibilidade de estarem presentes.

Por estarmos vivenciando um momento crítico e assustador de violência nas escolas, a partir de atentados e notícias em redes sociais e na TV, algumas inclusive *fake news*, as interlocutoras-borboletas discutiram sobre essa temática na Hora da História, em que demonstraram preocupação consigo e com seus alunos quanto à possibilidade de efetivação dessas práticas. Diante da complexidade do momento concordamos com Josso (2020, p. 42): “as mudanças sociais geram novos problemas pessoais e coletivos que tornam necessário perceber que nossas representações e nosso ponto de vista de observação se tornaram insatisfatórios, até obsoletos ou marcados historicamente”. Por isso, é importante perceber a ligação da escola com a vida e os problemas que afetam a sociedade e consequentemente as instituições escolares, buscando entender as lógicas que balizam essas ações, situar-se, vislumbrando entendê-las e quiçá resolvê-las.

Subsequentemente, dialogamos acerca da proposta do trabalho que seria desenvolvido naquele ABP. Informamos que esse seria um momento coletivo, no qual confeccionariam uma narrativa. Cada uma faria um rascunho ou esboço de uma narrativa individual que contemplasse as provocações a partir de imagens (previamente selecionadas, que levamos) e das narrativas das colegas e outras. Este rascunho serviria como uma planificação para a narrativa oral em tríade e para a encomenda de narrativa a ser realizada fora do ABP.

Apresentamos as 12 imagens que havíamos levado como gatilhos disparadores de narrativas, uma a uma, e pedimos que narrassem oralmente a relação que poderiam fazer das imagens apresentadas, ao capital biográfico. Realizamos um trabalho exploratório, com a dinâmica do trabalho intercalada em momentos no grande grupo e em subgrupos, a partir da utilização de suportes diversos como: imagens relacionadas à educação, à formação docente e às escolas do Campo – material escolar, professora com alunos, diplomação, renúncia à profissão, professora feliz com os alunos, professora sobrecarregada de afazeres, escola sem infraestrutura adequada, dentre outros –, enquanto dispositivos disparadores de memória e lembranças da sua história de vida e prática educativa que executam no transcorrer do seu

trabalho. Foi um momento muito participativo, em que as interlocutoras-borboletas demonstraram estar à vontade para se expressarem, uma sempre ratificando e complementando a narrativa das outras.

Importante destacar que, nesse momento, intentamos que as interlocutoras-borboletas, provocadas pelas imagens, realizassem uma revisitação de suas memórias, das experiências vivenciadas e dos sentimentos provocados por elas, ou seja, de seus itinerários biográficos, pois, concordamos com Izquierdo (1989, p. 89) que “não inventamos memórias. As memórias são fruto do que alguma vez percebemos ou sentimos”, por mais que muitas vezes no rememorar possa haver ambiguidades e descontinuidades das lembranças, enquanto resultado de afetos, emoções e experiências intercambiadas e que marcaram a biografia do narrador. Corroboramos Josso (2006, p. 382):

o trabalho biográfico não tem que julgar o valor do sentido construído, introduzindo uma hierarquia entre o sentido fundado sobre laços estabelecidos entre as teorias socialmente validadas e as realidades levadas em consideração, ambas fundadas sobre as simbolizações poéticas nascidas no ser de imaginação (a teoria como ficção).

A escrita dessas narrativas representa o registro dos eventos ou fragmentos desses eventos da história de vida que resistiram ao tempo e se consolidaram na memória, pois o ser humano é conjuntivo, ou seja, é formado por um conjunto de experiências que se entrelaçam e se articulam. Por exemplo, uma experiência na dimensão familiar pode afetar a dimensão laboral, uma experiência na dimensão física, pode impactar na social e assim por diante. Portanto, as mais variadas experiências formam nossa identidade, constituem a subjetividade e se condensam em memórias, desse modo, “a narrativa que cada pessoa faz da sua vida deve ser capaz de fazer de ‘o sujeito’ e ‘o ator’ da sua própria história” (Delory-Momberger, 2021, p. 6).

Explicamos que a escrita íntima das histórias de vida das interlocutoras-borboletas estava entrelaçada à dimensão profissional e vice-versa, assim, no diário, poderiam/deveriam registrar suas histórias privadas, sem temor de serem censuradas, julgadas ou avaliadas, pois esse não é o objetivo desse instrumento de pesquisa (auto)formativo, mas, ao passo que se revelavam para as outras, revelavam-se também para si mesmas. Também, as auxiliamos a perceber a beleza de olhar a sua experiência e, depois da escrita, a realizarem a leitura, a emocionar-se novamente com sua trajetória, a reconhecer a potência de suas escolhas, a entender melhor o seu fazer na educação, a se entenderem, se aceitarem, a compreenderem

que a pessoa que viveu aquela experiência, naquele momento, passou por muitas transformações até chegar a esse momento atual de escrevê-las e lê-las, como se fosse uma “outra pessoa”, pois o tempo e as outras experiências modificaram-nas.

Além desses elementos, apresentamos também os eixos que orientariam a narrativa autobiográfica através da solicitação que as interlocutoras-borboletas escrevessem seus percursos formativos e a forma como organizavam sua prática, através da rememoração e da inclusão de pessoas que marcaram esse percurso (pais, amigos, crianças, pares etc.), bem como as etapas e os eventos desse percurso em seus múltiplos aspectos (educação doméstica, escolar, extraescolar, dentre outras, aspectos positivos/negativos). Também foi orientada a narrativa da construção da prática e do trabalho desenvolvido (momento de planejamento, seleção dos materiais, momento de aula, descrição dos espaços escolares, interação com as crianças, com os outros funcionários da escola e com o contexto, etc.), dentre outros.

Essas etapas são significativas, principalmente se compreendemos a premissa que estabelece que “a maneira pela qual rememoramos nosso passado se dá a partir do que somos hoje, do repertório que construímos ao longo de nossas vidas” (Guedes-Pinto; Silva; Gomes, 2008, p. 21), portanto, foi uma experiência narrada de uma versão do passado, reconstruída a partir de uma versão do presente, podendo ser até prospectiva.

Com relação à escrituração das narrativas, é salutar destacar que “quando decidimos nos apropriar da nossa vida, nós a contamos: de certa forma, só vivemos a nossa vida na medida em que a biografamos, em que lhe damos, no sentido etimológico do termo, a forma de uma escritura” (Delory-Momberger, 2021, p. 3), fato corroborado por Brito (2010, p. 64), quando afirma: “a escrita tem o potencial de objetivar a experiência, de transformá-la numa experiência autoformativa, haja vista que escrever a própria história implica questioná-la, repensá-la atribuindo sentido às histórias vividas”. Tendo isso em vista, a partir dos tópicos discursivos propostos, inspiradas pelas imagens apresentadas, reflexões e afetações das narrativas das colegas, foi solicitado que cada interlocutora-borboleta produzisse uma narrativa de si em seus diários-borboletários, articulando esses elementos citados e sua história de vida pessoal e profissional, os momentos formativos e até os deformativos a que foram submetidas, uma vez que, no desenrolar da vida, as experiências podem contribuir para a formação e humanização de cada uma – sendo estas experiências vivenciadas no contexto escolar ou não, por meio de aprendizagens diversas que incluam as relações de afetividade, cooperação, cuidado –, mas também podem deformar – a partir do momento que os

indivíduos são expostos a situações de negligência, abandono, carência, desrespeito e falta de empatia –, resultando em efeitos deformativos e desumanizantes.

Tínhamos como objetivo que as interlocutoras-borboletas efetivamente vivenciassem experiências durante os ABP, não apenas algo que participassem e que lhes resultasse em vagas lembranças, mas que as transformasse, que as tocassem, que as modificasse, como em um devir, possibilitando uma nova postura diante do trabalho que realizam e das relações que estabelecem no seu ambiente de trabalho, na dimensão profissional e pessoal, porque estávamos provocando a rememoração da intimidade de cada uma delas, dos seus sentimentos, reflexões e afetações.

A partir dessa premissa, entendemos que foi realizado um trabalho de artesanaria intelectual, comparado ao trabalho da artesã que une mosaicos. As interlocutoras-borboletas uniram suas coloridas lembranças, memórias, fragmentos de histórias, personagens, sentimentos, pensamentos, regressos e progressos, conflitos, tensões, desvios, contradições da sua história de vida, uma a uma sinesteticamente, analisando as lembranças, (re)sentindo as experiências, deslocando-as cronologicamente, refazendo cognitivamente o percurso que trilharam e que as constituiu, que é uno e personalíssimo, num processo de escrituração, findando em sua obra de arte narrativa.

Essa foi uma prolífera experiência formativa, haja vista que:

ao contar histórias sobre algum acontecimento do percurso profissional, o narrador professor faz algo mais do que registrar esse acontecimento: acaba por alterar formas de pensar e agir, sentir motivação para modificar as práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o desempenho profissional. Através da construção de narrativas, professores e professoras reconstróem as experiências de ensino e aprendizagem e os percursos de formação. Desta maneira, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos por meio das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação (Reis; Ostetto, 2018, p. 7).

A orientação metodológica é que essa produção narrativa de aproximadamente duas páginas configurasse como esboço ou esqueleto da autobiografia posterior. Houve então a divisão do grupo em subgrupos de três participantes – tríade –, para a socialização da produção narrativa, em que estas não podiam ser lidas, mas faladas e questionadas dentro do subgrupo, e assim reproduzimos essa orientação e cada interlocutora-borboleta dispôs de tempo livre para sua produção no diário-borboletário e, quando todas haviam concluído sua narrativa, solicitamos que uma a uma fechassem seu diário-borboletário e realizassem a narrativa oral do que haviam produzido, num processo de rememoração da narrativa escrita.

Para as interlocutoras-borboletas, a proposta foi inicialmente desafiadora, e apesar disso, foram competentemente narradas.

O encadeamento do texto oral seguiu uma cronologia da história de vida das interlocutoras-borboletas, apresentando os eventos mais afetativos, que marcaram suas histórias e forma gravados na memória, narrados de forma oral em articulação com os elementos prosódicos, como tonicidade da voz, risos, olhares, pausas, velocidade, ritmo, gesticulações.

As narrativas foram então questionadas pelas interlocutoras-borboletas ouvintes, que buscavam mais informações e explicações acerca das narrativas de suas colegas, que em sequência, prontamente foram atendidas e explicadas.

Essa foi uma rica experiência formativa, elucidativa, afetiva e emotiva, pois relembrar a autobiografia e compartilhá-la coletivamente provocou nas interlocutoras-borboletas uma reflexão sobre o percurso de vida, formação e práticas, momento apontado por elas como único e repleto de fortes emoções, visto que geralmente não se empenhavam nessa prática, seja pela falta de tempo, estímulo ou por não perceberem a importância dessa prática para o autoconhecimento.

Nessas asserções e diante do narrado, entendemos como Izquierdo (1989, p. 97) que “as memórias adquiridas em estado de alerta e com certa carga emocional ou afetiva são melhor lembradas que as memórias de fatos inexpressivos ou adquiridos em estado de sonolência”. O autor defende essa ideia ao argumentar que durante esses estados psicológicos, há uma liberação hormonal diferenciada em articulação com os neurotransmissores centrais, o que facilita a consolidação dessas memórias. Logo, as memórias narradas pelas interlocutoras-borboletas são aquelas que marcaram suas histórias de vida devido à carga emocional envolvida no momento ou posterior a essa experiência.

Esse momento, no entanto, só foi possível, por conta do investimento de elementos convergentes que agregassem segurança e partilha, sendo estes, os sentimentos que procurávamos sempre manter durante os ABP por meio de uma escuta sensível e ética, em que as interlocutoras-borboletas experimentaram frequentemente os papéis de narradoras e ouvintes.

Outro fator preponderante nesse momento foi o incentivo a um aprofundamento contemplativo e a atenção profunda nessa atividade realizada, por meio de um distanciamento da pressão e do estresse do tempo e do dia a dia, para que as interlocutoras-borboletas pudessem dedicar-se inteiramente a esse momento memorialístico e criativo.

A pesquisadora, após esse momento, solicitou às interlocutoras-borboletas que realizassem uma nova narrativa em casa a partir das inferências narrativas das interlocutoras-borboletas do seu subgrupo, a ser socializada duas semanas depois, a partir do entendimento que “é inerente ao escrito narrativo visitar o passado, vislumbrando contextualizar o tempo presente” (Brito, 2010, p. 55), porque somos consequências das experiências vivenciadas no passado. Sabemos que não podemos analisar criticamente à luz do presente as experiências que aconteceram, mas conhecê-las nos possibilita a compreensão da nossa constituição e a tomada de decisões potencialmente assertivas, em caráter prospectivo.

Após o esforço coletivo empreendido, convidamos as interlocutoras-borboletas para lancharem conosco, agradecemos a participação e o compromisso da presença e participação nos ateliês seguintes.

Seguindo as orientações metodológicas, segundo Delory-Momberger (2006), transcorrido um prazo de duas semanas, realizamos nosso 3º ABP. Para ratificar a participação, às vésperas do ateliê encaminhávamos convites personalizados às interlocutoras-borboletas, lembrando-as do encontro.

No dia 5 de maio de 2023, realizamos o 3º ABP. Estávamos com muitas expectativas, pois efetivamente teríamos contato com a narrativa sistematizada das interlocutoras-borboletas e também porque promoveríamos uma experiência diferenciada a elas na função de escriba, que desempenhariam da narrativa de suas colegas. A partir desse ABP, confirmou-se a participação de apenas três interlocutoras-borboletas na pesquisa: Morfo-Azul, Coruja e Monarca.

Como de costume, estávamos tensas por receio quanto à possibilidade de desistência de alguma delas e o impacto que isso poderia agregar à pesquisa, felizmente isso não se efetivou. Chegamos um pouco mais cedo, às 14:45h, ao local do encontro, organizamos o ambiente para acolhê-las e recebê-las com carinho e zelo.

Neste dia efetivamos o V momento do ABP. Seguindo a orientação de Delory-Momberger (2006), para que haja a socialização de uma narrativa autobiográfica para o grande grupo, os participantes devem apresentar questões sobre as narrativas, mas sem oferecer interpretação. Conhecida como elucidação narrativa, essa dinâmica visa ajudar o autor da narrativa na reconstrução do sentido de sua história, e os demais participantes a compreenderem essa história com uma perspectiva do exterior.

Delory-Momberger (2006) situa essa atividade como se os participantes estivessem compreendendo um romance ou mesmo um filme, isto é, deve haver um distanciamento do

narrador de sua narrativa. Nesse momento, o narrador, a partir das pressões narrativas, é conduzido a readaptar sua história às lógicas que lhe são impostas pelos demais participantes. Um participante do grupo deve ser escolhido pelo narrador, que figura como escriba, tendo a função de escrever a narrativa e as intervenções com uma perspectiva do exterior. Deve ser previsto um tempo na sessão para a realização dessa atividade, em que o escriba realiza a escritura em primeira pessoa da biografia de seu ‘autor’ que é posteriormente devolvida ao mesmo.

A partir dessas orientações, programamos este ABP. Na Hora da História, conversamos sobre a rotina do trabalho delas e a formação ofertada pelo município que haviam realizado na semana anterior, o que fez com que organizássemos nosso ateliê para o dia 5 de maio de 2023, já que havia sido agendado para o dia 29 de abril de 2023.

Após esse diálogo inicial, solicitamos a encomenda do encontro anterior e prontamente apresentaram as narrativas. Explicamos, então, como seria a atividade que realizaríamos naquele dia e lamentamos estar próximo o fim dos ateliês, apenas dois ABP restantes para concluirmos essa atividade.

Informamos a proposta metodológica que trabalharíamos naquele dia: uma interlocutora-borboleta realizou a leitura de sua narrativa e uma outra foi escolhida como escriba, que a escutou para produzir uma nova narrativa a partir do que escutou e compreendeu. Em seguida, orientamos que cada interlocutora-borboleta serviria como escriba da narrativa da colega, escrevendo um texto em 1ª pessoa, uma autobiografia, do que lembrou, o que mais afetou e considerou significativo na história de vida da outra, bem como poderia inferir ou questionar alguma passagem que não havia compreendido, mas apenas durante a escrituração.

De início, ficaram surpresas com a proposta e questionaram coletivamente: *“Como me colocar no lugar do outro?”* e *“Como escrever a história do outro como se fosse a minha?”* (Diário da pesquisadora, 2023). Realmente é uma experiência singular, que promoveria a compreensão da sua história a partir da perspectiva do outro, durante a recepção dos contos autobiográficos das colegas.

Reforçamos a importância da experiência do outro, enquanto elemento imponderável e, em algumas passagens, encantatória, numa perspectiva heterobiográfica, de como podemos reconstruir a experiência por meio de narrativas, assim como de ao desfazermos de nossas familiaridades com nossa história e enxergarmos-la enquanto experiência do outro, podemos olhar de maneira diferente as coisas, fatos, acontecimentos, práticas, relações, sentimentos e

afetos com a possibilidade de ressignificação da experiência e nova tomada de rumos, pois, mesmo ao narrarmos sobre nossa própria experiência ou uma história, realizamos a escuta da experiência narrativa, quem assim o faz tem a possibilidade nesse momento de ir ao encontro de si mesmo ou do outro, realizando um processo de (re)conhecimento e reflexão dessa experiência.

Rancière (2012, p. 21) atribui a essa ação a nomenclatura de espectador emancipado, à medida que entende que, mesmo enquanto espectadores ou no caso ouvintes, não somos passivos da narrativa ou apresentação dos outros, estamos participando ativamente da atividade produzida pelo outro também, como afirma:

aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam. Não há forma privilegiada como não há ponto de partida privilegiado. Há sempre pontos de partida, cruzamentos e nós que nos permitem aprender algo novo caso recusemos, em primeiro lugar, a distância radical; em segundo, a distribuição dos papéis; em terceiro, as fronteiras entre os territórios.

Em linha com essa proposição, Passeggi (2021, p. 100) explica que: “assim, nos formamos tanto pelas atividades de autobiografização, quanto pela escuta, leitura, de experiências alheias, nos processos de heterobiografização. A narrativa de outrem abre universos nos quais penetramos numa atitude de empatia desde a mais tenra infância”. Essa experiência apresentada pela autora pode ser identificada na infância, quando os adultos ou parceiros mais experientes das crianças apresentam-nas diferentes narrativas e as crianças, pelo processo de heterobiografização, produzem diferentes aprendizagens a partir dessas narrativas.

Percebemos no ABP que esse se constituiu um esforço cognitivo, afetivo e reflexivo tanto para quem atuou como escriba quanto para aquela que experimentou sua experiência pela perspectiva de outra pessoa, uma vez que algumas memórias necessitam de muitos estímulos para serem evocadas, precisam reconhecer algum vínculo com o ambiente. Nesse ínterim, apesar da narrativa ser construída com elementos fornecidos pelo seu autor experiencial, a sistematização da mesma e a originalidade será conferida pela habilidade atenta da escriba.

Seguidamente, solicitamos que trocassem de diário-borboletário, visto que posteriormente precisariam ter contato com essa narrativa para a produção da narrativa final. Assim, a escritura de Coruja foi no diário-borboletário de Morfo-Azul e a de Morfo-Azul no

de Coruja e, como estávamos em tríade, Morfo-Azul também foi escriba de Monarca, numa espécie de confronto entre a história contada pela autora da narrativa e a mesma história narrada pela escriba. Dedicamos meia hora para a reescrita das narrativas (tempo livre, que dependeu da produção delas, sem imposição). Enquanto isso, escrevemos no diário da pesquisadora, bem como nos outros ABP, com as informações do que já havia/estava acontecendo, na tentativa de acompanhar as experiências e apoiar a memória no momento de reflexão *a posteriori*.

Após esse momento, percebemos empolgação e ansiedade das interlocutoras-borboletas quanto à narrativa que ouviriam uma da outra, sobre os aspectos que haviam sido especialmente citados pela escriba em sua narrativa. Preparamos o momento solicitando escuta sensível, atenção, análise e dedicação, diante do material autobiográfico, ou seja, das memórias que teríamos contato a partir dos sentidos. Izquierdo (1989, p. 103) nos ajuda a entender que “a memória (registro) que guardamos de determinado fato pode não ser a do fato em si, senão terceira ou da vigésima vez que a evocamos”, desse modo, salientamos que as narrativas poderiam ser construídas a partir de reconstruções já realizadas pelas interlocutoras-borboletas, caso tivessem rememorado esses acontecimentos outras vezes.

Informaram que produziram narrativas curtas, mas que procuraram captar a experiência mais marcante da colega. Solicitamos que Coruja iniciasse a narrativa, que foi ouvida atentamente por nós e, quando Morfo-Azul foi questionada sobre os elementos pontuados por Coruja, respondeu que sua história havia sido poeticamente contada e seu diário-borboletário foi devolvido. Depois, foi a vez da leitura da narrativa produzida por Morfo-Azul para Coruja, esta elogiou muito a produção da colega e falou que ela havia contemplado as suas experiências mais marcantes.

Foi um momento agradável e emocionante de descobertas e empatia. Pedimos a Morfo-Azul para realizar o trabalho de escrita da produção de Monarca, que não estava presente. Morfo-Azul respondeu que poderia fazer e essa atividade foi realizada fora do ateliê, através do aplicativo *WhatsApp*. Dessa forma, Monarca enviou um áudio realizando a leitura de sua narrativa e Morfo-Azul, fez o papel de escriba e encaminhou o registro por meio de fotografia para Monarca que relatou a sensibilidade de Morfo-Azul em captar sua experiência.

Essa reescrita pelo outro, segundo Delory-Momberger (2006), inscreve-se na perspectiva de coerência narrativa ao se ‘objetivar’ aos olhos do narrador/autor a sua história de vida. Essa etapa é muito significativa e impactante, tendo em vista o percurso de

apropriação da história do participante necessariamente passará pela busca compreensiva do outro e também por um distanciamento de si mesmo.

As interlocutoras-borboletas demonstraram estar bem felizes com essa atividade, assim como nós, por além de estarmos alcançando o objetivo da produção de dados, auxiliamos para a autoformação das interlocutoras-borboletas e também contribuímos com a visibilidade e a valorização da escrita das professoras, principalmente das professoras que trabalham na Educação Infantil do Campo, bem como da profissão docente, o que pode refletir em denúncia e motivação à confecção, operacionalização e fiscalização das políticas públicas, inspirar metodologias e projetos educacionais, fomentar iniciativas de pesquisas nessa área e em especial no Campo.

Em seguida, cada interlocutora-borboleta, fora do ABP, foi orientada a produzir a redação definitiva de sua autobiografia, partir da narrativa que cada uma havia produzido sobre si em articulação com a narrativa produzida por sua escriba, sempre podendo acrescentar novas lembranças das suas experiências de vida, formação e prática educativa, de uma forma mais autônoma, sem exigências de tamanho ou forma. Vale destacar que o “trabalho que desenvolvemos com narrativas em processos rememorativos pode favorecer uma amplitude de sentidos, pois não se caracteriza pela busca de acabamento, mas permite, sempre, interpretações múltiplas” (Guedes-Pinto; Silva; Gomes, 2008, p. 24). Assim, com o registro, as memórias docentes puderam ser ampliadas e reinterpretadas.

Apesar das motivações e das orientações quando da escritura e da produção das narrativas, entendemos com Delory-Momberger (2021, p. 4), que, “na verdade, nunca deixamos de nos biografar, ou seja, de inscrever nossa experiência em padrões temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, nossos comportamentos, nossas ações, de acordo com uma lógica de configuração narrativa”, afinal, a construção narrativa é intrínseca à cognição humana, quando pensamos sobre o que já fizemos, nossa ação em curso ou os projetos a serem realizados, estamos narrativizando, ou seja, apropriando-nos de nós mesmos e nossa história de vida.

Após, as atividades empreendidas, convidamos as interlocutoras-borboletas para um lanche saboroso e nos despedimos na expectativa de nos encontrarmos duas semanas depois.

Transcorridas duas semanas, realizamos nosso 4º ABP, contemplando o VI momento da proposta metodológica de Delory-Momberger (2006). Nesse momento, a programação contemplava o tempo de síntese, em que as participantes foram novamente agrupadas em subgrupos ou tríades, e o trabalho de cada uma foi novamente coexplorado, realçado e

nomeado. Sequencialmente a esse momento, no grande grupo, cada participante apresentou e argumentou seu projeto de vida e formação possibilitado através dessa técnica.

Nesse ABP, do dia 19 de maio de 2023, acolhemos as interlocutoras-borboletas, conversamos na Hora da História sobre o período chuvoso e como estava o reflexo disso nas comunidades em que residem e/ou trabalham em termos de estradas, frequência das crianças na escola, produção agrícola, pois esse período geralmente apresenta complicativos às aulas na zona rural devido à falta de manutenção nas estradas e nas pontes, comprometendo o calendário escolar.

Informamos que a atividade do dia seria a leitura da narrativa encomendada e um diálogo coletivo sobre a mesma para notadamente conhecermos as formas basilares, os momentos charneira e as histórias de vida como um todo das interlocutoras-borboletas, para que pudéssemos ter uma compreensão global do fenômeno que investigávamos. Entendemos que

não temos acesso direto à nossa experiência, só a alcançamos por meio da mediação das palavras e representações que construímos sobre ela, e essas palavras e representações ganham forma a partir das ‘histórias’, [e são essas histórias que seriam apresentadas neste dia. A autora ainda completa que] a narrativa parece ser a forma mais familiar desta escrita da experiência vivida: ‘histórias de vida’ orais, autobiografias escritas, sejam expressas de forma excepcional, sejam provocadas, são bastante frequentes na nossa atividade narrativa (Delory-Momberger, 2021, p. 3).

Então, solicitamos às interlocutoras-borboletas que realizassem, junto a nós, uma escuta sensível e contemplativa da autobiografia narrada por elas. Uma de cada vez, foi paulatinamente narrando sua história de vida pessoal e profissional, um trabalho de artesanato intelectual e afetiva, que sofreu contribuições para sua sistematização a partir dos direcionamentos e contribuições das outras interlocutoras-borboletas e da pesquisadora durante os ateliês anteriores.

Esse acesso às memórias de cada interlocutora-borboleta foi muito significativo, pois, por meio delas, passamos a conhecer cada uma, a partir do que foi narrado nas experiências que as constituíram, tentando vislumbrar os singulares percursos pessoais e profissionais de suas histórias. Assim, destacamos Izquierdo (1989, p. 89), ao afirmar que “memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro quem sou)”. E os diários-borboletários tiveram uma significativa importância por fomentarem um processo de guarda da rememoração ao reavivar as experiências, de certa forma, impedir o

esquecimento das interlocutoras-borboletas e, ao mesmo tempo, possibilitaram a socialização e a conservação de suas histórias de vida.

Foi um momento célebre de apresentação da narrativa, que estava “pronta” (será? uma história não caberia em poucas páginas de um diário!) para ser analisada. Entregamo-nos a esse momento e acompanhamos, sugestionadas pelas narrativas, as trajetórias, desafios, dilemas, tensões, superações e felicidades de cada uma.

Após a leitura das narrativas envidas e a “escuta espreitada”, ou seja, “capacidade para atenção profunda, contemplativa, à qual o ego hiperativo não tem acesso” (Han, 2023, p. 34), percebemos as interlocutoras-borboletas emocionadas, afinal, estavam desnudando para nós sua história, mostrando-se “sem filtro”, apresentando os elementos e condicionantes que as constituíram como pessoas, como professoras, como filhas, como alunas, outras como mães, como amigas, como cidadãs, e isso não é fácil!

Nesse dia, após a partilha oral das narrativas escritas, solicitamos a entrega dos diários-borboletários às pesquisadoras. Conversamos informalmente durante o lanche e combinamos nosso último encontro que iria ser realizado, segundo a previsão do calendário dos ABP, após um mês.

Na proposta metodológica de Delory-Momberger (2006), orienta-se que o último ABP seja realizado após um período mínimo de 1 mês, para que as participantes da pesquisa pudessem refletir sobre sua história de vida, formação e prática, a partir das provocações formativas dos ateliês que participaram, devendo ser realizado um balanço de incidência da formação na vida profissional de cada uma e a confirmação do Projeto de Si elaborado individualmente.

Nisso, realizamos o 5º ABP no dia 28 de junho de 2023, quase 2 meses após o 4º ateliê, porque precisamos desmarcá-lo devido a contingências de saúde da pesquisadora.

Iniciamos fazendo um resgate reflexivo dos ABP, focando na formação que eles proporcionaram às interlocutoras-borboletas. Realizamos provocações dialógicas com questões pertinentes e que foram exploradas ao longo dos ateliês, tentando perceber a possibilidade do Projeto Pessoal de Si que haviam construído, enquanto formação projetiva.

No último encontro, realizamos uma rememoração do percurso trilhado nos ateliês, do valor que essa experiência teve em caráter individual e para o grupo, da possibilidade de transformação de concepções e práticas para cada interlocutora-borboleta de forma particular, assim como para a pesquisadora, através da produção de dados narrados pelas interlocutoras do estudo.

Confessamos o ineditismo da utilização desse instrumento por nós enquanto pesquisadora, que, assim como elas, apresentamos insegurança em alguns momentos, que fomos movidas pela orientação metodológica, mas também por intuições e que estávamos felizes diante do êxito alcançado para a pesquisa e do *feedback* formativo que as interlocutoras-borboletas haviam demonstrado, apresentada por meio dos novos discursos, que assim como elas, havíamos saído transformadas daquele momento que também nos formou, nos atravessou e foi uma valiosa experiência para nós.

Nessa perspectiva, concordamos com Kohan (2005, p. 14-15), ao relatar a forma como somos afetados pelas experiências.

Quando a experiência é coletiva, como neste caso, todos os que atravessam – alguns mais, outros menos, alguns em uma direção, outros em outra – saem transformados, tanto quanto as relações entre eles e as de cada um consigo mesmo. O que se transforma é múltiplo: o que pensamos, a relação que temos com o que pensamos, o que sabemos, a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos.

Estávamos com algumas questões para serem problematizadas para esse momento, queríamos explorá-lo por inteiro, por isso, após agradecermos a confiança na nossa escuta e compartilhamento de suas vivências, questionamos sobre essa experiência, ao indagarmos-las individualmente: *“Como foi para você esse momento de parar, refletir, voltar no tempo e em suas memórias mais remotas, marcantes e decisivas em sua vida?”*; *“Como foi a experiência de sistematizar tudo isso cronologicamente, refletir acerca delas, perceber as afetações que lhe causaram?”*; *“Para você, qual a implicação de pensar em sua vida e escrever, narrar, deslindá-las para nós? Foi fácil?”*; *“Você já havia feito isso antes?”*; *“Qual o projeto de si construído durante os ateliês?”*.

As interlocutoras-borboletas então procuraram responder a esse inquérito. Foi um momento emocionante e muito produtivo por conta da mudança de perspectiva que esse dispositivo possibilitou diante da reflexão, dos diálogos partilhados e do compromisso que firmaram ao projeto de si construído, pois, ao refazer seu percurso, contemplá-lo e criticá-lo em alguns momentos, perceberam lacunas e inflexões que as atividades do cotidiano ajudaram a tornar hábito, realizado sem a reflexão necessária e que precisavam ser ressignificados.

Nesse ateliê, revisitamos e relembremos nosso cartaz “Buquê de borboletas”, confeccionado no 1º ABP, principalmente quanto às expectativas que haviam depositado nos encontros, que orbitavam em torno de adquirir conhecimentos, aprendizagens e vivenciar novas experiências, e as indagamos se haviam sido atendidas, no que as interlocutoras-

borboletas afirmaram que sim, que foram contempladas para além do esperado, o que nos deixou felizes e realizadas.

Durante os ABP, proporcionamos momentos de conhecimento e pesquisa, em que as interlocutoras-borboletas puderam ser pesquisadoras do seu próprio trabalho, do que fazem e objetivam em sua prática. Essa experiência foi muito significativa pela dedicação de tempo e empenho a essa atividade, deslindando situações do cotidiano vivenciadas, a partir de perspectivas diferenciadas, com apoio mútuo e cooperado.

A expressividade da escrita íntima e das narrativas orais trouxe à tona elementos que pouco eram considerados em suas práticas, mas que puderam, durante e após os ateliês, serem melhor refletidos por elas. Por essa razão, ficaram muito felizes com a participação e chegaram a queixar-se quando houve o término, desejosas de terem mais momentos como esse para serem ouvidas, trocar experiências e saberem que são profissionais valorizadas.

No que diz respeito a esse aspecto, Delory-Momberger (2021) analisa que o processo de biografização social também gera desigualdades, quando reflete que não apenas há na sociedade desigualdades econômicas, culturais e de posicionamento social, mas existe também desigualdades no espaço social para permitir o compartilhamento de narrativas dos ocupantes de estratos sociais diversos, principalmente, os menos favorecidos economicamente, por conta das desigualdades linguísticas, haja vista que, argumentando que a construção do capital biográfico, necessário para as narrativas, está interligado às diversas experiências dos sujeitos, estas por sua vez são dependentes de diversificadas experiências, que demandam “recursos econômicos, sociais, culturais” e justifica seu posicionamento: “o poder de sustentar um discurso sobre si mesmo, de construir uma representação de si mesmo e da própria existência de acordo com as exigências sociais e institucionais, é um *capital biográfico* distribuído muito desigualmente” (Delory-Momberger, 2021, p. 11, grifos da autora). Dito de outro modo, além de reflexões e necessárias transformações sociais acerca das desigualdades econômicas, o espaço de partilha das narrativas, como imbrincado àquela, precisa igualmente ser revisto e disponibilizado socialmente.

Após esse momento, agradecemos a participação das interlocutoras-borboletas novamente e lamentamos o término dos ateliês. Felicitamos as reflexões e os projetos de mudança de perspectiva e comportamental que se comprometeram com relação às suas experiências enquanto professoras da Educação Infantil do/no Campo. Lanchamos e nos despedimos.

Esse dispositivo teve grande relevância na pesquisa empreendida, pois possibilitou uma significativa produção de dados a respeito do trabalho docente realizado em escolas da Educação Infantil do/no Campo e a relação estabelecida entre esse e a prática educativa, a partir das narrativas das interlocutoras-borboletas, de como realizam seu trabalho, das condições de trabalho vivenciadas, suas expectativas, sentimentos, concepções e práticas desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil do/no Campo, o que produziu provocações e inferências a respeito da realidade pesquisada através das narrativas do passado recomposto.

Por meio da tessitura das narrativas, a pesquisadora teve contato com a autobiografia das interlocutoras-borboletas e consequentemente mobilizada, através da socialização dos relatos de vida, ao evidenciar como compreendem as experiências vivenciadas de uma forma individual, social, histórica, objetiva e subjetivamente partilhada, pôde compreender e interpretar a realidade em que seu objeto de estudo está imerso.

O dispositivo proporcionou também fecundas reflexões e por conseguinte se inscreve em um viés formativo às interlocutoras-borboletas, por meio da rememoração, provocações e confrontos possibilitados a partir da perspectiva desse instrumento, no processo autobiográfico, visto que este foi um “trabalho realizado sobre si-mesmo no ato da palavra que, falada ou escrita, é sempre um ato de escritura de si; [e heterobiográfico, enquanto,] trabalho de escuta/de leitura e de compreensão do relato autobiográfico mantido pelo outro”(Delory-Momberger, 2006, p. 368). Portanto, esse dispositivo, segundo a autora, poderá ter efeito transformador na/para a história de vida das interlocutoras-borboletas do estudo, na possibilidade de reconstrução da história projetiva dos sujeitos e consequentemente uma melhoria pessoal e profissional. Nessa dimensão, corrobora Nóvoa (2002, p. 38-39):

a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Os ABP tornaram-se, assim, um valioso instrumento de reflexão pessoal e coletiva sobre a prática profissional e pessoal, contribuindo para o desenvolvimento não apenas da prática das interlocutoras-borboletas, mas também para sua formação humana e desenvolvimento enquanto pessoa.

Entendemos os ABP como instrumento de potente autoformação às interlocutoras-borboletas, ao abrir caminhos e articulação entre a escola e a universidade, pois o referencial teórico pesquisado e analisado que embasou a fundamentação deste estudo fomentou as discussões e reflexões sobre a prática educativa de quem efetivamente estava no chão da escola, possibilitando reflexões significativas sobre o fazer diário, um processo renovador e inspirador.

Nessa perspectiva formativa, concordamos com Nóvoa (2002), ao defender que a formação docente seja realizada como uma formação mútua entre pares, em que os professores, em partilha formativa, assumam posições de formandos e formadores, uma costura necessária de mão dupla, de forma participativa e assistida, mediados por apoio de diversificadas consultorias, o que favoreceria a construção de projetos formativos pessoais, como o que foi realizado no ABP, com a consultoria da pesquisadora.

Para o autor, muitas vezes, isso não é possível de ser realizado nas escolas devido a sua organização, por não valorizarem as próprias experiências docentes e por não investirem em momentos de reflexão partilhada de constructos teóricos e experienciais, o que implica desinvestimento na formação da forma mais pertinente de produção de saberes potentes advindos da reflexão colegiada aos professores. À vista disso, destaca: “a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional” (Nóvoa, 2002, p. 40), ao entendermos que em grupo, partilhando saberes ressignificados pela experiência comum da docência, as professoras colaboram também com a formação das colegas.

A formação deve ter um caráter essencialmente reflexivo, quando se esforçaram para compreender a forma como cada professora apropria-se dos conhecimentos através das diversas experiências que vivenciam e como transformam essa apropriação em conhecimentos a serem reconstruídos e aderidos pelos alunos.

Portanto, o uso dos ABP configurou-se como um potente instrumento dialógico de conhecimento, reflexão, formação e (auto)análise das suas histórias de vida, assim como possibilitou contato e afetação com enriquecedoras histórias de vida, trabalho, formação e práticas.

Cada interlocutora-borboleta, ao final dos ABP, ao apresentarem o Projeto de Si construído a partir das reflexões, discussões e percepção quando à necessidade de reorientar rumos e investir em mudanças, confirmaram a importância desse momento para elas e para a pesquisa. O Projeto de Si construído assenta-se na compreensão quanto à situação da realidade dos territórios rurais naturalizada, seja de trabalho ou cidadã, da inculcação

(Fairclough, 2012) de ideologias por meio da dominância de discursos assimétricos, sem investimentos significativos que ofereçam dignidade a essas populações e incentivo à percepção que devem fazer um trabalho articulado à contextualização da realidade vivenciada e que as crianças e profissionais têm o direito a condições de trabalho e estudo que atendam às especificidades do trabalho pedagógico e que, se assim não as têm, a militância é um dos caminhos a ser seguido.

Para a efetivação das experiências narradas durante os ABP, usamos os diários, tanto das interlocutoras-borboletas quanto da pesquisadora, para materializarmos – através da escrituração e da textualização – as narrativas enunciadas, que, em um primeiro momento, serviram como instrumento (auto)formativo e posteriormente seriam utilizadas para análise. Sobre a utilização dos diários, discorreremos na subseção seguinte.

6.2 A utilização dos diários das pesquisadoras e das interlocutoras-borboletas durante os ateliês

Voltar no tempo, refletir sobre as memórias e registrá-las foi a provocação solicitada às interlocutoras-borboletas, não apenas realizada de forma oral, mas também escrita em diários. Entendemos que a escrituração nos diários possibilita um diálogo intrapessoal, através da reflexão acerca da experiência pessoal e, no caso do uso específico para esta pesquisa, interpessoal entre as interlocutoras-borboletas e a pesquisadora, e entre as interlocutoras-borboletas entre si.

Neste estudo, fizemos uso de 2 tipos de diário: o diário das interlocutoras-borboletas e o diário da pesquisadora, instrumentos essenciais ao registro das narrativas proferidas. A escrita nos diários exigia a racionalização da experiência realizada em alguns momentos antes e também após cada jornada nos ABP, haja vista que isso possibilitava às interlocutoras-borboletas um mergulho profundo em sua intimidade, emoções, sentimentos, vivências, concepções, crenças, valores, saberes, inquietações, ideologias e experiências, em um rememorar que hora permitia uma retomada da experiência vivida e, em outros momentos, exigia um afastamento dessa experiência que viabilizava uma análise pessoal mais densa dos acontecimentos e posições assumidas. Nisso, concordamos com Brito (2010, p. 60):

No que concerne a escrita dos diários da prática, a narrativa pode apresentar uma riqueza de detalhes e ter grande importância na formação de professores ao desencadear a revisitação de suas crenças, de suas concepções e o

aprofundamento de suas percepções acerca do significado dos fatos e acontecimentos vividos.

A autora faculta ao diário grande importância no processo de autoconhecimento e reflexão sobre a prática. Nesse entendimento, destaca ainda algumas qualidades e possibilidades, dos diários: “conhecimento de si, conhecimento da prática, revisitação das experiências formativas e reflexão sobre a prática, entre outras” (Brito, 2010, p. 63). Vale destacar que a reflexão não ocorre de forma automática, mas se efetiva como resultado do autoconhecimento e da autoconsciência da prática e tem como alicerce a racionalidade acerca das ações, fatos e acontecimentos.

A escrituração nos diários pelas pesquisadoras também exigiu disciplina, organização, atenção, foco e rapidez para, ao passo que participavam engajadamente das experiências vivenciadas nos ABP, sistematizar essa experiência em palavras, anotando as nuances, palavras e sentimentos durante e após cada ateliê.

A reconstrução mental exige uma organização de ideias, uma parada reflexiva em alguns momentos para relembrar o vivido e deixar os fatos emergirem e se tornarem compreensíveis, atendendo à cronologia e ao encadeamento dos acontecimentos vivenciados de uma forma mais profunda, densa e pessoal. Precisa ainda contar com suportes teóricos para que seja confrontada e para que a reflexão seja criticada, visando a uma possibilidade de mudanças, aperfeiçoamento ou até transformação. Esse *feedback* escrito serve como apoio à memória no seu ato de ressignificação da experiência vivenciada.

Zabalza (2004) situa a importância da escrita em diários pelos professores como um recurso que possibilita reflexão da prática e também por contribuir com a lucidez profissional, pois os mesmos facultam contribuições e implicações para a formação docente. O autor reforça sua compreensão, ao analisar que, “pelas anotações que vamos recolhendo no diário, acumulamos informação sobre a dupla dimensão da prática profissional: os fatos de que vamos participando e a evolução que tais fatos e nossa atuação sofreram ao longo do tempo” (Zabalza, 2004, p. 10). Sendo assim, quando solicitado que as interlocutoras-borboletas narrassem os episódios vivenciados em suas práticas, do que fazem, como fazem, por que fazem, o que fazem, estimulávamos a tentarem entender por que assim o fazem, relembrando o percurso das práticas que realizaram em outros tempos e a evolução que o trabalho alcançou, na expectativa do que ainda podem alcançar.

O diário da pesquisadora foi manuscrito durante e após a realização dos ateliês a partir das experiências vivenciadas nesses momentos e das reflexões que emergiram após cada

encontro. Biograficamente, as anotações produzidas foram significativamente importantes, visto que algumas narrativas das interlocutoras-borboletas ficaram restritas à oralidade e foram prontamente redigidas no diário da pesquisadora. Desse modo, esses dados foram utilizados para confronto, ampliação e conhecimento acerca das interlocutoras-borboletas. Muitas escritas foram feitas tal qual narradas e prontamente usadas nas análises para ilustrar seus pensamentos e concepções.

Os diários são instrumentos flexíveis em termos de conteúdo e forma de escrituração das narrativas, pois materializam a experiência vivida pelo seu narrador, sendo esta única e intrasferível, podendo ser breve ou longamente descrita a depender das provocações eliciadas pelo pesquisador, da relação entre pesquisador e interlocutor, da abertura ou não do interlocutor para expor a si e a sua experiência e da fluidez pessoal em realizar narrativas.

Dessa forma, os diários possibilitam que os professores possam ser investigadores da própria prática, seus dilemas e desafios. Nesse aspecto, é necessário compreendermos a inquietação docente como o motor por aprender mais, para que possa ensinar cada vez mais e melhor. Assim, a escrita dos diários foi considerada como um significativo instrumento de aprendizagem da docência tanto durante os ABP, quanto nas escritas fora dele, como encomendas, ao entendermos que “a narrativa tem efetivas possibilidades formativas e investigativas, pois, ao narrarmos, historiarmos entendemos as nossas experiências, nos entendemos e revisitamos nossos saberes” (Brito, 2010, p. 64-65).

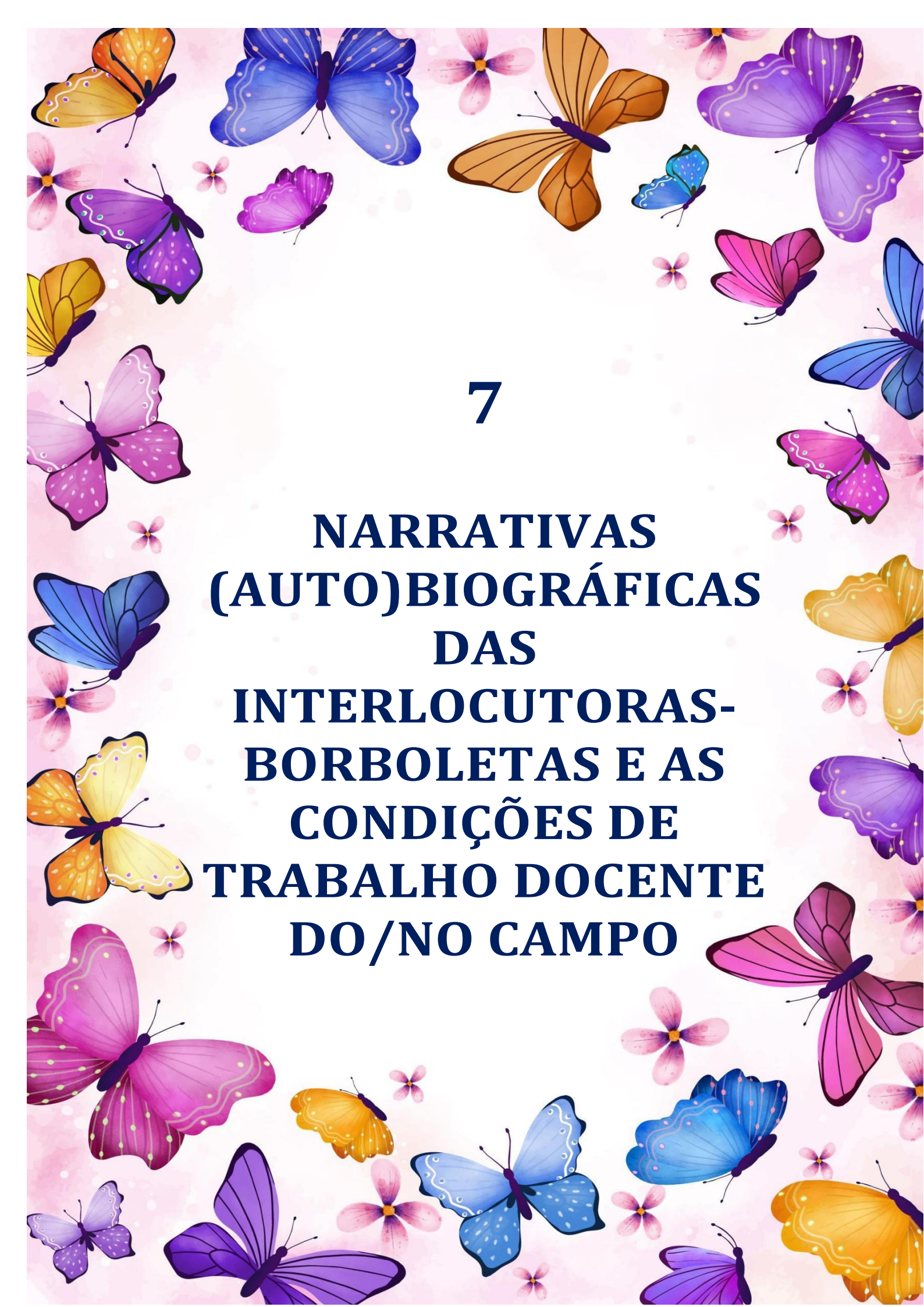
Durante a escrituração nos ABP, a descrição das práticas e vivências oportunizavam um momento de compartilhar ou até de aliviar tensões e aflições desses momentos, geralmente vividos solitariamente pelas interlocutoras-borboletas, constituindo-se um refletir realizado não mais durante a execução das ações, mas feito sobre as ações realizadas. Nos encontros interativos que ocorriam periodicamente, para socialização dos conteúdos dos diários e para o compartilhamento de saberes e experiências, foi-se delineando uma reflexão crítica, o que implica em revisões de suas teorias, aprendizagens, concepções e crenças e possíveis mudanças nas ações desenvolvidas. Essa premissa é corroborada por Brito (2010, p. 65), ao entender que “é necessário, então, ouvir os professores, dar sentido às suas experiências e tornar públicas suas singularidades e complexas histórias, situando as narrativas como fontes de descobertas pessoais/profissionais, de reflexão e, provavelmente, de emancipação”.

Consoante a discussão, Zabalza (2004) chama a atenção quanto ao momento de escrituração haver a possibilidade de ascensão à memória de elementos que frequentemente

poderiam ficar ocultos por conta das atividades cotidianas, pelos hábitos e automatização das ações, que, apenas no refletir para sistematizar, podem vir à tona e serem apuradamente melhor compreendidos.

Os diários, ao possibilitarem reelaboração das experiências de forma sistematizada e representativa da realidade vivida, tornaram-se valiosos instrumentos de registro das experiências das interlocutoras-borboletas, materializando seu esforço cognitivo, reflexivo e afetivo de apresentar uma narrativa compreensível de sua história de vida, bem como possibilitaram à pesquisadora realizar o registro de discursos, comportamentos e impressões realizados durante os ateliês que, caso contassem apenas com a memória, poderiam ficar “perdidos” ou inacessíveis.

Com o final dos encontros nos ABP, de posse dos diários tanto das interlocutoras-borboletas quanto da pesquisadora, realizamos a análise dos achados na pesquisa em cotejamento com a literatura pesquisada, acrescidos das informações produzidas durante a observação participante que também contou com um diário, este sendo utilizado durante e após a realização desta atividade, o que contribuiu muito com informações que complementaram o alcance da dimensão de compreensão do fenômeno investigado. A análise desses achados produzidos na empiria será apresentada na seção seguinte.

The page is framed by a decorative border of colorful butterflies and small pink flowers. The butterflies are in various colors including orange, blue, purple, pink, and yellow, with some having white spots or patterns on their wings. The background is a light pink with a subtle floral pattern.

7

**NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS
DAS
INTERLOCUTORAS-
BORBOLETAS E AS
CONDIÇÕES DE
TRABALHO DOCENTE
DO/NO CAMPO**

7 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DAS INTERLOCUTORAS-BORBOLETAS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DO/NO CAMPO

Nesta seção, apresentamos a análise das narrativas produzidas nos Ateliês Biográficos de Projeto de Si em articulação à observação participante nas escolas pesquisadas. Entendemos que esses dispositivos imbrincados poderiam, ao mesmo tempo, proporcionar informações da realidade a partir da perspectiva do outro (interlocutoras) e da perspectiva da pesquisadora, ao conhecerem e vivenciarem a realidade do campo empírico. Isso foi significativo diante do volume e da qualidade dos dados produzidos e que se materializaram após as transcrições.

A análise de narrativas representa um grande desafio, pois se constitui a tentativa de compreender a experiência humana, de alguma forma, reconstruída pelas narrativas das interlocutoras-borboletas, vivenciadas em contextos institucionais e não-institucionais. Dessa forma, procuramos destacar os discursos das narradoras, ao rememorem suas histórias de vida, o amadurecimento humano, a prática educativa que desenvolvem, os saberes que elegem e utilizam em seu cotidiano na sala de atividade com as crianças, uma atividade que constitui um resgate memorialístico contextualizado a partir de condições históricas concretas que vivenciaram/vivenciam, muitas vezes situadas à margem das políticas públicas e educacionais, grande parte por conta da localização contextual – zona rural.

Para além da linguagem expressada, na análise, precisamos entender os discursos enunciados e produzidos por sujeitos históricos, em uma determinada cultura e sociedade. Essa análise, partindo das categorias do estudo, foi conduzida com base nos contornos propostos pela Análise do Discurso Crítica (ADC), na perspectiva de Fairclough (2008, 2012), principalmente pela leitura de Magalhães (2011) e também a partir dos caminhos conduzidos pelas narradoras – do que narram e como narram. Assim, intentamos conhecer as sutilezas expressas nos discursos explícitos e implícitos que as interlocutoras-borboletas proferiram, acerca da interface trabalho docente, prática educativa e condições de trabalho docente na Educação Infantil do/no Campo.

7.1 Concepções de trabalho docente na Educação Infantil do/no Campo

O trabalho docente, como previamente discutido, apesar de possuir linhas gerais de operacionalização do que é realizado em sala de aula/atividade, direcionado por orientações

pedagógicas, currículo comum, leis, decretos, parâmetros, teorias etc., possui particularidades inerentes a cada professor por conta de sua subjetividade, formação, experiências profissionais e pessoais, condições de trabalho, sendo significadas a partir das crenças, valores, concepções e aprendizagens de cada um, em cada momento histórico.

Neste estudo, conhecemos e analisamos as condições de trabalho docente de três professoras da Educação Infantil que trabalham no Campo, trabalho este, realizado nas instituições oficiais de educação – escolas –, imbrincado pela história de vida de cada uma, narradas em suas autobiografias do que viveram em contextos institucionais e não-institucionais e também a partir das observações de sua prática educativa *in loco*.

Importante sublinhar os elementos que diferenciam as professoras da Educação Infantil das demais etapas da Educação Básica. Citamos elementos presentes nos discursos e nas práticas dessas professoras, expostos em suas narrativas, a partir das quais destacamos palavras, gestos, comportamentos, afetividade, organização laboral e envolvimento interacional. No que se refere às palavras, colocamos em evidência as que são específicas e, ao mesmo tempo, comuns ao momento de vida, às ações e aos elementos do cotidiano em que as crianças se encontram: choro, chupeta, fralda, mamadeira, mordida e até chamar a professora de mãe, tia, avó, madrinha, entre outros, numa projeção aos atores sociais familiares, objetos e situações do cotidiano diário das crianças.

A respeito dos gestos das professoras, observamos que estes ora se apresentam delicadamente para acalmar e acolher, ora são bem expressivos e chamativos para encantar e fixar a atenção das crianças. Com relação à afetividade, essa é imbrincada em todos os momentos na Educação Infantil, materializada no olhar afetivo, no toque cuidadoso, na oralidade afetiva e na escuta atenta e sensível, pois são esses momentos de profundo engajamento e interação que possibilitam a aprendizagem na Educação Infantil, que junto às famílias e à comunidade, fortalecem o vínculo da criança no mundo, mostrando-a modos de ser e se comportar, e validando as experiências que as crianças narram ou que constroem junto às professoras, aprendizagens fundamentais que, caso não sejam desenvolvidas nesse momento de vida, poderão não encontrar outro e representar lacunas intransponíveis.

A organização laboral e o desenvolvimento interacional também possuem singularidades, haja vista que precisam ser adequados/adaptados ao tamanho, interações, atividades, necessidades, singularidades e relações estabelecidas na jornada diária de trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil com as crianças. Como exemplo, situamos a relação afetividade e relações, olho a olho, toque, abraço, agachar para ficar à altura das

crianças, sentar ao seu lado, pegá-las no colo, arrumar o cabelo, secar uma lágrima, massagear um machucado, dentre outros.

A partir dessa breve introdução acerca do trabalho docente na Educação Infantil, situamos que a análise das concepções das professoras sobre o trabalho que realizam foi uma tarefa complexa, desafiadora e essencial ao estudo que propomos, visto que auxiliou na compreensão da significação dada aos sentidos e significados subjetivos imputados pelas professoras ao trabalho docente na Educação Infantil do/no Campo, na realização de suas tarefas profissionais cotidianas diante das condições concretas e subjetivas vivenciadas no cenário campesino, ao entendermos que nenhum fenômeno pode ser compreendido isoladamente, distante dos fenômenos que o cercam.

Para alcançarmos além da aparência do fenômeno, a partir das pistas dadas em suas manifestações, o alcance da essência é fundamental, ou seja, para uma tentativa de entendimento da totalidade do trabalho docente e sua interface com a prática educativa na Educação Infantil do/no Campo, precisamos encontrar a essência que norteia essa prática, nas quais consideramos as concepções docentes.

Nessa categoria, diante dos dados produzidos na investigação quanto às concepções docentes e dos estudos teóricos realizados, julgamos pertinente realizar uma linha do tempo, ressaltando dois momentos da vida que foram fundamentais, ao nosso ver, para construção, sedimentação e possibilidade de ressignificação das concepções docentes das interlocutoras-borboletas, quais sejam: 1) momento de ingresso na educação escolar, em que as interlocutoras-borboletas apresentam as circunstâncias, sentimentos, contingenciamentos, sentidos e significados que atribuem à escolarização, à educação, aos territórios rurais, à Educação do Campo, à imagem e relação com professores e etapa de vida; 2) momento de formação e ingresso na carreira docente, oportunidade em que discorrem acerca das dificuldades, das limitações e da persistência para iniciarem a formação inicial e também os desafios do ingresso na carreira, diante das expectativas e da realidade objetiva encontrada.

Ao enveredar no estudo das concepções docentes, comprometemo-nos com a “investigação educacional, numa área mais ampla, habitualmente reconhecida como o estudo do pensamento ou do conhecimento do professor” (Guimarães, 2010, p. 82). Os indícios para a compreensão dessas concepções foram fornecidos nas narrativas, discursividades e não-discursividades pelas interlocutoras-borboletas.

Guimarães (2010) ratifica a importância crescente quanto ao estudo das concepções dos professores, na busca pelo entendimento sobre a articulação e o intercambiamento de

saberes, conhecimento, pensamento, ação e comportamento, e afirma que essa preocupação quanto ao conhecimento das concepções docentes está ancorada no pressuposto de que “por detrás deste interesse, está a convicção de que aquilo que o professor pensa influencia de maneira significativa aquilo que o professor faz” (Guimarães, 2010, p. 82). Por concordarmos com essa asserção e estarmos cientes que para que possamos compreender como as condições de trabalho afetam a prática educativa produzidas pelas professoras da Educação Infantil do/no Campo, é fundamental investigarmos a natureza e o significado atribuído pelas professoras ao trabalho que realizam, a partir dos modelos mentais que organizam esse fazer docente.

As concepções funcionam como elementos contraditórios e dialéticos, que possibilitam interpretar a realidade, seja dando forma, seja dando sentido e significado, ancoradas nas experiências que já vivenciamos e que constituem a subjetividade, a partir do suporte memorialístico de situações semelhantes, ou, em outra perspectiva, articuladas ao conjunto de crenças particulares que definem e conduzem a interpretação da realidade a partir de uma visão de mundo específica. Dito de outra forma, como se as concepções constituíssem as lentes que possibilitam ler a realidade, sendo, dessa forma, singular a cada pessoa e, diante disso, limitada. Guimarães (2010, p. 83) ajuda a entender:

na nossa relação com a realidade, as concepções podem assim ser vistas a desempenhar um papel que é, simultaneamente, condição e limite do nosso conhecimento dessa realidade. Por um lado, permitem-nos interpretar, dar sentido às situações com que nos confrontamos; sem elas, poderíamos dizer, essa interpretação não é possível. Por outro lado, o acesso que temos à realidade não é um acesso directo; é através dos nossos sistemas conceptuais que a realidade nos chega e, exatamente por isso, chega-nos ‘filtrada’ pelas nossas concepções que assim limitam o nosso conhecimento, introduzindo uma ‘distorção’ que impregna a percepção e a compreensão que temos do que se nos apresenta ao nosso espírito.

Compreendemos também a implicação das concepções da pesquisadora no estudo, desde a escolha do objeto de pesquisa, do referencial teórico eleito, a organização, a aplicação, a produção e a análise dos dados empíricos, pois, são as concepções que carregamos que norteiam as escolhas que realizamos. Destacamos o esforço cognitivo e emocional, durante a realização do trabalho, para que as nossas concepções não filtrassem ou obscurecessem em demasia o direcionamento do estudo, o que implicaria na tendenciosidade do olhar da pesquisadora, na falta de densidade dos argumentos e na implicância no grau de cientificidade da pesquisa. A abordagem dialética contribuiu bastante por exigir uma postura

inquieta, dinâmica e problematizadora da pesquisadora, de inconformismo e contrabalanceamento dos achados e discussões para o conhecimento de variadas perspectivas sobre o mesmo fenômeno.

Entendemos que as concepções não são estanques e fixas, podendo ser ampliadas, problematizadas, substituídas e clarificadas, a partir de experiências e problematizações que visualizem diferentes formas de observar/vivenciar/experimentar/entender/explicar a realidade e a busca constante de aperfeiçoamento da dimensão humana de bem-viver individual e em coletividade, diante das contradições inerentes à vida humana, que podem transformar as ideias e, concomitantemente, a realidade.

As concepções de trabalho docente são ancoradas nos paradigmas que determinam a prática de cada professora, em princípio, norteadas por experiências, visão de mundo, sociedade, educação, trabalho docente, dentre outros. Em específico, guiadas pela compreensão de criança e infância. Com relação à localização territorial, acrescentaríamos que as concepções de trabalho são orientadas pela concepção de Campo, Educação Infantil do/no e para o Campo, papel da escola na comunidade e visão social das professoras em relação às populações que vivem nos territórios rurais – perspectiva singular enquanto sujeitos do Campo –, do mesmo modo que as condições de trabalho docente são caracterizadas de diferentes formas por distintos sujeitos, possuindo alguns aspectos em comum e outros divergentes. No Campo, os discursos muitas vezes reivindicam o mínimo necessário para sua realização diante do descaso recorrente para com essas populações.

Becker (2008, p. 55) ajuda a entender a importância da concepção epistemológica de cada professor e os limites e possibilidades que a determina, no exercício da docência, em um movimento dinâmico e coerente que parte do que o professor considera pertinente no processo de aprendizagem e da consequente execução de sua prática, ao afirmar:

acredito que o professor ensina coerente com seu conceito de aprendizagem; mesmo que esse conceito não seja assumido no plano da consciência. Eu, diria, de maneira ainda mais radical, que o professor não pode ensinar diferentemente de seu conceito de aprendizagem; por mais que se esforce. A concepção de aprendizagem funciona para a docência como a hereditariedade é para os organismos [...]. O sujeito pode transformar indefinidamente sua capacidade cognitiva de aprendizagem, porém só poderá exercê-la dentro dos limites de sua concepção epistemológica [...].

A abordagem epistemológica adotada por cada professor materializa-se em seu discurso e práticas, podendo ter uma abordagem conservadora ou inovadora, devido à

influência da subjetividade e da formação, bem como das experiências de docência que vivenciou, elegendo consciente ou inconscientemente uma ou outra lógica em sua operacionalização laboral, que subjazem à prática e que provocam repercussões no fazer docente.

As discussões acerca das práticas docentes das professoras enquadram-se em dois paradigmas principais. O primeiro, paradigma conservador, cartesiano ou positivista (Behrens, 2007), determina uma identidade profissional adepta à tendência tradicional de ensino, que não harmoniza a relação teoria e prática, valorizando aquela em detrimento desta. Na prática de quem a adota, é exigido ao aluno a compreensão que o professor é o modelo a ser seguido e replicado, sem questionamentos, críticas, reflexões profundas e contraposições. Segundo, o paradigma inovador, sistêmico ou da complexidade, parte de premissas divergentes do conservador, pois rompe com essa tradição estanque, fragmentada e valoriza os saberes acadêmicos, assim como os adquiridos com a experiência, em constante mutação, conexão e interdependência com a realidade, requerendo dos seus profissionais “processos de qualificação contínua e que abordem uma visão crítica, reflexiva e transformadora” (Behrens, 2007, p. 445) diante de um cenário educacional e social de incertezas e transformações extremamente velozes, com uma articulação entre a teoria, a prática e o contexto.

A partir dessa compreensão, iniciaremos a análise das histórias de vida, resgatando o fundamento da construção das concepções docentes das interlocutoras-borboletas, vivenciadas em espaços escolares e não-escolares, no Campo e na zona Urbana, com diferentes e variadas pessoas, que articulados contribuíram para clarificar o *modus operandi* do trabalho docente materializado na prática educativa, em articulação com o contexto campesino, na realização das tarefas profissionais cotidianas. A partir da análise do *corpus*, inferimos que o discurso das interlocutoras-borboletas apresentados nas narrativas são compostos por vários interdiscursos, dos quais identificamos o discurso educacional, sociocultural, profissional e histórico.

Iniciamos apresentando a interlocutora-borboleta Morfo-Azul, professora que trabalha na Escola Flor de Chuveirinho, em uma turma que possui 16 crianças. Essa é uma escola nucleada, que recebe crianças de 20 comunidades diferentes (Diário da pesquisadora, 2023). Autobiograficamente, narra que possui 5 anos de experiência na docência e conta sua história de trabalho imbricada por sua história de vida pessoal. Em sua narrativa, apresenta-se como professora do Campo, por ser “do Campo”, naturalizada nesse território, quando narra: “*Moro*

no Campo, em uma comunidade pequena com aproximadamente 20 famílias” (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023).

Ao relembrar sua autobiografia, enquanto criança, moradora e estudante do Campo, Morfo-Azul relata, neste momento de vida, o trabalho que era desenvolvido por seus professores, relembrando situações ainda comuns ao território camponês, como a ausência de oferta da Educação Infantil, a existência de turmas multisseriadas e a pouca densidade quantitativa de alunos: *“Aos 7 anos de idade comecei a frequentar a escola [...]. Em uma turma multisseriada cursei o ensino fundamental menor, na época chamado de 4ª série. Na época a escola funcionava nos dois turnos, o professor passava o dia todo na escola, com o passar dos anos o número de alunos foi diminuindo, a escola passou então a funcionar somente no turno da manhã [...]”*. (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023).

Em seu discurso educacional ilustra a realidade comum a muitas escolas localizadas nos territórios rurais, com turmas multisseriadas, em parte, por conta da pouca quantidade de alunos por turma, por outra parte, por conta da desassistência de políticas educacionais a esse território.

Em seguida, apresenta que sua trajetória escolar contemplou ainda estudar em outra comunidade para *“concluir o ensino fundamental”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023), já que a escola que estudava oferecia apenas os anos iniciais e posteriormente teve que realizar o percurso extracampo: *“Na época que concluí o ensino médio, não existia essa escola anexo, então tínhamos que nos deslocar até a cidade e o turno das aulas tinha que ser à noite porque seria o horário que teria disponibilidade de ônibus escolar”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023).

A interlocutora-borboleta Morfo-Azul carrega consigo, diante das narrativas que expõe, que sua concepção inicial de educação em áreas rurais está imbrincada a inúmeras dificuldades, seja dela própria – de acesso à educação escolarizada, por constantemente ter que se adaptar à escola e às condições impostas para que tivesse escolarização e não o contrário, quando a escola é que deveria se adaptar à realidade e ao contexto dos alunos que atende –, seja da adaptação dos próprios professores e das necessidades de superação dos obstáculos, realizada por ambos. Caldart (2024) combate essa realidade invertida, afirmando que a escola do Campo é que precisa encontrar estratégias para atender aos modos de ser dos diferentes sujeitos coletivos que vivem e possuem sua existência atrelada ao Campo e não o contrário.

Essa concepção foi construída no momento de infância e adolescência da interlocutora-borboleta Morfo-Azul ao lembrar sua trajetória escolar e consequentemente o trabalho realizado por seus professores diante das condições de trabalho que encontravam, como: classes multisseriadas, deslocamentos para estudar em outra comunidade ou na zona urbana, o que exigia da interlocutora-borboleta *“perseverança, esforço e dedicação”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023) para não desistir da escolarização que estava ligada à realização de seus sonhos.

Tendo a identidade forjada nessa imbricação, ao analisar o contexto, percebe a metamorfose que a vida foi tomando a partir dos contornos impostos pela realidade, por sua força de vontade de não esmorecer e do inconformismo diante das limitações contextuais ao narrar: *“Na minha comunidade a maioria das adolescentes e jovens só conclui o Ensino Fundamental, outros nem concluem, alguns desistem ao longo do Ensino Médio, são raros os que concluem todas as etapas da Educação Básica”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023) e complementa que sempre teve *“ambição de transformar minha realidade através de uma oportunidade de emprego* (Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023). Nesses excertos, a interlocutora-borboleta deixa entrever, em seu discurso sociocultural, situações de conflito, ao refletir sobre a realidade notadamente padronizada e que, para alcançar seus objetivos, percebeu que seria necessária a adoção de postura, dedicação e comprometimentos outros.

Situação essa semelhante à vivenciada pela interlocutora-borboleta Monarca, moradora do Campo, assim como Morfo-Azul, porém, de outra localidade, que também trabalha em uma escola nucleada, a Escola Flor de Ipê Amarelo, recebendo crianças de 8 comunidades diferentes, além das da sede, em uma turma com 28 crianças. Por possuir, em sua sala de atividades, uma criança com Síndrome do Espectro Autista, a SEMED encaminhou uma professora auxiliar para acompanhar essa criança e que também a auxilia com as demais (Diário da pesquisadora, 2023).

Em sua autobiografia narra que sempre estudou em escolas localizadas nos territórios rurais, que desde pequena observava, apesar dos escassos recursos, o esforço e a dedicação do corpo administrativo e docente para realizarem um trabalho significativo com os alunos na escola. Vivenciou algumas dificuldades comuns ao Campo, como quando não tinha aula pela ausência dos professores devido a contingências corriqueiras à realidade das áreas rurais: *“obstáculos, como por exemplo: professores faltavam por falta de transporte, ponte quebrada, passagem molhada cheia, etc.”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-

borboletário, 2023). Na sua perspectiva, esses obstáculos não influenciavam seu desenvolvimento enquanto aluna, porque procurava *“estudar em casa, abranger mais conhecimentos para assim não ficar reprovada e só ter avanços na aprendizagem”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023).

A partir da narrativa da interlocutora-borboleta Monarca, entendemos que principalmente por ela ser professora, que há contradição no discurso sociocultural que expõe, diante das contingências comuns a esse território, quando articulamos ao discurso pedagógico e de aprendizagem de uma forma geral. A mediação docente é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, seja para a introdução de novos conhecimentos, alinhamento ou realinhamento de rotas e percepções, seja para confrontação de argumentos, reforço de aprendizagens, dentre outros, e o não cumprimento desta carga horária anual, por conta da ausência dos professores, compromete o calendário escolar, o planejamento docente e corrobora para o desenvolvimento de lacunas ou aprendizagens aquém do necessário, não atendendo às exigências comuns de cada ano de escolarização.

Apesar de iniciativas comprometidas desses profissionais, por contarem com condições de trabalho inapropriadas, é frequente o descumprimento de dias letivos, previstos em lei, por conta destas contingências, pois geralmente encaminham ao Campo ônibus ou embarcações velhas, as estradas são vicinais, sem contar outros aspectos geográficos que corroboram enquanto aspectos limitantes. Conjecturamos que, mesmo tendo vivenciado essa situação, a interlocutora-borboleta Monarca, em sua narrativa, apresenta uma concepção de educação no Campo romantizada e com ausência de crítica consistente quanto à análise do vivido.

A interlocutora-borboleta Monarca relembra a dedicação de seus professores no desenvolvimento de um trabalho pedagógico com qualidade, apesar das condições de trabalho limitantes, quando narra: *“A escola do Campo onde eu estudava era uma escola muito boa e organizada, tinha gestores que se esforçavam para fazer um trabalho significativo e com resultados, assim também, todo o corpo docente e os demais funcionários da instituição”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023). E ainda ressalta: *“Quanto aos recursos, não tinham disponíveis em abundância para o desenvolvimento de atividades e projetos realizados por ser uma escola do Campo e grande, os recursos eram mínimos, mas, mesmo assim, as atividades e projetos eram realizados. A gestão da escola sempre organizava apresentações, festas comemorativas tradicionais”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023).

As narrativas da interlocutora-borboleta Monarca, a partir das lentes saudosistas que possui hoje, revelam, em seu discurso educacional, perceber o compromisso e o papel significativo que a escola e os profissionais que nela trabalhavam tiveram para a construção da concepção que hoje possui acerca da importância da educação, ao destacar, em seu discurso, o compromisso, a organização, o esforço, o trabalho significativo e com resultados desses profissionais, apesar das adversidades.

Em linha com a descrição das características dos povos que vivem/trabalham nos territórios rurais levantadas pela interlocutora-borboleta Monarca, Shanin (2008) relembra que flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, apoio e ajuda mútua são traços que compõem os perfis diferenciais de existência e resistência dos povos que vivem e/ou trabalham no Campo.

As marcas de comprometimento dos profissionais com o educativo, afetaram muito a interlocutora-borboleta Monarca e contribuíram para organizar as lentes pelas quais vê a realidade da escola e a educação nos territórios rurais, em uma perspectiva que percebe que, nas escolas das áreas rurais, há possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, não delegando às limitações materiais o impeditivo ao progresso nos estudos e na vida como um todo. Assim, embora reconheça as limitações contextuais, as coloca em segundo plano, diante dos projetos e trabalhos realizados, apresentando um discurso afetado pela vivência desses valores humanos e profissionais que forjaram a concepção de trabalho docente no Campo, que orienta a prática dessa interlocutora-borboleta.

Ao entendermos que as concepções mudam ao longo do tempo, advogamos que um mesmo fenômeno pode ser observado, sentido, compreendido pela mesma pessoa a depender do momento histórico, pessoal, formativo, emocional em que se encontra, de formas diversas afetado pelas construções, implicações e confrontos que estabeleceu com outras pessoas, situações e objetos ao longo do tempo. No que concerne ao discurso da interlocutora-borboleta Monarca, percebemos que converge com o pensamento de Guimarães (2010, p. 83), ao destacar que as concepções docentes “interagem com os factores situacionais, actuando de forma a reforçar ou a atenuar os seus efeitos na acção do professor, conforme sejam mais ou menos compatíveis com esses factores”.

A interlocutora-borboleta Monarca, em sua reflexão, evidencia um discurso com carácter educativo-pedagógico, apresentando o retrato daquilo que admira e do que soube aproveitar no momento de escolarização, pois, segundo sua narrativa, compreendemos que para ela era bom estar na escola, aprendendo, não via a escola no aspecto da estrutura física

com suas limitações, mas como lugar que proporcionou conhecimentos, ou seja, como espaço institucional que contribuiu para ser professora. Dito de outra maneira, se envolveu com a escola, aproveitando-se desse momento e o que ela poderia lhe oferecer com o que dispunha.

Assumindo uma postura responsável, a interlocutora-borboleta Monarca, em sua narrativa, insiste em se colocar como uma professora que trabalha com as dificuldades, percebe e mostra que a realidade que vivencia é difícil, mas sem atribuir culpas a ninguém, e nem se permite dar “desculpas”, não se apresentando como vítima das circunstâncias, adotando uma postura de ação, sem impedimento ou não, sem se situar como incapaz de enfrentar a realidade, mesmo que precise fazer isso sozinha, pois não encontra outra alternativa.

Relembramos que as concepções são gestadas desde o nascimento, a partir das relações, interações e discursos que as crianças vão experienciando no convívio com sua família, comunidade e demais instituições. Dessa forma, as concepções vão se construindo e introjetando os valores e as maneiras de sistematizar a realidade de caráter pessoal, do que deve ser aceito ou não, do que é prioridade, do que deve ser valorizado ou desprezado etc., sendo a partir desse momento que os valores de amizade, solidariedade, respeito, responsabilidade, dentre outros, são aprendidos, assim como muitos preconceitos são absorvidos, defendidos, como produto das relações sociais, mas isso não significa que precisam ser definidores de ações futuras imutáveis, pois o contexto sócio-histórico-cultural, as experiências educativas e a interação com diferentes discursos também podem contribuir para a ressignificação de muitas concepções, realinhamento e atualização de saberes e práticas de convívio pessoal e social harmônico, a partir de estudos, reflexão, aprendizagem e intercambiamento de saberes com diferentes sujeitos, culminando com a adoção de discursos emancipatórios.

Em suas recordações, a interlocutora-borboleta Monarca ratifica o reconhecimento que faz de si, enquanto aluna dedicada, participativa e organizada, o que refletiu no lugar de fala que se encontra hoje, como professora. Apresenta-se muito dinâmica e gesticuladora quando fala, engajada e ambiciosa nos seus projetos de vida (Diário da pesquisadora, 2023). Em sua narrativa mnemônica, relata não lembrar, se durante as aulas, enquanto aluna, a contextualidade ao Campo era articulada aos conhecimentos científicos, mas que haviam projetos específicos, pesquisas e apresentações “*voltados a atividades e à cultura do Campo*” (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023), o que revela que existia uma

preocupação em contextualizar a territorialidade do campesinato aos alunos que viviam naquela realidade.

Essa inclusão de elementos da cultura dos territórios rurais não é suficiente para caracterizar uma escola com Educação do Campo. Nesse aspecto, entendemos com Martins (2020) que ser ou não uma escola do Campo, com proposta educativa voltada a uma Educação do Campo, comporta muitos aspectos, dilemas, desafios, lutas e tensões, construídas historicamente, por meio da militância e da assunção de uma epistemologia e práticas específicas voltadas a esse território, não comportando apenas alguns traços característicos das áreas rurais, tornando-se assim uma decisão que exige responsabilidade e compromisso com a proposta da Educação do Campo e com os alunos, com os profissionais que trabalham na escola e com a comunidade na qual a escola está inserida.

A interlocutora-borboleta Coruja, assim, como as demais, é moradora das áreas rurais, nasceu e estudou nesse território, é professora da Escola Flor de Ipê Roxo, com uma turma multisseriada com 7 crianças/alunos. Apresenta um discurso romantizado e otimista com relação ao Campo, revelando as concepções que carrega acerca desse território e do trabalho realizado nesse contexto.

Relembra que começou a estudar aos 7 anos de idade e foi alfabetizada aos 9 anos. Ao narrar sobre a escola que estudava, descreve-a com uma estrutura pequena, com condições precárias, em uma turma multisseriada, faltavam materiais e profissionais para realizar a limpeza e fazer a merenda escolar, também não havia porteiro, diretora ou secretária, sendo essas atividades realizadas pela professora e pelos alunos mais velhos. Todo o trabalho pedagógico, administrativo, de limpeza e o lanche eram realizados por uma única professora, assim narra: *“Aos 7 anos de idade comecei a estudar em uma escola do Campo, em uma turma multisseriada, me alfabetizei aos 9 anos de idade, as condições da escola não eram muito boas, muitas vezes faltava materiais, na época não tinha uma pessoa responsável pela parte da limpeza, organização da escola e nem para a realização da merenda, então, éramos nós mesmos, os alunos maiores que ajudavam a professora na preparação de tudo, mas, mesmo com todos os obstáculos, tudo valeu a pena, meus professores sempre fizeram o possível para nos transmitir conhecimentos”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário-borboletário, 2023).

Situação que se repete com ela, agora, ocupando o lugar de fala de professora, nessa mesma comunidade e escola, contando com uma turma que engloba alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, e crianças da pré-escola, assim dispostos: matriculados, há duas

crianças de 4 anos – Educação Infantil, um aluno do 1º ano, um aluno do 2º ano, um aluno do 3º ano, um aluno do 4º ano e um aluno do 5º ano. Dentre esses alunos do Ensino Fundamental, há um que é especial, com Transtorno do Espectro Autista que não possui professora auxiliar e há também uma criança ouvinte de 3 anos, que passou a frequentar a escola há pouco tempo (cerca de um mês antes do início da pesquisa), que não possui matrícula, porque a maioria das escolas, em territórios rurais, não oferecem a etapa da creche, apenas a pré-escola e como essa criança possui uma irmã matriculada na escola, a professora decidiu aceitá-la em sua turma.

Em sua lembrança, a interlocutora-borboleta Coruja relembra e reconhece em sua autobiografia a importância dos professores para sua formação profissional e pessoal, com o diferencial do reconhecimento da imbricação da contextualidade do Campo nesse processo: *“Recebi dos meus professores todos os conhecimentos de leitura, escrita, mas, também aprendi todos os valores que carrego comigo até os dias atuais, todos os professores sempre trouxeram para nós, alunos, todos os conhecimentos dos livros, mas também, as riquezas, conhecimentos da nossa comunidade, sempre trazendo para dentro da escola a família e as pessoas da comunidade, principalmente as pessoas com mais experiência”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário-borboletário, 2023).

A interlocutora-borboleta Coruja destaca neste enxerto a imbricação realizada pelos professores entre o discurso pedagógico e o discurso sociocultural, demonstrando perceber o interdiscurso realizado por esses profissionais, culminando com aportes que nutriram as concepções de Educação do Campo que carrega, de integração, reconhecimento e valorização dos saberes comunitários dos povos dos territórios rurais, pois as vivenciou e foram nutridas, desde a infância, por seus professores. Apresentando, desta forma, um compromisso de origem e pertencimento ao lugar, uma afetação que foi construída pelo seu território e pelas pessoas.

A interlocutora-borboleta Coruja relembra com nostalgia que os obstáculos para seus professores, para ela e seus colegas, eram muitos, porém, a resistência e a dedicação dos professores a inspiraram a seguir nos estudos e na profissão, principalmente a professora que a alfabetizou (Diário da pesquisadora, 2023). Agora, concretizando o sonho de criança, ao ser professora desta comunidade que reside e estudou, podendo fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem e na vida, como um todo de seus alunos e crianças, na sua e de sua família, como fizeram no passado com ela, narra: *“Realizo meu trabalho porque sei que consigo fazer a diferença na vida de muitas pessoas, sempre com muito amor, carinho,*

atenção, dedicação, procurando sempre inovar e me superar a cada desafio encontrado” (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário-borboletário, 2023). A responsabilidade que assume, exposta em seu discurso, representa o compromisso consciente, com a transformação da realidade dos seus alunos, como outrora fora impactada pela ação de suas professoras, tomando-as como um bom exemplo a ser seguido diante dos resultados que julga benéficos para sua vida, sentindo que precisa realizar uma tarefa importante e valiosa.

A interlocutora-borboleta Coruja reconhece a importância que as escolas localizadas em territórios rurais e o trabalho dos professores possuem para a comunidade e o efeito transformador que o acesso à educação possibilita, compartilhando as lúpas analíticas de Caldart (2024) que defende a potência que a educação infere direta e indiretamente a seus sujeitos e a todo o entorno da escola, contribuindo diretamente para toda a comunidade.

Importante destacar a semelhança entre as interlocutoras. Todas moram no Campo, estudaram no Campo e, com exceção da interlocutora-borboleta Morfo-Azul, trabalham na mesma escola que sempre estudaram. Chama atenção também o fato das interlocutoras-borboletas fazerem parte de uma coorte de moradores da zona rural que possuem motivação, apesar das adversidades, em prosseguir nos estudos para buscar profissionalização, ao inspirarem-se no trabalho dos professores com os quais conviveram, e permanecerem nesse território, um paradigma de profissionalização que vem se ampliando e transformando a realidade dos territórios rurais.

O *corpus* das narrativas apresentadas pelas interlocutoras-borboletas deixa entrever lamentações quanto às condições de trabalho, porém, a partir disso, assumem o compromisso de fazerem o melhor, tanto numa perspectiva do lugar de fala que ocupam, enquanto professoras com formação inicial concluída ou em andamento, quanto como cidadãs. Discursivizam apenas perceber, no que concerne ao passado, o compromisso assumido pelos profissionais dessas escolas, assim como do fato de buscarem e encontrarem nas escolas o caráter pedagógico e seu consequentemente envolvimento, nutrindo-as de conhecimentos. Em comum, autoapreciam-se como um resultado de sucesso à educação e compromisso empregados.

Percebemos, além dos ditos, os não ditos pelas interlocutoras-borboletas, em seus discursos alinhados, que também ajudam a esclarecer a compreensão contextual, a prática social e as condições de produção dos discursos, como quando ausentam-se de queixar-se em suas narrativas, do que não tiveram, do que poderiam ter tido, do que sonhavam em ter, no que diz respeito ao aspecto educacional proporcionado pela escola que estudaram durante a

infância – as condições de aprendizagem limitadas vividas diante da infraestrutura, a falta de materiais e possibilidades de aprendizagem. Isso pode representar a expressividade de mecanismos regulatórios de proteção e resiliência adotados diante de circunstâncias que, apesar de adversas, trouxeram-nas às condições de vida em que se encontram. Essas ausências também podem ser resultado da inculcação (Fairlough, 2012) projetiva de discursos hegemônicos naturalizados e introjetados pelos povos do Campo, que versam sobre a “natural” carência nesses territórios.

O percurso escolar da interlocutora-borboleta Morfo-Azul compreendeu, além de estudar em escolas no Campo, a necessidade de estudar o Ensino Médio em uma escola na zona urbana, pois, na sua comunidade, não havia oferta para essa etapa, utilizando o ônibus escolar como transporte para realizar o deslocamento diário: *“Eu saía de casa às 16h para pegar o ônibus que iria até uma determinada região, após, pegava outro ônibus que levaria até a cidade. O início da aula era 18:20h às 21:20h, às vezes, cansada do percurso, nem conseguia assistir as últimas aulas, mas nunca saí da sala cochilava lá mesmo na carteira”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023).

Em sua reflexividade autobiográfica, expõe muitas dificuldades que a maioria dos alunos que vivem no Campo estão sujeitos diante dos obstáculos que precisam enfrentar para concluir, pelo menos, a Educação Básica, sem contar o tempo do deslocamento diante da quantidade de comunidades que o ônibus precisa dar assistência, comprometendo quase o dia todo dos estudantes, mesmo estudando apenas em um turno, ocasionando cansaço, fome e vontade de desistir.

Em situação diferente, a interlocutora-borboleta Monarca realizou seus estudos da Educação Básica em sua comunidade. Ela narra que, apesar das adversidades, sempre contou com o apoio da família, em forma de incentivo por parte dos pais, mesmo que de forma indireta pois eles, *“não sabiam me ensinar as atividades e também não tinham tempo”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023). O discurso da interlocutora-borboleta Monarca denuncia um agravante corriqueiro em áreas rurais – a baixa escolarização, devido à falta de oportunidade de escolarização e/ou necessidade de trabalho desde cedo de muitos pais para ajudar nas despesas e na subsistência familiar.

A impossibilidade de auxílio escolar direto é uma condição assumida pela irmã mais velha da interlocutora-borboleta Monarca, ao afirmar em sua narrativa: *“minha irmã mais velha era quem me ajudava nos estudos, então assim, posso afirmar que minha família sempre esteve presente e me apoiava sempre em tudo referente à escola”* (Interlocutora-

borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023). Isso reforça a importância dada à escolarização por seus pais que não tiveram acesso, mas que incentivaram e apoiaram os filhos, o que foi fundamental para que prosseguisse nos estudos e desenvolvesse a motivação para buscar espaços socialmente prestigiados e realizar seus sonhos.

A interlocutora-borboleta Coruja narra que, após terminar o Ensino Médio, na zona urbana, pois, assim como a interlocutora-borboleta Morfo-Azul, sua comunidade não oferecia essa etapa da educação, com certa dificuldade, ingressou em uma faculdade para fazer o curso de Licenciatura em Pedagogia, como ainda não trabalhava, contou com a ajuda financeira e o apoio de seus familiares. A modalidade, por falta de opção no município, foi formação EaD, portanto, aulas presenciais apenas aos finais de semana. Sobre esse momento de sua formação, narra: *“Neste período recebi ajuda financeira dos meus familiares (pai e mãe), que sempre me apoiaram em tudo, com muitos obstáculos comecei a trilhar um novo caminho, em busca de uma vida melhor para mim e minha família, estava se abrindo uma nova oportunidade e começando a encaminhar um sonho de criança, que era de um dia ser professora, uma profissão que sempre tive grande admiração e um dia poder fazer a diferença na vida de muitas pessoas”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário-borboletário, 2023).

Percebemos, no discurso da interlocutora-borboleta Coruja, ao relatar o apoio familiar, os desafios em busca do seu ideal de vida e o atravessamento da inspiração das professoras como elementos que mobilizaram sua ação e impactaram nas escolhas e nas concepções que possui, ao ressaltar o *“sonho de criança”* e *“admiração”* em ser professora, reforçando o alinhamento discursivo que desenvolve, ao reconhecer o papel social dessas profissionais, principalmente em comunidades e contextos com vulnerabilidade social, como os dos territórios rurais.

A trajetória profissionalizante de Morfo-Azul também contou com desafios, força de vontade e apoio: *“Deus colocou na minha vida uma pessoa que foi de grande e indispensável motivação, uma pedagoga que desde então passou a ser uma grande amiga. Com o apoio dela matriculei em um curso superior, mas, o medo de não conseguir pagar o curso me perseguia, pois, naquele momento parecia ser impossível. De acordo com a realidade, o dinheiro do almoço, eu utilizava para comprar as apostilas das disciplinas. Os obstáculos eram muitos, mas, não mais que minha vontade de vencê-los. Em pouco tempo de curso consegui um estágio remunerado, graças a uma ex-professora que na época trabalhava na Secretaria de Educação”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023).

No 5º período, após o início do curso, surgiu uma oportunidade de trabalho na escola que estudou, na localidade que reside, o que a deixou muito feliz ao narrar efusivamente que esta seria “*uma experiência única*” (Diário da pesquisadora, 2023).

Ao analisar as narrativas de Morfo-Azul e o percurso que vai desenhando sua vida, escolhas e a ação das forças coletivas, lembramos de Bertaux (2010, p. 49), ao afirmar que “em sua maioria, as existências são, ao contrário, sacudidas por forças coletivas que reorientam seus percursos de maneira imprevista e geralmente incontrolável”, pois, muitas vezes, o que é planejado ou almejado nem sempre poderá ser realizado, assim, como muitos acontecimentos são surpreendentes, além das expectativas. E são as forças coletivas, muitas das quais não temos controle, que desenharam os caminhos de nossa vida.

A interlocutora-borboleta Monarca realizou a graduação, assim como as interlocutoras-borboletas Coruja e Morfo-Azul, em uma faculdade de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD e similarmente vivenciou dificuldades logísticas e financeiras para finalizar a formação inicial e ingressar na profissão: “*Na minha formação não houve nenhum problema de grande complexidade, no entanto, surgiram algumas dificuldades no percurso acadêmico, primeiro: eu e mais 6 colegas íamos de moto à noite (18km) em dia de sábado, enfrentávamos o perigo e às vezes tínhamos imprevistos nos transportes no meio do caminho, ocasionando o atraso [para chegar] na instituição de ensino superior, e no outro dia passava o domingo na faculdade*” (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023).

A reflexividade autobiográfica da interlocutora-borboleta, apresentada em sua narrativa, nos dá acesso aos modos de processamento de compreensão e ação com a realidade que vivencia, deixando entrever seu perfil com características intrínsecas que envolvem principalmente a perseverança, a obstinação e a coragem para vencer os desafios postos e alcançar seus objetivos.

A interlocutora-borboleta Coruja, ao assumir a sala de aula, contagiada pelos conhecimentos adquiridos na faculdade, chegou à escola com muitas ideias e metodologias, como é conhecedora da realidade de alijamento que as crianças do Campo enfrentam e com uma vontade imensa de mudar essa realidade, narra esse momento: “*Quando assumi a sala de aula estava com muitas ideias na mente, muito ânimo, força de vontade em poder levar para meus alunos algo novo, experiências novas, colocar logo em prática, mas, de início me deparei com um pouco de dificuldade principalmente por ser uma turma multisseriada, vários níveis em uma mesma sala, no mesmo turno e a falta de estrutura para a prática de ensino,*

começando do básico, como por exemplo uma simples caixa de lápis de cor” (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário-borboletário, 2023).

Diante dessa realidade, aos poucos, o entusiasmo foi perdendo força e dando lugar a uma visão pragmática da realidade do Campo. Como em um filme retrô, a interlocutora-borboleta Coruja se viu na mesma situação complexa de seus professores, apesar de décadas terem se passado, uma situação de precariedade: com turma multisseriada, estrutura precária da escola, falta de materiais didáticos básicos, ausência de profissionais administrativos para dar suporte ao pedagógico, entre outros, sem contar também a ausência de direcionamentos para investimento pedagógico na Educação do Campo, o que compromete a efetiva materialização dessa proposta nas escolas localizadas nos territórios rurais.

A interlocutora-borboleta Coruja considera os diferentes elementos contextuais implicadores e condicionantes da sua prática semelhantes aos vivenciados enquanto criança, o que provocou mudanças significativas na forma como organiza seu fazer docente, situando que considera, como elemento potencializador da sobrecarga de trabalho nos territórios rurais, o fato de trabalhar em turmas multisseriadas, uma condição que complexifica o trabalho docente por conta da multiplicidade de demandas concomitantes que essa organização de turma exige e a ausência de direcionamentos pedagógicos específicos para trabalhar com turmas com agrupamentos multietários.

Durante esse processo de autobiografização, as interlocutoras-borboletas, em coro, convergem em seus discursos socioculturais ao reconhecem a importância da educação e do quanto o letramento pode significar um divisor de águas na vida das pessoas, quando relembram, em comparação às outras mulheres de suas comunidades, os percursos de vida e possibilidades que surgiram para elas por terem prosseguido nos estudos por incentivo de amigas, apoio familiar e motivação intrínseca, ao continuarem investindo em uma profissionalização. Caso contrário, ficariam apenas cuidando da casa, filhos e marido, como narram a realidade da maioria das colegas, o que não contemplava suas ambições e subjetividades, embotando sua consciência crítica.

Situação ilustrada na narrativa da interlocutora-borboleta Morfo-Azul: *“Assim como as outras mulheres da minha região, também casei cedo, porém, com o diferencial não parei de estudar, porque a maioria das mulheres quando casam abandonam a escola e passam a se dedicar somente à casa e à família”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023). Dessa forma, as interlocutoras-borboletas produzem uma contranarrativa, em oposição às narrativas históricas tradicionais das comunidades que vivem, colocando-se

de uma forma autônoma, assumindo, quando possível, o protagonismo e direcionamento de sua vida e realização pessoal.

Isso não quer dizer que a postura diferente à corriqueira nas comunidades dos territórios rurais, que tudo seria fácil, até porque os discursos tradicionais no Campo ainda reforçam imaginários sociais quanto ao trabalho e potencialidades dos homens e das mulheres. Portanto, contaram com contingências comuns e complexas, outras particulares, que quase as impediram de prosseguir, dentre as quais, a escassez de recursos financeiros para custear os estudos em uma faculdade na cidade, mesmo que apenas nos finais de semana, pois o município não conta com universidade pública em funcionamento. Nesse contexto, precisaram pagar a mensalidade, custear a refeição do dia ou da noite na cidade, custear o material – apostilas e confecção de trabalhos digitados – e o combustível do transporte, contudo, com alguns sacrifícios e com o apoio das famílias prosseguiram no seu sonho, demonstrando resistência, vislumbrando melhores condições de vida diante dos obstáculos impostos.

As interlocutoras-borboletas demonstram atitude perante a vida que envolve decisões positivas de sucesso adaptativo e adequabilidade ao contexto, ao encontrarem um eixo de sustentação que creditam à atividade profissional, possibilidades de mudança e transformação guiadas pela lógica desenvolvida pessoalmente, o que corrobora com um grau de investimento pessoal a médio e longo prazos dentro das limitações, mas, ao mesmo tempo, que as fizeram superar os desafios contingenciais.

O investimento pessoal e financeiro na formação inicial foi fundamental para a mudança da realidade das interlocutoras-borboletas, visto que possibilitou acesso a um emprego, ainda durante o período de formação, o que as incentivou ainda mais a perseguirem na profissionalização para qualificar o trabalho que realizam. Destacamos Pimenta (1999, p. 17-18, grifos da autora) ao corroborar com a importância da formação inicial:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

Concordamos com Pimenta (1999) quando advoga a importância da formação inicial, permitindo, assim, um ingresso competente dos profissionais em seus respectivos ambientes de trabalho. Em vista disso, ressaltamos a importância que a formação inicial teve na vida das

interlocutoras-borboletas do estudo, possibilitando acesso e reflexão quanto aos saberes necessários ao exercício da docência, ao almejarmos profissionais que sejam capazes de promover Educação do Campo, para os povos do Campo, e que possam:

Entender essas contradições que estão por trás das aparências dos fenômenos e formar sujeitos que tenham capacidade não só de compreender a realidade, de enxergar essas contradições da realidade, mas, principalmente, de agir para transformar essa realidade, de agir nessa realidade no sentido de desencadear processos que promovam sua transformação, essa é a sua função. Por isso que os educadores têm um papel tão importante de contribuir com a transformação social (Molina, 2020, p. 274).

Em pouco tempo, após ter iniciado o Curso de Licenciatura em Pedagogia, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul conseguiu um estágio remunerado, sendo esta a primeira experiência profissional, na zona urbana, em uma pré-escola, onde trabalhou por um ano, uma oportunidade de trabalho, segundo ela, que foi realizada *“em uma escola na cidade, eu teria que arcar com meus custos para me deslocar até a escola, o dinheiro que iria receber, tirando o combustível, sobrava quase nada”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023). Além desse investimento inicial de esforço e pouco retorno financeiro, essa vivência marcou profundamente sua prática, pois considera que *“Minha primeira experiência foi aqui na cidade, então fui levando essa prática para onde eu fui, por isso às vezes acho difícil incluir os elementos do Campo”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023), reconhecendo que, em seu trabalho, a inclusão de elementos do Campo na prática são insuficientes, diante da importância dos mesmos, atribuindo às marcas de sua experiência na zona urbana como elemento definidor do seu trabalho docente com as crianças no Campo.

Importante destacar, porém, diante do discurso da interlocutora-borboleta Morfo-Azul, que o processo formativo da docência é intermitente e a identidade docente é constituída por reflexões e transformações que precisam ser acompanhadas por práticas efetivas, não sendo fixa e nem linear. Embora sua primeira experiência aponte um caminho seguro a ser seguido no trabalho que realiza, é fundamental que os saberes docentes sejam significados a partir da realidade que vivencia, desmistificando cristalizações pedagógicas e discursos tradicionais, ressignificando suas memórias discursivas resultantes de processos sócio-históricos ou até inconscientes, do que já viveu enquanto aluna e de como ingressou na docência, enfim das concepções que construiu. Isto posto, concordamos com Pimenta (2010, p. 18) na sua reflexão sobre a identidade docente:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Por seu turno, a interlocutora-borboleta Monarca, ainda no período de formação inicial em Licenciatura em Pedagogia, conseguiu contrato de trabalho na escola que trabalha até a atualidade (2023). Já a interlocutora-borboleta Coruja ainda está em processo de formação inicial, em Licenciatura em Pedagogia, e trabalha na mesma escola há quatro anos. Nos quatro anos seguintes ao seu ingresso laboral, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul desenvolveu seu trabalho em escolas nos territórios rurais. Em seu ato de fala mnemônica com uma carga afetiva, narra: *“Em 2020 recebi o convite para trabalhar nesta mesma escola onde cursei o Ensino Fundamental menor. Foi muito satisfatório poder trabalhar na sala onde fui aluna, utilizar os mesmos materiais que os professores utilizaram com as crianças da minha região, onde tenho o conhecimento de cada realidade familiar. [...] Em 2021 também trabalhei em outra escola do Campo localizada em região vizinha [...] Em 2022 e 2023, trabalho na escola onde hoje é o polo que recebe crianças da região e localidades vizinhas”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023).

Trabalhar em escolas, nos territórios rurais, é uma circunstância que deixa a interlocutora-borboleta Morfo-Azul confortável, pois é residente do Campo e é conhecedora da realidade e da comunidade local, possuindo experiências profissionais diferentes em cada uma dessas escolas, mesmo que todas estejam localizadas no território camponês, afinal o Campo é diverso, assim como seus povos.

A carga de afetividade ao voltar à escola que outrora fora aluna, reaviva as memórias das experiências vivenciadas nessa instituição, que em muitos aspectos possibilitou momentos de incentivo pessoal e emancipação, mas também provocou limitações diante da pouca contextualização de forma crítica a problematizações que foram negadas, silenciadas e que ficaram ausentes no seu discurso, quanto à negligência pública às condições de vida e à existência dessas populações e à contextualização das práticas docentes aos territórios rurais.

Com relação ao deslocamento de suas residências à escola que trabalham, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul discursiviza que depende do transporte escolar para deslocar-se ao seu trabalho. Mesmo que intracampo, a interlocutora-borboleta Monarca mora bem próximo a escola que trabalha, realizando o trajeto diário de sua casa, andando, assim

como Coruja, uma condição de trabalho favorável, haja vista que a questão do deslocamento dos profissionais que trabalham em territórios rurais muitas vezes é um agravante diante das condições das estradas e dos transportes que fazem o percurso, como já apontado pelas interlocutoras-borboletas, referindo-se aos seus próprios professores. O fato das interlocutoras-borboletas residirem em áreas rurais facilita seu deslocamento e corrobora enquanto condição de trabalho favorável.

A comunidade que a interlocutora-borboleta Monarca reside é bem povoada, contando com mais de 180 famílias, geralmente detentoras de algum vínculo de parentesco, possuindo uma certa autonomia, em um ambiente com características de urbanização, pois conta com escola, UBS, calçamento nas ruas principais, praça com academia comunitária, mercados diversos, lanchonete, salão de beleza, barbearia, e opções de lazer, como clubes de festa, pizzaria, bares, trailers com comidas informais como misturinha, espetinho, sanduíches, dentre outros (Diário da pesquisadora, 2023).

Esses são fatores que favorecem a residência e a permanência da população nesse território, pois, aqueles que têm origem nessa comunidade, segundo a interlocutora-borboleta Monarca: *“podem até trabalhar fora por falta de emprego local, mas, não vão embora”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023). Ao realizar análise dessa situação, admite a afetividade que a população tem pela localidade, principalmente por conta da autossuficiência com relação à sede do município e o estilo de vida que desenvolveram.

A presença de serviços diversos e a militância por condições infraestruturais que possibilitem cidadania, representa a resistência da população que reside nessa comunidade em permanecer nesse território, com condições dignas e cidadãos de vida. Em linha com a discussão, Paulino e Fabrini (2008) refletem acerca da resistência dos povos do Campo para permanecerem em seus territórios, combatendo os setores hegemônicos de poder que muitas vezes desaparecem os territórios rurais, buscando o “esvaziamento” do Campo e tornando acessível, consequentemente, esses territórios, aos grandes latifundiários.

A localidade rural que a interlocutora-borboleta Morfo-Azul trabalha também é bem povoada, contando com mais de 35 famílias. Possui UBS e um comércio com diversidade de materiais essenciais, não possui calçamento, praça ou serviços, mas mantém a densidade demográfica da sua população. Enquanto que a localidade em que a interlocutora-borboleta Coruja reside vem apresentando um decréscimo populacional, por ser uma localidade territorialmente grande, porém, com poucas famílias – cerca de 15 –, com residências distantes umas das outras, não possui comércio local, e como serviço público conta apenas

com a escola e com a presença de um médico da saúde da família que visita a localidade mensalmente, o que dificulta a permanência da população, muitas vezes por necessidade de instituições que promovam cidadania e outras formas de vida ou seduzidos pela facilidade de acesso aos bens materiais. Por essa razão, acabam migrando para o urbano ou outras localidades mais desenvolvidas (Diário da pesquisadora, 2023).

O desaparelhamento do Campo tem como consequência a desmobilização do patrimônio humano e cultural que compõe as áreas rurais, pois, quando não há condições de vida e produção humana de sobrevivência, promovidas pelo Estado, as populações migram para outros territórios, principalmente o urbano, vislumbrando melhores condições de existência, o que nem sempre acontece e, em contrapartida, toda a história e a memória do território rural pode acabar se perdendo.

Segundo informações das interlocutoras Morfo-Azul e Monarca, a cultura econômica agrícola vem sendo desprestigiada pela população local das comunidades, os mais jovens consideram que o trabalho do Campo – plantio, extrativismo e criação de animais – não fornece recursos de subsistência suficientes para atender às suas necessidades e de suas famílias. Nesse ínterim, a escolarização possui um papel determinante, pois os que conseguem avançar nos estudos e ter curso superior, conquistam empregos com maior prestígio e renda, geralmente trabalham na zona urbana do município ou em outra cidade, e os que apenas concluíram o Ensino Fundamental e/ou Médio, dedicam-se a empregos menos prestigiados e com menores salários, como na construção civil ou em granjas – para os homens – e como empregadas domésticas, diaristas ou babás – para as mulheres –, muitas vezes sem qualquer estabilidade empregatícia, sendo realizados principalmente em Teresina (PI), porque na zona urbana do município que residem a falta de empregos também é significativa (Diário das pesquisadoras, 2023).

Muitos sem trabalho, permanecem em casa, realizando empregos informais ou apenas cuidando da casa e das crianças. É frequente a organização de mais de uma família na mesma residência, convivendo juntos avós, pais e netos, desse modo, a aposentadoria e os benefícios sociais disponibilizados pelo governo correspondem à renda mensal dessas famílias, como narra a interlocutora-borboleta Monarca: *“muitas mulheres só ficam cuidando da casa e dos filhos, principalmente as que não prosseguiram nos estudos”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023). Em seu discurso sociocultural e histórico, a interlocutora-borboleta Monarca denuncia o quanto a educação contribui para a mudança da realidade e de paradigmas, seja com a presença ou a ausência desta, como apresentado no

tópico narrado. Entendemos que as concepções também podem ser transformadas a partir da adesão de novos discursos, como o que está sendo discursivizado por ela acerca da sua história de vida e a potência que este pode ter para si e sua comunidade.

Dessa forma, apenas os idosos, geralmente aposentados, vez ou outra realizam atividades agrícolas no Campo, como plantio de roça e criação de animais, uma vez que a construção de novas mentalidades situou essa atividade à margem social, mesmo nos territórios rurais, fato corroborado pelo discurso da interlocutora-borboleta Monarca: *“até o cheiro verde que consumo eu compro na cidade”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário das pesquisadoras, 2023), reforçando a ideologia de ajustamento dos indivíduos às mudanças nas práticas discursivas e sociais, permanecendo a manipulação hegemônica de valorização ao urbano ou ao que vem do urbano, a partir de uma ideologia que compreende que até os produtos que são próprios das áreas rurais, são melhores caso haja vinculação com o urbano. Isso, de certa forma, desconstrói e coloca sob suspeita o imaginário social acerca do “lugar” propício para a realização de algumas atividades laborais.

Nesse contexto, é representada uma inversão de valores, visto que, cada vez mais há o reconhecimento social quanto à valorização dos produtos que são produzidos por pequenos produtores do Campo, de forma orgânica, ao entendermos que nessa produção de matriz agroecológica, há um uso equilibrado dos recursos naturais, por serem saudáveis e corroborarem com o ciclo econômico da comunidade. Assim, por meio da Educação do Campo, quando efetivamente é assumida na instituição de educação, promovendo o diálogo entre os saberes científicos com a vida e com a produção agroecológica de cada comunidade, as relações sociais podem ser transformadas (Caldart, 2024) e podem haver incentivos legítimos quanto à valorização da cultura dos territórios rurais, a iniciar pelas próprias populações desses territórios.

As concepções construídas a respeito da dicotomia urbano e rural ainda são presentes nos discursos e práticas das interlocutoras-borboletas. Muitas dessas concepções são aceitas e internalizadas sem qualquer fundamento ou crítica, apenas se constituem reproduções de discursos tradicionais com adesão às concepções geracionais de subordinação, passividade e admiração ao urbano, possuindo força de orientar as gerações seguintes. O que deixar entrever em seus discursos é que forma educadas para a sobrevivência neste território, com resitência. Adaptando-se à realidade e retirando dela o melhor que puderem.

A consciência crítica, ausente nos discursos, seria o elemento definidor que levaria à militância, ponto crucial para a mudança coletiva. Guimarães (2010, p. 86) ajuda a entender,

ao explicar que “os significados que elaboramos e que adquirem alguma estabilidade constituem as nossas concepções, o instrumento de que o pensamento se socorre para interpretar o mundo e que neste processo se corrigem e aperfeiçoam”, servindo como as lentes pelas quais enxergamos, interpretamos e agimos no mundo.

Em outra passagem, o discurso potente e arrebatador da interlocutora-borboleta Monarca insiste em narrar como a população do território que reside enfrenta e constrói sentido acerca deste aspecto da cultura do Campo – a produção agrícola –: “*Você viu a Casa de Farinha? Ela foi usada esse ano, mas, há pelo menos 3 anos ela estava fechada, porque ninguém mais planta*”. E ainda “*a diária para um trabalhador da roça é muito pouca, apenas R\$ 60,00 e como ninguém faz roça, nem teria onde trabalhar*” (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário das pesquisadoras, 2023). Percebemos nesses enxertos as contradições da realidade dessas populações apresentadas, pois moram em áreas rurais, porém, estão cada vez mais se desfazendo da identidade de ser camponês, seduzidos pela ideologia urbana por meio dos discursos hegemônicos de superioridade cultural, assim como buscam meios outros de rendimentos distantes da tradição camponesa, em parte, por ser pouco atrativa financeiramente, abraçando valores e modos de ser distantes do seu contexto.

O que demonstra também um desestímulo das autoridades públicas na elaboração de projetos que subsidiem a permanência e a autossuficiência dessas populações em seu local de vida, como a agricultura orgânica, hortas comunitárias, artesanato, extrativismo, dentre outros, pois ações dessa natureza mobilizam localmente a população, contribuindo com emprego e renda e consequentemente melhor qualidade de vida e integração contextual.

Essa nova ideologia do Campo, impregnada pelo discurso urbano, ressignifica a cultura camponesa, tendo reflexo significativo nos discursos, comportamentos e cosmovisão da sua população local. Refletimos que essa natureza de esquiva à cultura desenvolvida em áreas rurais, oculta um sentido último de buscar irromper a historicidade de marginalidade e exclusão que foi frequente aos seus antepassados e a si próprios.

Dessarte, apenas moram no território camponês, vivenciando relações assimétricas de poder veladas nos discursos urbanos e interdiscursivamente reproduzidas pelos próprios, com pouca contestação e criticidade, assim, por serem usuários de diferentes recursos tecnológicos que os atualizam sobre as questões humanas, sociais, econômicas, culturais, realizam suas atividades laborais em ambiente urbano, absorvendo essa cultura massificada e imposta em um patamar de poder e superioridade. Por esse motivo, acabam assediados e desenvolvendo novas identidades com viés urbano.

A realidade social dos povos dos territórios rurais alterou-se com o tempo, contudo, subliminarmente há ainda intenções e manipulações, situando os povos do Campo como mistificados e ajustados às necessidades dos detentores do poder. Daí a importância de mapear as conexões entre os discursos e as relações de poder nas práticas sociais, como as apresentadas nos discursos das interlocutoras-borboletas Monarca e Morfo-Azul. Nessa perspectiva, concordamos com Fairclough (2008, p. 91), ao afirmar que os discursos são dependentes da estrutura social que estão abrigados, assim, o autor afirma:

o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe social e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante.

Em seus discursos, as interlocutoras-borboletas Monarca e Morfo-Azul convergem, apresentando elementos indiciais, no que concerne à disseminação nos territórios rurais, da hegemonia de preservação de poderes e grupos dominantes, permeados pela ideologia que difundem, através da linguagem e das práticas. Realizar uma reflexão crítica acerca dessa realidade mascarada demanda investimento, dedicação e incômodo, em uma perspectiva de reinventar formas outras de olhar a realidade que as cerca, geralmente naturalizada, ampliando a análise quanto ao vivido, tomando consciência dessas influências e buscando transformação.

Isto posto, entendemos que existem, nos territórios rurais, relações assimétricas de poder, todavia, compreendemos que o poder não é algo fixo, por mais duradouro que se apresente em alguma sociedade, mas, é “instável, as relações assimétricas de poder podem ser mudadas, invertidas, superadas, por conta da concepção dialética da relação linguagem e sociedade” (Vieira; Macedo, 2018, p. 58). Nesse sentido, a chave para a transformação e a mudança deve iniciar pela análise crítica e pela compreensão das concepções e dos discursos que circulam nesse contexto, visualizando as regulações e os propósitos a que servem e as estruturas que os sustentam. A partir daí haverá o desvelamento dessa realidade e a possibilidade de mobilização popular, por meio de lutas coletivas.

A realidade laboral e cultural da comunidade, na qual a interlocutora-borboleta Coruja reside e trabalha, apresenta diferenciações significativas com relação às comunidades das interlocutoras-borboletas Monarca e Morfo-Azul. Assim, em seu discurso sociocultural, revela “*Minha comunidade preserva ainda a cultura da agricultura de subsistência, feijão,*

milho, melancia, abóbora, criação de galinhas e porcos para a venda, mas, a comunidade possui o 'forte' de trabalhar fazendo o uso de produções artesanais com a carnaúba, fazendo vassouras” (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário-borboletário, 2023). Coruja expõe as vivências preservadas em sua localidade com ideário camponês, como as produções de subsistência agrícolas, pecuária, extrativismo e artesanato, modos de vida que, segundo o estudo em tela, vem se transformando.

Essa produção agroecológica realizada pela comunidade, na qual a interlocutora-borboleta Coruja reside, ainda mantém a essência produtiva característica do território camponês que, segundo Leal (2023) e Caldart (2024), esse tipo de produção sustentável corrobora para a manutenção de necessidades de vida desses povos, mas também mantém a biodiversidade do planeta, por conta da cosmovisão que essas populações têm, no que tange a sua relação de preservação com a natureza.

É importante destacar que entendemos a cultura local dos territórios rurais como modo de ser, relacionar e conviver intersubjetivamente e com a natureza de forma comunitária, dinâmica e preservativa, com caráter diverso e multifacetado, como uma cultura potente composta por saberes intergeracionais. Contrária às concepções preconceituosas que a concebem como saberes marginais, defendemos a preservação da cultura local em paralelo à militância pelos direitos de cidadania e bem-estar das populações do Campo, como infraestrutura das estradas, escolas, UBS, incentivo à produção agroecológica, saneamento básico, entre outros.

Analisamos que a concepção de Campo vivenciada pela interlocutora-borboleta Coruja apresenta uma preservação quanto ao ideário de cultura camponesa, grande parte por conta do compartilhamento de discursos socioculturais em sua comunidade, logo, por mais que as concepções e as crenças apresentem um caráter pessoal, o intercambiamento de saberes e experiências com a realidade concreta e simbólica apresentada ressignifica ou os reforça, como ratifica Guimarães (2010, p. 94): “as concepções e crenças constituem-se ao longo da vida das pessoas, no seu contacto com o mundo e na interação social, sendo incorporadas através de um processo por vezes denominado de transmissão cultural”.

O autor afirma ainda que forças sutis tencionam para que as crenças perduem e que há a prevalência que algumas sejam mais suscetíveis a mudanças que outras. Um dos fatores que interferem nesse processo é a temporalidade de aquisição da crença, haja vista que, quanto mais recentemente adquirida, mais suscetível estará a ressignificações, porque ainda não estabeleceram relações duradouras com outras crenças já existentes, fortalecendo-as. O

confronto com experiências diversas que apresentam realidades diferentes e outros modos de interpretá-la, em articulação com a reflexão crítica, corrobora para alterações/modificações/ressignificações de crenças e concepções.

Discursos ideológicos tradicionais reforçam a exclusão dos povos do Campo das políticas públicas e os situam enquanto povos marginais, com isso, concordarmos com Fairclough (2008, p. 117), ao definir 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 ainda adverte que “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de senso comum” (2008, p. 117). Nesta condição, para que haja avanço, é necessária a disseminação de discursos controversos, críticos, conscientes, transformadores e inspiradores, para que, como no caso do fenômeno discutido – o alijamento sentido pelas populações dos territórios rurais, em diferentes dimensões, neste caso, no campo educacional –, seja notadamente superado.

A escola é um espaço de socialização e trocas culturais, a própria cultura infantil precisa ser reconhecida e valorizada nesse ambiente escolarizante, para que o trabalho das professoras não tenha como princípio educativo uma imposição de rotinas, regras e afazeres descontextualizados do universo infantil, mas que seja imbuído de sistematizações, saberes e estratégias educacionais calcadas na trajetória de vida das crianças e de sua infância.

A especificidade territorial rural é competentemente lembrada pela interlocutora-borboleta Coruja, em seu discurso pedagógico, no que aduz à concepção de trabalho docente na Educação Infantil do/no Campo, que atribui uma complexidade maior a essa etapa, pois, além de se voltar às questões didáticas e às propostas metodológicas da Educação Infantil, entende que esses fatores precisam ser contextualizados ao Campo, o que é fundamental. Portanto, em seu discurso, narra que: “*Trabalhar com crianças é um processo muito desafiador, principalmente se for nas escolas do Campo, ensinar para o público infantil é algo que requer muito domínio da parte do professor e se for no Campo é mais desafiador ainda, se adaptar, compreender e entender o mundo do Campo é fundamental para se ganhar a confiança do aluno, para que tenha um bom trabalho*” (Coruja, Diário-borboletário, 2023).

Um discurso coerente à proposta da Educação Infantil do/no Campo e alinhado aos documentos e teorias que as abriga, como as DCNEI (Brasil, 2010b, p. 24) que orientam que a

prática dos professores da Educação Infantil no Campo, deve “ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis”.

Compreendemos, desse modo, que o documento apresenta caminhos que, aliados ao arcabouço teórico e empírico, podem contribuir significativamente para uma prática docente contextualizada à Educação Infantil e ao Campo. Situação ratificada por Oliveira e Oliveira (2017, p. 64):

a permanência dos alunos em seu próprio espaço sociocultural possibilite uma maior articulação com a comunidade e os saberes produzidos dentro dessa organização social, de forma a oportunizar que esses alunos atuem na realidade, a partir da compreensão da mesma, associando os saberes culturais aos saberes históricos produzidos pela humanidade.

Ainda no que concerne às concepções construídas, as interlocutoras-borboletas analisam a realidade e em coro verbalizam queixas quanto à ausência de orientações didáticas específicas nas formações continuadas que são realizadas mensalmente pela Secretaria Municipal de Educação no tocante às práticas específicas que contemplem a territorialidade do campesinato (Diário da pesquisadora, 2023). Essas queixas, em parte, procuram justificar a ausência densa da inclusão contextual em suas atividades cotidianas, em virtude da não problematização desta especificidade por elas próprias e também por não haver orientação e cobranças no viés epistemológico e didático da aplicabilidade dessa especificidade para além das diretrizes específicas da Educação Infantil.

Assim, justificam, parcialmente, o descompromisso de sua responsabilidade pessoal, principalmente por serem oriundas desse território, ao não contemplarem com densidade política e epistemológica o contexto. Neste íterim, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul narra: “*não costumo pensar e lembrar do Campo*” (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário das pesquisadoras, 2023). A interlocutora-borboleta Coruja ratifica: “*Elas dão apenas orientações gerais*” (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário da pesquisadora, 2023), reforçando os discursos assimétricos e hegemônicos de poder que contribuem para validar a invisibilidade à territorialidade do campesinato e todos os elementos que o compõem, levantando problematizações no que concerne também à organização e à dinâmica das formações de professores.

Oportuno pontuar também a ineficiência do município ao não oferecer formações específicas que problematizem a realidade dos povos dos territórios rurais e também ao não acessarem programas e políticas específicas existentes para serem implantadas no Campo.

Em contrapartida, a perspectiva da Educação Infantil do Campo, quando implementada deve

a educação infantil do campo pode nos levar a construir as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento (Silva; Pasuch, 2010, p. 5).

Inclusive as interlocutoras-borboletas confessam sentirem-se, de certa forma, excluídas nos encontros formativos por serem professoras que trabalham em áreas rurais, relatando que se agrupam em determinado local, sentindo-se aquém, se comparadas às professoras que trabalham na zona urbana (Diário da pesquisadora, 2023). Diante disso, convém destacar que discurso emancipatórios e práticas de empoderamento precisam ser construídos e reproduzidos por meio de um conjunto de estratégias e ações que abram caminhos para que as populações e todos os sujeitos que compõem os territórios rurais sejam visibilizados e seus saberes reconhecidos. A escola é o ambiente propício para que essa temática seja discutida e os discursos hegemônicos, contestados, pois constitui um espaço de socialização e trocas culturais que devem ser realizadas com compreensão, valorização e respeito.

Dessa forma, a ausência de discursos, que tematizem a contextualidade do Campo, conflitua com a realidade das interlocutoras-borboletas, causando apagamento memorialístico e falta de conexão entre a realidade campesina que vivenciam e a prática que exercem. Entendemos que essa descontextualização por parte das interlocutoras-borboletas não tem caráter intencional, pelo contrário a inculcação ideológica histórica de preconceito ao Campo, as guia por um processo de escolarização de valorização de saberes exclusivamente do meio urbano.

Assevera Magalhães (2011, p. 219), ao destacar que “o discurso é uma dimensão fundamental na formação de crenças, conhecimentos, valores e visões de mundo”. Situações didáticas cotidianas e permeadas pelo hábito, muitas vezes, camuflam a realidade, caso não haja provocações e momentos reflexivos sobre o trabalho realizado. Por isso, a proposição de discursos contextualizados, críticos e emancipatórios contribuirá para a formação de novas

mentalidades, crenças, valores e cosmovisões sobre a realidade e os povos do Campo. Nessa perspectiva, importante considerar o que Silva e Pasuch (2010, p. 5) reconhecem acerca da Educação Infantil do Campo:

contribui para oferecer condições para vida no campo com dignidade e também afetar a construção da autoestima das famílias e dos adultos do campo, uma vez que permite que os responsáveis pelas crianças também tenham condições de se dedicarem ao trabalho e ampliarem a renda, com a garantia de que seus filhos recebam a melhor educação coletiva pública.

As contribuições da Educação Infantil, no território campesino, não se restringem apenas ao desenvolvimento integral das crianças, segundo Silva e Pasuch (2010), visto que corroboram para melhorar a qualidade de vida das famílias e da comunidade, como um todo. Assim como a presença da instituição – escola – promove a integração entre a comunidade e a partilha de saberes entre essas instituições.

Destacamos assim, que as concepções de trabalho docente na Educação Infantil do Campo das interlocutoras-borboletas acerca da Educação Infantil do Campo foram construídas desde a escolarização, nutridas e ampliadas na formação e prática educativa desenvolvida. Pelo narrado, depreendemos que as concepções que carregam reforçam uma admiração e uma inspiração nos profissionais com quem conviveram durante a escolarização, por considerá-los competentes e entusiasmados com o processo de ensino e aprendizagem, portanto, inspiraram-nas nos estudos e na profissão.

As condições contextuais delimitaram-se em suas lembranças a um segundo plano, pois entendem que, apesar delas, conseguiram avançar nos estudos, alcançar uma formação e se constituírem como profissionais, o que é muito significativo, porém, também deixam à margem o que não poderiam, a reflexividade e a criticidade da implicação quanto à negação dessas condições de trabalho e o estudo com qualidade, que não tiveram no momento de escolarização, assim como é lacunar o caráter da militância, elemento essencial da educação do Campo.

A contextualidade ao Campo foi lembrada nos discursos das interlocutoras-borboletas, contudo, reconheceram que existem pontos obscuros, no que tange ao entendimento e à aplicabilidade cotidiana dessa contextualização em suas práticas, precisando ser revisto, em grande parte, por falta de incentivos, seja das problematizações que precisam realizar por conta, seja das demandas hierárquicas de trabalho, seja da ausência de profissionalização específica que discuta e problematize essas questões.

Para que haja transformação na realidade, a construção de novas mentalidades e concepções, é preciso esforço conjunto em nível macrossocial, a partir de formações específicas, contato e vivência com diferentes experiências e condições de trabalho que oportunizem vivências educativas contextualizadas, assim como esforço pessoal das interlocutoras-borboletas durante os momentos reflexivos de organização e prática docente, ao deixarem-se ser impactadas pelo ambiente, para que haja uma articulação entre este e a prática que desenvolvem.

7.2 Condições de trabalho docente na Educação Infantil do/no Campo

As condições de trabalho docente na Educação Infantil do/no Campo são muito importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Se favoráveis, contribuem com o processo de ensino e aprendizagem. Se desfavoráveis, quando subordinadas às condições de precariedade em sua estruturação e organização, tencionam o trabalho das professoras e desfavorecem a aprendizagem das crianças. Nos *loci* pesquisados, uma alternativa a essa situação é a adesão voluntária ou não à nucleação escolar, uma prática que vem ocorrendo nesse território. Essa conjuntura fez com que a realidade de precariedade fosse parcialmente superada em alguns aspectos, porém, agregada a ela proporciona também algumas limitações significativas.

A expansão da Educação Infantil precisa vir acompanhada pela qualidade na educação, ancorada em reflexões e referenciais teóricos próprios do universo da Educação Infantil, articuladas ao contexto, culminando em práticas com intencionalidade educativa e condições de trabalho e estudo apropriadas às crianças nos primeiros anos de vida e aos profissionais que trabalham nessa etapa, preferencialmente realizada em instituições próprias e próximas ao local onde as crianças residem.

Reconhecemos assim a importância da oferta de condições objetivas e subjetivas de trabalho às professoras para o desenvolvimento de uma prática educativa profícua. Como já situamos, as condições objetivas inserem-se no universo material, de concreticidade, com relação à infraestrutura adequada, existência e possibilidade de uso de materiais e equipamentos, ou seja, de recursos pedagógicos, como papéis com diferentes tamanhos, cores e texturas, lápis de cor, livros literários, massa de modelar, dentre outros, e equipamentos como máquinas fotocopadoras, televisão, computador, projetor, aparelho de som, etc. Além disso, as condições subjetivas são fundamentais, como a docilidade ambiental, relações

interpessoais positivadas, respeitosas, comunitárias e solidárias entre professores e alunos, professores e equipe pedagógica e professores, equipe pedagógica, familiares e comunidade.

Destacamos ainda que as condições objetivas e subjetivas se implicam mutuamente, na medida em que o ambiente físico afeta o estado emocional das pessoas e vice-versa, como destacam Cruz e Cruz (2017), ao refletirem que os mundos físico e social nos afetam, ao ponto de promoverem mudanças em nosso modo de pensar, agir e nos relacionarmos. Entendemos, a partir disso, que as condições de trabalho inferem nas concepções e na prática educativa das professoras.

O trabalho na Educação Infantil deve ser permeado pela ludicidade e por práticas que vinculem o cuidar e o educar. Para que isso aconteça de forma significativa, além da iniciativa, do compromisso, do esforço e da mobilização de saberes das professoras, precisam contar também com condições de trabalho apropriadas que as apoiem tanto em termos de possibilitar satisfação e bem-estar nesse ambiente de trabalho, quanto em serem atendidas nas necessidades de materialização de seus saberes, estratégias e planejamento pedagógico, condição essencial para que haja a articulação aos repertórios culturais das crianças e da comunidade, incentivando, assim, o gosto por novas descobertas no ato de aprender das crianças – objetivo da educação.

No entanto, devemos ter cuidado para que a ludicidade não se resuma nas instituições de Educação Infantil a momentos estanques, frequentemente direcionados pelas professoras ou sem a interação destas com as crianças no momento de brincar. Como adverte Kishimoto (2005, p. 185): “mas na prática, o brincar restringe-se ao jogo didático ou espontaneísta e prevalecem condições estruturais inadequadas relacionadas à proporção adulto-criança, espaço físico e ausência do mundo de interações, que tornam o ambiente educativo inadequado”. Esse contexto, portanto, não corrobora com o processo de aprendizagem infantil, por não haver a compreensão do que seja o lúdico e da importância desses momentos para o desenvolvimento infantil.

Nos territórios rurais, as condições de trabalho das professoras são historicamente marginalizadas e, na Educação Infantil percebemos que muitas vezes sequer instituições próprias são construídas, funcionando em anexos a escolas do Ensino Fundamental, que possuem uma organização e rotina diferenciada da Educação Infantil, forçando uma adaptação desta à dinâmica daquela, contando também, quando oferecida, da parcialidade dessa etapa, com a ausência frequente de oferta da creche às crianças. Percebemos, não obstante, a resistência dessas populações em permanecer nos seus locais de origem e de sua

ancestralidade, apesar da convergência de fatores que procuram promover êxodo generalizado para o ambiente urbano. Assim, com muita resiliência, criatividade e resignação, possuem a competência e a habilidade de tentar transformar a realidade, a seu favor, apesar das adversidades.

Com relação às condições de trabalho das interlocutoras-borboletas, as mesmas apresentam, em seus discursos acerca do tópico abordado, do repertório e das referências que possuem, divergências e posições às vezes distintas, diante das condições de trabalho nas escolas que trabalham, apresentadas em suas narrativas e que complementamos com a observação participante.

A interlocutora-borboleta Coruja relata a incerteza que sente por trabalhar em uma turma multisseriada, apresentando como essa situação afeta a prática que realiza e forja a reelaboração do seu trabalho, para que se adeque às diferentes turmas sob sua responsabilidade, concomitantemente, provocando reflexões e a busca de estratégias teórico-práticas que viabilizem o trabalho que precisa desenvolver e a aprendizagem das crianças, na busca de parcerias e intervenções de profissionais mais experientes que possam assessorar e apoiá-la, quando narra: *“Como profissional, me senti um pouco frustrada, porque estava com uma grande bagagem [pedagógica], mas que não coincidia com a realidade da minha turma de alunos, existia pela frente grandes barreiras, muitos desafios a serem vencidos, tive que me reinventar várias vezes como profissional, procurar saber de pessoas mais experientes como fazer para enfrentar aquelas barreiras, passar dias e noites tentando encontrar formas de reverter aquela situação, procurar formas, métodos de trabalhar com uma turma tão complexa, como a que estava em minhas mãos, um pouco complicado”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário-borboletário, 2023).

Uma situação muito desgastante física e psicologicamente à interlocutora-borboleta Coruja, por ter que conflitar o ideário acadêmico-pedagógico com a realidade contextual vivenciada, muitas vezes tentando recorrer a experiências e experimentos com parceiros dotados de saberes e perícia na área, diante da expectativa de direcionamento, e frustrada por não ser abarcada nas formações que compõem seu capital biográfico, restando a aplicabilidade de estratégias a partir de tentativas de acertos e erros do que é possível realizar em cada aula.

O sentimento de incerteza é inexorável diante das expectativas instigadas e alimentadas na academia e a realidade prática cotidiana que a interlocutora-borboleta Coruja encontrou em seu ambiente de trabalho. Por mais que tenha vivenciado, enquanto aluna, essa

realidade, o desejo e a esperança de avanço e melhorias na escola do Campo não foram satisfeitos, assim, não atenderam às necessidades pedagógicas de ensino e aprendizagem mínimas. Em análise ao narrado, inferimos e concordamos com Marchesi (2008, p. 30):

As competências e disposições básicas dos professores não são adquiridas e nem se manifestam plena no começo da sua vida profissional, senão que se desenvolvem, se completam ou se deterioram ao longo dessa trajetória. A aquisição de uma habilidade determinada, assim, atravessa diferentes fases, o que deve ser considerado na valoração do trabalho dos professores e na formação de que eles necessitam.

Entendemos com Marchesi (2008) que, apesar dos sentimentos de incerteza comuns ao ingresso na carreira, a situação da interlocutora-borboleta Coruja possui desafios, como bem situa: turmas multisseriadas e escassez de recursos materiais-pedagógicos, que potencializam a organização do trabalho, impactando-a objetiva e subjetivamente por estas condições.

Entretanto, a complexidade e as dificuldades do trabalho, principalmente por conta das condições encontradas, são refletidas discursivamente pela interlocutora-borboleta Coruja com positividade e responsabilidade pedagógica, quando destaca: *“O fato de trabalhar com multisseriado, esse fator dificulta bastante, por ser vários níveis todos juntos, o tempo com cada um diminui significativamente, principalmente com as turmas da Educação Infantil, isso faz com que tenhamos mais dificuldades, mas, com todos esses obstáculos é possível sim, fazer um excelente trabalho, procurando as metodologias certas, com inovações. Sempre procurar formas que contemplem toda a turma, com esforço e dedicação sempre é possível realizar um bom trabalho”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário-Borboletário, 2023).

A autorresponsabilização apresentada pela interlocutora-borboleta Coruja, em sua autobiografia narrada, quanto ao trabalho que realiza, exige dela uma sobrecarga física, emocional e psicológica, para além do que deveria ser dedicado, caso encontrasse em seu ambiente de trabalho condições apropriadas e condizentes com o trabalho que precisa realizar. Essa circunstância é problematizada por Bzuneck e Guimarães (2003), quando refletem acerca do trabalho desenvolvido por professores que possuem crenças de eficácia e autorresponsabilização, que não desanimam ou eximem-se da inexistência/inoperância dos fatores externos, complementares e essenciais ao alcance dos resultados do trabalho pedagógico e, com isso, assumem uma postura centralizadora de todo o processo.

Delory-Momberger (2021), em uma perspectiva diferenciada, também aponta uma conclusão semelhante quanto à autorresponsabilização nas narrativas na sociedade pós-industrial, que converge com o discurso da interlocutora-borboleta Coruja, quando destaca

que, a partir da década de 1970, houve mudanças paradigmáticas na relação entre as pessoas e o processo de individualização, em uma procura e redescoberta do “eu” por meio de um processo de “cultura de si”, na qual se buscava um desenvolvimento pessoal de diferentes formas através de terapias, formações, seja em caráter religiosos ou espiritual, acontecendo de forma democrática.

Segundo a autora, porém, está a ocorrer novas perspectivas de apropriação, desenvolvimento e concepção da relação entre a individualidade e o social, caracterizadas pela assunção dos indivíduos pelos dramas sociais que os acometem, quando destaca:

As disfunções na organização econômica e social, tais como interrupções de trabalho, períodos de desemprego e até mesmo episódios de exclusão profissional, são vividos pelas vítimas desses processos como situações individuais que devem imputar a elas mesmas. [...] A partir de então, cada pessoa é instada a encontrar dentro de si mesma a força motriz por trás da sua conduta e ação, cada um é levado a uma construção reflexiva da sua própria existência, à sua biografia (Delory-Momberger, 2021, p. 08).

O paradigma apontado pela autora converge e ajuda a explicar as concepções e as crenças assumidas pela interlocutora-borboleta Coruja, que percebe e delega a si própria a responsabilidade unilateral quanto ao trabalho, recursos e sucessos vivenciados nas escolas dos territórios rurais, ao assumir uma realidade precária e ignorada pelo poder público, com expectativa que vai dar certo.

As lamentações, quanto às condições de trabalho que possui, impõem muitas dificuldades e tensões à prática docente desenvolvida pela interlocutora-borboleta Coruja. O contingenciamento de trabalhar em um prédio improvisado como uma escola, com condições de trabalho adversas, com infraestrutura precária, é relatado em alguns dos discursos proferidos, mas pouco enfatizado. Essa é uma relação contraditória, porque identifica e elege, como ponto nevrálgico da totalidade do seu trabalho, o agrupamento multissérie de alunos, parcialmente invisibilizando os diferentes condicionantes materiais e pedagógicos que interferem diretamente na sua prática, visto que são pouco citados (Diário da pesquisadora, 2023).

O contingenciamento apontado pela interlocutora-borboleta Coruja, quanto ao agrupamento multissérie, pode ser analisado por diferentes nuances: no município como um todo praticamente está entrando em extinção, por conta da nucleação, portanto, trabalha em uma turma remanescente; notadamente há uma sobrecarga física, emocional e psicológica nesses agrupamentos; e, memórias acerca da turma multisseriada que estudou e que, a

seu ver, sobrecarregou a professora que tanto admirava são questões de caráter subjetivo e objetivo que têm uma ligação direta com o filtro pelo qual a interlocutora-borboleta Coruja enxerga e age no entorno em seu contexto, sobressaindo no discurso as classes multisseriadas como o principal desafio que encontra.

Sabemos que se ancoram à multissérie questões objetivas de atividades a se realizar em demasia com relação ao trabalho pedagógico, como planejar muitas aulas para diferentes turmas semanalmente, participar de diferentes formações mensalmente, atender a burocracia em termos de fichas, diários, projetos, para diferentes turmas concomitantemente, dentre outros. Isso sobrecarrega sobremaneira a interlocutora-borboleta Coruja e as professoras em geral que trabalham com esse tipo de agrupamento, principalmente se não contar com uma rede de apoio para auxiliar com todas essas demandas, como no seu caso.

A organização das turmas da interlocutora-borboleta Coruja segue o determinante de série, que podemos denominar grupos, assim, de acordo com o visto na observação participante, a interlocutora-borboleta divide as crianças em três grupos: I – Educação Infantil, II – alunos do 1º, 2º e 3º anos e grupo III – alunos do 4º e 5º anos. Essa organização facilita as orientações e atividades realizadas e necessita que a professora fique migrando de um grupo ao outro, oferecendo orientações, comandos, correções e explicações, recorrendo em sua prática a uma espécie de nivelamento nas orientações a cada grupo. Além desses alunos, a interlocutora-borboleta Coruja, ainda possui uma criança ouvinte que precisa dar conta de atendê-la em suas necessidades e atividades (Diário da pesquisadora, 2023).

Essa situação descrita pela interlocutora-borboleta Coruja é frequente em turmas multisseriadas em que não apenas os professores, mas também as crianças precisam organizar estratégias adaptativas, para ensinar e aprender, dentre as quais, suprimir os estímulos distraídos oportunizados pela fala da professora com os outros grupos de alunos, porque, apesar de estarem juntos na mesma turma, são agrupados conforme a série/etapa/ano que estudam.

Durante a observação participante, percebemos a inquietação e a confusão das crianças, por exemplo, quando a professora ia ao quadro e escrevia alguma coisa. As crianças ficavam perguntando: “*É para nós, professora?*” (Diário da pesquisadora, 2023), pois não sabiam se aquele comando seria para o grupo I, II ou III. Outro exemplo, quando a professora sentava para explicar algum assunto com um determinado grupo de alunos, os demais acabavam ouvindo e de certa forma participando das orientações da interlocutora-borboleta (Diário da pesquisadora, 2023).

A interlocutora-borboleta Monarca atenta-se à complexidade que percebe da prática pedagógica dos professores que trabalham em turmas multisseriadas e os obstáculos que os professores precisam estar constantemente superando, quando trabalham com esses agrupamentos escolares, reflete e narra: *“Deve ser muito difícil trabalhar em turmas multisseriadas, com alunos com diferentes níveis de aprendizagem e séries, ao mesmo tempo”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário da pesquisadora, 2023).

Entendemos que a ambiência é um fator fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, limitando-o ou potencializando-o, conforme a organização, uso e disposição para interação e, em classes multisseriadas, como a vivenciada pela interlocutora-borboleta Coruja, ou classes seriadas com condições de trabalho precárias. O fator ambiental tem forte influência em caráter limitante, o que também está atrelado ao senso de estética e criticidade das crianças, como explicam Cruz e Cruz (2017, p. 75):

uma ideia muito importante pelas suas decorrências práticas é que, para as grandes potencialidades e riquezas das pessoas se expressarem e se desenvolverem, elas necessitam a participar de um contexto que as solicite e funcione como um interlocutor complexo. Assim, o ambiente deve ser aberto às múltiplas possibilidades de atuação humana, convidando à comunicação, à interação e à investigação.

Com relação às condições de trabalho, a interlocutora-borboleta Monarca inicia seu discurso de forma direta, elencando todos os elementos que considera como condição de trabalho: *a priori*, pontua a questão salarial, indicando pagamento regular; situa a facilidade de residir próximo ao seu local de trabalho como algo importante; analisa a escassez de recursos materiais permanentes na escola, como a impressora e o impacto que isso reflete em sua prática. Assim, narra: *“Em relação às condições de trabalho, até que não é insatisfatório, o salário que recebo está ‘em dia’ porque antes atrasava muito. Meu trabalho é bem próximo de casa, o que facilita muito. Dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que vejo, é que não tenho habilidade em confeccionar jogos, cartazes, brinquedos e outros e com isso tenho que pagar alguém para fazer, possibilidades de melhorar o processo, é que estou me organizando para adquirir uma impressora, para facilitar as minhas atividades em sala, pois, na escola é limitado o uso da xerox, e com a impressora colorida posso imprimir cartazes e atividades coloridas”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023).

A responsabilidade quanto à aquisição dos recursos pedagógicos necessários ao trabalho é assumida pela interlocutora-borboleta Monarca, em contradição às condições de

trabalho que possui, colocando-a numa situação que sente e assume uma posição individual que precisa dar conta de realizar atividades pedagógicas, lúdicas e diversas com seus alunos, atendendo à dimensão pedagógica da prática na Educação Infantil, mesmo sem o apoio ou com apoio parcial da escola que trabalha e do poder público municipal, o que a faz comprometer seus rendimentos salariais com a compra de materiais e equipamentos que deveriam ser disponibilizados na escola (Diário da pesquisadora, 2023).

Um outro fator apontado pela interlocutora-borboleta Monarca, além da quantidade limitada de fotocópias semanais, é que a impressora da escola constantemente apresenta problemas técnicos e quando isso acontece demora muito para ser consertada, o que sobrecarrega o trabalho das professoras que precisam suprir essa necessidade redigindo manuscritamente atividades diárias no caderno de todas as crianças, atividade realizada no momento de aula ou fora do seu horário de trabalho, em sua residência (Diário da pesquisadora, 2023).

Os limites e as possibilidades do trabalho docente estão explicitados no discurso pedagógico da interlocutora-borboleta Monarca, quando dota de sentido a ausência de habilidades criativas quanto à confecção de materiais lúdicos e também quanto ao salário baixo, embora “*em dias*” que recebe, que poderiam suprir, segundo ela, a escassez desses recursos na escola: “*Particularmente tenho dificuldade em ‘criar’, confeccionar jogos, e por isso tenho que ter recursos para pagar e também na escola não tem muitos jogos atualizados e outros recursos mais lúdicos, que chamam a atenção das crianças da Educação Infantil*” (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023). Toda essa complexidade e adversidades encaminham a interlocutora-borboleta Monarca a um ponto nevrálgico de meditação, denunciando, em seu discurso, as incertezas e os dilemas que a acompanham na realização do trabalho: “*Por isso, muitas vezes me sinto frustrada: Será que dei o meu melhor? Será que esse melhor é suficiente? No que devo melhorar? Por que não tenho suporte e recursos para realizar todas as atividades e festas para as crianças? E por aí, vão tantas indagações a mim mesma*” (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023).

A reflexão da interlocutora-borboleta Monarca é significativa e essencial ao trabalho pedagógico, uma forma de parar e ver o que se está fazendo, demonstrando percepção crítica e inconformismo das contingências que afetam seu trabalho e na problematização quanto ao trabalho que realiza, ação realizada a partir da reflexão suscitada durante os momentos nos ateliês, que provocaram o confronto do presente com o passado e podem culminar com a

possibilidade de mudança. Como destacam Souza e Sousa (2021, p. 104): “acreditamos que quando uma pessoa passa a se conhecer, a refletir sobre sua história de vida, acessa um campo de possibilidades de mudança, cabendo a ela investir ou não nelas”, quando refletem acerca da necessidade de visitaço ao passado, reconhecimento da história de vida de cada um e a possibilidade de mudança que apenas uma reflexividade crítica poderá incentivar.

A construção de novas mentalidades, para se chegar efetivamente às ações, inicia com indagações e provocações, que precisam ser acompanhadas de estratégias e comportamentos que rompam com a passividade e que desestabilizem as relações assimétricas de poder instaladas, vislumbrando novos horizontes possíveis, inclusive no caso das interlocutoras-borboletas para situarem-se em como se enxergam enquanto profissionais e como são enxergadas pela sociedade poder público. Entendemos que apesar dos esforços, estudo e dedicação das interlocutoras-borboletas, as condições de trabalho que possuem representam um concepção de desprofissionalização do poder público para com elas. Isso permite articularmos as palavras de Oliveira (2012, p. 44) à discussão:

as práticas educativas são atravessadas por ideais políticos de garantia do direito da criança aos serviços públicos do direito de ser respeitada em sua singularidade e atendida em suas especificidades, de vivenciar relações democráticas em todos os sentidos, desde a sua inserção nas regras e no sistema próprio da instituição educativa, até o convívio com os colegas.

A partir do discurso da interlocutora-borboleta Monarca, entendemos que ela aponta alguns componentes das condições de trabalho docente que estão melhor assistidos pelo município/escola que trabalha, porém, reconhece a ausente ou a insipiente quantidade de materiais didático-pedagógicos, brinquedos, jogos, dentre outros, que deveriam ser disponibilizados, mas que não são, e assume a responsabilidade de ter que resolver essa carência de alguma forma, muitas vezes comprando por conta própria, ocupando, desse modo, parte do seu orçamento salarial na compra de materiais que deveriam ser disponibilizados na escola, e há a frustração por não possuir habilidades para confeccioná-los, demonstrando perceber a importância destes para o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Ao queixar-se da falta de materiais que a auxiliem a trabalhar momentos, situados por ela como “mais lúdicos”, com as crianças, a interlocutora-borboleta Monarca reconhece as especificidades da Educação Infantil e associa a utilização de materiais, instrumentos e atividades diferenciadas, valorizando as características desta etapa como as atividades lúdicas,

quando narra: “[...] tinta guache, para as crianças fazerem uma letra ou número que eles adoram, não tenho! A escola não tem e não dá para eu gastar meu dinheiro. Parece que trabalho em uma turma do fundamental, não temos jogos, nem papéis diversos, cada cartaz desse custa caro para fazer” (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023).

Destacamos que essas atividades práticas e lúdicas são essenciais e se constituem um pilar fundamental dessa etapa da Educação Básica, ao motivarem e engajarem as crianças nessas atividades, fomentando o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências. A partir do narrado, percebemos, no discurso da interlocutora-borboleta Monarca, grande descontentamento quanto às condições objetivas de trabalho na escola que trabalha, ao não dispor de recursos e materiais essenciais à prática desenvolvida na Educação Infantil. Assim como a interlocutora-borboleta Monarca, entendemos que a ludicidade ocupa um papel fundamental na Educação Infantil, porque se relaciona à afetividade e à subjetividade das crianças.

Para relatar acerca das condições de trabalho vivenciadas, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul relembra as condições infraestruturais da escola Flor de Chuveirinho, na qual trabalha desde antes da nucleação, avaliando a escola no período anterior à nucleação com “*estrutura menor, poucas salas, sem climatização [...]*” (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário das pesquisadoras, 2023). Morfo-Azul realiza a análise em cotejamento com a realidade que encontra agora: “*Atualmente a estrutura da escola está ótima, salas climatizadas. Porém, na escola que trabalho sentimos falta de um refeitório para as crianças sentarem na hora do lanche, algumas crianças lancham em pé, outras sentam no chão. Os meus alunos, coloco para lanchar na sala, mas, fica aquela sujeira, mas, assim que terminam eu ou a zeladora limpamos*” (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário das pesquisadoras, 2023).

Com relação à infraestrutura, a nucleação realizada é avaliada pela interlocutora-borboleta Morfo-Azul como positiva, contudo, rapidamente recorda as limitações que ainda encontra quando narra a ausência de um refeitório. O fator positivo é prontamente narrado por ela quando compara a infraestrutura antiga da recente, pós-reforma, e quando justifica a organização das turmas que permitiu a extinção da multisseriação na escola, forma de agrupamento comum nas escolas localizadas em áreas rurais: “*Outra conquista na educação do Campo foi a diminuição das turmas multisseriadas, falo em conquista, porque quando criança, estudei em turma multisseriada e quando iniciei a prática com a Educação Infantil no Campo, foi com uma turma multisseriada (Educação Infantil – crianças de 4 anos, ao 5º*

ano do Ensino Fundamental), pois, sei da dificuldade no desenvolvimento do ensino e aprendizagem porque não há como o professor atender às necessidades da turma, já que são diferentes as metodologias de ensino para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil que envolve a ludicidade e chama a atenção das crianças do Ensino Fundamental” (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023).

Entendemos a partir do discurso pedagógico da interlocutora-borboleta Morfo-Azul que, apesar da nucleação proporcionar a serialização, uma certa padronização na prática da professora por envolver-se com apenas um nível da Educação Infantil e uma organização arquitetônica favorável ao processo de ensino e aprendizagem, bem-estar docente e das crianças, há ainda alguns espaços e elementos ausentes na escola que trabalha, que são importantes para a promoção do mínimo necessário à educação das crianças, como refeitório, exigindo da interlocutora-borboleta Morfo-Azul a realização de atividade para além do pedagógico, como a limpeza da sala de atividade.

Embora apresente melhorias infraestruturais, a escola Flor de Chuveirinho apresenta limitações de materiais a serem usados diariamente pela professora, comprometendo sua prática e o desenvolvimento de atividades lúdicas, criativas e estimulantes para as crianças. Com coerência narrativa acerca deste tópico, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul narra: *“a falta de materiais para confeccionar algo nas datas comemorativas, cartazes para a sala, materiais básicos para o uso diário, pincéis, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, cola, dentre outros”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023). Essa situação desfavorável corrobora para uma organização pedagógica em sala de arranjos e substituição de materiais, muitas vezes aquém das expectativas da interlocutora-borboleta Morfo-Azul, reverberando em níveis insuficientes de aprendizagem das crianças ou a necessidade da professora dispor dos recursos pessoais para a aquisição de alguns desses materiais, caso contrário, pode tornar a estrutura das aulas frágeis e monótonas.

A carência de materiais para uso diário em atividades lúdicas com/para as crianças ou em projetos, assim como brinquedos e jogos educativos, está presente principalmente nas escolas do Campo. De uma forma geral, mesmo em uma escola da zona urbana, a depender da localização – central ou periférica –, dicotomias dessa natureza também podem se fazer presentes – em escolas do Campo e da cidade a dicotomia envolve a dependência público-privado. Segundo dados do INEP (Brasil, 2023), a existência e uso desses materiais pedagógicos de forma mais intensiva se faz presente em escolas da rede privada, estando disponíveis em 63% das escolas, já na dependência administrativa municipal, esse

quantitativo cai para 30,2%. Com relação a brinquedos, em escolas privadas, 92,2% das crianças podem contar com eles como apoio a suas atividades lúdicas, enquanto que apenas 62,9% das escolas municipais disponibilizam-nos. Os jogos educativos estão disponíveis em 89,9% das escolas privadas e em 78,7% das escolas da rede municipal de ensino do país, porém, os materiais da rede municipal não são distribuídos equitativamente no ambiente urbano e rural.

A interlocutora-borboleta Monarca apresenta uma dificuldade que considera significativa e que impacta no seu trabalho: *“Entre os dilemas e desafios da prática na Educação Infantil no Campo estão a conscientização dos pais sobre o trabalho que é feito na Educação Infantil [...]”, acrescenta com frustração “[...] quando pais de alunos não aceitam a parceria entre família e escola, quando os pais ou responsáveis não ajudam na atividade de casa, ou seja, quando a criança não tem alguém para ajudar ela em casa nas atividades, irá entender que aquela atividade não tem importância nenhuma”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023).

A interlocutora-borboleta Monarca demonstra perceber a perda de força do seu trabalho, diante da postura esquivada dos familiares ou responsáveis pelas crianças, quando o trabalho pedagógico não é validado e reforçado no ambiente familiar. Sua insatisfação considera que o discurso da família deve andar *pari passu* ao discurso pedagógico, para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo.

Podemos inferir que uma possível causa dessa desarticulação, entre esses dois discursos, possa ser resultante do pouco contato que os familiares têm com o ambiente escolar. Como as crianças realizam o trajeto da escola para a casa no ônibus escolar, acompanhado por monitoras, porque residem em comunidades distantes, há uma certa dificuldade no encontro e na vivência dos familiares com o ambiente escolar, ocorrendo apenas em reuniões ou festividades. Essa problematização é discutida por Campos (2017), ao refletir acerca dos impactos da nucleação na relação família/comunidade e escola, haja vista que, quando as crianças se deslocam para estudar em outra comunidade, há uma fragilidade do elo afetivo e social entre essas duas instâncias, o que repercute no processo de escolarização, asserção também defendido pela interlocutora-borboleta Monarca.

A parceria escola-família é muito importante e prevista nas DCNEI (Brasil, 2010b, p. 19): “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”, pois, além de reforçar as aprendizagens escolares em casa, a criança é motivada a ser ativa nesse processo, porém, é preciso considerar a possibilidade de

dissociação dessa relação, o que não pode comprometer a responsabilidade docente, independente do apoio familiar em fortalecer a aprendizagem das crianças.

A interlocutora-borboleta Monarca desabafa, em sua escrita íntima, a frustração que sente, enquanto docente, quando as expectativas de trabalho não atendidas diante das condições de trabalho que encontra, apresentando as consequências controversas dessa situação: *“Realizei e realizo meu trabalho na mesma escola que estudei a vida toda, o triste é que quero planejar e executar meu plano, mas, a escassez de recursos me impede de realizá-lo com êxito, atividades simples, porém, ricas em benefícios, muitas vezes os alunos são desprivilegiados de realizar”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023).

É recorrente, no discurso da interlocutora-borboleta Monarca, o sentimento de frustração, beirando a sensação de abandono profissional, contingência que situa o ambiente de trabalho como estressante. Essa situação é discutida nos estudos de Reimberg e Silva (2022), quando analisam as condições de trabalho dos professores e a qualidade do trabalho desenvolvido, bem como o impacto dessas condições para o próprio trabalhador, apresentando que, com condições desfavoráveis de trabalho, os profissionais adoecem com maior frequência, tanto física, quanto psicologicamente.

A reflexão da interlocutora-borboleta Monarca, quanto ao reconhecimento dos direitos de aprendizagem das crianças, mesmo que não plenamente atendidos, também está em linha à perspectiva de Oliveira (2012, p. 44):

ter clareza sobre os direitos das crianças e uma concepção de infância, bem como da Educação Infantil, é ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico consistente que se inicia no planejamento inicial do professor, tarefa que traz grandes desafios.

Os desafios apontados pela autora podem emergir de diferentes naturezas e, principalmente em áreas rurais, quando as limitações materiais, contextuais e infraestruturais são reincidentes, tornando-os cada vez mais alargados, a iniciar pelo próprio planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças. Alternativas e estratégias inventivas precisam ser constantemente elaboradas para que o compromisso pedagógico seja efetivado, articulando as condições de trabalho e o conhecimento acerca das crianças.

A interlocutora-borboleta Morfo-Azul avalia que as condições infraestruturais ainda não são suficientes para corroborar com um trabalho significativo, por apresentar a ausência de alguns cômodos, dentre eles, um banheiro para professores e funcionários da escola, quando, em seu discurso, expõe a queixa: *“[...] porém, ainda é necessário melhores condições*

de trabalho, como a privacidade do professor ao ir ao banheiro porque no meu ambiente de trabalho não há banheiro só para funcionários, temos que utilizar o mesmo banheiro que as crianças maiores” (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023).

A falta de um banheiro para os professores na escola deixa os professores constrangidos e privados de liberdade. Por essa razão, em seu discurso, demonstra perceber a ausência de condições essenciais ao seu trabalho, momento de privacidade e satisfação, o que denuncia um descompromisso do poder público com esses profissionais.

Mesmo assim, em rememoração à realidade que vivenciou enquanto aluna, as escolas em territórios rurais que já trabalhou, assim como a partir da reflexão acerca da ideologia que naturaliza como comum o descompromisso público com o Campo e por conta ausência de criticidade e militância a interlocutora-borboleta Morfo-Azul avalia como significativa as melhorias estruturais da escola que trabalha, o que motiva e fortalece sua prática: *“Atualmente meu ambiente de trabalho oferece uma boa estrutura, com relação a outras escolas do Campo que ainda não possuem o piso com cerâmica, salas climatizadas, banheiros adaptados para crianças menores, carteiras em quantidade suficiente para os alunos, enfim, hoje os alunos do Campo são privilegiados com esses avanços que antes só existia na cidade”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023).

O discurso efusivo da interlocutora-borboleta Morfo-Azul ressalta a desconstrução de imagens conceituais que a Educação do Campo e os povos do Campo têm com relação à sua realidade de alijamento e espoliação histórica, chegando à dimensão de, quando são atendidos em suas necessidades sociais essenciais, sentirem-se privilegiados pela aquisição de algo que é direito.

Atentemos que não é o território do Campo em si que impõe essas condições, mesmo porque este é um território privilegiado por conta das relações e interações entre as pessoas e entre as pessoas e a natureza, mas um conjunto de fatores sociais e políticos condicionados, que realizam uma distribuição desigual de recursos e acesso aos bens públicos essenciais de sobrevivência e cidadania às populações que vivem nesse território.

Os avanços e as conquistas da Educação do Campo, materializados nas escolas do Campo, são resultados de muitas lutas e militância principalmente dos movimentos sociais e não se restringem à infraestrutura (Caldart, 2024), mas envolvem múltiplas questões de natureza política, ideológica, social etc. Segundo Molina (2020), é por meio da auto-organização, da mobilização e da resistência desses povos que a Educação do Campo vem sobrevivendo.

A autora reconhece ainda que esse é um processo não linear e dinâmico que envolve avanços, conquistas, desafios e retrocessos. Fato evidenciado na narrativa da interlocutora-borboleta Morfo-Azul, pois percebemos que, à medida que reconhece que há melhoria na estrutura física da escola que trabalha, contraditoriamente são evidenciados retrocessos quanto à Educação do Campo, por conta do fechamento de muitas escolas e a consequente desmobilização do patrimônio político, cultural, epistemológico, afetivo, social e pedagógico dessas comunidades.

À luz do discurso da interlocutora-borboleta Morfo-Azul, alinhado à discussão de Molina (2020), entendemos que a nucleação escolar assenta-se como um desafio paradoxal, posto que, contraditoriamente, à medida que atende determinadas problemáticas das escolas dos territórios rurais, como infraestrutura adequada ao processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo faz emergir outros problemas, como o fechamento de escolas, o deslocamento intensivo de crianças pequenas e o alargamento das relações escola X família X comunidade de origem das crianças.

A interlocutora-borboleta Morfo-Azul, em seu discurso pedagógico, quando reflete sobre as condições de trabalho que encontra na escola, percebe as particularidades da Educação Infantil e as necessidades lúdicas das crianças que muitas vezes não são atendidas diante das condições de trabalho que encontra, causando limitações que afetam sua prática, porque estão desalinhadas aos valores que abraça, em seu discurso narra: *“Me afeta também os materiais como: coleção, papeis, tintas, serem um pouco escassos, para realizar atividades e experiências em sala de aula. Outra dificuldade é que na escola não tem áreas específicas: parquinho, para as crianças brincarem de forma livre pedagógica. Afeta minha prática é a falta de paradidáticos, contos, fábulas e outros, uma TV e som, para cada turma da Educação Infantil”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023).

Em reflexão coerente com a proposta pedagógica e a prática docente da Educação Infantil, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul revela o tencionamento sentido pela ausência e pela escassez de recursos pedagógicos que limitam as possibilidades de ensino e aprendizagem que julga muito importantes, como materiais e livros, equipamentos como TV e aparelho de som, avançando para além da sala de atividades e percebendo outros recursos materiais, como o parquinho, que a escola não dispõe. Isso representa um descompromisso público e educacional com a Educação Infantil ofertada às crianças, assim como uma desvalorização e desprofissionalização ao trabalho das professoras, dado que, ao oferecerem o mínimo possível de condições de trabalho, estão desconsiderando a profissionalização

docente, as estratégias pedagógicas e a teoria desenvolvida pelas professoras, desestimulando-as a desenvolver suas potencialidades inventivas a partir de diferentes estímulos e recursos necessários ao processo de desenvolvimento infantil.

A oferta de uma Educação Infantil de qualidade demanda investimentos públicos significativos a médio e longo prazo, diante das necessidades contingenciais dessa etapa da Educação Básica, que precisa atender a dimensão escolar. Por isso, é necessário comprometer-se com o processo de ensino e aprendizagem, todavia, contando com profissionais habilitados, escola com infraestrutura adequada, livros consumíveis e literários, materiais de uso diário que reforcem atividades de coordenação motora, ludicidade e socialização, brinquedos, jogos, lanche nutritivo, transporte escolar seguro, dentre outros.

A responsabilidade de cada professora nessa etapa da Educação Básica é enorme e se não contar com o apoio necessário não poderá atender a dimensão pedagógica do trabalho. Como exigência ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil, Oliveira *et al* (2012, p. 58) pontuam que a professora da Educação Infantil deve:

se responsabilizar por criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e vários elementos da cultura. Cabe-lhe a arte e a competência de criar condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras livres quanto nas demais situações orientadas intencionalmente, considerando o desenvolvimento, a ação mental infantil e interações de maior qualidade envolvendo adultos e crianças, e as interações que as próprias crianças estabelecem enquanto brincam, produzem e aprendem cooperativamente.

A interlocutora-borboleta Morfo-Azul retoma o discurso e ressalta efusivamente a insatisfação que sente por estar em constante resistência do que deseja produzir e desenvolver em sua sala de atividade e o que efetivamente consegue, quando narra: *“Eu não consigo fazer muitas atividades práticas, jogos, muitas artes e outras, pela falta de material suficiente para a realização com a turma”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023). Essa queixa pode ser analisada por dois vieses intercambiáveis: o primeiro diz respeito à não reflexão acerca da realidade, apenas uma descrição e uma sensibilização direta de escassez de recursos materiais e a correlata limitação da prática docente lúdica, porque a afeta diretamente.

Porém, o segundo, refere-se à reflexão dessa situação de não atendimento aos direitos de desenvolver uma prática docente lúdica e significativa no Campo que não vem acompanhada de questionamentos nem de problematizações sobre o que causou essa situação, indagações do por que permanece assim. Um tipo de ideologização ancoradas muitas vezes no

senso comum naturalizado, que rotula como aceitável a precariedade ou apenas apresenta uma queixa, sem investimento em problematizações e ações de transformação social.

A partir do seu discurso analisado, concordamos com Vieira e Macedo (2018, p. 65), ao afirmarem que “as escolhas linguísticas, discursivas e textuais que fazemos são influenciadas por esse conjunto de convenções sociais institucionalizadas em que vivemos”. Os autores destacam que os textos, como o produzido pela interlocutora-borboleta Morfo-Azul, devem ser analisados em dois vieses, tanto em termos interpessoais – relativo à interação entre as pessoas – quanto na perspectiva ideacional – referente à forma como as pessoas representam o mundo, ou seja, as crenças e concepções são expostas em seus discursos. Na perspectiva ideacional, percebemos como as relações de poder influenciam o discurso da interlocutora-borboleta Morfo-Azul, situando-a em uma margem ideacional de análise crítica da realidade de forma superficial.

As imagens conceituais e reflexivas sobre as limitações do trabalho que a interlocutora-borboleta Morfo-Azul realiza é subsidiada pelo discurso hegemônico acerca dos territórios rurais como um todo, quando narra: *“aqui no Campo sempre falta alguma coisa”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário da pesquisadora, 2023). Situamos esse excerto intertextualmente por ser a reprodução de uma construção histórica, reproduzida e retrabalhada em outro contexto, diferente do contexto local, ao expressar a realidade social que vivencia e que acredita.

Uma fala bastante significativa e provocativa à reflexão, embora saibamos que o poder público possui uma parcela substancial de responsabilidade quanto à denúncia da interlocutora-borboleta Morfo-Azul, também é do imaginário social que há a necessidade de mobilização social para a transformação dessa realidade. De forma altruísta, o público pouco age, em termos de dirimir as desigualdades sociais, apenas quando é provocado, questionado, denunciado ou exposto, é que ações efetivas são tomadas, mesmo no Urbano, que possui maior visibilidade social, diante do quantitativo populacional. Essa situação precisa ser colocada sob suspeita, alargada por provocações coletivas de reivindicação e superação dessa realidade.

Sobre essa questão a interlocutora-borboleta Monarca, com olhar específico ao trabalho pedagógico, reflete: *“No entanto, paro, penso e reflito: Por mais sobrecarregada que estou de tanta burocracia de registros e insatisfação da pequena quantidade de recursos, eu tenho a convicção de que desenvolvo meu trabalho com muito orgulho e que apesar dos obstáculos, o que desenvolvo é rico e fará diferença, contribuo de forma significativa na*

formação integral de minhas crianças. Embora tudo isso, orgulho-me a cada dia e não me canso de sonhar com uma escola do Campo com recursos disponíveis, jogos, brinquedos e outros para que eu possa proporcionar uma aprendizagem significativa” (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário da pesquisadora, 2023).

A narrativa da interlocutora-borboleta Monarca é investida de compromisso pedagógico, entende sua importância enquanto formadora e a relevância da educação para a transformação de realidades, percebe que a Educação do Campo encontra-se em situação de desvantagem, mas que, apesar disso, como corroborado por Shanin (2008), os camponeses em suas atividades, acabam acostumando-se a ajustar-se com flexibilidade e criatividade diante dos desafios e crises frequentes que são obrigados a enfrentar, assim como é válido vislumbrar a transformação dessa realidade e formas mais aprazíveis de realizar o trabalho docente.

Atentamos também com relação à ausência de problematizações e críticas densas das interlocutoras-borboletas a um fator relevante, no que diz respeito às atividades e aos discursos do cotidiano, pois muitas vezes o cotidiano tem o potencial de naturalizar práticas, discursos, comportamentos e ações (Heller, 2000; Kosik, 2002; Azzi, 2005). Isto posto, se não houver iniciativas próprias, no sentido de se dedicar a analisar a realidade que se vive, problematizando-a, ou iniciativas externas, a partir da provocação e incentivo à reflexão de outros, não se avançará ou pouco se avançará no descortinamento da realidade, relações de poder envolvidas e busca de alternativas de transformação.

Averiguado os discursos, analisamos que, enquanto condições de trabalho, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul citou apenas as condições materiais e infraestruturais e o bom relacionamento com as famílias como elementos das condições de trabalho que mais impactam sua prática. A interlocutora-borboleta Monarca percebeu e citou, além desses, a questão salarial e a relação muitas vezes contraditória com as famílias como fatores que interferem em sua prática e motivação pessoal. A interlocutora-borboleta Coruja destacou, além das condições infraestruturais, escassez de recursos, o agrupamento multisseriado, a burocracia pedagógica e a questão das formações ofertadas pela rede municipal, por serem descontextualizadas, como fatores que compõem suas condições de trabalho e afetam sua prática educativa.

As relações de trabalho com os demais profissionais da escola, não foram citadas. Assim, a depender da contextualização de cada interlocutora-borboleta, das concepções que carregam, da formação e experiências de cada uma, por mais que comunguem de condições

de trabalho em alguns aspectos semelhantes, como as das interlocutoras-borboletas Morfo-Azul e Monarca, privilegiarão e serão mais afetadas por alguma condição específica. Enquanto que a interlocutora-borboleta Coruja apresenta as condições de trabalho com maior complexidade e limitações por conta da escassez generalizada de condições mínimas de operacionalização do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa discussão, convém recorrer a Magalhães (2011, p. 222), quando reflete acerca dos textos e da sua relação particular com as experiências pessoais: “as relações sociais são mediadas intertextualmente, pois, os textos recorrem a discursos particulares. Esses discursos organizam as relações sociais de forma a reforçar poderes e privilégios”. Dessa forma, ao apresentar como percebem a realidade e expô-la em forma de textos, as interlocutoras-borboletas identificam as relações de poder, as naturalizações de concepções e negações que subalterizam os territórios rurais, as queixas de negligência e as expectativas quanto à existência de melhores condições de trabalho e aprendizagem nas escolas da Educação Infantil do/no Campo.

Verificamos que o sentimento de desapontamento expresso nos discursos das interlocutoras-borboletas é acompanhado proporcionalmente pelo de motivação ao atendimento unilateral à sobrecarga de trabalho na tentativa de tentar suprir, para as crianças, as carências materiais. Isso afeta o bem-estar das interlocutoras-borboletas em seu ambiente de trabalho.

Evidenciamos também que conhecer as condições de trabalho das interlocutoras-borboletas e a articulação que realizam para o desenvolvimento de sua prática com dinamicidade, inventividade e criatividade foi fundamental para que possamos entender, problematizar, visibilizar e militar por políticas públicas para a educação que reconhecem a especificidade do trabalho das professoras e possibilitem condições de realização e bem-estar.

A partir das narrativas das interlocutoras-borboletas foi possível também um maior conhecimento sobre o cotidiano das escolas que abrigam a Educação Infantil do/no Campo, em dupla vertente. Por um lado, apreendemos acerca da precariedade, tensões, problemas e conflitos que concorrem para o trabalho das professoras nas condições de trabalho e oferta de ensino. Por outro lado, animamo-nos com o compromisso, cuidado, afetividade, resistência, resiliência, saberes e competência pedagógica dessas profissionais que atuam em ambientes coletivos com crianças pequenas.

7.3 Elementos da prática educativa na Educação Infantil do/no Campo

A prática educativa constitui a organização e a materialização de diferentes saberes oriundos de distintas fontes visando à aprendizagem. Em sua prática docente, organizada pela prática pedagógica e mediada pela prática educativa, os professores procuram apresentar novos conhecimentos, consolidar aprendizagens, desenvolver habilidades e competências, valores morais e socialização, articulando afetos, cuidado e zelo, principalmente na Educação Infantil, pois “entende-se que as atividades de cuidado não se distinguem das atividades pedagógicas, posto que ambas são aspectos da mesma experiência, do ponto de vista da criança” (Oliveira, 2012, p. 44). Todavia, a prática educativa desenvolvida pelas professoras da Educação Infantil, ao integrar atividades multidisciplinares, por meio de experimentações diversas, devem produzir uma interlocução entre o cuidar e o educar para uma melhor compreensão pelas crianças do mundo ao seu redor.

A prática educativa das professoras da Educação Infantil, nos territórios rurais, é forjada por inúmeros elementos, como a formação docente, as concepções que as professoras carregam sobre o trabalho docente, a infância, as áreas rurais, a Educação Infantil, as condições de trabalho, dentre outros. A partir dessa interlocução, as professoras organizam sua prática e sua mediação de aprendizagens.

Sendo assim, a prática educativa das professoras da Educação Infantil do Campo pode possuir um alcance maior, caso incluam com dialogicidade elementos do contexto dos territórios rurais nos discursos e práticas. Caso contrário, haverá uma contradição dialética, por trabalharem no Campo e pouco dialogarem sobre esse territórios com as crianças em suas práticas, concorrendo a uma negligência com relação a esse aspecto tão presente e significativo do contexto, não apenas em uma perspectiva escolar, mas com um viés político, crítico e transformador, como defende Giroux (1997, p. 163): “os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos”, uma vez que não basta acúmulo de conhecimento, sem o equivalente senso crítico para usá-lo, questioná-lo e problematizar a realidade.

Em sua narrativa autobiográfica sobre a prática educativa que desenvolve, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul expõe: “*Na Educação Infantil trabalhamos com campos de experiência para desenvolver várias habilidades na criança, alguns pais acreditam que a criança ao ir à escola, em pouco tempo começa a ler e a escrever, cobram se o professor não utiliza o caderno, mas, o trabalho do professor da Educação Infantil vai além, não só educar,*

como também cuidar, brincar, desenvolver habilidades cognitivas, físicas e motoras” (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário da pesquisadora, 2023).

A interlocutora-borboleta Morfo-Azul demonstra perceber, em seu discurso pedagógico, o alinhamento quanto às diretrizes legais que orientam o trabalho na Educação Infantil quando se reporta aos “*campos de experiência*”, assim como reconhece a importância do trabalho com os mesmos para o desenvolvimento infantil, ao passo que, em sua narrativa, afirma o descontentamento quanto às exigências e às expectativas, muitas vezes de forma intervencionista e em demasia, no trabalho que realiza, por parte dos familiares, em termos de cobrança. Percebemos um certo descompasso no discurso dos familiares, do discurso pedagógico da escola, podendo ser por desconhecimento ou uma forma de delegar total responsabilidade educacional à escola, haja vista que são esses mesmos que são “cobrados” pela interlocutora-borboleta, em outro excerto, pela ausência no acompanhamento das atividades escolares diárias que vão para casa e por não corresponderem às expectativas desta.

A interlocutora-borboleta Monarca afirma que procura contextualizar a prática educativa ao território camponês, quando narra: “*No entanto, dou o meu melhor, trago para a sala de aula a realidade do Campo, recordo com eles quais frutas, verduras e outros alimentos saudáveis que tem em casa ou que veio lá da roça, incentivo a relatarem aos pais a importância dessas riquezas do Campo, relato sempre com as crianças a cultura da comunidade, festejos, danças, tradições, religiosidade como a semana santa e outros*” (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário da pesquisadora, 2023).

Essa prática realizada pela interlocutora-borboleta Monarca é extremamente significativa, pois orbita em torno da asserção que compreende a importância da atribuição de sentido às vivências e ao diálogo do conhecimento sistematizado com os saberes cotidianos e experienciais que as crianças carregam consigo, tendo em vista a ideia de pertença que a criança possui a grupos identitários e socioculturais próprios que não pode ser fragmentada ou desfeita no ambiente escolar, pelo contrário, deve haver a primazia pela construção de uma identidade bem integrada, entre a cultura comunitária e os movimentos da escola.

A interlocutora-borboleta Coruja igualmente afirma integrar a realidade do território camponês que vivencia com as crianças, quando narra: “*Sempre trazendo comigo toda a essência que adquiri no Campo, transmitir todo o conhecimento que adquiri lá*” (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário-borboletário, 2023). Essa reflexão evidencia a importância da valorização da identidade cultural e da essência cultural vivenciada no Campo, que a interlocutora julga importante ao ponto de vivê-la e procurar transmitir a seus alunos.

A interlocutora-borboleta Monarca acredita que a prática educativa que desenvolve é muito importante para o desenvolvimento integral dos seus alunos, percebendo a importância da responsabilidade profissional e social que precisa desenvolver, quando, em seu discurso pedagógico e social, narra: *“O imenso desejo em fazer a diferença na vida das pessoas ou ao menos ter a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. E também por saber que é através da educação que posso estar colaborando positivamente para um mundo melhor. Escolhi ser professora por ser um sonho de criança, por me espelhar em incríveis professores e por esses mesmos me incentivarem por verem em mim inteligência e capacidade de uma excelente atuação e desempenho em sala (de aula). Esses incentivos despertaram mais ainda em mim o desejo e a escolha dessa profissão”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário da pesquisadora, 2023). A narrativa da interlocutora-borboleta Monarca reforça a importância das experiências vicárias e empíricas dos professores e assim saberem que podem ser bons exemplos de pessoas, profissionais e cidadãos a serem seguidos.

A motivação da interlocutora-borboleta Monarca é nutrida cotidianamente pela devolutiva do trabalho desenvolvido, seja pelo carinho das crianças, seja pelo reconhecimento das famílias e da própria gestão escolar. Em suas narrativas, como também verificado durante a observação participante, isso a estimula, apesar das adversidades postas pelas condições de trabalho, a um desenvolvimento profissional constante, para além da formação inicial. (Diário da pesquisadora, 2023). Convém refletirmos a asserção de Behrens (2007, p. 448), a qual podemos articular ao contexto narrativo da interlocutora-borboleta Monarca:

o momento inicial da atividade profissional do professor demanda uma formação que envolve um enfoque multidimensional, ou seja, uma interconexão entre o científico, o político, o afetivo e o pedagógico. Esses enfoques estão ligados diretamente com o conjunto de competências que compõem a qualificação do docente como pessoa e como profissional.

A interlocutora-borboleta Monarca identifica, enquanto elemento essencial ao desenvolvimento da prática educativa, o investimento na profissão para melhorar seu trabalho, pois acredita que os professores precisam estar constantemente renovando seus conhecimentos, quando narra acerca da sua aquisição de conhecimentos profissionais: *“Primeiramente através da conclusão do curso superior em uma faculdade e adquiro conhecimentos em cursos de extensão, formações, conferências, pesquisas na internet, vídeos no youtube e através de vivências e experiências no âmbito escolar”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023). A interlocutora-borboleta Monarca demonstra

dinamicidade e entende que o processo de ensino e aprendizagem são responsáveis por novos valores, saberes, comportamentos, ideias e conhecimentos, para tanto realiza esse movimento formativo de aprendizagens que reverberam potencializando sua prática.

O discurso proferido pela interlocutora-borboleta Monarca, quanto ao itinerário formativo adotado, revela a importância atribuída à profissionalização, buscada em diferentes suportes e parcerias. Dessa forma, existem maneiras diversas de aquisição e produção de conhecimento, por exemplo, através do testemunho de alguém que já realizou determinada prática que deu certo, fortalecendo, motivando e oferecendo com segurança a sua reprodução, sem perder de vista também o conhecimento teórico, pois, como em uma relação dialética ou movimento cíclico, durante a prática em sala de atividade, recorremos à teoria para dar suporte aos fazeres pedagógicos, assim como, no estudo da teoria, é preciso visualizar a aplicabilidade prática, com sentido e propósito de exequibilidade. Reis e Ostetto (2018, p. 12) reforçam essa perspectiva dialógica formativa:

saber que aquilo que está sendo proposto já foi colocado em prática, e experimentado por um colega, não é uma teoria que está fora da realidade, ou uma coletânea de informações a serem seguidas e aplicadas, dizem: ouvir as experiências de outros professores encoraja e ajuda a cultivar o sentimento de competência e segurança.

A interlocutora-borboleta Morfo-Azul atribui às condições de trabalho encontradas na escola algumas limitações de sua prática educativa e trabalho docente, quando narra de forma enfática: *“Durante o período de prática pedagógica dentro da sala de aula, uma das maiores dificuldades para executar um bom trabalho é a falta de materiais, falta de disponibilidade para impressão de atividades pedagógicas”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023). Fato observado durante pesquisa de campo, por meio da observação participante, ao podermos presenciar momentos em que a interlocutora-borboleta Morfo-Azul precisou adaptar diferentes situações e materiais às condições que dispunha para realizar seu trabalho. Destacamos que esses são fatores que demonstram compromisso e criatividade da professora na execução da prática docente nessa etapa da Educação Básica, assumindo resilientemente as condições que encontra e transformando a realidade a seu favor, por meio de abordagens, metodologia e uso de materiais customizados e respostas adaptativas, o que não significa a ausência de exigência de uma carga emocional e cognitiva para executar o trabalho docente nessas condições.

A sala de atividades da interlocutora-borboleta Morfo-Azul é ampla, porém, possui carteiras e mesinhas além do suficiente, comprometendo a questão espacial e a realização de algumas atividades lúdicas, o que é justificado pelo fato de, no contraturno, funcionar uma turma do Ensino Fundamental que é mais numerosa, nessa mesma sala. A sala é climatizada, com piso cerâmico, paredes pintadas e quadro de acrílico, com mesa e cadeira para a professora, no entanto, segundo a interlocutora-borboleta Morfo-Azul: *“Seria muito proveitoso se houvesse armários disponíveis para guardar os materiais de uso diário, na própria sala”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023). A análise *in loco* também constatou isso, repercutindo na distribuição desses materiais em mesas ou na casa da interlocutora, por não ter onde guardá-los na escola (Diário das pesquisadoras, 2023).

As crianças e a professora dispõem, por conta disso, de pouco espaço para interações e atividades que incluam movimentos, relações e autonomia, limitando-as a ficarem sentadas nas carteiras escolares. Sobre essa situação, é importante destacar o que Cruz e Cruz (2017, p. 9) compreendem a respeito da sala de atividades da Educação Infantil:

Vale ressaltar que esse ambiente deve contar com uma imagem de criança competente, ativa e curiosa, de tal forma que possa interagir de maneira criativa e relativamente autônoma com tais elementos, assim como com professores e famílias.

As autoras ressaltam a importância das relações sociais e de aprendizagem que a sala de atividades da Educação Infantil deve proporcionar, quando a questão espacial é alinhada à ambiência, em termos de mobiliário, tamanho da sala, quantidade de crianças e variações de uso e disposição.

Na sala de atividades da Educação Infantil, a organização espacial e a ornamentação são muito importantes, educativas, inclusive, segundo Barbosa e Horn (2019). Com relação à ornamentação, as salas de atividades das interlocutoras-borboletas Morfo-Azul e Monarca são semelhantes: as paredes dispõem de cartazes da rotina diária das crianças, como o alfabeto, combinados, ficha nominal, numerais, vogais, encontros vocálicos, formas geométricas e também cartazes temáticos sobre objetos de conhecimento do dia ou datas comemorativas. Nas visitas de observação, notamos que os cartazes eram explorados diariamente nas atividades realizadas por ambas as interlocutoras-borboletas (Diário da pesquisadora, 2023).

Com relação ao trabalho desenvolvido com as crianças, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul, em sua prática educativa, realiza a rotina diária da Educação Infantil, recepcionando e acolhendo as crianças com atenção e carinho, ciente que os saberes afetivos,

principalmente na Educação Infantil, são condicionantes do sucesso ou insucesso escolar. Realiza a exploração dos cartazes, recolhe a atividade realizada em casa, em roda de conversa, apresenta o objeto de conhecimento do dia, realiza atividades práticas e escritas, mediadas pela ludicidade e assim considera, em discurso pedagógico proferido: *“O que faço na docência é transmitir conhecimentos e aprender com as experiências do dia a dia”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023).

A sala de atividade da interlocutora-borboleta Monarca, como verificado durante observação participante, é ampla, climatizada e com piso de cerâmica, possui carteiras e mesinhas suficientes para as crianças e armários para a guarda do material pedagógico da professora, quadro de acrílico em bom estado de conservação (Diário das pesquisadoras, 2023). Ao narrar o trabalho diário que realiza com as crianças da Educação Infantil, apresenta alguns elementos da rotina que segue, procurando refinar a relação com a família, a oralidade infantil e o compromisso das crianças com seu processo de aprendizagem, explícitos nos atos de fala do seu discurso pedagógico: *“Nas rodas de conversa enfatizo sempre o zelo e cuidado pelo material escolar que os pais compraram, incentivo a realizar atividades supervisionadas pelos pais. Interaço com as crianças perguntando sobre o que comeram? Quais comidas gostam?”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-borboletário, 2023).

Essa postura a interlocutora-borboleta Monarca alinha-se à proposta pedagógica das DCNEI (Brasil, 2010b, p. 26) que orientam sobre as práticas investidas pelas professoras para que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;” o que ficou explícito no discurso da interlocutora-borboleta e na pronta devolutiva das crianças.

A sala de atividade da interlocutora-borboleta Coruja não funciona em uma escola, mas em um prédio que possui outra finalidade, sendo esporadicamente usado para sua função original, desagregando provisoriamente a organização escolar realizada pela professora que precisa transportar os materiais didático-pedagógicos para outro local nesse período, quando solicitada.

Infraestruturalmente, constitui-se apenas um grande salão, sem janelas, com apenas uma porta, com pouca luminosidade, piso de cerâmica quebrado e com remendos, paredes pintadas, contudo, muito desgastadas pelo tempo, carteiras e mesas em bom estado de conservação, um quadro de acrílico bastante borrado, apoiado em duas cadeiras, um bebedouro na sala, e a professora organizou um cantinho de leitura, com alguns livros literários em um espaço desse salão.

Nas paredes há a decoração com alguns cartazes temáticos que denunciam muitos anos de uso, também há uma estante com livros bem usados, que, segundo a interlocutora-borboleta Coruja: *“são livros de muitos anos atrás que precisam ser usados porque nem sempre a escola recebe livros novos”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário da pesquisadora, 2023). Sobre o material didático relatado, como os livros, percebemos que as crianças e a professora utilizam livros antigos e desgastados por conta da indisponibilidade de oferta de novos pela SEMED (Diário da pesquisadora, 2023).

Por se constituir apenas um grande salão, este espaço não dispõe de banheiro, cantina, diretoria ou qualquer outro cômodo. Tanto o lanche das crianças, quanto o banheiro utilizado pelas crianças e pela professora são os da casa da moradora que ofereceu o terreno para a construção desse prédio para a comunidade.

Ao narrar sobre seu trabalho, a interlocutor-borboleta Coruja situa sua condição de professora que se identifica com a metodologia docente e as práticas da Educação Infantil, no entanto, que é forçosamente ajustada à diversidade de uma turma multisseriada ao contar com alunos de diferentes idades e séries concomitantemente, com uma estrutura precária em termos de mobiliário, estrutura espacial e materiais pedagógicos, uma situação de descompromisso público com a educação no Campo, porém, compreendida como necessária, por ela, para a permanência de uma escola na comunidade (Diário da pesquisadora, 2023). Neste aspecto, corroboram Souza e Antunes (2017, p. 21):

As políticas públicas, principalmente no Brasil, precisam avançar na garantia da permanência de crianças e jovens numa educação rural/do campo de qualidade. Para isso, romper paradigmas, crenças e mitos construídos em torno desta modalidade de ensino, é necessário. Urge instituímos, através das pesquisas empíricas e das práticas colaborativas com professores e alunos de escolas rurais/do campo, uma concepção de educação que garanta direitos de acesso e permanência com qualidade, além de melhores condições de trabalho para os professores que vivem e constroem cotidianamente a vida e a profissão em escolas rurais/do campo e classes multisseriadas.

A interlocutora-borboleta Coruja sistematiza os conhecimentos pedagógicos adquiridos na academia e em sua experiência empírica com as crianças, e demonstra perceber as especificidades da Educação Infantil e da infância, assim, narra, em seu discurso pedagógico: *“Ser criança é ter o direito da autenticidade com todos os desafios e potenciais que essa fase oferece, uma época que é tão intensa, mas, ao mesmo tempo tão curta. Nesta fase, a criança absorve a maior parte da bagagem que lhe conduzirá no decorrer da sua vida,*

é na infância que se dá o desenvolvimento do ser humano que vai do seu nascimento até o início da adolescência” (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário-borboletário, 2023). O discurso da interlocutora-borboleta Coruja reforça saberes quanto ao reconhecimento da proteção e da valorização à infância e à criança, mas, ao mesmo tempo, ausente de contestação ao não por sob suspeita a realidade das crianças que convive, de marginalização e negação desses direitos essenciais de cidadania.

A prática educativa da interlocutora-borboleta Coruja, diante desse contingenciamento infraestrutural e carência material, fica comprometida, sem apoio, suporte e recursos específicos para o trabalho na Educação Infantil.

A interlocutora-borboleta Morfo-Azul, em postura semelhante, demonstra, em seu discurso, perceber a criança em seu momento de criança e a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral, fator norteador de sua prática, depreendendo as especificidades desse período: *“Cada ano de trabalho, uma certeza de que as sementinhas foram plantadas no lugar certo e que dali colhemos lindos frutos de aprendizagem, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica é a base da formação de um cidadão”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023).

Acrescenta, no mesmo tópico da narrativa: *“Costumo pesquisar jogos e brincadeiras de acordo com a faixa etária dos alunos porque à educação para obter um ensino mais eficiente, aperfeiçoa-se novas técnicas didáticas construindo uma prática inovadora e prazerosa”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário-borboletário, 2023). A interlocutora-borboleta Morfo-Azul demonstra reconhecer a importância desse período de vida humano, da escolarização, de um trabalho atualizado e da utilização de metodologias específicas na Educação Infantil que precisam incluir as interações e as brincadeiras. Em seus atos de fala, demonstra sistematização de conhecimentos inerentes ao trabalho que pratica.

A ludicidade na Educação Infantil, executada por meio de jogos, brincadeiras, brinquedos, dramatizações, musicalização, entre outros, são elementos reconhecidamente importantes para a aprendizagem das crianças. Medel (2011) orienta a valorização dessa prática na sala de atividades na Educação Infantil e Oliveira (2007, p. 159), ao refletir acerca da brincadeira na Educação Infantil, relaciona-a ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade, quando afirma:

o jogo simbólico ou de faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para a criança da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre

caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sob a capacidade da criança de imaginar e de representar, articulada com outras formas de expressão. São os jogos, ainda, instrumentos para aprendizagem de regras sociais.

As atividades lúdicas promovem ganhos significativos de aprendizagens em diversas dimensões, principalmente quando se reconhece que essas atividades são prazerosas e necessárias para o bem-estar infantil e para o desenvolvimento de múltiplas habilidades pessoais e sociais. Destacamos também que a criatividade e a imaginação têm um papel de destaque, pois, por meio dessas atividades, a criança organiza formas diversificadas, combinações, adaptações e criações. Assim, durante os jogos e/ou brincadeiras, há o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais para a construção da identidade da criança, bem como para encontrar formas de relacionamento consigo e com os outros.

Oliveira (2007, p. 162), nos instiga a reflexão quanto a esse aspecto que levantamos: “essas reflexões podem colaborar para discutir a questão da genialidade humana que não enxergue a genialidade como atributo inato, abrindo caminho para a promoção de experiências educativas que a estimulem”. Dessa forma, o incentivo às atividades lúdicas que estimulem a imaginação e a criatividade, além de serem prazerosas para as crianças, são significativos aportes que contribuem para o desenvolvimento da inventividade e da genialidade humanas, a iniciar na infância e a estender-se por toda a vida dos seres humanos.

A interlocutora-borboleta Monarca narra que, em sua prática educativa, inclui a ludicidade, quando destaca: *“Na minha prática em sala de aula, gosto de atividades lúdicas, gosto de músicas, tenho paixão por cantar, uso as canções para repassar conhecimentos, a dinamicidade nas aulas. Gosto muito de contar histórias, incentivar o reconto, estimular as experiências e conhecimento das crianças na roda de conversa”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-Borboletário, 2023). A interlocutora-borboleta Monarca competentemente demonstra perceber o importante papel da linguagem, do diálogo e da comunicação para o desenvolvimento infantil, por meio de práticas que privilegiam a oralidade partilhada entre ela e as crianças, atividades fundamentais para a formação de leitores e escritores competentes, dotados de habilidades que os possibilitem compreender e produzir no mundo.

A prática desenvolvida pela interlocutora-borboleta Monarca apresenta muitos elementos que contribuem para o processo de alfabetização, através do uso de suportes escritos – por exemplo, o livro para contação de histórias –, ou por meio da oralidade – a exemplo de práticas de rodas de conversa e musicalização. Entendemos que práticas que

investem no potencial da oralidade contribuem para que as crianças possam comunicar opiniões, ideias, preferências, sentimentos, desejos, conversar sobre diferentes temas e assuntos e com isso identificar elementos comuns e particulares da sua identidade em interface com as dos colegas da sala de atividades, favorecendo a permuta de saberes e conhecimentos.

A interlocutora-borboleta Coruja reconhece e assume a responsabilidade do trabalho enquanto professora da Educação Infantil quando narra: *“Nós professores temos um papel muito importante na formação desse ser humano, pois, é nessa fase que acontece a primeira etapa da educação, é onde começa a ser construído o processo de aprendizagem de uma criança, a maioria das vezes é onde ela começa a ter contato com a sociedade fora do seu espaço familiar, é onde ela tem seus primeiros contatos com pessoas diferentes. Por esse motivo o professor da Educação Infantil influencia bastante o desenvolvimento discente, é por quem ele vai começar a ter visão de mundo, a responsabilidade de um professor da Educação Infantil é enorme”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário-Borboletário, 2023).

A compreensão da importância e da complexidade do trabalho que pratica, pela interlocutora-borboleta Coruja, reafirma a reflexividade crítica que realiza quanto ao papel dos professores como direcionadores de comportamentos e orientações quanto a valores de cidadania e democracia, principalmente no momento inicial de formação humana, que é a infância. Nessa perspectiva Brito (2010, p. 61) defende:

O pensar reflexivo, por um lado, favorece o autoconhecimento, a tomada de consciência acerca dos processos formativos, da profissão docente, dos modos de pensar, de ser e da construção da professoralidade. O pensar reflexivo, por outro lado, avulta como condição para apreensão da realidade social da formação e das práticas de ensinar.

O discurso pedagógico é ratificado pela interlocutora-borboleta Monarca, em momento de reflexão, quando sistematiza o trabalho que realiza e o princípio pedagógico que aplica, implicado pela responsabilidade que assume da docência, pela percepção do processo de ensino e aprendizagem como processo constante que depende de meios intrínsecos e extrínsecos às crianças, mediados por práticas educativas. A interlocutora-borboleta enfaticamente narra: *“Aqui faço meu trabalho medeio conhecimentos, ensino e aprendo, dou possibilidades para a criança construir seu próprio conhecimento e incentivo para que busque a aprendizagem. Na sala de aula eu uso todos os meios para contribuir e desenvolver*

o processo de ensino e aprendizagem como: brincadeiras, jogos lúdicos, dinâmicas, músicas e outros” (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-Borboletário, 2023).

Monarca assume a posição de mediadora de aprendizagens, motivadora, parceira experiente e autorresponsável que auxilia nas descobertas e conhecimentos científicos, utilizando para isso diferentes estratégias pedagógicas e recursos disponíveis no processo de ensino e aprendizagem, na crença de que conseguirá dar conta de atender às expectativas de aprendizagens das crianças, muitas vezes sem qualquer apoio.

Assim, como no trabalho docente diário realizado pelas interlocutoras-borboletas Monarca e Coruja, o trabalho didático realizado pela interlocutora-borboleta Morfo-Azul, envolve o uso do lúdico e materiais concretos disponíveis, de diferentes formas. Presenciamos, em aula de numeracia, a exploração de livros literários, como “Era uma vez...1, 2, 3” que, pela memorização das crianças, percebemos que ele já havia sido explorado em outros momentos. Em uma outra aula de numeracia com outro objeto de conhecimento – número 14 –, a interlocutora-borboleta, utilizou grãos de feijão para que as crianças realizassem a quantificação até o número 14 (Diário da pesquisadora, 2023).

Percebemos *in loco* que estas aulas foram muito prazerosas, envolventes e significativas para as crianças, porém, a contextualização aos territórios rurais não foi notada no discurso da interlocutora-borboleta Morfo-Azul, mesmo utilizando um elemento do Campo tão comum no dia a dia das crianças que é o feijão, ou explorando os animais que vivem nesse território e que aparecem na história “Era uma vez...1, 2, 3”, denunciando a dissociação que realiza entre os objetos de conhecimento da Educação Infantil e a contextualidade que envolve as crianças e a escola. As problematizações inerentes à realidade dos territórios rurais poderiam ser usadas tanto no uso dos materiais quanto nos discursos, no resgate do imaginário infantil das paisagens e nos elementos rurais do cotidiano das crianças, fortalecendo uma aprendizagem significativa diante dos pontos de ancoragem existentes.

A utilização e a contextualização ao território rural que os abrigam é um elemento fundamental que não poderia ficar ausente da prática da interlocutora-borboleta Morfo-Azul, haja vista que as crianças da Educação Infantil estão em processo de construção da identidade e uma das dimensões que fazem parte da identidade das crianças que vivem nos territórios rurais é o reconhecimento e a valorização de ser camponês, o que está sendo negado na escola. Richter (2016) orienta quanto ao papel dos professores no processo de ressignificação das experiências infantis para que o processo de ensino e aprendizagem seja fértil, ou seja, é preciso que haja investimento na prática educativa das professoras, no que tange à lembrança,

ao estímulo e ao resgate das experiências que as crianças acumulam em seus contextos de vida, realizando a interface com os conhecimentos do ambiente escolar.

Em outra aula, de linguagem, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul usou fichas com a representação da letra que seria estudada no dia e imagens de objetos que tinham seu nome iniciado pela letra temática, que foi a letra “Q”. Utilizou a imagem de um quati – animal que as crianças não conheciam –, e as imagens de queijo e um quiabo – este um legume bastante conhecido pelas crianças –, que foi o único momento, durante as observações, que houve menção às áreas rurais em seu discurso, quando a interlocutora apresentou a leguminosa e disse: *“Esse é o quiabo, um legume que é plantado na horta ou roça. Vocês conhecem, têm na casa de vocês? Ele é muito liso!”* (Interlocutora-borboleta Morfo-Azul, Diário da pesquisadora, 2023). Nesse momento prontamente as crianças responderam que conheciam, devido ao apelo identitário linguístico-cultural provocativo da interlocutora-borboleta. Em linha com a discussão, é significativo acolhermos a reflexão de Bertaux (2010, p. 53) que nos auxilia na análise:

não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos, se ignorarmos tudo sobre os grupos nos quais ele/ela fez parte em algum momento de sua existência. Seu projeto de vida, decidido em certo momento da existência, não foi elaborado *in abstracto* dentro de uma consciência isolada, mas foi falado, dialogado, construído, influenciado e negociado ao longo da vida em grupo.

Na realização das atividades escritas, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul comumente vai ao centro da sala, mostra a atividade para as crianças, orientando o que devem fazer, entrega-a para praticarem ao mesmo tempo, demonstrando confiança na autonomia das crianças, e vai circulando pela sala, observando e orientando o desenvolvimento das atividades, com olhar fraternal e atento. Vai pedindo para refazerem algumas coisas, elogiando os que haviam atendido aos objetivos pedagógicos, questionando com provocações os que não haviam compreendido ou que não estavam conseguindo fazer, sem apresentar a resposta de imediato, para que as crianças conseguissem refletir sobre o que estavam fazendo e o que deveriam fazer, uma prática valiosa de compromisso efetivo com a aprendizagem das crianças. Com base nessa observação, a interlocutora-borboleta utiliza-se, no processo de ensino e aprendizagem, de uma metodologia construtivista, em que a criança com o apoio da professora vai construindo seu próprio conhecimento (Diário da pesquisadora, 2023).

Algumas atividades motoras nessa etapa são essenciais, como pintar com diferentes materiais, brincar com blocos, encaixar, desencaixar, construir, desconstruir, agrupar e

desagrupar, pinçar, recortar, colar, dentre outros, corroborando para que as crianças movimentem e coordenem seus músculos, realizando movimentos de forma precisa e intencional, essenciais ao processo de alfabetização e escrita. A privação das mesmas pode trazer prejuízos significativos às crianças, inclusive na fase adulta com a ausência de destreza na realização de atividade motoras, como cortar um papel retilíneo, por exemplo. Durante as observações, além do discurso, a utilização de materiais remetentes aos territórios rurais como areia, pedrinhas, folhas, flores, gravetos, etc. também não foi notada, apenas o uso dos grãos de feijão, todavia, não foi explorada a sua relação com o território camponês, o que possibilitaria a contextualização das aprendizagens e também substituiria recursos não disponíveis na escola. Sobre essa problematização, nos apoiamos na asserção de Silva e Pasuch (2010, p. 4):

o fato de considerarmos que a criança de 0 a 6 anos de idade constrói sua autoimagem na relação com a imagem de seu grupo sociocultural e seu lugar de vida aumenta nosso compromisso com a criança em oferecer uma educação infantil profundamente comprometida com a valorização e incorporação dos saberes de sua comunidade.

A interlocutora-borboleta Monarca inicia as atividades de rotina fazendo o acolhimento às crianças quando chegam de ônibus de suas comunidades, cantando música de “*Bom dia*”, realizando a oração diária, às vezes contando histórias também. Em seguida, em roda de conversa, dirige-se ao quadro apresentando o dia da semana e mês para as crianças, demonstra satisfação em dizer que “*as crianças já sabem tirar palavras do quadro*” (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário da pesquisadora, 2023). No quadro, escreve as letras e relembra as vogais e o alfabeto diariamente.

Após esse momento, a interlocutora-borboleta Monarca apresenta o objeto de conhecimento do dia. Em aula de numeracia presenciada durante observação participante, Monarca revisou os números no quadro de 0 a 13 e, em seguida, apresentou o número que estudariam no dia – número 14 –, momento em que as crianças fizeram a leitura desses números. Depois, pediu para as crianças sentarem no chão para assistirem a um vídeo sobre o número 14, reproduzido no celular da interlocutora-borboleta, pois a escola conta apenas com uma televisão cujo uso é escalonado para todas as turmas (Diário da pesquisadora, 2023).

As crianças apresentaram comportamento atento aos comandos da interlocutora-borboleta Monarca que possui tom de voz firme e alto, bastante gesticuladora e sempre que as crianças se distraíam, realizando outras atividades ou em conversas, relembra as regras e

combinados de comportamento, obediência e punições. A interlocutora-borboleta Monarca é zelosa, atenta e cuidadosa com as crianças, motiva-as às reflexões e às interações contextualizadas com o momento de aprendizagem. Em seguida, ainda em rodinha, a interlocutora-borboleta Monarca realizou uma atividade lúdica de quantificação de materiais concretos – palitos – e escrita do número 14 no quadro, pelas crianças, uma a uma. As crianças demonstravam ansiedade em realizar a atividade, habilidade e competência em sua execução (Diário da pesquisadora, 2023).

Em outra aula, com objeto de conhecimento a letra “S”, a interlocutora-borboleta Monarca realizou a rotina diária, apresentou a letra no quadro e pediu para as crianças irem ao quadro uma a uma tentar reproduzi-la. Desenhou e escreveu três palavras que iniciam com a letra em estudo: sol, sorvete e sapo, pediu para as crianças reproduzirem no caderno essas palavras, os desenhos, o alfabeto, as vogais e o nome completo (Diário da pesquisadora, 2023).

Depreendemos que a interlocutora-borboleta Monarca desenvolve práticas de alfabetização explícita, por meio da escrita e da reprodução de letras, com uma proposta de codificação e decodificação desses símbolos gráficos no quadro e no caderno, através da exploração do sistema de escrita, ao incluir alguns princípios desse sistema, conforme Leal (2006, p. 89-90 *apud* Vieira, 2023, p. 27) orienta:

1. Compreender que são utilizados símbolos convencionais na escrita, que são as letras;
2. Reconhecer as letras, percebendo os invariantes nos traçados;
3. Traçar as letras, atendendo aos atributos essenciais que as diferenciam;
4. Reconhecer a palavra enquanto unidade de significado (consciência da palavra);
5. Segmentar palavras em partes sonoras (sílabas);
6. Perceber que a sílaba é constituída de unidades sonoras menores (fonemas), distinguindo fonemas dentro da sílaba (consciência fonológica);
7. Perceber que a cada fonema corresponde uma letra ou mais de uma (dígrafos);
8. Estabelecer correspondências grafofônicas, percebendo a frequência de uso das vogais nas sílabas;
9. Perceber as variações na estrutura das sílabas;
10. Perceber que a direção predominante da escrita é horizontal e o sentido é da esquerda para direita.

Em sua prática, durante a observação deste dia, a interlocutora-borboleta Monarca, com o auxílio da professora de apoio, ia realizando observações e orientações sobre a atividade proposta às crianças, corrigindo umas, motivando outras, interrogando quanto ao material didático que não haviam trazido, distribuindo folhas de papel A4 para as crianças que

não tinham caderno, que segundo ela: “*conheço os pais, não é porque não tem condições de comprar caderno, é por descompromisso, eles falam que o caderno acaba muito rápido porque as crianças ficam riscando e desenhando muito!*” (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário da pesquisadora, 2023), ratificando o desalinhamento entre o discurso escolar e o familiar e o descomprometimento de muitas famílias com a escola, aspectos já levantados em outros discursos. Para crianças que não conseguiam realizar essa atividade com autonomia, a interlocutora-borboleta Monarca, ou a professora de apoio, escrevia no caderno o comando para as crianças reproduzirem (Diário da pesquisadora, 2023).

Após esse momento inicial e constante rememoração da professora sobre a letra estudada, seu som, forma e algumas palavras que iniciam com essa letra, a interlocutora-borboleta Monarca convida as crianças a sentarem no chão, canta uma música que remete a comportamento atento e educado, e também as músicas *Sapo que não lava o pé* e *Sapo Cururu*. Também pergunta se tem algum nome de coleguinha da sala iniciado pela letra “S” e a grande maioria das crianças respondem “Sara” e, logo após, assistem a um vídeo, novamente no celular da professora, sobre a letra “S”. As crianças demonstram atenção, engajamento e motivação na memorização dessa rotina, sabendo os momentos de silenciar, repetir as palavras do vídeo, cantar e gesticular, mediados pela interlocutora-borboleta Monarca.

Posteriormente, foi realizada atividade no livro didático das crianças. A interlocutora-borboleta Monarca entrega o livro didático às crianças, estes ficam na escola porque, segundo seu discurso: “*senão não voltam inteiros de casa!*” (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário da pesquisadora, 2023), reforçando o desalinhamento entre o discurso pedagógico-escolar e o familiar, por este não compartilhar de valores e ações de cuidado e zelo com os materiais e proposta escolar. Então, a interlocutora-borboleta Monarca vai ao centro da sala, mostra a página que vai ser trabalhada no dia, solicita que as crianças a encontrem, o que a grande maioria consegue, caso não, Monarca, ou a professora de apoio, auxilia.

Seguidamente, realiza a leitura da questão, faz arguições que remetem a desafio e surpresa, para que as crianças tentem identificar o que devem responder em cada questão. Muitas crianças respondem com autonomia e outras precisam do suporte escrito no quadro ou que seja feita no livro para elas reproduzirem (Diário da pesquisadora, 2023).

A interlocutora-borboleta Monarca utiliza de uma prática motivadora e reflexiva com as crianças, articulando as condições de trabalho que encontra ao seu discurso pedagógico. As músicas cantadas e a atividade do livro contextualizavam o objeto de conhecimento do dia,

remetendo a imagem do sapo, porém, não houve relação ao alinhamento desse animal ao contexto dos territórios rurais, deixando de considerar a importância dessa articulação, conforme as DCNEI (Brasil, 2010b, p. 24) orientam, visto que deixou de:

Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais, [assim como deixou de] valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural.

Reconhecemos, na prática educativa da interlocutora-borboleta Monarca, o atendimento às particularidades da Educação Infantil, no que tange à ludicidade como elemento que deve fazer parte da prática, promovendo uma experiência escolarizada intencional, divertida e prazerosa. Destacamos, contudo, que os aspectos contextuais são fundamentais e precisam também ser incluídos porque fortalecem a construção da identidade das crianças, como destacam Cruz e Cruz (2017, p. 77):

certamente, experiências de alegria e acolhimento contribuem para o bem-estar, sentimento de aceitação e pertencimento a um grupo. Nessa escola, as crianças encontram elementos que promovem a sua identificação e facilitam a apropriação de aspectos que integram a sua identidade. Entre tais elementos, destaca-se a aprovação e/ou valorização do outro, especialmente do professor quanto às peculiaridades das crianças, desde características físicas até o que elas sentem/ falam/fazem, que são fundamentais para a construção da imagem que têm de si.

De uma forma geral, o trabalho docente, na Educação Infantil, apresenta complexificação diante das inúmeras contingências em paralelo que surgem e que precisam ser rapidamente atendidas, sejam relacionadas a aspectos afetivos, físicos ou cognitivos, seja a queixa de uma criança por ter sido beliscada por outra, uma criança que deseja tomar água, outra que precisa ir ao banheiro, uma que corre pela sala, outra que precisa de lápis para realizar uma atividade, outra que possui lápis, mas deseja que a professora aponte-o, a necessidade de frequentemente pedir silêncio, a queixa de uma criança por ter sido excluída de uma conversa ou brincadeira porque o colega não quer mais ser seu amiguinho, o ciúme da atenção dada pela professora a outro coleguinha, uma criança que reclama de fome, sono ou cansaço, uma criança que deseja contar um acontecimento que vivenciou, uma que apresenta comportamento atípico e precisa de atenção etc.

Por essas razões, a professora precisa contar com diversas e persuasivas estratégias de convencimento e ação rápida para atender a todos em suas particularidades momentâneas e

ainda dispor de meios para que aprendam e realizem a atividade proposta do dia, sem contar a atenção frequente quanto aos cuidados físicos, permeados por zelo e acolhimento no trato e no discurso afetuoso com as crianças.

Essa situação agravada por outras foi observada na sala de atividades de Morfo-Azul, quando, em uma aula, no recreio, as crianças haviam ganhado um balão, e no segundo momento de aula, houve um comprometimento significativo da organização da turma por conta das brincadeiras paralelas que as crianças faziam com o balão, enchendo-o, salivando nele e colocando na mesa dos coleguinhas para incomodá-los, o que dificultou muito a atenção e concentração na explicação e no momento de atividade escrita proposto pela interlocutora-borboleta, deixando a desejar uma postura mais firme quanto à guarda deste brinquedo para que o momento de atividade pedagógica fosse mais significativo para as crianças e mais tranquilo para ela, que ficou frequentemente solicitando que guardassem-no na mochila, porém, não foi plenamente atendida (Diário da pesquisadora, 2023).

Importante destacar que diante de complexificações e até imprevistos, o conhecimento pedagógico pode auxiliar na tomada de decisões assertivas em sala de atividade, como orientam Oliveira (2012, p. 44): “Muitas vezes os professores tomam decisões isoladas, agindo intuitivamente ou conforme o costume, sem pensar que existem princípios e bons critérios para apoiar essa tarefa”. A gestão da sala de atividades é uma tarefa complexa, diante da heterogeneidade de crianças, o que exige uma postura didática, em alguns momentos, firme, e em outros mais flexível. Essa distinção fará toda a diferença no trabalho realizado.

Na relação com as crianças, a interlocutora-borboleta Morfo-Azul demonstra cuidado e zelo, tem tom de voz baixo, é carinhosa, ensina a partir de orientações bem didáticas e provocações reflexivas, é atenta aos chamamentos das crianças e bem organizada pedagogicamente. Porém, a contextualização aos territórios rurais foi pouco notada em seu discurso (Diário da pesquisadora, 2023).

A interlocutora-borboleta Monarca demonstra sinalizações linguísticas, em seu discurso, quanto à preocupação com as crianças, procurando desenvolver um trabalho contextualizado à Educação Infantil. Em seu discurso pedagógico, explicita essa postura ao narrar: *“É através desse modo de mediar que as crianças avançam no desempenho escolar. O que tenho que fazer para melhorar é sempre procurar me aperfeiçoar, buscando inovações e atividades que desenvolvam a criança por completo, buscar atividades que englobem todos os campos de experiência essenciais para a criança e devo garantir sempre às crianças os direitos de aprendizagem”* (Interlocutora-borboleta Monarca, Diário-Borboletário, 2023).

A interlocutora-borboleta Monarca, ao se situar como mediadora de aprendizagens, apresenta, em seu discurso, comprometimento com o trabalho, imputando a si a responsabilidade quanto à qualificação, pois entende uma relação intrínseca entre a profissionalização e o desenvolvimento de um trabalho inovador, articulado com os direcionamentos legais e que possam contribuir com o desenvolvimento integral das crianças.

O processo formativo é muito importante para o desenvolvimento do trabalho dos professores nos territórios rurais. Molina (2020) reflete acerca da formação docente no que tange à formação específica em Licenciatura na Educação do Campo e a importância da mesma como desveladora crítica da realidade tanto para os professores quanto para os alunos.

O processo de formação de educadores pode auxiliar na transformação social na medida que ele tem um papel fundamental na constituição da visão de mundo que os sujeitos têm. Veja, essa é uma das principais tarefas dos educadores, contribuir com a construção de uma determinada visão de mundo que os sujeitos que passam pela escola vão ter (Molina, 2020, p. 274).

A interlocutora-borboleta Coruja acolhe as crianças na chegada, geralmente realizam o trajeto a pé, moto ou carro, em seguida, com todo o grupo de alunos/crianças inicia a aula com oração realizada de joelhos, encaminha as crianças a seus lugares/grupos, explora cartazes, faz a chamadinha, questiona quanto ao dia da semana, mês e ano com as crianças. Posteriormente, em aula observada, realiza atividade escrita manualmente no caderno para o grupo I, as crianças da Educação Infantil, que deveria cobrir o número 15, e a criança ouvinte que brinca com jogos de montar; ao grupo II, informa que retomará a atividade do dia anterior – noção de tamanho – e as indaga: *“Nessa sala há 9 pessoas, quem é a maior?”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário da pesquisadora, 2023), as crianças responderam que era a pesquisadora.

Ainda para o mesmo grupo II, escreve no quadro uma questão que orienta as crianças: *“Observem os colegas da sala, desenhem eles e escrevam seus nomes no caderno”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário da pesquisadora, 2023). Enquanto escreve, informa que essa questão é para determinados alunos, cita-os nominalmente, para que não haja confusão das demais crianças ao querer também realizar essa atividade. Nesse dia, no grupo III, veio apenas um aluno. A interlocutora-borboleta Coruja então sentou ao lado dele e disse que iria corrigir a atividade de casa, questão por questão dialogando com o aluno, verificando no caderno e indagando-o o motivo da resposta ou por que não havia respondido. Após a resolução da questão, pelos alunos do grupo II, solicita que realizem outra questão e escreve

no quadro: *“Procure dentro do seu estojo e desenhe o objeto menor”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário da pesquisadora, 2023). As crianças desse grupo conversam entre si, baixinho, mostrando uns aos outros qual objeto consideravam menor e que por isso o desenharia (Diário das pesquisadoras, 2023).

O agrupamento multisseriado, apesar da complexidade e sobrecarga laboral dessa organização, em alguns aspectos, é valioso aos alunos, pois, nas relações e interações com alunos mais e menos experientes, as crianças aprendem, ensinam e retroalimentam assim a aprendizagem desenvolvida. Observamos momentos em que a professora solicitou auxílio de um aluno mais velho como mediador de saberes ou parceiro mais experientes na explicação ou orientação de crianças menores, o que é uma prática comum nas escolas regulares e principalmente nas escolas multisseriadas (Diário da pesquisadora, 2023).

A interlocutora-borboleta Coruja tem tom de voz firme, procura chamar sempre a atenção das crianças dispersas, migrando sempre de um grupo a outro. Solicitando que as crianças dos demais grupos realizem atividade com foco e atenção. Nesse dia, os objetos de conhecimento dos grupos foram: grupo I – número 15; grupo II – noção de tamanho; e grupo III – fração. Percebemos uma organização quanto ao campo de conhecimento – matemática – nesse dia para todos os grupos, o que, de uma certa forma, harmoniza os discursos proferidos em sala. Sobre essa organização pedagógica, a interlocutora-borboleta Coruja explica, em seu discurso pedagógico: *“Quando os conteúdos dentro do grupo ‘casam’ é melhor, porque trabalha direto e quando são diferentes, tem que usar o livro para uns e o quadro para outros”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário da pesquisadora, 2023).

As crianças do grupo I, nesse dia, realizaram atividade escrita no livro sobre o objeto de conhecimento – número 15. As crianças do grupo II, apenas resolveram essas duas questões já apresentadas. A do grupo III, após a correção do dever de casa, a professora encaminhou algumas questões do livro para serem realizadas no caderno. Não foram usados recursos pedagógicos apoiadores de aprendizagens, nessa aula houve o uso exclusivo do quadro, do caderno e do livro didático das crianças. Também não houve contextualização aos territórios rurais no discurso da interlocutora-borboleta Coruja. Seus tópicos de fala restringiram-se a orientações e direcionamento de atividades, bastante explicativa e empática nas dúvidas e solicitações das crianças/alunos (Diário da pesquisadora, 2023).

A interlocutora-borboleta Coruja entende que o processo formativo precisa ser frequente diante das demandas que surgem no ambiente escolar, para tanto, percebe a importância de uma atualização profissional por meio de cursos, pesquisas e reflexão sobre a

própria prática, para um processo de ensino e aprendizagem significativo, exposto em seu discurso pedagógico: *“Para ser um bom professor é preciso que se esteja em constante movimento, pesquisando, refazendo, criticando e inovando, para ter sempre êxito na sua profissão é preciso estar sempre atualizado, principalmente nos dias atuais, para assim poder atender às necessidades do seu ambiente de trabalho, quanto de seus alunos, sempre estar procurando melhorar e trazer melhorias para seus alunos”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário-borboletário, 2023). A valorização do processo formativo representa uma clivagem no paradigma da racionalidade técnica, que norteou o trabalho docente de muitos professores, o que é muito significativo, pois a formação continuada amplia, atualiza e ressignifica saberes diversos da docência. Mesmo que essa formação seja uma formação generalista, contribui para o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Significativo seria uma formação específica, que auxiliasse de forma particularizada a organização do currículo e práticas para a Educação Infantil do Campo.

É fundamental uma reflexão profunda e mobilizadora, acompanhada de práticas que se contraponham a discursos tradicionais de dissociação contextual dos territórios rurais, na perspectiva de percepção acerca dos entraves desse descompasso entre a realidade que vivenciam, o que veem todos os dias e como articulam o letramento produzido nos espaços escolares e os saberes locais, as trocas culturais, as filosofias, histórias e memórias de seu lugar de origem e a exclusão pedagógica desta contextualização no currículo e práticas, numa tentativa de superação e construção de novas mentalidades e discursos inclusivos e emancipatórios. Convém destacar a reflexão de Silva e Pasuch (2010, p. 4):

a multiplicidade do campo é também marcada por desigualdade, que existem relações de dominação que o atravessam, que a terra e os produtos que dela derivam são objetos de disputas por diferentes projetos, que as populações do campo foram histórica e culturalmente desvalorizadas em relação à cidade, a educação infantil que oferecemos às crianças do campo não deveria enfrentar essas questões e comprometer-se com a vinculação positiva da criança com seu espaço e grupo cultural?

Em uma perspectiva individual, percebemos a educação como um instrumento pessoal, contudo, pode ser entendida em uma perspectiva ampla e coletiva de transformação e emancipação, não apenas para si, mas para toda uma sociedade, uma vez que as problematizações críticas da realidade muito podem corroborar no desvelamento das relações assimétricas de poder vivenciadas, seja no ambiente urbano ou rural.

A interlocutora-borboleta Coruja revela, em seu discurso pedagógico e contextualizado, os sentimentos que permeiam sua prática – aprendizagem, felicidade e desafio, apesar das condições desfavoráveis que possui, demonstrando uma postura resistente e resignada: *“A escola do Campo é um ambiente maravilhoso para se trabalhar, traz para o pedagogo experiências espetaculares, é um ambiente totalmente diferente do que muitas pessoas pensam, conviver com os alunos do Campo é muito desafiador, mas, ao mesmo tempo é uma experiência única e mágica”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário da pesquisadora, 2023). A interlocutora-borboleta apresenta muitas revelações subjetivas quanto às concepções e crenças que nutre acerca da escola do Campo e isso reflete diretamente na prática educativa que desenvolve. Em análise na pesquisa, com relações às condições objetivas de trabalho nos territórios rurais, a interlocutora-borboleta Coruja possui a escola que apresenta as condições de trabalho mais precárias e limitantes.

Podemos apontar quatro aspectos principais desse discurso da interlocutora-borboleta Coruja: 1) a escola do Campo como um ambiente que a satisfaz, que atende de alguma forma às necessidades, que a faz feliz; 2) o contexto camponês é um ambiente maravilhoso, portanto, propício à múltiplas aprendizagens; 3) a prática educativa que pode ser desenvolvida no Campo é uma prática em um ambiente favorável ao trabalho, inclusive formativo aos profissionais, apesar de afirmar que a convivência com os alunos traga desafios, mas, em contrapartida, agrega valor, ao afirmar a singularidade e o que considera a magia dessa experiência; 4) o descredenciamento do imaginário popular quanto à desqualificação que fazem acerca desse território, que julga que, assim o fazem, por desconhecimento.

Cada sociedade promove, nos seus indivíduos, um modelo particular de “eu”, pois são, nas experiências do cotidiano, a partir dos discursos, modos de viver, produzir e estruturar a vida, que são transmitidas as crenças, concepções de mundo, vida e cultura e consequentemente as ações desses sujeitos. Nos territórios rurais, há uma forma específica de vivência, relações, interações e produções humanas em interface com a natureza. A sensibilidade da interlocutora-borboleta Coruja demonstra perceber tanto a especificidade da vida vivida no território camponês, em alguns aspectos muito dissonante de quem vive nos centros urbanos, assim como mostra sua identificação particular com esse modo de vida, reverberando em sua prática educativa.

Gostar e demonstrar afinidade e conexão com o território camponês não necessariamente determina que a prática educativa desenvolvida pela interlocutora-borboleta Coruja é uma prática pautada nos referenciais da Educação do Campo, porém, já demonstra

uma iniciativa de contextualização, considerando-se que, para a efetivação de uma educação do Campo, é fundamental ter a compreensão que segue:

Vale salientar que não é somente a adoção de algumas práticas educativas que garantem a consolidação da educação do campo. Ela é perpassada pela identidade camponesa, por um projeto de sociedade e por um rol de práticas coletivas. Conclusivamente, é necessário destacar que, seja como atividade meio ou como atividade fim, a educação do campo é uma categoria que se destaca em sua particularidade justamente por possuir um projeto contra-hegemônico e popular, sustentado pelos sujeitos sociais que a constitui (Martins, 2020, p. 73).

A interlocutora-borboleta Coruja demonstra perceber e contestar a situação de abandono a que as escolas e povos dos territórios rurais encontram-se, delegando a reponsabilidade ao poder público que minora e desqualifica este território, negligenciando-o, quando narra: *“Atualmente o incentivo para as escolas do Campo ainda é limitado, os poderes executivos, governamentais ainda não os tratam de igual para igual como os da zona urbana e isso faz com que os professores, pedagogos se sintam limitados a explorar esse espaço tão rico que é o Campo* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário da pesquisadora, 2023).

Neste excerto, Coruja reflete acerca das limitações de sua prática educativa, como em uma relação dialética, por conta das limitadas condições de trabalho, realizando um balanço de causa e consequência: poucos recursos equivalem a limitações na prática que desenvolve, assim como percebe a dicotomia Campo X Urbano.

Ainda sobre a prática educativa, a interlocutora-borboleta Coruja aponta uma das causas da falta de contextualização a esse território, quando situa que as orientações pedagógicas oferecidas pela Secretaria de Educação e os materiais pedagógicos não articulam essa contextualidade e nem são exigidas das professoras essa realização, assim o currículo escolar não contempla essa especificidade: *“As OPS, as temáticas, o sistema de ensino, não foca, não trabalha diretamente os componentes do Campo, não trabalha diretamente os componentes, elementos do Campo, o pedagogo, professor trabalha no Campo, mas, não explora junto com os docentes toda a riqueza que esse ambiente oferece, a maioria só vê se estudou a temática parcialmente, isso se dá pela falta de estrutura, materiais, o básico para trabalhar, para nós professores, realizar uma atividade que envolva esses conhecimentos, temos que nós mesmos produzir os recursos ou até mesmo tirar do nosso próprio capital, a*

maioria das escolas falta do básico em materiais” (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário da pesquisadora, 2023).

A interlocutora-borboleta Coruja expõe a percepção de que não há investimentos em recursos, materiais e projetos por parte do poder público para contextualizar os materiais pedagógicos aos territórios rurais, em consequência, também não há o que ser cobrado com relação a esse aspecto por parte das coordenadoras e supervisoras de educação quanto à ausência de contextualização na prática das professoras, o que faz com que a interlocutora-borboleta Coruja desenvolva um trabalho solitário, órfão de orientações, apoio e direcionamentos quanto a esse aspecto, caso não avance, por conta própria, na realização de reflexões e problematizações que situem a Educação Infantil do Campo como uma etapa da Educação Básica que articula elementos da Educação Infantil e da Educação do Campo.

Vale destacar que muitos município sequer procuram conhecer e acessar os programas e projetos federais e estaduais relacionados à Educação do Campo, impossibilitando assim as escolas de usufruírem dessas iniciativas governamentais que já são poucas e se não forem conhecidas e aderidas, a ausência dessas problematizações e possíveis benefícios às populações rurais e estudantes do Campo cada vez alargar-se-á mais.

A interlocutora-borboleta Coruja complementa sua narrativa quanto aos aspectos discutidos nesse tópico narrativo, lembrando que: *“O Campo em minha prática é pouco lembrado, é mais citado no período junino, são os dois [períodos] que são mais lembrados, no período junino e no folclore, onde falamos das comidas típicas do que os pais deles plantam, são coisas que eles conhecem”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário da pesquisadora, 2023). A admissão, quanto à inclusão do Campo nos discursos e nas práticas da interlocutora-borboleta Coruja em momentos/períodos pontuais, é pertinente e corriqueira, em uma perspectiva de pensar a Educação do Campo sob o prisma do senso comum, prática que deveria ser distante da reflexão realizada pela interlocutora-borboleta Coruja, por ocupar o lugar de fala de professora e moradora deste território, ao vivenciar diariamente problemáticas, limitações, lutas, tensões e disputas frequentes dos povos dos territórios rurais para permanecer no Campo, almejando viver com dignidade.

É recorrente haver uma relação de identificação arbitrária no Campo, situando-o ao período junino ou ao folclore, por vezes também associado ao dia dos povos indígenas. Esses são entendidos como momentos particulares e oportunos de se articular os territórios rurais ao pedagógico, o que é uma perspectiva superficial acerca da Educação do Campo, afinal, como defendemos, uma prática educativa politizada, emancipatória e militante que compreende a

vivência dessa modalidade não apenas incluindo os elementos do Campo, mas levando a dialogicidade da reflexão crítica da realidade desse território – função social das escolas no território camponês, dentre outros elementos essenciais que compreendem essa modalidade. Martins (2020, p. 77) ajuda a entender a problematização levantada, contribuindo com a discussão:

Talvez seja esse um primeiro limite a ser transposto pela educação do campo. O entendimento do campo pelos seus sujeitos, o que não se faz desvinculado de uma re-construção sobre os significados do campo, superando a oposição pejorativa que se estabelece entre campo e cidade.

A interlocutora-borboleta Coruja reforça o discurso ao narrar: *“A secretaria não fala nada do Campo, se não formos nós professoras, não vai ter nada não, por exemplo quando falavam das profissões eu explorei bem porque quis, mas, da secretaria só tinha profissão da cidade, bombeiro e outras e eu falei com meus alunos que tinha lavrador, agricultor, que são coisas que os pais deles fazem, se não eles nem vão considerar o que os pais deles fazem como profissão, mas aí eu falei do trabalho que os pais deles fazem”* (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário da pesquisadora, 2023). Muito louvável e pedagogicamente orientada a articulação e a percepção da interlocutora-borboleta Coruja quanto à crítica que faz às orientações pedagógicas gerais que recebe nas formações e a adequação que teve que realizar à realidade de trabalho existente no contexto que vivencia. Ao afirmar que *“só tinha profissão da cidade”*, demonstra perceber os limites e a negligência aos povos do Campo.

Não podemos considerar isso, um “esquecimento”, mas um forçoso apagamento da historicidade, fazendo juízo de valor quanto à importância desses povos. Todavia, quando a interlocutora-borboleta Coruja assume seu posicionamento político-pedagógico no discurso: *“se não eles nem vão considerar o que os pais deles fazem como profissão”*, revela uma percepção problematizadora da realidade, uma postura para se assumir e identificar a posição que ocupa, o trabalho que realiza e a importância social e familiar que o trabalho ocupa não apenas nos territórios rurais, mas para a sociedade como um todo. A postura crítica assumida pela interlocutora-borboleta contribui para a construção e valorização da identidade camponesa a partir da infância.

Paralelo a esse posicionamento, percebemos que a falta de estímulo formativo limita a percepção e a prática educativa da interlocutora-borboleta Coruja, ao não perceber as diferentes possibilidades que a Educação Infantil do Campo pode materializar, quando narra: *“Eu acho que falar do Campo é mais fácil para crianças de 4º e 5º ano principalmente em*

geografia, do extrativismo porque é mais próximo da realidade deles” (Interlocutora-borboleta Coruja, Diário da pesquisadora, 2023). O discurso da interlocutora-borboleta Coruja corresponde às concepções que carrega e nutre acerca da Educação do Campo, Educação Infantil do Campo e consequentemente desenvolve uma prática educativa alinhada aos sentidos e significados do que acredita que é ser professora em territórios rurais, uma visão limitada pelo hábito, cotidiano e experiências escolares que carrega e que pouco foram problematizadas na academia e nos demais momentos formativos.

Situamos que o *locus*-academia possui grande responsabilidade na formação desses profissionais, principalmente quando realiza a interface entre os diferentes saberes interculturais vivenciados na sociedade com os saberes acadêmicos, no que tange à Educação do Campo. Molina (2020, p. 273) defende que esta deve possuir uma relação dialética com a educação superior ao nutrir e ser nutrida pelos saberes que permeiam os territórios rurais, assim destaca: “portanto, reafirmo que uma das grandes conquistas da Educação do Campo é também ajudar a própria educação superior, e os docentes que atuam na educação superior das diferentes áreas do conhecimento, a ressignificarem os olhares que possuem para esses territórios”. Com base nessa compreensão, defendemos uma formação inicial e continuada densa, que inclua e problematize a diversidade e as diferentes culturas na sua relação com a sociedade como um todo.

Ao mergulharmos nos textos das interlocutoras-borboletas e analisarmos seus discursos, percebemos que os mesmos convergem para uma concepção inspirada no paradigma conhecido como autoeficácia docente (Bzuneck; Guimarães, 2003), ou seja, assumem uma autorresponsabilização, muitas vezes desproporcional e descontextualizada, quanto ao trabalho que realizam, adaptando-se ao contexto de forma proativa mesmo diante de circunstâncias adversas, atribuindo à ação docente, principalmente, o sucesso ou fracasso escolar, assim “as crenças de auto-eficácia fazem diferença para a motivação dos professores e até para seu bem-estar pessoal no trabalho” (Bzuneck; Guimarães, 2003, p. 138). Essa concepção apresenta algumas características apontadas pelos autores, observadas na rotina diária das interlocutoras-borboletas e em suas narrativas:

níveis mais elevados de comprometimento com o ensino, adotam procedimentos mais eficazes para lidar com alunos portadores de algum problema de aprendizagem; são mais propensos a introduzir práticas inovadoras, assumem uma postura mais democrática em classe, promotora de autonomia e confiança; administram eficazmente fatores acadêmicos estressantes mediante estratégias de solução de tais problemas (Bzuneck; Guimarães, 2003, p. 138).

As origens para a construção de tais crenças, segundo Bzuneck e Guimarães (2003), apoiados nas teorias de Bandura (1986, 1987), são ancoradas em quatro fatores: o primeiro deles, são as experiências de êxito vivenciadas/observadas a partir desta postura, o que produz motivação para a replicação desse comportamento de sucesso, almejando alcançar os mesmos resultados. Isso foi descrito em coro pelas interlocutoras-borboletas, ao relatarem a inspiração no comportamento e na dedicação de professoras que tiveram e os resultados vivenciados por elas próprias, com sucesso, formação e trabalho e que foi também observado em suas práticas educativas.

O segundo fator que os autores apresentam são as experiências vicárias, ou seja, aprendizagens por meio da observação de modelos. Isso também foi observado nas práticas e narrativas memorialísticas e reflexivas das interlocutoras-borboletas de forma uníssona, quando, em articulação com o fator anterior, relataram que os modelos e experiências escolares, apesar das adversidades incontestáveis, impactaram positivamente tanto na escolha da profissão quanto na expectativa automotivacional que nutrem com relação a si próprias, à responsabilidade profissional e aos resultados de aprendizagem das crianças, mesmo diante de circunstâncias intensamente adversas.

O terceiro fator é a comunicação verbal. Os autores afirmam que esse fator está relacionado ao grau de persuasão verbal que uma pessoa tem para convencimento quanto ao desempenho bem-sucedido em atividades, desde que a partir de tentativas, logre êxito e internalize essa premissa. Aspecto igualmente observado nas narrativas das interlocutoras-borboletas, quando relataram as experiências de aprendizagem alcançadas por seus alunos, diante do esforço que dedicam na atividade de ensino, em uma perspectiva compensatória, já que o objetivo do esforço foi alcançado.

Por fim, o quarto fator, refere-se aos estados fisiológicos e psicofisiológicos, isto é, aos sentimentos, emoções e o funcionamento do organismo como um todo, que acompanham e determinam as atividades realizadas e as implicações que esses estados exercem no comportamento e cognição das pessoas. Desse modo, sentimentos de ansiedade, desmotivação ou motivação e expectativas de superação, determinam escolhas e comportamentos assumidos. No caso das interlocutoras-borboletas, observamos posturas otimistas e até romantizadas com relação ao trabalho realizado, apesar das adversidades, estas, pouco consideradas como extremamente limitantes, lembradas e citadas, mas não afetavam a motivação intrínseca que as interlocutoras-borboletas possuíam.

No entanto, os autores advertem que:

[...] nenhum desses quatro fatores terá influência direta na formação das crenças de auto-eficácia, mas, todos eles dependem ainda de um processamento cognitivo de interpretação e avaliação tanto das capacidades quanto da tarefa em questão (Bzuneck; Guimarães, 2003, p. 138).

Assim, concluem que “é a própria pessoa que, em última instância, pondera suas capacidades de exercer ações pertinentes na contingência de uma determinada tarefa, num certo contexto” (Bzuneck; Guimarães, 2003, p. 138). Os autores reforçam a influência contextual, como também identificam a autonomia de cada um para a tomada de decisões e escolhas.

Ao adotarem essa postura, as interlocutoras-borboletas situam-se em uma posição que oscila em três momentos, quais sejam: 1) percebem a realidade e problematizam-na, de forma limitada, em alguns aspectos; 2) reconhecem as limitações de sua prática, no que tange à Educação Infantil e à contextualização aos territórios rurais; 3) procuram adaptações, pois não encontram alternativas/apoio para a resolução dos problemas decorrentes das condições de trabalho limitantes que vivenciam externamente. Logo, todos esses momentos permeiam a prática das interlocutoras-borboletas, que precisam adensar nas problematizações, sem amenizações da realidade, romantismo ou monopólio na resolução de todas as contingências.

Um ponto nevrálgico apresentado pelas interlocutoras-borboletas nas discussões, durante os ateliês, era como fazer a inclusão da cultura camponesa nos discursos, prática educativa e na relação professora-crianças, devido a terem limitações em visualizar e compreender como deveria ser feita essa articulação, por perceberem que essa inclusão repercutiria na valorização da cultura do Campo e dos saberes dos povos dos territórios rurais. Para tanto, exemplificamos nos ateliês: sua mãe ou avó ao fazer um chá de casca de laranja seca para tomar quando alguém está com dor de barriga, esse é um saber cultural que está sendo aplicado e transmitido, portanto, ao apresentar um objeto de conhecimento, deveriam tentar contextualizá-lo à realidade das crianças, suas vivências e saberes ancestrais, assim estariam incluindo a cultura camponesa nas práticas e discursos. Principalmente ratificamos que não existe qualificação de cultura melhor ou pior, mas que há saberes diferentes que precisam ser reconhecidos, compreendidos, respeitados e valorizados em todos os espaços (Diário da pesquisadora, 2023).

Nessa perspectiva, as problematizações e reflexões realizadas nos ateliês foram significativas, ao possibilitarem a reflexão e a escrituração das experiências. Ostetto (2011, p. 24) assevera a importância da escrituração em diários como instrumento de suporte para a prática docente, pois estes corroboram: “organizando o pensamento, expandindo a memória

sobre a prática, a escrita nos devolve a nós mesmos, para reconhecer gestos, palavras, sentimentos, relações, retrato e medida de nossos atos”. A autora ainda acrescenta que esse registro exige dos professores disciplina e coragem. Disciplina por relacionar-se à necessidade de disposição para aprender e pôr em questão as verdades cristalizadas. Coragem por revelar não apenas as experiências de sucesso, mas os erros, dúvidas, incertezas e desvios da prática retratada na experiência registrada.

O princípio educativo a ser desenvolvido nas escolas do Campo deve orbitar na compreensão de que as crianças precisam amar o lugar que vivem, no entanto, não com conformismo, mas sim com inconformismo, não no sentido de revolta, mas com consciência crítica, para que possam querer o melhor para esse território. Se elas valorizarem e amarem o Campo, irão crescer com esse sentimento e posteriormente intencionalão melhorias infraestruturais como calçamento, escolas com condições de estudo e trabalho com qualidade, energia elétrica, saneamento básico, água encanada, unidade básica de saúde, dentre outros.

Entendemos que, por meio de práticas inspiradoras, haverá transformações com relação às políticas e às concepções sociais quanto ao ser camponês, diante da motivação para lutar por direitos de cidadania, reivindicar junto às autoridades públicas melhores condições de vida e trabalho no local onde vivem, sem se sentirem inferiorizados, discriminados ou excluídos, mas na condição de sujeitos de direitos que são, valorizando o território que vivem e de seus antepassados para ter uma vida cada vez melhor.

Nos momentos finais dessa análise, relembramos as palavras de Bertaux (2010, p. 49): “em sua maioria, as existências são, ao contrário, sacudidas por forças coletivas que reorientam seus percursos de maneira imprevista e geralmente incontrolável”. Esperamos, com certa ambição, nos situando nesse processo enquanto “força coletiva” que, após o contato com a pesquisa que realizamos, os diálogos coletivos e individuais, as reflexões e problematizações levantadas, possamos de alguma forma “sacudir” as concepções, crenças, práticas e ajudar a ressignificar as experiências profissionais das interlocutoras-borboletas nos contextos de ensino e aprendizagem que atuam nas condições de trabalho que encontram.

Portanto, entendemos que o trabalho e a prática educativa das interlocutoras-borboletas devem ser assumidos não numa perspectiva heroica, de salvadoras isoladas, nem de vítimas sociais inativas, mas de militantes implicadas pela causa da Educação Infantil do Campo.

A decorative border surrounds the central text, featuring various colorful butterflies in shades of blue, purple, yellow, and pink, interspersed with small pink flowers. The background is a light pink gradient with subtle floral patterns.

8

CONCLUSÕES

8 CONCLUSÕES

Os dados obtidos com o presente estudo constituem um repertório contributivo para conhecimento, estudos, debates e operacionalização para a Educação Infantil do/no Campo e principalmente a expectativa de problematizações, influência e inspiração quanto à formulação de políticas públicas acerca das condições de trabalho docente para esta etapa da Educação Básica, por esta pesquisa ser composta, entre outros elementos, por potentes informações e testemunhos de narradoras que vivenciam essa realidade em seu cotidiano de trabalho.

Intencionou-se conhecer e ampliar o conhecimento disponível sobre as condições de trabalho docente na Educação Infantil do/no Campo, trabalhando nessa interface que situa a prática educativa efetivamente a serviço das crianças e dos profissionais da educação, tendo em vista as professoras, enquanto profissionais que atuam diretamente com as crianças, conhecendo-as de uma forma multidimensional – em termos de subjetividades e práticas –, assim como as crianças concretas e diversas – afastando o ideário de criança abstrata, padronizada e generalizável, sem ilusões ou pessimismos exacerbados –, também considerando precipuamente o contexto, local onde se realizam as práticas – implicador de discursos, posturas, visões de mundo e produção de cultura e conhecimento.

Com base nisso, o trabalho docente no Campo, por ser o trabalho realizado pelas professoras, constitui-se uma atividade singular e que exige um perfil de profissional requerido e projetado diante das exigências postas à proposta educacional, em específico a esse estudo, à Educação Infantil do Campo e todas as diretrizes, orientações, normativas legais e pedagógicas que a acompanham. Atrelado ao profissional, é mais que desejoso, na realidade constitui-se uma exigência, que as condições de trabalho (e aprendizagem) ofertadas a essas profissionais atendam às necessidades de implementação da prática educativa que planejam no tempo-espço que se encontram.

Ademais, o trabalho docente precisa considerar os saberes das crianças, propiciando a ampliação das experiências infantis, ao fornecer acesso à cultura escolarizada, a partir de atividades que tenham um significado verdadeiro na vida cotidiana, que possuam sentido real e valor para elas, engajando as experiências e as atividades que são realizadas intra e extraescolarmente com intencionalidade pedagógica, na perspectiva de que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantis afirmados possam efetivamente ser garantidos.

A partir do trabalho realizado, dos limites da compreensão que temos neste momento, diante das narrativas postas pelas interlocutoras-borboletas desta pesquisa, do referencial eleito e da aplicabilidade do rigor na apuração dos dados e das inferências, atentando-se para a construção histórica do objeto de estudo, compreendemos que são significativos os avanços alcançados não somente pela Educação Infantil, mas também pela Educação do Campo e Educação Infantil do Campo. Há ainda, no entanto, muito a se a pesquisar, conhecer, investir, sensibilizar, melhorar, para que alcancemos a equidade e a universalização da Educação Infantil do Campo, com qualidade. Dessa forma, não podemos descansar nem perder de vista os cuidados com a primeira infância, em especial as infâncias do Campo, por este estudo dedicar-se a essa especificidade, sendo oportuno dizer que estamos no caminho certo.

Paralelo à luta pelo acesso de todos às oportunidades educacionais, fenômeno complexo e múltiplo em suas manifestações, é preciso que sejam acompanhadas pela qualidade, com efetivas condições de trabalho docente e valorização da cultura local. Contudo, as condições de trabalho docente, em territórios rurais, historicamente negligenciadas pelo poder público, têm como consequência a baixa qualidade e deixam marcas que refletem no percurso pessoal e profissional destes sujeitos. Por essa razão, inferimos que as condições de trabalho implicam diretamente no trabalho das profissionais e consequentemente na aprendizagem das crianças.

É desejado e também direito das professoras, no contexto profissional em que operam que o espaço e o ambiente sejam propícios, estimulantes, motivacionais, funcionais, seguros e que contribuam para a implementação do plano de atividades diário e dos projetos educacionais, oferecendo valiosas possibilidades de aprendizagem, experimentação, vivências e experiências profícuas às crianças, bem-estar e realização docente.

Neste estudo, depreendemos que as interlocutoras-borboletas lançaram luz e possibilitaram a visibilidade acerca das condições de trabalho docente e da prática educativa na Educação Infantil do/no Campo, por meio das narrativas e das observações que realizamos de sua prática. A interpretação dos dados traz resultados animadores, reforçando a profissionalização, o compromisso e o empenho realizado pelas professoras no seu fazer docente, apesar das condições de trabalho oferecidas, que por vezes desprofissionalizavam-nas, em contrapartida apresentavam uma prática com objetivos claros de eficácia e responsabilidade no trabalho que executam.

Porém, percebemos também, por meio de seus discursos, que práticas arraigadas de naturalização de preconceitos e estereótipos ao Campo e a seus povos ainda são presentes e

contribuem como reforçadores de desigualdades educacionais e socioespaciais, em grande parte, por conta da omissão do Estado com o compromisso de cidadania, criando oportunidades desiguais de acesso ao bem comum a essas crianças, às profissionais e aos povos camponeses de uma maneira geral.

Por conta de construções sociais naturalizadas e perseverantes quanto ao Campo como local de “vida simples”, da “necessidade de poucos recursos para sobrevivência”, “local de atraso e subdesenvolvimento”, é preciso desnaturalizar esses discursos, esvaziando os argumentos de preconceito, pois os mesmo só têm força quando acreditamos que a situação de marginalização das áreas rurais e dos seus povos é “natural” e que pode permanecer assim porque “sempre foi assim”, sem vislumbrar uma atitude de emancipação. Nisso, percebemos uma forte imbricação entre as construções sociais, o papel do Estado e o desaparecimento da educação em territórios do Campo, com uma forte dimensão política e ideológica mantida por relações de poder envolvidas nesse processo.

Em muitos territórios campesinos do Brasil, principalmente os mais isolados, como foi o caso de uma das comunidades analisadas nesta pesquisa (que nem estrutura física de escola possuía), a escola é o único equipamento do Estado com presença institucional, o que faz com que passe a responder por diferentes demandas que não lhe são próprias, mas, por causa da ausência de espaços e profissionais outros, para que essa população não fique quase que totalmente desassistida, precisa assumir responsabilidades e demandas que não são de sua competência, no que concerne a questões de saúde, segurança, dentre outros, em uma relação de interdependência e cooperativismo, pouco visto nos ambientes urbanos.

No atendimento ao objetivo geral deste estudo, compreendemos que as interlocutoras-borboletas significam a interface condições de trabalho e prática educativa em uma relação ambígua que ora apresenta-se imbricada, ora apresenta-se dissociada. Imbricada, quando há uma dependência direta dessas condições de trabalho para a prática, ou seja, imbricamento entre o espaço, ambiente, recursos, crianças e equipamentos aos saberes pedagógicos, para a realização da prática educativa, dependentes das condições de trabalho existentes, porque precisam ser feitas neste local com o que se tem disponível.

Dissociada, quando as interlocutoras-borboletas, apesar das condições de trabalho, muitas vezes inapropriadas e precárias que encontram, realizam uma prática educativa que ultrapassa os limites postos pelas condições de trabalho nas escolas, superando as restrições e os desafios com criatividade, inventividade e profissionalidade, desenvolvem um estilo

próprio de conceber o processo de ensino e aprendizagem, alcançando resultados positivos para os alunos e o sentimento de dever cumprido para elas.

As concepções de trabalho docente das interlocutoras-borboletas, relacionadas à Educação Infantil nas escolas do/no Campo, de uma forma geral, orbitam em torno de construções teóricas, epistemológicas, psicológicas, filosóficas, sociais e culturais tecidas ao longo da vida das interlocutoras-borboletas, que mesmo com as particularidades de cada história de vida, cruzam-se em muitos aspectos comuns, no que concerne à ideologizações e preconceitos naturalizados sobre os povos e territórios rurais, pouco problematizados, tendo como corolário a falta de contextualização à Educação do Campo, impactando diretamente na prática que desenvolvem, uma vez que as concepções que carregam afetam notadamente o trabalho realizado, por vezes descontextualizado da especificidade territorial camponesa.

Percebemos que o trabalho docente atende, dentro das possibilidades e da disponibilidade de condições, a Educação Infantil, já que demonstram, em seus discursos e práticas, conhecimento, habilidade e competência no direcionamento de ações a essa etapa, não avançando, porém, no atendimento às especificidades da Educação Infantil do Campo.

Identificamos que as condições de trabalho docente das interlocutoras-borboletas, vivenciadas nas escolas que trabalham, apresentam muitas limitações à prática educativa. Destacamos como condições objetivas: infraestrutura inapropriada, falta de recursos pedagógicos, ausência de orientações pedagógicas específicas, lacunas na formação inicial e continuada, dentre outras. Como subjetivas: os sentidos e os sentimentos decorrentes dessas carências, além da tênue relação com as famílias das crianças. Essas são condições que complexificam o trabalho docente, que aliadas às concepções que possuem, pressionam as interlocutoras-borboletas a medidas de autoeficácia e autorresponsabilização em demasia no atendimento à responsabilidade pedagógica que assumiram profissionalmente.

As concepções nutridas e a sobrecarga de trabalho assumida, de alguma forma, inibem a reflexão e a problematização da realidade, principalmente a compreensão que as circunstâncias que se encontram são resultados de construções sócio-históricas de negligência estatal a esse território e que medidas isoladas são significativas, mas o questionamento e a mobilização coletiva, por meio da militância é que efetivamente podem transformar a realidade de subalterização das populações, dos profissionais, dos estudantes e das crianças dos territórios rurais.

Como caracterização dos elementos da prática educativa das interlocutoras-borboletas, verificamos a presença significativa de profissionalidade, criatividade e dinamismo na

atividade docente, apesar das condições de trabalho em muitos aspectos inapropriadas, o que representa uma atitude positiva frente à realidade, fazendo uso intenso dos recursos disponíveis dos quais podem se beneficiar, em uma situação que envolve tensões, ajustamos, conflitos, resiliência e resignação, assim como investem na formação inicial e continuada como forma de qualificação para o trabalho que exercem, demonstrando a compreensão da condição de inacabamento diante de uma profissão complexa, que exige constantemente estudos e reflexões, ou seja, compreendem que é preciso parar para ver e avaliar individual e coletivamente o que se estão fazendo, pois temos sempre algo a aprender e amplificar a partir das possibilidades de qualificação do trabalho pedagógico.

Reforçamos que as formações realizadas pelas interlocutoras-borboletas, como exposto por elas mesmas, não atendem à especificidade de estudos diretamente voltados aos territórios rurais, em termos de conhecimento específico, metodologias e práticas, todavia, possibilitam reflexões que auxiliam no alcance dessa dimensão, caso haja investimento e dedicação à compreensão da realidade de trabalho e dos fatores que implicam nessa conjuntura.

Nessas condições, constatamos que, durante a operacionalização da prática educativa, havia pouca atenção dada à especificidade contextual, por conseguinte, havia descuido em relação à prática educativa com que poderiam se beneficiar, como meio facilitador de aprendizagem, caso evidenciassem com mais frequência os conhecimentos prévios das crianças, articulando a realidade campesina da natureza e a cultura local aos conhecimentos historicamente acumulados. Entendemos que as demandas são muitas e que há sobrecarga e tensionamentos no trabalho, seja diante da falta de recursos pedagógicos e infraestrutura, seja diante da quantidade de alunos por turma, da burocracia da profissão, dentre outros. Não obstante, a atenção e a inclusão contextual não podem ser negligenciadas, mesmo porque se o território não for utilizado para fortalecer o trabalho da escola, em efeito rebote, poderá inibi-lo diante da desarticulação entre a ação educativa escolar e o contexto cotidiano de vida das crianças.

A realização dos ABP contribuiu muito para o desvelamento dessa condição contextual que estava pouco situada na prática das interlocutoras-borboletas. As narrativas, acompanhadas de reflexões, lançaram luz e direcionaram a criticidade do pensamento e das práticas a algo que não percebiam, apesar de vivenciarem, oportunizando a fala que poderia estar oprimida pela ideologia dominante vivenciada cotidianamente e que provoca a automatização da realidade e a standardização de uma prática docente, desligando-as das

experiências contextuais que pouco as afetavam, bem como relevavam a importância quanto à problematização e o debate aos implicativos que as condições de trabalho determinavam em sua prática e a consequente necessidade de responsabilização da ausência dessas condições, sem problematizarem a possibilidade de reivindicação e luta ao que é de direito.

Como consequências favoráveis às interlocutoras-borboletas deste estudo, apontamos a possibilidade de autoformação, ao oportunizarmos espaço-tempo de diálogo e estudos específicos e contextualizados, por conta do contato, das narrativas e discussões tecidas, através da revelação de diferentes experiências evocadas da memória pelas narrativas, com o suporte teórico mediado e oferecido pela pesquisadora. Bem como a construção de um Projeto de Si, pessoal e intransferível, após a sumarização e a ressignificação das experiências vivenciadas, foi feita uma planificação prospectiva e desejosa do que almejam realizar para sua vida pessoal e profissional.

Assim, a partir do estímulo à confecção de narrativas autobiográficas pelas interlocutoras-borboletas, num processo de voltarem-se para si e investigarem sua própria prática, contribuímos para a construção da perspectiva de professoras-pesquisadoras, característica essencial que os professores devem possuir, na medida em que cada sala de aula constitui-se um laboratório de experiências e experimentações que precisam não apenas serem vivenciados, mas também investigados, analisados, refletidos, criticados, avaliados para a compreensão da sua própria prática, o que atribui e qualifica o trabalho docente, pois, ao tomarmos consciência do que estamos fazendo, podemos avaliar e planejar com maior acurácia e competência as ações.

A apresentação e o anúncio de práticas comprometidas com a aprendizagem, e também a denúncia e o descortinamento de condições de trabalho impróprias na busca por mudança nessa realidade, podem ser considerados como consequências favoráveis da pesquisa para a Educação do Campo, Educação Infantil do Campo, para a academia e para a sociedade de uma forma geral.

Desse modo, podemos elencar boas pistas acerca da realidade, do caminho e do suporte necessário ao desenvolvimento de uma prática educativa com qualidade na Educação Infantil do/no Campo, a saber: necessidade de material escolar e pedagógico em quantidade e qualidade; formação pedagógica com temas gerais, mas também específicas à realidade do campesinato e a seus sujeitos; infraestrutura adequada à etapa e às necessidades das crianças da primeira infância, em termos de estrutura física, espacial, equipamentos e mobiliários; valorização profissional, em termos de carreira, salários e formas de contratação; visibilidade

às práticas exitosas das professoras da Educação Infantil do/no Campo com possibilidade de inspiração e replicação, integração escola-comunidade.

Situamos, portanto, a partir do exposto que, ao nosso ver, alcançamos os objetivos propostos pelo estudo, assim como a **tese** que defendemos, ao confirmarmos que as condições de trabalho docente em escolas da Educação Infantil do/no Campo apresentam limitações estruturais, materiais, pedagógicas e formativas, comprometendo parcialmente o trabalho docente desenvolvido. No entanto, a responsabilidade profissional e a profissionalização das professoras corroboram significativamente para a superação dessas dificuldades, potencializando o processo de ensino e aprendizagem, mesmo que o contexto nem sempre seja incluído nas práticas desenvolvidas. Diante disso, ampliamos o caminho inaugurado por outros pesquisadores antes de nós acerca desta temática e oferecemos mais elementos ao debate, em constante estágio de ampliação, reformulação e até refutação de paradigmas.

Como sugestão para investigações futuras, evidenciamos a pertinência do impacto das condições de trabalho docente em áreas rurais e o trabalho das professoras, em uma perspectiva que acompanhem e problematizem como essas condições de trabalho e de aprendizagem afetam os destinos escolares e sociais das crianças do Campo. Quem sabe essa inspiração nos inquiete tanto, que possamos nós também nos debruçarmos sobre ela em futuro bem próximo.

A decorative border surrounds the central text, featuring various colorful butterflies in shades of blue, purple, orange, and pink, interspersed with small pink flowers. The background is a light pink with subtle floral patterns.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica no Brasil: da aventura à insubordinação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 09, n. 24, p. 01-12, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/20502/13748>. Acesso em: 4 abr. 2025.

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

ABREU, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Agrupamentos em escolas no campo: multiidade, multisseriação e nucleação escolar. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 25, n. 1, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8543>. Acesso em: 2 mar. 2024.

ABREU, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Educação Infantil do/no Campo: emancipação humana ou reprodução de desigualdades sociais? **RBEC**, Tocantinópolis, v. 9, UFNT, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19324/22510>. Acesso em 1 jan. 2025.

ALBAROZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ALTAFIM, Elisa Rachel Pisani; SOUZA, Maíra; TEIXEIRA, Luísa, BRUM, Daniela; VELHO, Carolina. **O cuidado integral e a parentalidade positiva na primeira infância**. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/o-cuidado-integral-e-a-parentalidade-positiva-na-primeira-inf%C3%A2ncia>. Acesso em: 22 jun. 2024.

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Tradutores Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto Editora, 2000.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **EDUR - Educação em Revista**. p. 01-19, 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fxPyHqysW3JF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2024.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; SOUZA, José Valderí Farias de. O trabalho docente na educação do campo. **Revista Espacios**. v. 38, n. 30, p. 12-22, 2017 Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n30/a17v38n30p12.pdf> Acesso em: 1 set. 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia**

Escolar e Educacional, São Paulo. v. 18, n. 2, p. 265-272, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VKhxJwS5qgjmGCrw67mPScH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo. Cortez, 2005. p. 35-60.

BARBOSA, Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. *In*: ALBUQUERQUE, Simone; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre, Editora: Evangraf, 2019. p. 17-36.

BATISTA JR. José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê; MELO, Iran Ferreira de. Introdução. *In*: BATISTA JR. José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê; MELO, Iran Ferreira de. (org.). **Análise de discurso para linguista e não linguista**. São Paulo: Parábola, 2018.

BECKER, Fernando. Aprendizagem - concepções contraditórias. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**. v. 1, n. 1, p. 53-73, jan./jul. 2008. Disponível em: www.marilia.unesp.br/scheme. Acesso em: ago. 2024.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BENJAMIN, Walter. O narrador, Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavalée. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. SEGOVIA, Jesús Domingo. La Investigación (Auto)Biográfica y Narrativa en España: principales ambitos de desarrollo en educación. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 9, p. 796-813, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5594>

BRANDÃO, Zaia. Abordagens alternativas para o ensino de didática. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. p. 55- 65.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 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, 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 3, de 18 de fevereiro de 2008**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Relator: Murílio de Avellar Hingel. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 16 de nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 9, de 2 de abril de 2009**. Revisão da Resolução CNE/CEB n. 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Relatora: Maria Izabel Azevedo Noronha. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009b. Seção 1, p. 41-42. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 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, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/13257.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF,, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 238, 23 de abril de 2021**. Altera a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que dispõe sobre o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/PORTARIA-No-238-DE-23-DE-ABRIL-DE-2021.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 13 de dez. de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 13 de abril de 2023.

BRASIL. **Projeto de lei nº 5.665/23**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2023b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2440754>. Acesso em 15 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.851, de 03 de maio de 2024**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de criação de mecanismos de levantamento e de divulgação da demanda por vagas no atendimento à educação infantil de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14851-3-maio-2024-795566-publicacaooriginal-171676-pl.html>. Acesso em: 16 de nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, [201-?]. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 out. 2024.

BRITO. Antonia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Dislane Zerbinatti. LUGLI, Rosário Silva Genta (Org). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaço de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-UFC**, v. 8, n. 2, p. 137-143, jul-dez, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/bY88RLzL9Dyb8YLQ9KfzSKx/#:~:text=Cren%C3%A7as%20de%20efic%C3%A1cia%20do%20professor,se%20relaciona%20com%20o%20desempenho>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Manifesto babélico da prática educativa: anúncios emancipatórios. In: ADAD, Shara Jane Holanda; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antonia Edna. (orgs). **Práticas educativas: múltiplas experiências em educação**. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021. p. 10-20. [livro eletrônico].

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (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. 2020.

CALDART, Roseli. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico. **Revista Cocar**. [S. l.], n. 33, dez. 2024. p. 1-15. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9788/4138>. Acesso em 10 fev. 2025.

CAMPOS, Alexandra Resende. **Os efeitos da política de nucleação das escolas rurais na relação família-escola**. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED, out. 2017, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís/MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_572.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p. 891-916, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32009/21221>. Acesso em: 30 jun. 2023.

Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR**. Ministério da Educação, 3 abr. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 30 set. 2024.

Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Edital nº 10/2024, de 28 de maio de 2024b Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Residência Pedagógica**. Ministério da Educação, 21 de jun. de 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 30 set. 2024.

Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa bolsa de atratividade e formação para a docência – Pé-de-Meia Licenciaturas**. Ministério da Educação, 2025 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em: 12 abr. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CLANDININ, D. Jena. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORRÊA, Rosângela. Conto Sufi – Fátima, a Fiandeira. *Psicoterapia – Psicologia Junguiana*. [201-?]. Disponível em: <https://psicoterapiajanguiana.com/conto-sufi-fatima-a-fiandeira/>. Acesso em 20 jun, 2024.

CONTRERAS, José David. A autonomia perdida: a proletarização dos professores. *In*: CONTRERAS, José David. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Lúcia Cortes da. A estrutura da vida cotidiana: uma abordagem através do pensamento Lukacsiano. **Emancipação**, v. 1, n. 1, p. 33-57, abr. 2001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/22/19>. Acesso em: 09 jul. 2024.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRUZ, Silvia Helena. CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3214>. Acesso em: 10 set. 2022.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Da condição à sociedade biográfica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77147, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5p834hfdB9WTpkgJFt7DmMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2025

ELACQUA, Gregory; HINCAPIÉ, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana. A situação atual da educação e dos professores na América Latina. *In*: ELACQUA, Gregory. HINCAPIÉ, Diana. VEGAS, Emiliana. ALFONSO, Mariana. **Profissão**: professor na América Latina. Banco Interamericano de Desenvolvimento. 2018. p. 1-14. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>. Acesso em: 07 maio 2024.

Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). **Sobre a Embrapa**. [201-?]. Disponível em: <https://www.embrapa.br/sobre-a-embrapa>. Acesso em 12 nov. 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. reimpr. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. *In*: MAGALHÃES, Izabel. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-262, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2023.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: maio 2022.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>. Acesso em: 03 nov. 2023.

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

GIROUX, Henry Armand. Os professores como intelectuais transformadores. *In*: GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Rev. bras. Estud. pedagog.** Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina Borges da; GOMES, Geisa Genaro. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Conceções, crenças e conhecimento - afinidades e distinções essenciais. **Quadrante**, vol. XIX, n. 2, p. 81-101, 2010. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11019/1/ConcepCrenConhec_Quadrante_pp81-102.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: O neoliberalismo e as novas técnicas do poder. Tradução Mauricio Liesen. Editora Ayiné, 2023.

HELLER, Agnes. Estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Leandro Pondé. 6 ed. São Paulo, SP. Paz e Terra, 2000. p. 17-41.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. (Org.). Porto, Portugal: Editora Porto, 1992. p. 31-61.

HUNT, Emery Kay; SHERMAN, Howard J. Tradução Jaime Larry Benchimol. **História do pensamento econômico**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

IANNONE, Roberto Antonio. **A Revolução Industrial**. São Paulo, Moderna, 1992.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2024. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2024.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 6, p. 89-112, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8522>. Acesso em: 20 jan. 2024.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/abstract/?lang=pt>. Acesso em jan. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: Acesso em: 11 abr. 2025. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 22 fev. 2025.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48), p. 181-193, set./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643684>. Acesso em 20 out. 2024.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto. Fröbel uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

KOHAN, Walter Omar; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Sobre a escola que defendemos. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 161-175.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma crise analítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550>. Acesso em: 10 jul. 2023.

KUHLMANN JR. Moisés. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Educação do Campo no Brasil: um conceito-movimento em disputa e em risco na agenda política e educacional. *In*: VIEIRA, Emília Peixoto; COUTINHO, Ângela Scalabrin; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; SANTOS, Maria Walburga dos. (org.). **Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo**: diversidades e conexões Brasil e França. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 17-57.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e igualdade. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017, p. 177-193.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Izabel. Textos e práticas socioculturais – discursos, letramentos e identidades. **Linha d'Água**, v. 24, n. 2, p. 217-233, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37356/40076>. Acesso em: 12 maio 2023.

MARCHESI, Álvaro. **O bem estar dos professores**: competências, emoções e valores. Tradução Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 21, n. 35, p. 122-142, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449>. Acesso em: 13 jan. 2024.

MARTINS, Fernando José. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MEDEIROS, Lucineide Barros. Educação do campo e política educacional brasileira: aproximações e distanciamentos na realidade local. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do

Sul, v. 22, n. 2, p.195-219, jul./dez. 2014. Disponível em:
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/inde>. Acesso em: 03 nov. 2023.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação Infantil**: da construção do ambiente às práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994. p. 9-29.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **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. 2020.

MORICONI, Gabriela Miranda; GIMENES, Nelson Antonio Simão; LEME, Luciana França. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental**: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão. Ribeirão Preto, SP: D3E, 2021. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2110_volume-trabalho-professores.pdf. Acesso em: 02 out. 2023.

MORIN, Estelle M. Os sentidos do trabalho. Tradução Angelo Soares. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 41, n. 3. p. 8-19, jul./set. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/w9w7NvLzpqcXcjFkCZ3XVMj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 jul. 2024.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out./dez. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/86Qx3cgnwbWGzgW7LMFdxQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2024.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal. Educa, 2002.

OLIVEIRA, Maria Rita Duarte de; OLIVEIRA, Nazareno do Socorro da Silva. Prática e docência em classes multisseriadas. *In*: ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). **Formação e trabalho docente em contexto rural**: diálogos teórico-metodológicos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. p. 61-86.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Recomendação relativa à condição docente**, aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente, Paris 5 de outubro de 1966. Brasília, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-8333e529-03ce-4428-800a-510695b3ef68>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **ECG: Educação para a Cidadania Global**. 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383607/PDF/383607por.pdf.multi>. Acesso em: 08 set. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP. Papyrus, 2008. p. 13-32.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. Apresentação. *In*: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

PENNA, Marieta Gouvêia de Oliveira. **Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores**. São Paulo: Junqueira&Marin/FAPESP, 2011.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Forte, 2012.

REIMBERG, Cristiane Oliveira; SILVA, Jefferson Peixoto. Condições de trabalho e saúde dos professores no Brasil – Da educação básica ao ensino superior: um panorama. *In*: REIMBERG, Cristiane Oliveira; SOUZA, Doracy Moraes de; SILVA, Jefferson Peixoto da; OLIVEIRA, Juliana Andrade. **Condições de trabalho e saúde dos professores no Brasil: uma revisão para subsidiar as políticas públicas – Relatório Técnico**. Fundacentro. São Paulo, mai./2022. p. 7-59. Disponível em: http://arquivosbiblioteca.fundacentro.gov.br/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/DV8JAG258DKQ8UPFGBTIN3B1QSNT34.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4KPrBhHg3dxGkN9hc5QFTJn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abril 2024.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: contexto, 2006.

RICHTER, Sônia. Docência e formação cultural. In: **Ser docente na educação infantil: ensinar e aprender**. Brasília, MEC/SEB, 2016. p. 15-54.

RICOUER, Paul. Identidade frágil: respeito pelo outro e identidade cultural. In: Congresso da Federação Internacional da Acção dos Cristãos para a Abolição da Tortura, 2000, Praga. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/identidade_fragil?web=1&wdLOR=c5C22EB32-67C7-47F4-9831-7CC1D8FE817D. Acesso em: 17 jan. 2025.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ROSA, Alexandre Meira da. Prefácio. In: ELACQUA, Gregory; HINCAPIÉ, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana. **Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, 2018. p. xix-xxi. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>. Acesso em: 07 maio 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. *et al.* Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 8, n. 17, p. 202-220, ago. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SANTOS

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2024.

Secretarias de Modalidades Especializadas em Educação (SEMESP). **Risco de apagão de professores no Brasil**. In: Fórum Nacional do Ensino Superior Particular Brasileiro (FNESP), 24ª, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SHANIN, Teodor. Lições camponesas. *In*: PAULINO, Eliane Tomiasi. FABRINI, João Edmilson. **Campesinato e território em disputa**. São Paulo. Editora expressão Popular, 2008. p. 23-47. Disponível em: <https://docs.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/campesinato.pdf>. Acesso em: 03. nov. 2023.

SILVA, Ana Paula da; COELHO, Rita de Cássia de Freitas. A construção recente da política da educação infantil das crianças do campo no Brasil. *In*: VIEIRA, Emília Peixoto *et al.* (org.). **Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: diversidades e conexões Brasil e França**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 39-59.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaquelina. Orientações Curriculares para a educação Infantil do Campo. *In*: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte, **Anais**, 2010, p. 1-20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192. Acesso em: 13 set. 2024.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaquelina; SILVA, Juliana Bezzon. da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Docência na educação Infantil: contextos e práticas. *In*: **Ser docente na educação infantil: ensinar e aprender**. Brasília, MEC/SEB, 2016. P. 59-83.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETC - Educação Temática Digital**. Campinas-SP., v. 16, n. 1, p. 48–66, jan./abr. 2014. Disponível em: www.fae.unicamp.br/etd. Acesso em: 02 mai 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Rosiane Costa de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do Baixo sul baiano: sentidos e significados. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v. 15, n. 2, p. 380-408, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/souza-sousa.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; SOUSA, Rosiane Costa de. Pesquisa (auto) biográfica, educação e saúde docente: escritas de formação e refiguração identitária. **Cadernos CERU**, v. 32, n. 1, p. 99-126, ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v32i1p99-126>. Acesso em: 15 mar. 2025

SOUZA, Elizeu Clementino de; ANTUNES, Helenise Sangoi. Diálogos iniciais: interfaces entre trabalho docente e educação rural. *In*: ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.). **Formação e trabalho docente me contexto rural: diálogos teórico-metodológicos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. p. 19-30.

SOUZA, Maria Gorete da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 16 set. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Nota técnica: panorama dos concluintes em cursos de formação inicial de professores**. São Paulo, jul. 2022a. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/07/nota-tecnica-panorama-dos-concluintes-em-cursos-de-formacao-inicial-de-professores.pdf>. Acesso em 15 dez. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Pesquisa de opinião com professores e professoras de escolas públicas brasileiras**. São Paulo, jul./dez. 2022b. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/02/pesquisa-com-professores-resultados-nacionais-todos-ip-is-pd.pdf>. Acesso em 15 dez. 2023.

UZÊDA, Leomácia Caffé de Oliveira; BARBOSA, Elizabete Pereira. Educação Infantil do Campo: trajetória das políticas educacionais e suas implicações no cotidiano das instituições escolares. **Kiri-kerê**: Pesquisa em Ensino, Dossiê n. 4, vol. 2, p. 309-329, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31959>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução María Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLASCO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise do discurso crítica. In: BATISTA JR. José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê; MELO, Iran Ferreira de. (org.). **Análise de discurso para linguista e não linguista**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 48-77.

VIEGAS. Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 48, e244193, 2022. p. 1-21. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Jx7mQXpBGZp5CLgcW94WHy/>

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2004.

A decorative border surrounds the central text, featuring various colorful butterflies in shades of blue, purple, orange, and pink, interspersed with small pink flowers. The background is a light pink with subtle floral patterns.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento e Adesão para participar como sujeito da pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO EM ALTOS/PI”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Profa. Ma. Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu e tem como objetivo geral, Compreender a relação entre as condições de trabalho e a prática educativa vivenciadas pelas professoras da Educação Infantil do/no Campo no município de Altos/PI e objetivos específicos, Analisar as concepções de trabalho docente em discussão, relacionadas à educação infantil nas escolas do/no Campo; Identificar as condições de trabalho dos professores vivenciadas pelas professoras da Educação Infantil do/no Campo; Caracterizar elementos da prática educativa das professoras da Educação Infantil do/no Campo decorrentes das condições de trabalho docente nas escolas do/no Campo;

Esta pesquisa tem por finalidade apresentar estudos acerca do trabalho docente em escolas da educação infantil do/no Campo e sua relação com a prática educativa, desta forma, poderá contribuir com os participante ao instiga-los a refletir acerca da relação que estabelecem entre as condições de trabalho que encontram nas escola do/no Campo que realizam seu ofício e a prática educativa que executam nesse espaço educativo, contribuindo para uma autoformação, através dos questionamentos, reflexões e lembranças que exercerá durante a realização da pesquisa, bem como após a mesma, além de constituir como uma possibilidade investigativa pioneira no município de Altos-Piauí. A pesquisa também apresenta relevância para a academia ao possibilitar conhecimentos teóricos e empírico acerca do trabalho docente em escolas que possuem a modalidade da educação infantil do/no Campo, apresentando os desafios e possibilidades da prática educativa nesses espaços.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que são em duas vias. O mesmo, também será assinado pelas pesquisadoras em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com as pesquisadoras. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones, Pesquisadora Responsável Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, telefone (86) 99820-8250, Pesquisadora Assistente Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu, telefone (86) 99441-4557. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da– UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às

18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa oferece mínimo risco de danos, por ventura se sentir desconfortável ao longo das observações ou dos ateliês biográficos 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 sujeito da investigação. Realizada a transcrição será entregue aos pesquisados 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. Se você concordar em participar do estudo, sua identidade será mantida em sigilo.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e as pesquisadoras se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Pesquisadora Assistente

Apêndice B – Termo de Confidencialidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Trabalho docente na Educação Infantil: desafios da prática educativa nas escolas do/no Campo em Altos/PI.

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí -UFPI/Centro de Ciências da Educação-CCE / Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPI)

Telefone para contato: (86) 99820-8250

Pesquisador Assistente: Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu

Telefone para contato: (86) 99441-4557

Local da coleta de Dados: Escolas Municipais da Zona Rural de Altos/PI

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem em preservar a privacidade das participantes cujos dados serão coletados através de observação e registro do trabalho docente em diário de campo e também através de gravação dos Ateliês biográficos em 4 (quatro) escolas públicas do município de Altos-PI localizadas na zona rural do referido município. As pesquisadoras denominadas de Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (pesquisadora responsável) e Profa. Ma. Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu (pesquisadora assistente) concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas guardadas nos arquivos por um período de 5 anos sob a responsabilidade da pesquisadora assistente Profa. Ma. Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu. Após este período, os dados serão destruídos.

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

CPF: 136.596.775-15

Pesquisadora responsável

Profa. Ma. Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu

CPF: 024.502.523-55

Pesquisadora assistente

Teresina-PI, ____/____/____

Apêndice C – Questionário Biográfico



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO 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 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 do seu trabalho e prática educativa. 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 Qual turma leciona? E quantos alunos na turma?

05 Informe o 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 na Educação Infantil do/no Campo?

06 Há quanto tempo você exerce a docência nesta escola?

07 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.

Apêndice D – Estruturação, sinopse e cronograma dos Ateliês Biográficos de Projeto de Si



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



ESTRUTURAÇÃO, SINOPSE E CRONOGRAMA DAS SESSÕES DOS ATELIÊS BIOGRÁFICOS

Os ateliês biográficos nesta pesquisa serão organizados em 6 (seis) momentos e contarão com 7 (encontros/reuniões).

As temáticas contempladas em cada momento, estão organizadas a saber:

1º momento: Tempo de informação: apresentação da proposta e motivação para participação;

*Apresentação de texto motivacional (a ser escolhido).

*Entrega dos kits de trabalho nos Ateliês (pasta, caderno, lápis, borracha, caneta, chocolate).

*Tempo estimado: 2 (duas) horas;

2º momento: Elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico: apresentação do contrato físico, leitura e explicação do mesmo;

*Apresentação e entrega do contrato. Por meio de leitura pelas pesquisadoras, do contrato, são explicadas as regras e é assegurada a ética, descrição e discrição do estudo.

*Tempo estimado: 3:00 (três) horas;

3º e 4º momentos: produção de narrativas autobiográficas e socialização: Solicitação de escrita das narrativas, a partir de suportes diversos e posterior socialização apenas em tríade.

*Preparação do ambiente com diferentes suportes memorialísticos (a definir);

*Orientação quanto à escritura da narrativa, “direcionando” o foco das narradoras, inclusive quanto ao tamanho (média de duas páginas);

*Utilização do material do kit para escritura da narrativa;

*Organização e socialização da produção em tríade;

*Tempo estimado: 3:00 (três) horas;

5º momento: Socialização da narrativa autobiográfica: socialização da narrativa para o coletivo. Neste momento, reescrita da narrativa por um escriba a partir das intervenções dos demais participantes;

*Orientação de escritura da sua narrativa fora do ateliê, de forma autônoma;

*Tempo estimado: 4:00 (quatro) horas;

6º momento: Tempo de síntese: apresentação e argumentação da narrativa para o grupo.

*Em tríade, novamente a narrativa será explorada e o projeto pessoal de cada um é realçado.

*Posteriormente no grande grupo, cada participante apresenta sua narrativa ressignificada.

*Tempo estimado: 3:00 (três) horas;

ÚLTIMO ENCONTRO: Realização de balanço da atividades realizadas no ateliê e da incidência da formação no projeto profissional de cada participante.

*Tempo estimado: 3:00 (três) horas;

Seguiremos, preferencialmente, ao cronograma abaixo apresentado.

ATELIÊS	2023 - MÊS E DIA						
	1º momento	2º momento	3º momento	4º momento	5º momento	6º momento	7º momento
	Março	Março	Abril	Abril	Abril	Maio	Junho
Apresentação da proposta do Ateliê Biográfico às interlocutoras	17.03. 2023						
Apresentação e explicação do Contrato do Ateliê Biográfico		24.03. 2023					
Produção da Primeira narrativa biográfica e socialização em subgrupo			14.04. 2023	14.04. 2023			
Socialização da narrativa reestruturada para o grande grupo					28.04. 2023		
Apresentação e reconstrução de uma nova narrativa a partir das intervenções						12.05. 2023	
Último encontro: Balanço de incidências da formação							16.06. 2023

Apêndice E – Folder para convite de participação nos Ateliês Biográficos de Projeto de Si



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



FOLDER DE DIVULGAÇÃO E CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DOS ATELIÊS

INFORMAÇÕES:

Teremos 5 encontros que durarão em média 2h nos dias 24 de março, 14 e 28 de abril, 12 de maio e 16 de junho. Às sextas-feiras, iniciaremos às 15h até às 18h.

Sua ativa participação conferirá a você um certificado de formação de 20h.

No finalzinho do encontro teremos sempre um momento de descontração e um lanche saboroso.

IMPORTANTE SABER:

A nossa proposta de trabalho é a produção de narrativas escritas e orais sobre o trabalho que você realiza na instituição de educação infantil do/no campo, onde atua nas condições de trabalho que encontra.

- **SERÁ UM MOMENTO MUITO AFETUOSO E EVOLUTIVO**
Dialogaremos sobre as nossas experiências e as experiências dos outros, com muito respeito, afetividade, aprendizagem e sigilo.
- **E A DIVULGAÇÃO DESSAS INFORMAÇÕES?**
Você não será identificado(a) possuirá um codinome e tudo que for narrado no grupo será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos.

“[...] a maneira pela qual rememoramos nosso passado se dá a partir do que somos hoje, do repertório que construímos ao longo de nossas vidas.”

– (GUEDES-PINTO; SILVA; GOMES, 2008, p. 21)

O QUE FAREMOS NOS ATELIÊS?

Faremos narrativas!!!! A narrativa da sua história de vida, envolve a relação pessoal e profissional, assim, no trabalho que realizamos mobilizamos saberes advindos da nossa formação acadêmica, mas, também saberes subjetivos, oriundos das nossas experiências sociais diversas.

Nesta perspectiva, os ateliês biográficos tem uma grande potência e irão nos ajudar nessa investigação ao passo que também contribuirão com a sua formação, procuraremos coadunar esse momento rememorativo e formativo, mas o protagonismo é todo seu.

ENDEREÇO

Auditério da Biblioteca Municipal de Alto - PI
Praça Cônego Honório - Centro

ENTRE EM CONTATO

Profª. Alran Celina de Abreu (88) 98441-4557
Email: alrandeabreu@gmail.com

VENHA PARTICIPAR CONOSCO DO

BORBOLETÁRIO DOS ATELIÊS BIOGRÁFICOS DE PROJETO

Participe da nossa pesquisa de Doutorado e desta autoformação para potencializar sua prática e auxiliar na construção de seus projetos pessoais e profissionais.

Apêndice F – Contrato do Ateliê Biográfico de projeto de Si



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



CONTRATO DO ATELIE BIAGRÁFICO

Eu _____ a
partir do presente contrato confirmo participação voluntária na pesquisa intitulada “Trabalho docente na educação infantil: desafios da prática educativa nas escolas do/no Campo no município de Altos/PI”, realizada pelas pesquisadoras responsáveis Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu. Reconheço, portanto, a importância da participação neste estudo, assim como tenho ciência de que tenho plena liberdade de recusar-me a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Garanto que fui informada quanto a metodologia específica que orientam os ateliês biográficos, nisso incluem a dinâmica de participação, engajamento, duração e responsabilidade quanto à minha produção narrativa e colaboração com a narrativa das demais participantes e da contribuição autoformativa desenvolvida durante e posterior às sessões. À mim foi garantida a manutenção do sigilo e da privacidade de minha participação e de meus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Este contrato foi lido e será datado e assinado por mim, como confirmação de anuência e participação ativa nos ateliês biográficos.

Altos, _____ de _____ de 2023.

Assinatura da interlocutora

Apêndice G – Orientações para as Narrativas Biográficas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



ORIENTAÇÕES PARA AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE PROJETO

Cara professora,

Agradecemos sua inestimável participação na pesquisa, sendo esta significativamente importante em vertente educativa e social diante da denúncia e anúncio das condições de trabalho docente nas escolas da educação infantil do/no campo.

Este estudo intitulado **“Trabalho docente na educação infantil: desafios da prática educativa nas escolas do/no campo em Altos/PI”**, exigiu significativa pesquisa teórica até alcançarmos a etapa da empiria, ou seja, pesquisa de campo, da qual você contribuirá ativamente.

Para isso, dentre os dispositivos de coleta de dados optamos pelos ateliês biográficos de formação e também a observação. Os ateliês biográficos de formação, constituem momentos formativos, onde os participantes narram sua história de vida e formação de forma coletiva, partilhada, oral e escrita.

Para que essa experiência seja significativa e exitosa, existem alguns “combinados” que precisam ser respeitados e praticados por todos.

- i) Respeito e sigilo às narrativas produzidas no Ateliê Biográfico de Projeto.
- ii) Disponibilidade para participação nos Ateliês Biográficos de Projeto.
- iii) Participação e engajamento no grupo.
- iv) Empatia e afetividade nas relações estabelecidas no grupo.

Esse dispositivo terá dupla finalidade:

1. Investigação do trabalho docente e da prática educativa que as interlocutoras realizam no campo diante da afetação das condições de trabalho e do contexto rural;

2. Instrumento de formação para as interlocutoras, pois, ao acessar os arquivos pessoais de suas memórias, poderão reviver e refletir sobre as experiências que marcaram suas vidas e direcionam/direcionaram suas ações, podendo ressignificá-las e construir um projeto pessoal de futuro mais consciente e planejado.

Desta forma, suas vivências e experiências, únicas e intransferíveis relacionadas principalmente ao trabalho e prática educativa que você realiza na educação infantil do/no campo, diante das condições de trabalho que encontra é que determinarão o enredo da sua narrativa.

Ratificamos, nesta orientação, a importância dos cuidados éticos com a sua narrativa e história de vida. Reiteramos que os dados produzidos serão utilizados exclusivamente com fins acadêmicos nessa pesquisa científica para esta proposta de tese em que está vinculada.

Apêndice H – Dispositivos para elucidação narrativa nos Diários-Borboletários



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



BORBOLETÁRIO DOS ATELIÊS BIOGRÁFICOS DE PROJETO DE SI



FONTE: GOOGLE IMAGENS 2023

CODINOME _____

Convidamos você para (re)olhar para si, de uma forma profunda e única, que só você poderia fazer. Queremos que você relembre eventos, acontecimentos e vivências importantes da sua vida profissional e pessoal, elementos estes, que foram importantes e significativos para a sua história de vida.

Ao refazermos o percurso do vivido, relembremos e realçamos aspectos da constituição formativa. Muitos eventos nos formam, nos humanizam e nos fazem crescer como ser humano em constante processo evolutivo, porém, ao longo desta jornada também experienciamos eventos deformativos, por meio de condições, relações e interações que dificultam o desenvolvimento humano.

Ao contarmos nossa história por meio de narrativas, mais do que revivermos as experiências narradas, mobilizamos aspectos afetivos singulares, experimentando assim, mais uma vez os sentimentos proporcionados por aquela experiência, por isso, algumas recordações são intencionalmente ou não lembradas, e nos fazem rir, chorar, entristecer, nos deixam reflexivos e até em estado de êxtase.

Todas as nossas vivências são carregadas de sentido, que atribuímos graças ao que conhecemos, ao que sentimos, aos elementos do contexto, à cultura, valores, etc. Assim, objetivamos resgatar os sentidos que você atribuiu às afetações das condições de trabalho que

você vivencia/vivenciou à sua prática educativa, na labuta do trabalho que você realiza cotidianamente.

Entendemos que o trabalho docente é dinâmico, sendo influenciado por fenômenos psicossociais implicados no contexto em que se realiza. Desta forma, no campo, as condições contextuais tem uma potente implicância na forma como você organiza o seu fazer pedagógico, pois, a presença ou ausência de infraestrutura adequada, materiais de consumo e permanentes, condições de acesso e permanência na escola, valorização profissional, dentre outros, podem determinar ou conduzir sua prática educativa.

Consideramos também que a primeira etapa da educação básica em que você atua - Educação Infantil, por possuir características específicas por conta das necessidades de educação e cuidado que as crianças exigem, demandam uma prática educativa diferenciada e envolvente.

Assim, queremos compreender como tudo isso é sentido e materializado por você na realização do seu trabalho, por meio das narrativas onde você poderá expor suas vivências e experiências a partir de toda essa conjuntura em um processo de autoformação.

Importante destacar que a narrativa da sua história de vida, envolve a relação pessoal e profissional, assim, no trabalho que realizamos mobilizamos saberes advindos da nossa formação acadêmica, mas, também saberes subjetivos, oriundos das nossas experiências sociais diversas.

Nesta perspectiva, os ateliês biográficos tem uma grande potência e irão nos ajudar nessa investigação ao passo que também contribuirão com a sua formação, por conta do seu caráter heurístico, ou seja, para a sua realização exigem uma descoberta e investigação dos fatos que será realizada por você, destarte, procuraremos conduzir esse momento rememorativo e formativo, mas o protagonismo é todo seu.

E você pode até se ou nos perguntar: Por que relembrar é tão importante? O que aprenderei com isso? Como isso pode contribuir com minha formação? Sabemos que as experiências do passado não podem ser materialmente revividas, mas, os sentidos que atribuímos a elas podem ser ressignificados.

Acreditamos também que as experiências não se constroem de forma solitária, pois a nossa memória, pode ser compreendida, segundo (GUEDES-PINTO; SILVA; GOMES, 2008, p. 12), como “algo singular e compartilhado, elaborada na relação com o outro.” Assim, também cremos que os processos rememorativos podem ser eliciados por objetos, cheiros,

imagens, pessoas, sons, dentre outros. Ao emergirmos nos ateliês, todos esses elementos individuais e partilhados serão relacionados e se auto afetarão.

Por isso, procuramos organizar essa ambiência acolhedora, onde poderemos compartilhar nossas experiências de forma respeitosa, através de narrativas orais e escritas, aspirando que durante esses momentos e jornadas você possa organizar um “Projeto de si” revendo suas experiências do passado, reconhecendo a potência do presente e projetando novas maneiras de ação no futuro.

Vamos iniciar ativando nossas memórias através da provocação das narrativas.

Para tornar esse momento mais poético, relacionaremos essa vivência com à história e vida das borboletas! Lembremos que a vida de uma borboleta não é linear e nem ausente de mudanças, inseguranças, vulnerabilidades, aprendizagens, esperas, dedicação, surpresas, beleza e esplendor, mas, pelo contrário, a borboleta ao longo de sua existência passa por importantes transformações e até uma metamorfose, assim como nós em nossas vidas.

FONTE: GOOGLE IMAGENS 2023



momentos
e prática
momentos:

Relembre agora
significativos do seu trabalho
educativa nos seguintes



PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE

- O que me fez escolher a docência? Por que estou aqui?

[illegible]



IMERSÃO NO TRABALHO DOCENTE

- Como adquiri conhecimentos para estar aqui? O que faço aqui?



REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE

- Por que realizo meu trabalho deste modo? Como posso fazer melhor?



METAMORFOSE DO TRABALHO DOCENTE

- O que afeta minha prática? O que e quem eu posso transformar com ela?

Apêndice I – Roteiro Estruturado de Observação do Trabalho docente, Condições de trabalho e Prática educativa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



ROTEIRO ESTRUTURADO DE OBSERVAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE, CONDIÇÕES DE TRABALHO E PRÁTICA EDUCATIVA

Este roteiro estruturado de observação participante do trabalho docente e prática educativa nas escolas da educação infantil do/no Campo no município de Altos/PI, visa direcionar o olhar das pesquisadoras no ambiente empírico da pesquisa.

A observação participante ocorrerá após a utilização dos ateliês biográficos, portanto, alguns aspectos previamente apresentados aqui poderão já ter sido contemplados com a dinâmica dos ateliês biográficos, o que não diminui a importância da observação participante, por conta dos aspectos estruturais, infraestruturais e pedagógicos das condições de trabalho docente, do próprio trabalho docente e da prática educativa, que um olhar direcionado e atento poderá captar, para além das narrativas.

A partir do pressuposto que toda observação deve ser registrada principalmente após o observado, para que a acuidade do visto seja o mais próximo da realidade, e que muitas vezes o pesquisador no ambiente empírico diante das influências e condicionantes poderá desfocar do objeto e objetivo da pesquisa, estruturamos o seguinte roteiro a ser seguido durante as observações:

1. OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

- 1.1 Localização da escola;
- 1.2 Quantidade de cômodos da escola;
- 1.3 Quantidade de turmas da educação infantil;
- 1.4 Presença/ausência de materiais didáticos, de consumo e equipamentos auxiliares ao trabalho docente;
- 1.5 Presença/ausência de espaços como pátio, refeitório, biblioteca, sala de computação, sala dos professores;

1.6 Quantidade de banheiros da escola;

1.7 Estruturação da sala de atividade:

1.7.1 Tamanho da sala, se compatível à quantidade de crianças, mobiliário e necessidades educacionais da professora/crianças;

1.7.2 Presença/ausência de mobiliário adequado ao tamanho das crianças;

1.7.3 Ornamentação da sala de aula;

1.7.4 Estruturação física da sala de atividade, em termos de parede, chão, teto, acústica e temperatura.

1.7.5 Sala unidocente/multiidade/multisserie?

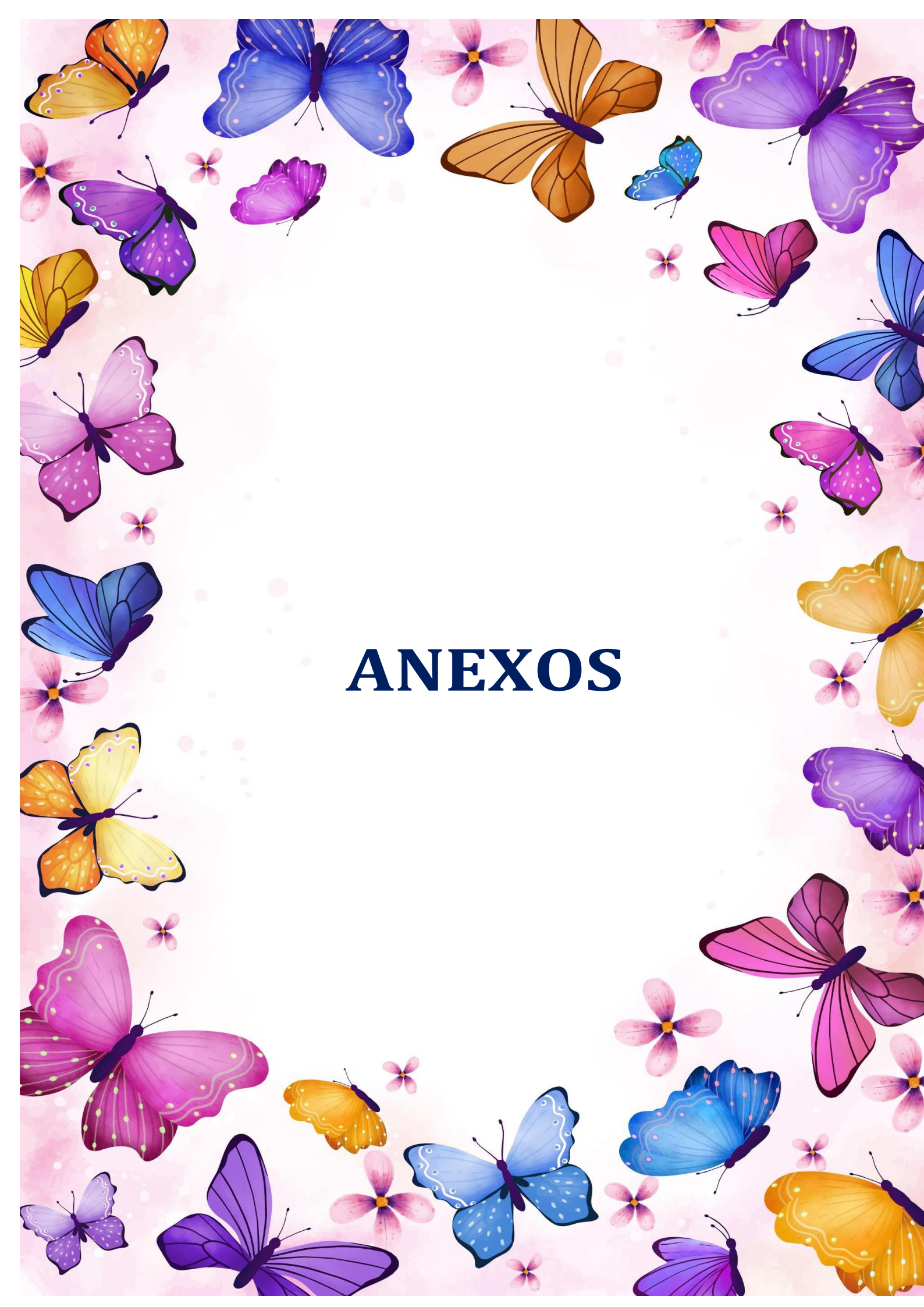
2. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

2.1 Presença/ausência do lúdico como elemento facilitador de aprendizagens;

2.2 Presença/ausência da contextualização do Campo nos discursos, atividades e práticas educativas das docentes;

2.3 Relação professora/crianças;

2.4 Organização do trabalho docente diante das condições de trabalho;

A decorative border surrounds the central text, featuring various colorful butterflies in shades of blue, purple, orange, and pink, interspersed with small pink flowers. The background is a light pink with subtle floral patterns.

ANEXOS

Anexo A – Carta de Anuência



MUNICÍPIO DE ALTOS-PIAUI
PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEMED
CNPJ - 06.554.794/0005-45



CARTA DE ANUÊNCIA

Altos, 25 de outubro de 2022.

A Secretária Municipal de Educação SEMED/Altos-PI, Profa. Sônia Maria Lira dos Santos, autoriza a pesquisadora Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu, doutoranda 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 a pesquisa denominada **“TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ALTOS/PI”**, que está sob orientação da Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, cujo objetivo é compreender as relações entre as condições de trabalho e a prática educativa vivenciada pelas professoras da Educação Infantil do/no Campo no município de Altos/PI.

A pesquisa acontecerá no período de 2023 a 2024, a partir da observação participante e ateliês biográficos do trabalho docente e da prática educativa das professoras da Educação Infantil do/no Campo, será realizada em 4 (quatro) escolas e contará com 8 (oito) interlocutoras (professoras) para o estudo.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e apenas serão divulgadas de forma anônima. Os resultados desta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e as pesquisadoras se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima dos seus participantes.

Declaramos, para os devidos fins, que fomos informados pelas responsáveis do estudo sobre as características e os objetivos da pesquisa, assim como sobre as atividades e período de realização.

Altos - Piauí, 25 outubro de 2022.

Atenciosamente,

Sônia Maria Lira dos Santos

Secretária Municipal de Educação
SEMED/Altos-PI

Sônia Maria Lira dos Santos
Secretária de Educação
Port. GB - PMA Nº 005/2021
CPF: 210.526.393-61

Anexo B – Poema “Borboletas”

BORBOLETAS

(Mário Quintana)

Quando depositamos muita confiança ou expectativas em uma pessoa, o risco de se decepcionar é grande.

As pessoas não estão neste mundo para satisfazer as nossas expectativas, assim como não estamos aqui, para satisfazer as dela.

Temos que nos bastar... nos bastar sempre e quando procuramos estar com alguém, temos que nos conscientizar de que estamos juntos porque gostamos, porque queremos e nos sentimos bem, nunca por precisar de alguém.

As pessoas não se precisam, elas se completam... não por serem metades, mas por serem inteiras, dispostas a dividir objetivos comuns, alegrias e vida.

Com o tempo, você vai percebendo que para ser feliz com a outra pessoa, você precisa em primeiro lugar, não precisar dela. Percebe também que aquela pessoa que você ama (ou acha que ama) e que não quer nada com você, definitivamente, não é o homem ou a mulher de sua vida.

Você aprende a gostar de você, a cuidar de você, e principalmente a gostar de quem gosta de você.

O segredo é não cuidar das borboletas e sim cuidar do jardim para que elas venham até você.

No final das contas, você vai achar não quem você estava procurando, mas quem estava procurando por você!