



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO
CAMPO CURSO DE PEDAGOGIA

JÉSSICA BARBOSA DOS SANTOS NEVES

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO CAMPO: O OLHAR
DOCENTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

João Pessoa - Paraíba

2023

JÉSSICA BARBOSA DOS SANTOS NEVES

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO CAMPO: O OLHAR
DOCENTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação do Campo do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Efigênia Maria Dias Costa.

João Pessoa - Paraíba

2023

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N518e Neves, Jessica Barbosa dos Santos.

Educação infantil no contexto do campo: o olhar
docente sobre as práticas pedagógicas / Jessica Barbosa
dos Santos Neves. - João Pessoa, 2023.
43 f. : il.

Orientação: Efigênia Maria Dias Costa.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia - área de aprofundamento em Educação do
Campo) - UFPB/CE.

1. Práticas pedagógicas. 2. Educação infantil. 3.
Educação do campo. I. Costa, Efigênia Maria Dias. II.
Título.

UFPB/CE

CDU 374.7(043.2)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE PEDAGOGIA
COM APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

JÉSSICA BARBOSA DOS SANTOS NEVES

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO CAMPO: O OLHAR
DOCENTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora constituída
pelos/as seguintes professores/as:

Prof. Dr^a. Efigênia Maria Dias Costa
(Orientadora)

Prof. Dr^a. Nilvânia dos Santos Silva

Prof. Dr^a. Maria Aparecida Valentim Afonso
(Examinadora) João Pessoa - Paraíba

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele eu não teria traçado o meu caminho.

Agradeço a todos aqueles que contribuíram e me apoiaram durante a realização do meu trabalho de conclusão de curso. Gostaria de expressar minha gratidão de maneira especial às seguintes pessoas:

A minha orientadora, profa. Dra. Efigênia Maria Dias Costa, pela sua orientação competente e apoio constante ao longo de todo o processo.

Aos meus familiares, especialmente ao meu marido Elton Santos e a minha tia Marta Nóbrega, cujo apoio incondicional foi fundamental para minha motivação e perseverança durante todo o processo. Agradeço por acreditarem em mim e pelo amor e suporte constantes.

Agradeço às professoras Nilvânia dos Santos Silva e Maria Aparecida Valentim Afonso, banca examinadora deste trabalho, pela disponibilidade, participação e contribuições relevantes.

Mais uma vez, agradeço a todos que fizeram parte deste caminho e contribuíram para o sucesso da conclusão deste trabalho. Vocês foram essenciais para a minha formação acadêmica e profissional. Sou imensamente grata a cada um.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO CAMPO: O OLHAR DOCENTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar a prática pedagógica das professoras de educação infantil no contexto do campo. A pesquisa é descritiva com abordagem qualitativa, e teve como campo de pesquisa uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no Sítio Salsa, município do Conde/PB. Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados, a observação e o questionário com questões abertas. O primeiro, destinado a possibilitar o contato direto com as participantes e captar em tempo real os acontecimentos no contexto da realidade investigada. O segundo, destinado à coleta de dados com os sujeitos da pesquisa, ou seja, com duas professoras de educação infantil. A análise dos dados construídos possibilitou constatar que, no dia a dia, é oportunizado às crianças, pelas professoras, um conjunto de atividades com pouca variação e próprias a instituições de educação infantil de contextos urbanos. O estudo indica a necessidade de processos formativos junto às docentes, supervisão e gestão escolar desse contexto na perspectiva de ressignificação de suas próprias práticas, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação das crianças.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Educação Infantil. Educação do Campo.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the pedagogical practice of early childhood education teachers in the context of the field. The research is descriptive with a qualitative approach, and had as its field of research a Municipal School of Elementary Education, located in Sítio Salsa, municipality of Conde/PB. Two instruments were used for data collection, observation and a questionnaire with open questions. The first, intended to enable direct contact with the participants and capture in real time the events in the context of the reality investigated. The second was intended for data collection with the research subjects, i.e., with two early childhood education teachers. The analysis of the constructed data made it possible to verify that, on a daily basis, the teachers provide the children with a set of activities with little variation and are typical of early childhood education institutions in urban contexts. The study indicates the need for training processes with teachers, supervision and school management of this context from the perspective of re-signification of its own practices, with a view to improving the quality of children's education.

Keywords: Pedagogical practices. Early Childhood Education. Rural Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

2.1 Educação infantil no contexto do campo: breve histórico

2.2 Criança, cultura e natureza

2.3 Proposta pedagógica: valorização cultural e fazeres do campo

2.4 3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Abordagem e Tipo de pesquisa

3.2 Instrumentos de coleta de dados

3.3 Participantes da pesquisa

3.4 *Locus* do estudo

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Compartilhando os achados

4.2 Compartilhando os frutos da observação

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6. REFERÊNCIAS

1 INTRODUÇÃO

O acesso à educação infantil no contexto do campo tem sido uma das bandeiras de luta na consolidação dos direitos da criança. Mesmo com todas as conquistas nos marcos legais, dentre os quais destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento de caráter mandatório, com a finalidade de subsidiar as instituições na organização de suas propostas pedagógicas, os direitos das crianças à educação infantil é negligenciado. Entretanto, apesar desses avanços, ainda se observam, na área, graves questões relativas tanto ao acesso, quanto às práticas desenvolvidas (BRASIL, 2010).

Muitos estudos evidenciam fragilidades nas propostas e práticas, no que concerne às especificidades infantis e à finalidade de promoção do desenvolvimento integral das crianças em ação complementar à das famílias (BARBOSA, 2012).

Essa situação é ainda mais preocupante quando pensamos nas crianças brasileiras residentes em área rural. Para elas, o acesso é, historicamente, mais restrito, sobretudo em relação ao segmento creche - faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses. Dessa forma, o trabalho pedagógico tem sido objeto de discussões e fonte de preocupações.

Esta realidade foi confirmada também no meu processo de formação no curso de Pedagogia - Educação do Campo, nos textos estudados ao longo da minha jornada acadêmica, na pesquisa bibliográfica para construção deste trabalho e infelizmente consolidado na ausência de estágio supervisionado em instituições de educação infantil no contexto do campo.

Assim, a escolha pela temática deste estudo foi pensada a partir de razões pessoais e acadêmicas. No campo pessoal, pela minha identificação com crianças. Desde o início da graduação, sempre trabalhei no segmento da Educação Infantil em escolas particulares da área urbana, dessa forma, fui levada a refletir sobre a importância da valorização da realidade das crianças

do campo na prática pedagógica. E, motivou-se, ainda mais, pela experiência na Disciplina Optativa de Educação Infantil ministrada pela professora Efigênia no ano de 2022, onde levantei questionamentos sobre como ocorrem essas práticas na zona rural. No campo acadêmico, pelo desejo de conhecer as percepções e o fazer pedagógico das professoras de uma escola de educação infantil do campo.

Essa pesquisa, então, diz do interesse particular da pesquisadora em tentar se aproximar dessa realidade e aprofundar melhor os estudos e o conhecimento acerca da temática em questão, no desejo de contribuir para o debate sobre tais questões, altamente necessárias e emergentes na contemporaneidade.

Portanto, apresenta-se a seguinte questão-problema: Como as professoras de educação infantil no contexto do campo veem a sua prática pedagógica? Para tanto, buscamos percorrer os seguintes objetivos:

Geral

Analisar a prática pedagógica das professoras de educação infantil no contexto do campo.

Específicos

- Identificar contribuições da prática pedagógica na valorização da realidade das crianças do campo, suas culturas, tradições e identidades;
- Analisar como a ação docente reconhece e contempla no seu trabalho os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças;
- Refletir sobre as experiências educativas relatadas pelas docentes a sua visão sobre as experiências educativas com as crianças na natureza.

Dessa forma, adotamos como metodologia para essa pesquisa a abordagem de natureza qualitativa, a qual, mais a frente, será melhor conceituada, cujos dados partem da aplicação de um questionário, tendo como sujeitos da nossa pesquisa duas professoras da educação infantil no contexto do campo no município do Conde/PB. Nas próximas páginas, buscamos discorrer brevemente sobre o processo histórico da educação infantil do campo e as práticas pedagógicas em creches e pré-escolas neste contexto.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Neste trabalho tomamos como base o estudo de alguns teóricos que abordam o tema, preocupando-se com a educação infantil no contexto do campo, bem como as contribuições de práticas pedagógicas que contemplem a valorização da cultura local e os sujeitos da aprendizagem em creches e pré-escolas (BRASIL, 2002, 2008, 2010; CAVALCANTE, 2010; KRAMER, 2000; MOREIRA, ROSA E OLIVEIRA, 2017; SILVA, PASUCH E SILVA, 2012).

Para o momento, buscamos organizar esse marco teórico em três pontos. Inicialmente tecendo um breve histórico da educação infantil do campo, em seguida apresentando algumas ideias acerca de criança, cultura e natureza, logo após abordando um ensaio sobre as práticas pedagógicas em creches e pré-escolas no contexto do campo.

2.1 Educação infantil no contexto do campo: breve histórico

Apesar das conquistas legais destinadas à educação infantil nas últimas décadas, muitos estudos apontam que grande parte das crianças brasileiras de 0 a 5 anos ainda não foram beneficiadas, especialmente aquelas mais pobres, pertencentes à população preta ou parda, as crianças menores de 3 anos, como também aquelas residentes em áreas rurais. Isto significa dizer que a importante função política e social da educação infantil, que é a de contribuir com igualdade e justiça social, ainda precisa percorrer um caminho extenso, para que o que está disposto em lei, possa, de fato, adentrar na prática pedagógica dos/as professores/as não está sendo cumprida (CAVALCANTE, 2010; MOREIRA, ROSA & OLIVEIRA, 2017; SILVA, PASUCH e SILVA, 2012). Assim

como a educação infantil no Brasil, a educação do campo tem sua trajetória marcada por negação, estereótipos e, conseqüentemente, desvalorização. Ao longo da história, esse espaço foi considerado local de atraso. No Brasil, ainda cultiva-se a ideia de que as pessoas moradoras do campo são atrasadas e que, por lidarem com o serviço da lavoura que não demanda instrução acadêmica, não é necessário investir em educação. A oferta da educação infantil, por sua vez, sequer é mencionada.

As autoras Silva, Pasuch e Silva (2012) ressaltam que a ausência do reconhecimento do direito à educação para as crianças de 0 a 5 anos está

relacionada à concepção de que o campo sempre foi considerado como espaço de produção econômica que utilizava procedimentos simples, de maneira que os trabalhadores não precisavam de estudos para serem capazes de lidar com a produção agrícola.

Esta concepção nos faz refletir sobre as dificuldades encontradas na prática pedagógica dos professores, de modo a considerarem não só as especificidades do campo, mas sobretudo, as diferenças encontradas nas individualidades das crianças, uma vez que a própria legislação descuidou de todo este processo.

A priorização em atender demandas geradas pelo processo de modernização industrial, possivelmente explique a pouca oferta de educação infantil para as populações do campo. Também cabe ressaltar que a pequena oferta de vagas no campo reafirma a invisibilidade das crianças pequenas desse meio, assim como as demais invisibilidades a que as populações camponesas foram submetidas ao longo da história brasileira. O antagonismo campo e cidade marca a formação da sociedade brasileira (CAVALCANTE, 2010).

Com isto, a própria história da educação infantil demarca um período lento, no que tange aos direitos direcionados a este público, por não ser considerado um grupo que tivesse visibilidade para adentrar nos espaços de discussão acerca dos seus direitos. Com efeito, por se tratar da educação infantil e da educação do campo, as problemáticas de inclusão e reconhecimento, demandaram ainda mais atenção, por serem uma etapa e uma modalidade da educação que não faziam parte da elite brasileira e, por sua vez, não seria prioridade nos debates dos seus governantes.

Portanto, faz-se necessário ressaltar que foi no contexto das organizações e dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo que se revitalizou e fertilizou o debate sobre as temáticas da educação rural, presentes na sociedade brasileira desde a primeira metade do século XX. Não é possível dizer que se trata apenas de uma nova denominação, educação do campo, mas da compreensão da sociedade e da educação como elemento fundamental para a luta e a transformação social. Nesse sentido,

Pensar a educação infantil exige considerar o conceito de infância que o homem construiu ao longo da história e este

conceito nos leva à criança do campo. Até o ano de 1988,

quando promulgada a atual Constituição Federal, não havia registros sobre educação infantil para as crianças do campo. Ou seja, se o cenário da educação infantil até agora não parece muito alentador, ele fica mais crítico quando tratamos dessa etapa da educação básica no meio rural (MOREIRA; ROSA & OLIVEIRA, 2017, p. 170).

Sabe-se que a educação infantil para os povos do campo começa a ser contemplada pelas políticas públicas de Estado a partir de 1996, em função da abertura encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, a qual traz a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e no artigo 28 assegura a especificidade da educação para os estudantes camponeses, somada à forte pressão exercida pelos segmentos sociais do campo.

Assim, percebe-se que o debate que circundava a educação do campo é resultado da luta do povo, em busca de seus direitos, perante uma sociedade que centrava os debates em questões que envolviam os grupos mais favorecidos, uma vez que a educação ainda era vista como um privilégio de poucos.

Em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB). Essa conferência teve papel fundamental para a rearticulação da questão da educação dos povos do campo e inaugurou a concepção de Educação do Campo como um contraponto ao que foi chamado pelos participantes da “Conferência de silêncio do Estado” e, também, como contraponto às propostas de educação rural já existentes no país (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 1). No caso específico da educação infantil do campo, o tema tem maior impulso no âmbito da política pública nacional com a criação do Grupo Interinstitucional de Educação Infantil no Campo. Este Grupo foi criado em 2008 e inicialmente foi composto pelas seguintes instituições: Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC/SECAD/MEC – atualmente intitulada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [SECADI]); Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC);

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (PRONERA/INCRA); Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia (PPIGRE/MDA); Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT/MDA). Este Grupo tem buscado a articulação e o diálogo com os acúmulos dos movimentos sociais e sindicais que atuam na questão agrária no país (SILVA & PASUCH, 2010).

Em maio de 2010, foi criado pela COEDI/SEB/MEC um grupo de trabalho cuja tarefa era articular atores da educação infantil e da educação do campo, a fim de apresentarem sugestões para a política nacional de educação infantil do campo e de elaborarem Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. Esse grupo constituiu-se por representantes de Universidades e de movimentos sociais. Um dos produtos desse trabalho foi o texto “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo” (SILVA & PASUCH, 2010).

Afinadas com os documentos oficiais que fixam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Silva e Pasuch (2010) afirmam que a educação infantil do campo deve ser construída a partir dos modos próprios de vida das populações camponesas, valorizando e reconhecendo as práticas culturais locais e as necessidades de flexibilização de calendário e atividades.

Desse modo, percebemos o quanto a participação popular, no seio de uma sociedade democrática, se fez importante para as iniciativas direcionadas à população camponesa, por meio de Conferências e políticas públicas que redirecionaram o debate sobre a educação infantil e a educação do campo.

Entretanto, pesquisas demonstram que a maioria das escolas que atendem as comunidades rurais possui uma organização político-pedagógica pautada no modelo urbano, que deu origem a essa instituição. Tal modelo não considera que campo e cidade, apesar de serem territórios de um mesmo *continuum* e de uma mesma totalidade, possuem diferenças nas formas de trabalho e renda, na organização do trabalho, no tempo e períodos de plantio e colheita, por exemplo (ROSSETTO, 2009; YAMIN e MELLO, 2010).

Assim, é importante que as especificidades de cada espaço e das crianças que são atendidas na escola. De acordo com o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é o centro do planejamento curricular e deve ser considerada como sujeito histórico que,

(...) nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Nesse sentido, Yamin e Mello (2010) discutem as condições pertinentes que podem permitir à creche e pré-escola assumirem um papel importante na construção da infância nas comunidades camponesas, como espaço de desenvolvimento para fortalecimento da identidade com a comunidade e da vivência da infância como criança acima de tudo.

Para tanto, é importante que o poder público assuma urgentemente a construção das condições de execução das políticas, para o atendimento das crianças do campo em creches e pré-escolas no próprio campo.

2.2 Criança, cultura e natureza

As formas das diversas comunidades conviverem com o mundo natural estão intimamente vinculadas aos seus processos históricos e culturais, aos valores sustentadores do seu existir. Assim, a infância, enquanto construção social e histórica, é concebida e tratada com base na cultura de cada época e de cada povo. Sendo assim, a infância nem sempre foi considerada em sua essência, pois a criança era vista como “um adulto em miniatura”, em razão do seu modo de vida estar associado aos gostos e aos ditames do adulto.

Os modos de ser criança, em geral, foram fortemente influenciados pelas transformações ocorridas nas últimas décadas, constituindo o que se chama atualmente de infância contemporânea (BORBA, 2005).

A partir da década de 1970 e 1980, a cultura do consumo e a cultura de massa passam a ter papel acentuado na produção da vida material e simbólica das crianças, influenciando os modos pelos quais elas compreendem a si e ao mundo (BORBA, 2005).

A complexidade dos tempos atuais exige a discussão permanente sobre

a infância, sobre a capacidade de educar contra a barbárie na perspectiva da humanização (KRAMER e BAZÍLIO, 2006). Nesta perspectiva, a infância foi sendo construída de forma gradativa, a depender do contexto de cada sociedade e de

como os governantes vislumbravam este grupo.

Um dos temas centrais destes debates refere-se à garantia dos direitos historicamente negados às crianças. É importante ressaltar, portanto, a necessidade destas discussões incluírem, no mesmo patamar de importância das demais reivindicações, o direito das crianças aos espaços verdes e amplos, onde possam se movimentar livremente, pois são seres da natureza e se constituem sujeitos pelas interações diversas.

A cultura infantil hoje é inventada, predominantemente, com base nos valores mercadológicos, tais como a supervalorização do produto industrializado, o consumo ilimitado, a descartabilidade, dentre outros. Esta cultura torna-se um campo de treinamento, tendo efeitos diversos na formação das identidades e desqualificando os diferentes modos de viver específicos das culturas dos diferentes grupos sociais.

A retirada das crianças dos espaços naturais é uma das características desta cultura, especialmente nas grandes cidades. As ruas ocupadas por veículos, a falta de segurança, a luta por espaço urbano subtraíram das crianças, principalmente das camadas populares, o direito ao quintal como espaço de convivência, da brincadeira, do faz de conta, dos sonhos (TIRIBA, 2018).

Além disso, muitas vezes, em nome de uma assepsia excessiva, retira-se da criança uma de suas maiores fontes de prazer sensorial e de aprendizado vivencial, que são as experiências de tocar, sentir, manusear, transformar e inventar nos espaços naturais, o que nos remete a BNCC e os seus campos de experiências .

As atividades escolares sobre a natureza se dão, na maioria das vezes, em livros, ou papéis fotocopiados, distantes da vida. Escolas que possuem plantas, árvores, jardins, ou bosques próximos insistem em estudar os vegetais dentro de salas fechadas, negando às crianças o direito de vivenciarem sua curiosidade, do prazer da descoberta, interferindo assim no desenvolvimento da capacidade de pensar com sensibilidade, de imaginar a partir das possibilidades infinitas que as áreas verdes oferecem.

Considerando que a relação humana com o mundo natural em cada lugar e época expressa as culturas ali constituídas, abordar o vínculo da criança com a natureza nos espaços escolares, exige que a discussão sobre escola e cultura se coloque no centro dos debates pedagógicos, para que outras perspectivas possam ser conhecidas e experimentadas.

Na visão de Candau e Moreira (2003) a escola não consegue dar conta do caráter multicultural da sociedade atual com suas contradições e demandas, ainda atuamos a partir de “uma visão de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta, a nosso ver, dos desafios encontrados em uma sala de aula ‘invadida’ por diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU & MOREIRA, 2003, p. 1).

Neste sentido, a discussão sobre a qualidade da educação de crianças pequenas, inclui o questionamento sobre que ambientes cultural e natural queremos oferecê-las.

A escola como centro construtor e dinamizador de saberes, significados e sentidos e, portanto, de circulação de culturas, composto por diversidades e tensões, pode se colocar como um espaço no qual se inclua o direito à diferença, se combata tanto as discriminações e preconceitos, quanto a separação entre ser humano e natureza, o desperdício, os maus-tratos aos animais e vegetais, e se possa aprender que “como seres vivos deste planeta, dependemos vitalmente da biosfera terrestre” (MORIN, 2001, p. 50) e construir “novas formas de pensar a existência humana sobre a terra, com base no respeito à diversidade cultural e biológica” (TIRIBA, 2006, p. 15).

A ação das instituições de educação infantil deve impulsionar as crianças tanto no acesso ao patrimônio cultural construído pela humanidade, quanto no encontro íntimo com o mundo natural e com seu corpo. Implica colocá-las em contato com a diversidade de campos do conhecimento, incluindo as ciências, a filosofia, as artes e as tradições culturais/espirituais, como componentes de uma grande rede de conhecimentos que se complementam de forma não hierarquizada.

Para Léa Tiriba (2010, p. 11) as crianças podem experimentar na escola formas de “sentir e viver a vida que se aproxima da vida dos povos tradicionais”,

sendo importante, portanto,

Resgatar o melhor das nossas tradições culturais negra e indígena e de outras etnias que compõem a nação brasileira – valores distintos daqueles que moldaram uma história de dominação e controle sobre a natureza, produzindo desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento psíquico (TIRIBA, 2010, p.15).

Compreendendo a vida como um fluxo de heranças ancestrais e de novas criações, a creche, a pré-escola e a escola podem criar e concretizar seu currículo tendo as culturas como um dos seus pontos centrais.

Resistindo às tendências homogeneizadoras das sociedades globalizadas, os saberes dos povos vinculados à terra, percorreram os tempos e são valorizados e vivenciados de diversas formas em muitos agrupamentos humanos. Ainda hoje, é possível encontrar em diversas comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e tantas outras, os guardiões destes saberes, os mestres da sabedoria popular, que em muito podem contribuir através de intercâmbios com as instituições de educação infantil.

Além disso, as experiências culturais de diversas partes do mundo sobre os cuidados com a terra, com o ambiente, também podem ser conhecidas através de diferentes formas de pesquisa, guiadas pelos interesses das crianças.

2.3 Proposta pedagógica: valorização cultural e fazeres do campo

Quando pensamos em prática pedagógica na educação infantil no contexto do campo, estamos nos referindo a um complexo processo que envolve a construção de um projeto pedagógico, e todas as escolhas que dele decorrem, como por exemplo, a organização dos espaços e tempos, as relações com a comunidade, a organização curricular, os materiais, as concepções de educação, infância, natureza e cultura. Gerando assim, um espaço acolhedor e repleto de estímulos que ratificam o pertencimento cultural.

Logo, é necessário discutir as concepções que perpassam cada uma dessas práticas, bem como em que medida estas consideram e incorporam as

culturas das crianças e das famílias em seus contextos, ou seja, a densidade populacional, o modo de organização do uso da terra, o tipo de população atendida, as diferenças culturais e as características da área rural, contemplando o campo, a floresta e as águas.

A construção da identidade da educação infantil do campo deve também considerar, especialmente, alguns aspectos presentes nos documentos que normatizam a Educação do Campo e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI, que já fazem referência às especificidades desse tipo de oferta (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, contempla em seu texto as especificidades das crianças camponesas de 0 a 5 anos como também os elementos da produção e reprodução do modo de vida no campo. Esta resolução traz no artigo 8º, parágrafo 3º, que as propostas pedagógicas da educação infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos assentados e acampados de áreas de reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta devem:

- I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2010, p. 24).

Estas indicações alinham-se às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no nosso país, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, respectivamente, nos anos de 2002 e 2008 (BRASIL, 2002 e 2008), bem como percebemos a importância da criança do campo reconhecer a sua cultura no espaço escolar, a fim de que possa se sentir pertencente ao

ambiente.

Esses documentos, que resultam da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo pelo reconhecimento e valorização dos direitos dessa população, apresentam uma proposta de educação que se vincula aos modos de vida no campo e à defesa de um modelo de sociedade que se paute em práticas sustentáveis na relação com a natureza.

Nessa compreensão, torna-se pertinente pensar a construção de uma proposta pedagógica que seja promotora de cuidado, de preservação, de conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra no sentido de valorizar e potencializar ainda mais as experiências das crianças do campo, considerando que,

As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos (SILVA e PASUCH, 2010, p. 1).

Portanto, torna-se necessário uma proposta pedagógica e uma prática educativa que reconheçam os elementos históricos, sociais e culturais como a base para a construção das identidades das crianças do campo, tornando-os protagonistas do processo educativo. De acordo com Pasuch e Santos (2012, p. 114), é preciso “saber quem são as crianças do campo e como experienciam a concretude de suas vidas no tempo de suas infâncias”.

Sendo crianças, possuem especificidades, vivem realidades distintas em tais espaços, em meio às suas famílias que possuem conformações diferentes em diversos âmbitos. Isso indica a necessidade de considerar a perspectiva sociocultural da infância no contexto do campo, os modos de vida, a produção e o significado da educação para seus sujeitos e suas instituições.

[...] não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata, sem contexto. Esse contexto é o campo significativo para seu desenvolvimento e precisa dialogar com as formas de educá-la em espaços públicos e coletivos. Daí falar em “Educação Infantil do Campo” (SILVA; PASUCH & SILVA, 2012, p. 51).

Os saberes orais e os patrimônios materiais e imateriais devem constituir-se a centralidade da proposta pedagógica e do fazer docente nas instituições de educação infantil do campo, caracterizando, assim, uma prática educativa que prioriza elementos reais de uma cultura e de uma realidade. Potencializar a construção de novos conhecimentos ajuda a compreender a existência de uma cultura específica do campo que se faz viva no cotidiano da creche e da pré-escola.

Fomentar a construção de uma prática pedagógica que reconheça os elementos culturais das crianças do campo reflete-se na garantia do direito dessas crianças de serem o centro de um processo de aprendizagem que reconhece os elementos próprios de suas culturas. Assim sendo,

[...] Uma educação infantil do campo de qualidade... necessita considerar novas questões, construindo um cenário de relações positivas da criança com suas origens e lugares de vida, consigo mesma e com o seu grupo de referência, valorizando suas experiências cotidianas. [...] Oferecer uma educação infantil que não seja profundamente comprometida com a valorização dos saberes dos povos do campo significa: colocar as crianças do campo em posições de inferioridade; reiterar os estereótipos, preconceitos e as concepções do senso comum sobre o homem/mulher do campo; abrir mão de usar do processo pedagógico para o questionamento, no cotidiano com as crianças, dessas imagens e estereótipos (SILVA e PASUCH, 2010, p. 4).

Uma educação infantil do campo que valorize e potencialize as crianças, mirando sua formação humana e o seu desenvolvimento irrestrito, assegurando a ideia de que são produtores de conhecimento e de cultura.

Conhecer e entender quem são as crianças que povoam o campo, se constitui em um desafio para pensarmos e construirmos uma educação infantil

que atenda às demandas das crianças ribeirinhas, caiçaras, quilombolas, das florestas e as assentadas.

Dessa forma, ressalta-se a importância da construção de uma proposta pedagógica que assegure e respeite as crianças que povoam o campo, bem como a pluralidade dos diferentes contextos familiares das crianças, reconhecendo as suas particularidades.

Nesse sentido, Sarmiento (2010, p. 79) afirma que o “princípio da ação” é “partir das crianças e das suas práticas culturais para organizar a ação pedagógica”. Compreender a criança do campo e a sua forma de viver em um tempo próprio das culturas e das tradições do seu contexto deve ser parte inerente do fazer pedagógico nas instituições de educação infantil, no contexto do campo.

Por sua vez, pensar as práticas pedagógicas, necessariamente requer compreender a necessidade de que a educação infantil do campo se dedique a responder às demandas das crianças em seus mundos complexos, nas suas diversidades e alteridades.

Portanto, ao considerar as instituições de educação infantil do campo e as práticas que nelas ocorrem como totalidades complexas em si, assume-se a necessidade de contemplar o diálogo entre os saberes locais, o contexto de vida das crianças e as condições materiais de trabalho.

É importante que as condições reais de implementação de práticas desejadas sejam situadas em cada contexto determinado, para que não corram o risco de permanecer como metas inalcançáveis e passem a corresponder às experiências vividas pelas crianças no cotidiano das instituições de educação infantil do campo. Logo, estas práticas devem ser bem elaboradas e estudadas previamente, para que possam ser postas em prática de forma consciente e consistente, partindo da realidade posta.

Como todas as crianças brasileiras, as crianças do campo são sujeitos de direito, portanto, essas crianças têm direito a uma educação infantil do campo:

[...] que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma

educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (SILVA e PASUCH, 2010, p. 2).

Dessa forma, faz-se necessário ressaltar que os princípios pedagógicos dependem de uma estrutura de trabalho que envolve organização do tempo, existência de espaços adequados e equipe profissional suficiente, preparada e valorizada, a fim de nortear práticas com eles condizentes. Logo, são aspectos preponderantes que se relacionam direta ou indiretamente com as possibilidades e as escolhas na condução das práticas pedagógicas em creches e pré-escolas do campo.

3. MARCO METODOLÓGICO

De acordo com Lüdke e André (2013, p.1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Aqui, então, será apresentado o tipo de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados, os participantes e o *locus* de estudo.

3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

De acordo com Minayo (2009, p. 14), pode-se entender por metodologia “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia ocupa lugar central no interior das teorias e está referida a elas”. Para Gil (2010, p. 8) “Pode-se definir o método como caminho para se chegar a determinado fim. [...] o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Levando em consideração os objetivos aqui propostos, a pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa é assumida como opção metodológica deste trabalho.

Os estudos que fazem uso de uma abordagem qualitativa podem descrever um fenômeno de forma mais aproximada da realidade, além de proporcionar uma compreensão em profundidade do contexto de um problema. Segundo Minayo (2009, p. 21), “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não deveria ser quantificado”.

Nos conceitos de Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Portanto, nota-se que a abordagem qualitativa como método de pesquisa trabalha com uma visão que engloba o entendimento, a compreensão e a observação nas relações entre as pessoas na sociedade tentando refletir e investigar novas possibilidades. Na pesquisa qualitativa, o ambiente natural se constitui como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Além disso, os dados coletados são predominantemente descritivos e, diferentemente dos outros tipos de pesquisas, na qualitativa a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (LUDKE & ANDRÉ, 2013).

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descoberta e análise de fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los, buscando analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como tais fatos e fenômenos se apresentam, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo (GIL, 2010).

A pesquisa descritiva trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Uma pesquisa descritiva é aquela que dá uma ideia bastante precisa da natureza do tema, contendo procedimentos formais de coleta de dados. Possui objetivos bem definidos. Uma de suas características mais significativas é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e observação sistematizada (CHIZZOTTI, 2006).

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A observação não participante, com registro de Diário de Campo e o questionário foram utilizados como instrumentos para coleta de dados.

A opção pela observação não participante justifica-se pelo fato do pesquisador não interferir no ambiente e observar os eventos a partir de uma posição externa, possibilitando o contato direto com os participantes a serem estudados, captando em tempo real os acontecimentos, comportamentos e atitudes que expressam ou não um sentido para a vida. Dito por Ludke e

André, “[...] o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que o cerca e as suas próprias ações” (2013, p. 46).

Como dito anteriormente, o outro instrumento também utilizado na pesquisa foi um questionário com perguntas abertas. Também chamadas livres ou não limitadas, o questionário com perguntas abertas permite que o respondente dê sua opinião sem ser induzido com interferências do meio que está inserido, usando sua própria linguagem. Também possibilita investigações mais profundas e precisas (GIL, 2010).

Pensando em delimitar melhor o foco principal desta investigação e tentando tratar de questões específicas acerca da temática, constatou-se que o questionário foi de grande valia nesta sistematização. Para Gil:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (2010, p.128).

O questionário foi aplicado de forma individual a duas professoras de educação infantil em uma escola do campo no município do Conde/PB, no dia 27/07/2023. As participantes da pesquisa devolveram o questionário assim que responderam, ou seja, no mesmo dia e local de aplicação.

O questionário constou de duas partes: a primeira parte constou de questões sobre a formação docente, consistindo em dados pessoais. A segunda parte foi direcionada para o foco da pesquisa, ou seja, as práticas desenvolvidas, consistindo em dez questões.

Já o uso do diário de campo, segundo Weber (2009) é uma ferramenta importante para a autoanálise do(a) pesquisador(a), não sendo um texto completo, mas um material de análise da pesquisa, podendo haver partes que não serão mencionadas em publicações científicas, mas que devem ser consideradas durante a análise dos dados.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tendo em vista a importância da ética no processo de investigação e o uso de medidas que resguardem a identidade e o bem-estar dos sujeitos humanos nela envolvidos, optou-se aqui em identificar as participantes da pesquisa em **Professoras A e B**. O **Quadro 1** apresenta alguns dados que permite situar de quem se fala, ou seja, os sujeitos da realidade investigada.

Quadro 1. Alguns dados pessoais das participantes da pesquisa

PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO CAMPO				
IDADE	FORMAÇÃO	TURMA QUE LECIONA	Forma de ingresso na profissão	Tempo que trabalha na educação infantil
Profa. A 47 anos	Licenciatura em Pedagogia	Pré I e II	Contrato	15 anos

Profa B 62 anos	Licenciatura em Letras	Maternal II e III	Contrato	3 anos
---------------------------	---------------------------	----------------------	----------	--------

Fonte: Elaboração própria

As professoras que participaram da pesquisa registraram sua anuência, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo sido garantido o direito ao anonimato, a ausência de ônus ou bônus e o direito à desistência em qualquer momento da pesquisa.

O horário e data foram previamente marcados com os respectivos sujeitos, de modo a não causar qualquer transtorno para as mesmas. Vale registrar que a ética e o bom senso nortearam este trabalho, buscando atender aos preceitos éticos contidos na Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que aborda as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

3.4 LOCUS DO ESTUDO

O estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no Sítio Salsa, município do Conde/PB. A escola funciona nos turnos manhã e tarde. Atualmente atende 32 crianças na educação infantil e 114 alunos no ensino fundamental.

A escola dispõe de uma estrutura física composta por 05 salas de aula, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 cozinha, 01 dispensa, 04 banheiros e 02 vestiários, 02 banheiros para pessoas com deficiência, 01 sala de informática, 01 sala do AEE, 01 almoxarifado, 02 depósitos, 01 sala de professores.

A mobília da escola encontra-se em bom estado de conservação e em número suficiente para atender a demanda escolar. No ano de 2020 a referida escola foi reconstruída e ampliada.

As crianças que frequentam a escola são oriundas da comunidade local, ou seja, o Sítio Salsa, filhas de trabalhadores rurais que vivem da agricultura mais precisamente da lavoura de inhame, abacaxi, macaxeira, batata doce, feijão e

milho. As frutas típicas da região como caju, acerola e jaca ajudam no sustento da família, além da criação de galinhas e alguns bovinos e suínos.



4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção que encerra o estudo ora apresentado, permite-nos mostrar os “resultados e discussões” a que chegamos de nossa pesquisa. Intuindo uma melhor elaboração dessas reflexões, estabelecemos dois tópicos para reflexão.

Inicialmente compartilhamos os frutos da observação realizada no *Locus de Pesquisa*, em seguida organizamos nossas análises em cinco categorias, abordadas no segundo tópico deste texto.

4.1 Compartilhando os frutos da observação

No período de 19 a 27/07/2023, detemos o nosso olhar, a nossa escuta, e a nossa atenção cuidadosa ao trabalho pedagógico realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no Sítio Salsa município do Conde/PB. Como recurso auxiliar foi utilizado o Diário de Campo, para registrar possíveis fatos, situações e/ou falas observadas no cotidiano do trabalho.

Para Gil (2010), os resultados realizados a partir da observação supõem a interação pesquisador/pesquisado. De fato foi o que aconteceu no decorrer deste trabalho. Diante da acolhida e receptividade por parte de todos os profissionais da escola, a nossa aproximação e facilidade em desenvolver a pesquisa transcorreu de forma muito tranquila. Um aprendizado verdadeiramente profícuo em todos os sentidos.

A referida escola conta com um total de 20 funcionários: 1 gestora escolar, 2 supervisoras, 6 professoras com graduação em Pedagogia e 1 professora graduanda em Letras, 1 secretária, 3 merendeiras, 4 auxiliares de serviços gerais, 1 agente administrativo e 1 porteiro.

A equipe de profissionais e as crianças chegam na escola às 7 horas por meio do transporte escolar disponibilizado pelo município. Quando as crianças chegam, todas as turmas vão direto para sala, cada professora faz o seu acolhimento.

As turmas do Infantil II e III são compostas por 17 crianças na faixa etária dos 2 aos 3 anos, 1 professora e 1 auxiliar. Já as turmas do Pré II e III são compostas por 15 crianças na faixa etária de 3 a 5 anos de idade.

Das 9 horas e 30 minutos às 10 horas é o momento de intervalo das crianças, nesse horário é servido o lanche das crianças. Depois é o momento de recreação, onde cada turma é observada pelos funcionários da escola com atenção a qualquer ocorrência que possa surgir.

O relacionamento entre os funcionários é um item que merece destaque. Todos os profissionais mantêm uma boa relação interpessoal e são solícitos, mantendo, assim, um bom diálogo e um bom clima institucional. Os professores demonstram carinho e atenção para com as crianças, dentro e fora da sala de aula.

As atividades pedagógicas realizadas na creche/pré-escola são: Conversas na Roda; Canto de canções infantis; Atividades com a língua escrita; Atividades de desenho e pintura (colorir); Modelagem com massinha; Brincadeiras dentro e fora da sala; Atividades com quantidades e números; Atividades de recorte e colagem; Contação de histórias; Apresentação de vídeos e Atividades/tarefas de casa.

Essas atividades se apresentam, no dia a dia, de maneira pouco diversificada, com forte caráter mecânico e descontextualizado, sem articulação com as vivências reais das crianças, com seus interesses e necessidades. Desse modo, as interações, brincadeiras, participação, exploração e expressão por parte das crianças – embora existam – mostram-se pouco enriquecidas, em função dos modos como as atividades são encaminhadas.

De forma especial, as atividades não se articulam com as especificidades do contexto de vida das crianças, não contribuindo, conseqüentemente, para o conhecimento e a valorização de suas especificidades e para a afirmação de suas identidades como sujeitos do campo.

Ressaltamos, ainda, a presença, no cotidiano da turma, de objetos e práticas próprias de contextos urbanos, o que aponta para uma reconfiguração das vidas e dos sujeitos “do campo”, o que pode se refletir nas práticas da escola e vice-versa.

4.2 Compartilhando os achados

Como foco central de nossa investigação, o uso do questionário objetivou analisar a prática pedagógica das professoras de educação infantil no contexto do campo.

Por uma questão ética para manter o sigilo das informações, nas transcrições das falas das professoras foram criados os seguintes códigos: **PA** e **PB**.

Com a transcrição concluída foi feito a pré-análise das falas, uma leitura cuidadosa de todo material escrito, obtido através do questionário. Essa leitura permitiu definir as categorias de análises determinadas previamente, baseada nas teorias desenvolvidas em torno do problema e nos tópicos do roteiro elaborado para conduzir as perguntas feitas no questionário.

Assim sendo, o problema e os objetivos desta investigação apontaram a análise categorial como sendo a mais ideal para trabalhar os dados, os quais trazem exatamente a expressão verbal, os enunciados e as mensagens dos sujeitos investigados.

Após a leitura minuciosa do material transcrito foi feito um recorte, ou seja, destacou-se as falas mais significativas que contemplou de fato o tema abordado. A partir destes recortes foram definidas as Unidades Significativas (US) que sintetizaram de maneira geral, os aspectos fundamentais para compreender as peculiaridades do objeto de estudo.

US I - Valorização da realidade das crianças do campo, suas culturas, tradições e identidades

Analisando as falas e retomando a ideia acerca da função social da educação infantil no contexto do campo, vimos que as professoras afirmam reconhecerem e valorizarem os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, dizem ainda que a realidade das crianças, suas culturas, tradições e identidades são trabalhadas no cotidiano do seu fazer docente e citam que na creche/pré escola, existe a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitam as características ambientais e socioculturais das crianças.

Através das observações dos direitos que as crianças têm de pensar o mundo a partir do lugar onde vivem (PA).

Construindo conceitos a partir da realidade da criança, sobre o ambiente que o cerca. Respeitando, valorizando, os costumes e o modo de vida no campo (PB).

Trabalhamos através de pedagogia de projetos, dessa forma, a criança é o centro, as atividades (práticas pedagógicas) é voltada para

suas vivências, daquilo que elas gostam e expressam no seu falar, agir e no seu emocional (PA).

Dentro do projeto ou cronograma são realizadas na sala de Vivências, atividades pedagógicas voltadas para realidade cultural e tradições através de histórias, músicas etc (PB). Parquinhos, bonecas, jogos de encaixe, carros (PA). Parquinho, bonecas, jogos de encaixe, carros (PB).

No discurso destas professoras percebe-se pontos importantes que são cruciais no exercício do fazer docente e na garantia dos direitos das crianças a uma educação promotora do desenvolvimento humano, social e cultural. No entanto, não aprofundam a forma como fazem e não ampliam o entendimento sobre os questionamentos realizados, principalmente em torno da oferta de brinquedos e equipamentos que respeitam as características ambientais e socioculturais das crianças.

Benjamin pontua a importância de se construir uma pedagogia que reconheça o contexto em que a criança se insere como sendo sua experiência primeira de educação. É o contexto que lhe ensina a condição de classe, o lugar a partir do qual perceberá a si e ao mundo que a cerca. “Essa situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçar desde cedo (...) sua consciência” (BENJAMIN, 2002, p. 122).

Nessa perspectiva, nosso contexto social é nossa primeira escola. E os brinquedos, elementos de um diálogo com a cultura plural e desigual em que estamos inseridos. Portanto, entender que todo brinquedo é, por natureza, pedagógico, implica compreender que a criança é educada no seio da cultura e da classe em que se insere, brincando, ativamente, com os objetos que lhes chegam às mãos. Esses objetos expandem os limites do seu contexto, ligam-na à cultura a que pertence, educam-lhe material e esteticamente.

Os brinquedos contam à criança sua história cultural, uma história que se enriquece tanto mais a criança lhe fornecer indagações ou se permitir encantar. Os brinquedos a educam esteticamente. Esta perspectiva de compreensão, diferente de uma pedagogia desvinculada do contexto histórico, social e cultural dos indivíduos, não vê no suposto conteúdo dos brinquedos a sua força. Essa força advém da experiência de buscar nos brinquedos a sua história, e na história dos brinquedos, a história humana que lhes dá existência.

US II - Experiências educativas com as crianças nos espaços externos da instituição em áreas verdes

O CREI funciona em um sítio e disponibilizamos de uma área externa bem ampla, onde realizamos: roda de conversa, piqueniques, passeios, recreação e pesquisas de temas (PA).

Passeios pelo sítio, observação de animais domésticos, coleta de frutos e outras experiências (PB).

Sim. Porque essas experiências servem para redimensionar possibilidades de construção de experiências e aprendizagem (PA).

Contribui na socialização, no compartilhamento, troca de experiências, na interatividade, na Comunicação (PB).

Vivenciamos constantemente essas experiências, a nossa próxima é construção de uma horta junto com a comunidade (PA).

Liberdade para escolher o que quer explorar na área verde (PB).

Estas falas evidenciam que as professoras realizam e participam de experiências educativas com as crianças nos espaços externos da instituição em áreas verdes, ao mesmo tempo em que percebem as contribuições destas experiências para formação das crianças.

No Manual de Orientação do Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza, a Sociedade Brasileira de Pediatria – SBP chama a atenção de pais e professores/as para a necessidade e importância das crianças brincarem ao ar livre (BECKER, 2019).

Faz parte da infância o prazer na integração com os demais seres e elementos da natureza. As crianças sentem necessidade de aproximação física, de pisar o chão, de pegar as coisas, experimentar. Como curiosas aprendizes, elas amam as atividades ao ar livre, o contato com o sol (BRASIL, 2010).

Daí a importância do uso dos espaços externos nas instituições de educação infantil. Espaços possibilitadores de descobertas, interesse, curiosidade, sonho, imaginação, aprendizagem. Para as crianças, os espaços naturais são lugares de encantamento, de brincadeira e alegria e lhes propiciam um amplo sentimento de bem estar (TIRIBA, 2018).

Diversos estudos apontam o meio como um fator preponderante para o desenvolvimento das crianças e que estas são sujeitos que participam ativamente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, através das relações com o ambiente e pelas interações que estabelecem entre si e com os

adultos num determinado contexto sócio-histórico (VYGOTSKY, 1984).

Assim, a qualidade do meio no qual as crianças estão inseridas tem uma influência direta em sua formação, em seu modo de ser e estar no mundo, bem como nas escolhas que farão agora e no decorrer de suas vidas.

Importante destacar, então, o papel dos/as professores/as na mediação e proposição de sugestões sobre como melhorar e ou ampliar as experiências com as crianças nas áreas verdes da creche e pré-escola. De forma tímida, as respondentes desta pesquisa apontam algumas ideias neste sentido, como se pode perceber nos dois últimos trechos de suas falas nesta US II.

US III - Participação das crianças na escolha, planejamento e execução das experiências

Sim. A cada bimestre realizamos uma descoberta de tema, onde as crianças são os protagonistas, através de observações, rodas de conversa. Nos passeios é escolhido um tema a ser desenvolvido. Esse tema permanece ativo enquanto houver interesse das crianças (PA).

Sim. A partir dos relatos da sala de vivências (PB).

O entendimento e a aceitação da criança como pessoa que como tal, goza de liberdade, direitos e deveres, é fundamental para tê-la como centro e o elemento principal da instituição educacional. Por isso, a creche e a pré-escola deve iniciá-la na compreensão dos acontecimentos, formá-la para o reconhecimento dos problemas e para a participação na tomada de decisões nos assuntos que lhe dizem respeito. A criança deve ter direito a co responsabilidade proporcional à sua capacidade.

É da máxima importância que a criança, tanto individualmente como na condição de grupo, adquira um papel de autêntica co-gestora de sua educação. Para tanto, precisa substituir o papel de executora passiva das ordens dos/as professores/as, de submissão, de escuta e cumprimento de mensagens para a de colaboradora ativa em sua educação, participante no diálogo, membro ativo na elaboração e gestão dos direitos e deveres da creche e pré-escola.

Como observa Paulo Freire (1987), para que o ser humano faça a história e não seja levado por ela e se torne partícipe ativo e criador nos períodos em transição, é preciso que se eduque não para a domesticação ou

escravidão, mas para a libertação. Desse modo, o aprendizado da participação na creche será certamente transferido para as situações da vida adulta como governante ou como governado.

As crianças como centro do processo de aprendizagem, ou seja, como protagonistas que são e razão maior de tudo o que deve ser pensado e vivido no âmbito escolar devem ter vez e voz sempre. Isso indica, portanto, a importância das crianças participarem na escolha das experiências, no planejamento e na execução das mesmas, embora, as professoras dizem que isto ocorre, uma delas não revela a forma como o processo acontece.

US IV - Organização dos ambientes de aprendizagem oferecidos às crianças

Os ambientes são uma construção coletiva das produções das próprias crianças (PA).

De acordo com a faixa etária, o ambiente de aprendizagem é organizado de maneira que atrai a atenção da criança. Com brinquedos (PB).

Aprender nos espaços externos faz com que a criança experimente outros contextos da realidade de uma sala de aula fechada, elas conseguem observar, interagir, levantar hipóteses e fazer descobertas (PA).

O aprendizado na sala de aula fica restrito ao livro didático e as atividades são elaboradas pelo docente, enquanto no espaço externo a aprendizagem é ilimitada. Aprende-se com atividades práticas, experiências, pesquisas (PB).

Nos estudos atuais sobre infância e educação infantil uma das temáticas que se encontra em amplo debate diz respeito à organização dos espaços institucionais de creches e pré-escolas para as crianças de educação infantil.

Reconhecendo que “qualquer ambiente construído exerce um impacto tanto direto como indireto, ou simbólico sobre os indivíduos” (CARVALHO E RUBIANO, 2004, p.108).

Logo, entende-se que os arranjos espaciais oferecidos às crianças interferem diretamente nos modos como elas ocupam e atuam nos ambientes e como interagem a partir das condições oferecidas.

No entanto, muitos dos estudos sobre organização dos espaços de aprendizagem dão maior ênfase ao detalhamento sobre os ambientes internos,

como as salas de aula, espaços que, ao longo do tempo, foram e ainda são considerados privilegiados, onde o processo de ensino e aprendizagem prioritariamente ocorre, ainda hoje.

Na educação infantil controlam-se os corpos mantendo as crianças sentadas a maior parte do tempo em espaços fechados sem a visão do entorno,

sob o olhar fiscalizador do/a professor/a. Espaços fechados que não respeitam os ritmos, interesses e desejos da criança.

Infelizmente, a organização dos espaços escolares não favorecem o desenvolvimento pleno das crianças, nas salas de aulas ainda encontramos carteiras enfileiradas, a ordem, o silêncio, corpos estáticos, parados. O corpo que brinca, grita, pula, corre, é estereotipado como uma criança bagunceira, mau comportada, indisciplinada. Uma compreensão ainda equivocada do processo ensino e aprendizagem.

Se na sala de aula as crianças já são privadas de exercerem sua liberdade, seus direitos, sua autonomia, suas potencialidades, nos espaços externos isso não é diferente, as crianças são privadas totalmente deles, raramente é que são liberadas para esses espaços e quando são levadas para o espaço externo elas têm que desenvolverem alguma atividade que o/a professor/a planejou, na realidade, elas não têm a oportunidade de explorarem o espaço livremente, sem falar do sofrimento na hora do recreio, pois as crianças ficam divididas entre fazer o lanche e brincar.

As escolas e instituições de cuidados devem organizar suas rotinas e práticas de forma a equilibrar o tempo destinado às atividades curriculares com o tempo livre (recreio), a fim de permitir que as crianças e os adolescentes tenham amplas oportunidades de estar ao ar livre, preferencialmente em ambientes naturais em contato com plantas, terra e água. Diversos estudos e exemplos mostram que mais tempo de recreio beneficia diretamente o aprendizado e o comportamento dos alunos nas escolas (BECKER, 2019, p. 7).

Tendo como modos soberanos de aprendizagem e desenvolvimento a brincadeira e a interação, as crianças necessitam de ambientes nos quais possam explorar o mundo de diversas formas, expressar-se através de suas múltiplas linguagens, devidamente e afetivamente acolhidas pelos adultos, instigadas e apoiadas pelos mesmos a seguir adiante em suas perguntas, hipóteses, curiosidades, investigações e descobertas (BRASIL, 2010).

Organizar os ambientes de aprendizagem oferecidos as crianças e perceberem a diferença entre aprender na sala de aula e aprender com a experiência nos espaços externos da instituição ao que tudo indica, a fala das

professoras evidenciam clareza acerca desta questão. Entretanto, o entendimento de que “o aprendizado na sala de aula fica restrito ao livro didático e as atividades são elaboradas pelo docente” (P2), possivelmente pode apontar os resquícios de uma prática pedagógica que ainda não avançou totalmente em busca do desamparado da infância e da superação de uma educação livresca, conteudista e bancária (TIRIBA, 2018; FREIRE, 1987).

US V - Formação docente: experiências vivenciais e reflexões teóricas como fundamento para o desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças

Sim, as trocas de experiências são muito valiosas para o nosso aprendizado, esse novo método que está sendo utilizado abre um leque enorme de possibilidades, onde a criança é vista na sua totalidade (P1).

Sim, através das trocas de experiências os encontros pedagógicos, possibilitam buscar novos horizontes (P2).

Quando se fala em formação de professores/as, corre-se o risco de sugerir o uso de receitas ou privilegiar modismos. No entanto, sabe-se que não há uma solução que contemple toda a complexidade que envolve os processos de formação docente.

Então, quando indagamos as docentes sobre os encontros formativos que são realizados com os/as professores/as da infância, buscamos saber e refletir junto com elas se esta formação tem demonstrando que as experiências vivenciais, ao envolverem o corpo, a expressão pelas artes, a brincadeira nos espaços externos da instituição, aliadas as reflexões de fundamentos teóricos são importantes para subsidiar o desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças.

Na realidade, a nossa intenção foi no sentido de chamar a atenção para alguns aspectos que tratam da transformação do olhar do/a professor/a para os espaços externos das instituições de educação infantil, uma sensibilização para a potência das experiências de vida, portanto, uma educação e formação de corpo inteiro, que acontecem nos pátios, nos quintais e em outros territórios educativos naturais.

Nesse sentido, acreditamos que há muito a ser feito no sentido de

reconhecer esses espaços como lugares que favorecem diversos aprendizados e compreender o papel dos/as professores/as no processo de mediação e construção do desenvolvimento integral da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil deixa claro que o espaço para a educação infantil deve propiciar os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos da instituição. Logo, os pátios, os quintais e demais espaços externos de creches e pré-escolas têm o papel fundamental de propiciar possibilidades de movimento e também de aprendizado (BRASIL, 2010).

Dessa forma, assim como uma proposta de educação de corpo inteiro para as crianças é essencial, para os/as professores/as não pode nem deve ser diferente, no seu processo em formação é uma necessidade e uma consequência. As atividades de sensibilização e de experimentação podem e devem ganhar espaço crescente nos processos de formação docente.

A fala das professoras não evidencia com clareza como esta formação ocorre, mas alimenta em nós a chama da esperança quando P2 diz que, “os encontros pedagógicos, possibilitam buscar novos horizontes”. Oxalá!

5 CONCLUSÃO

Estar na escola de zona rural como campo de pesquisa foi importante para um reordenamento de nossas inquietações iniciais em relação às especificidades da educação infantil no contexto do campo, especificamente em relação aos currículos vivenciados pelas crianças nesse contexto, fazendo-nos retomar a questão de partida: Como as professoras de educação infantil no contexto do campo veem a sua prática pedagógica?

Compreende-se que qualquer processo de aprendizagem define-se por meio de métodos que estimulem e envolvam as crianças. Portanto, é importante atentar-se para as possibilidades de contextualizar o aprendizado das crianças, considerando os elementos de seu cotidiano específico articulados aos conhecimentos gerais e considerando as especificidades da faixa etária do grupo. Assim, as práticas docentes compõem-se no intuito de estimular o aprendizado e envolver a curiosidade das crianças no processo de conhecer o mundo a sua volta.

Para além das possibilidades de produção de conhecimento acadêmico, esta pesquisa pretendeu contribuir para a reflexão acerca das contribuições da prática pedagógica na valorização da realidade das crianças do campo, suas culturas, tradições e identidades, buscando ainda analisar como a ação docente reconhece e contempla no seu trabalho os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças.

Desse modo, nosso intuito, ao percorrer os objetivos deste estudo, foi provocar novas reflexões sobre questionamentos gerais: Como vivem as crianças do campo? Qual o papel da educação infantil nesse contexto?

As análises que desenvolvemos dos dados construídos nos levaram a constatar que as práticas pedagógicas da educação infantil no contexto do campo ainda ocorrem por meio de um conjunto de atividades com pouca variação e próprias a instituições de educação infantil de contextos urbanos, embora, as professoras afirmam que valorizam e reconhecem os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças.

Por outro lado, tendo conhecimento de como os currículos dos cursos de Pedagogia – base da formação inicial de professores/as da educação básica – têm muitas limitações em relação à formação para atuação específica na educação infantil e levando em conta as condições em que as professoras atuam - contrato temporário, duas funções ao mesmo tempo (supervisão e docência), sem apoio de uma professora auxiliar em sala de aula –, reconhecemos que as professoras desenvolvem um trabalho diário em que se verificam preocupação e compromisso em desenvolver sua função e realizar papéis que acreditam ser da docência junto às crianças. Portanto, as lacunas observadas nas atividades desenvolvidas não podem ser deslocadas das condições de sua formação e atuação.

Ressaltamos que é necessário construir, junto com as professoras, supervisão e gestão que atuam na educação infantil do campo, uma reflexão e um conhecimento mais aprofundado acerca das propostas curriculares e das atividades que as compõem, na perspectiva de assegurar às crianças do campo – como a todas as outras – as aprendizagens a que têm direito como fundamento de seu desenvolvimento como pessoas integrais. Ao mesmo tempo, é necessário garantir às profissionais que participam desse contexto o direito de aprender continuamente, de modo a atuarem como mediadores na educação à qual as crianças têm direito.

Trabalhar a questão da educação infantil do campo, área ainda em construção, faz emergir concepções de infância, educação e campo que muitas vezes provocam tensões e conflitos evidenciando as contradições da sociedade e as necessidades de analisar sua complexidade. De acordo com os próprios documentos oficiais (Brasil, 2002; 2008; INEP, 2007), o tema da educação dos povos do campo caracteriza-se como a ponta mais distante dos fios da exclusão vivenciada por grande parcela da população brasileira.

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. *et al.* (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BECKER, D. *et al.* **Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades - Editora 34, 2002.

BORBA, A. M. **Infância e cultura nos tempos contemporâneos**: um contexto de múltiplas relações. Revista TEIAS, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/1996. Brasília: D.O.U. 23/12/1996, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução de 3 de abril de 2002. Brasília: CNE/CEB, 2002.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília:

CNS/MES, 2012.

CANDAU, V. M. & MOREIRA, A. F. B. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168. 2003.

CARVALHO, M. C. & RUBIANO, M. B. A organização do espaço em instituições pré-escolares, In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALCANTE, L. O. H. **Das políticas ao cotidiano:** entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Panorama da educação do campo.** Brasília: INEP, 2007.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, Luziânia. Declaração Final (Versão Plenária): **Por uma política pública de educação do campo.** Disponível em: <<http://www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 21/07/2023.

KRAMER, S. & BAZÍLIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, E. S.; ROSA, G. M. & OLIVEIRA, I. F. **Educação infantil no campo e os avanços no aspecto legal:** reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas. Rev. Bras. Educ. Camp. Tocantinópolis: v. 2 n. 1 p. 163-183, jan./jun. 2017.

MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2001.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C. de (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral:** dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. & SILVA, J. B. **Educação infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

PASUCH, J. & SANTOS, T. M. D. dos. A importância da educação infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. In: BARBOSA, M. C. S. *et al.* (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

ROSSETTO, E. R. A. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2009.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. Rio de Janeiro: PUC - Rio, 2006.

TIRIBA, L. **As crianças da natureza**. Brasília: MEC, 2010.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YAMIN, G. A. & MELLO, R. R. de. "Ruim é copiar, é escrever": a escola para as crianças assentadas. Revista ACOALFAp: **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**. São Paulo, ano 4, n. 8, 2010.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Senhor/a, você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, em uma pesquisa sobre a *Educação infantil no contexto do campo: um olhar sobre as práticas pedagógicas*. Saiba que todas as informações são confidenciais. Todos os princípios éticos relacionados à pesquisa com seres humanos serão respeitados, assim, temos o dever de obter o seu consentimento e esclarecer que caso você deseje, poderá deixar o estudo em qualquer momento sem que haja penalização. Suas respostas não serão computadas individualmente, mas consideradas no conjunto dos participantes. Desde já agradecemos enormemente sua atenção e colaboração dada a esta solicitação e colocamos-nos a disposição para esclarecimentos adicionais. O contato deverá ser feito através do telefone (83) 986216432 - Jéssica Barbosa dos Santos Neves.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DO ESTUDO

Certifico haver lido o anteriormente descrito, compreendo que será garantido o direito ao anonimato, a ausência de ônus e bônus e o direito à desistência em qualquer momento da pesquisa. Pelo presente, dou meu consentimento para participar do estudo.

Assinatura do Participante



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO**

Prezado/a participante da pesquisa,

Com o objetivo de desenvolver uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, solicito gentilmente a sua colaboração para responder as questões que seguem:

DADOS PESSOAIS

Idade: _____

Formação/escolarização: _____

Turma que leciona: _____

Forma de ingresso na profissão: _____

Tempo que trabalha na educação infantil: _____

1 Na sua prática docente, como você valoriza e reconhece os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças?

2 À realidade das crianças, suas culturas, tradições e identidades são trabalhadas no cotidiano do seu fazer docente? De que forma?

3 Na creche, existe a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais das crianças? Quais?

4 Você realiza ou participa de experiências com as crianças nas áreas verdes da creche ou no seu entorno? Quais?

5 Você acha que as experiências nos espaços externos da instituição contribuem para a formação das crianças? Por quê?

6 As crianças da sua turma participam na escolha das experiências, no

planejamento e na execução das mesmas? De que forma?

7 Como você organiza os ambientes de aprendizagem oferecidos às crianças? Quais são eles?

8 Qual a diferença entre aprender na sala de aula e aprender com a experiência nos espaços externos da instituição?

9 Você tem sugestões sobre como melhorar e ou ampliar as experiências com as crianças nas áreas verdes da creche? Quais?

10 Os encontros formativos que são realizados com os/as professores/as da infância vêm demonstrando que as experiências vivenciais, ao envolverem o corpo, a expressão pelas artes, a brincadeira nos espaços externos da instituição, aliadas as reflexões de fundamentos teóricos são importantes para subsidiar o desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças?

Gratidão!