



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**

**JOSILENE RODRIGUES FERNANDES**

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E  
CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS  
PROFESSORAS DE ESCOLAS NO DO CAMPO**

**SUMÉ - PB  
2021**

**JOSILENE RODRIGUES FERNANDES**

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E  
CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS  
PROFESSORAS DE ESCOLAS NO DO CAMPO**

**Monografia apresentada ao curso de  
Especialização em Educação  
Contextualizada para a Convivência com  
o Semiárido Brasileiro da Universidade  
Federal de Campina Grande, como  
requisito parcial para a obtenção do  
título de especialista em Educação  
Contextualizada.**

**Orientadora: Professora Dra. Maria do Socorro Silva.**

**SUMÉ - PB  
2021**



F363c Fernandes, Josilene Rodrigues.  
Concepções de criança, infância, educação infantil e contextualização da educação : o que dizem as professoras de escolas do\no campo. / Josilene Rodrigues Fernandes. - 2021.

80 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva.

Monografia (Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido) - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido.

1. Educação infantil. 2. Educação do Campo. 3. Educação no Campo. 4. Educação contextualizada. 5. Contextualização da educação. 6. Docência na educação infantil. 7. Educação infantil no/do campo. 8. Crianças e Educação do Campo. 9. Análise físico-química de proteínas. I. Silva, Maria do Socorro. II. Título.

CDU:372.3(043.1)

**Elaboração da Ficha Catalográfica:**

Johnny Rodrigues Barbosa  
Bibliotecário-Documentalista  
CRB-15/626

**JOSILENE RODRIGUES FERNANDES**

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E  
CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS  
PROFESSORAS DE ESCOLAS NO DO CAMPO**

**Monografia apresentada ao curso de  
Especialização em Educação  
Contextualizada para a Convivência com  
o Semiárido Brasileiro da Universidade  
Federal de Campina Grande, como  
requisito parcial para a obtenção do  
título de especialista em Educação  
Contextualizada.**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Professora Dra. Maria do Socorro Silva.  
Orientadora - UAEDUC/CDSA/UFCG**

---

**Professora Dra. Denise Xavier Torres.  
Examinador I - UAEDUC/UFCG/CDSA**

---

**Professor Me. Rayffi Gumercindo Pereira de Souza.  
Examinador II – UAEI/UFCG**

**Trabalho aprovado em: 01 de junho de 2021.**

## **AGRADECIMENTOS**

O meu agradecimento inicial é para Aquele que nos deu a vida, sem Ele não existiríamos, Deus.

Agradeço com todo amor e carinho, a minha orientadora, Prof. Dr<sup>a</sup> Maria do Socorro Silva, que não desistiu de me orientar, por ser paciente com as orientações, por todos os seus ensinamentos durante as aulas na Especialização, minha eterna gratidão e minha admiração pela grande profissional que é.

A esta Universidade, ao corpo docente da Especialização que muito contribuíram para o meu aprendizado.

A minha colega e companheira de estudo nesta especialização, Jozilene Ferreira (Doce).

Agradeço e dedico esta minha pesquisa, para alguém muito especial na minha vida, e que me inspira, e sei que se estivesse aqui estaria imensamente orgulhoso de mim, meu pai, Eduardo Fernandes (in memoriam).

## RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sumé, e tem como objeto de pesquisa a concepção das professoras da Educação Infantil no\do campo sobre Infância, Educação Infantil e Contextualização. O objetivo geral do estudo foi o de Compreender as concepções de infância, educação infantil e contextualização das professoras da Educação Infantil no Campo no Município de São João do Cariri, e como objetivos específicos buscamos: identificar a relação entre o discurso normativo e as concepções expressas pelas professoras e identificar se, e quais os referenciais teóricos e práticos que na concepção das professoras influenciam na sua prática na Educação Infantil. A pesquisa teve um cunho qualitativo utilizando do procedimento bibliográfico para revisão da literatura e construção do referencial teórico sobre Infância: Ariès (1981), Heywood (2004), Kuhlmann. Jr (2004), Sarmiento (2007), e Kramer (1984;1999;2009); Contextualização da Educação: a análise documental auxiliou na compreensão dos referenciais legais da política educacional, nos quais buscamos identificar a conceituação, princípios e fundamentos da Educação Infantil. Para identificar as concepções das professoras sobre a temática, e quais os referenciais teóricos que influenciam sua prática docente utilizamos um questionário semiestruturado, que após sua tabulação e organização dos principais indicadores, realizamos uma roda de conversa on-line para aprofundamento dos núcleos de significação que emergiram do material. Como resultados do estudo identificamos um grupo em sua maioria jovem, com menos de doze anos de prática na Educação Infantil, que colocam o gostar de trabalhar com essa faixa etária como central no seu trabalho, que muito recentemente passaram a ter formação continuada para atuação nesta etapa, e que, portanto, passaram a se apropriar no que está previsto nas diretrizes da educação. A visão da Infância na perspectiva cronológica e biológica ainda é muito presente no grupo, embora já comecem a perceber que existem diferentes infâncias, e que, portanto, a criança como um sujeito histórico, ativo e criativo também constrói infâncias. A legislação específica da Educação Infantil ainda necessita ser melhor conhecida pelo grupo, bem como o aprofundamento nos referenciais teóricos que tratam sobre a Educação Infantil no\do Campo. A contextualização da Educação é algo muito novo na sua reflexão teórica, e consideram que não se encontra presente em suas práticas, assim, sinalizam que os principais referenciais para seu trabalho são provenientes da troca de experiência e discussões com as colegas nos momentos de estudos e planejamentos e atualmente da Base Nacional Curricular da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** infância; criança; educação infantil no\do campo; docência na educação infantil; contextualização da educação.

## ABSTRACT

This research is part of the Specialization course in Contextualized Education for coexisting with the semiarid region at the Federal University of Campina Grande, Sumé campus. Its object is the conceptions of the teachers of Early Childhood Education in/from the countryside about Early Childhood, Early Childhood Education and Contextualization. Its main objective was to understand those concepts of the teachers of Early Childhood Education in the countryside in the municipality of São João do Cariri, and its specific objectives were to identify the relationship between the normative discourse and the conceptions expressed by the research subjects and to identify if and which theoretical and practical references in the teachers' conception, influence their practice in Early Childhood Education. A bibliographic procedure from a qualitative approach was used for literature review and the construction of the theoretical framework on Childhood: Ariès (1981), Heywood (2004), Kuhlmann. Jr (2004), Sarmiento (2007), e Kramer (1984; 1999; 2009); Contextualization of Education: the document analysis has helped to understand legal references of educational policy, in which we have sought to identify the concept, principles and foundations of Early Childhood Education. In order to identify teachers' conceptions on that subject, and which theoretical references influence their teaching practice, a semi-structured questionnaire was used. After tabulating and organizing the main indicators, an online conversation wheel was carried out to deepen the meaning cores that have emerged from the data. As a result of the study, a group mostly young, with less than twelve years of practice in Early Childhood Education has been identified. They place the enjoyment of working with that age group as central to their work, that they very recently began to have continuing education to work at that stage. Therefore, they indicate they have just begun to take ownership of what is provided for in the education guidelines. The view of Childhood from the chronological and biological perspective is still very present in the group, although they are already realizing that there are different childhoods, and that, therefore, the child as a historical, active and creative subject also builds childhoods. The specific legislation of Early Childhood Education still needs to be better known by the group, as well as the deepening of theoretical references that deals with Early Childhood Education in/from the countryside. The contextualization of Education is something very new in their theoretical reflection, and they consider that it is not present in their practices. Thus, they signal that the main references for their work come from the exchange of experience and discussions with colleagues in the studies and planning moments and currently from the National Curriculum Base for Early Childhood Education.

**Keywords:** childhood; child; early childhood education in/from the countryside; teaching in early childhood education; contextualized education.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Oferta de Educação Infantil por localização, número de docentes e de alunos na Rede Pública.....	<b>20</b>
<b>Tabela 2</b>	Mapeamento dos Trabalhos do GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos – Anped – 2000-2017.....	<b>31</b>
<b>Tabela 3</b>	Mapeamento dos trabalhos do GT 07 – Educação do Crianças de 0 a 6 anos que tratam sobre Educação Infantil do\no Campo e de Contextualização .....	<b>31</b>
<b>Tabela 4</b>	Mapeamento das monografias e dissertações na Sistemoteca da UFCG – CDSA- 2011-2019.....	<b>33</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
<b>CDSA</b>	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
<b>CEB</b>	Conselho de Educação Básica
<b>CES</b>	Centro de Educação e Saúde
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CFP</b>	Centro de Formação de Professores
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNTE</b>	Confederação Nacional de Trabalhadores\as na Educação
<b>CONEC</b>	Comissão Nacional de Educação do Campo
<b>CONTAG</b>	Confederação Nacional de Trabalhadores\as da Agricultura Familiar
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e Adolescente
<b>ECSAB</b>	Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDBEN</b>	Lei Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MIEIB</b>	Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PCNS</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS TEORICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
2.1	ABORDAGEM DA PESQUISA.....	17
2.2	CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA.....	18
<b>2.2.1</b>	<b>As Escolas de Educação Infantil no Campo.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Infraestrutura das escolas.....</b>	<b>21</b>
2.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	28
2.4	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	29
<b>2.4.1</b>	<b>O estudo exploratório.....</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>37</b>
3.1	CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA NA HISTÓRIA.....	37
3.2	A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO\DO CAMPO.....	42
3.3	O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO.....	46
<b>4</b>	<b>INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E CONTEXTUALIZAÇÃO: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DO CAMPO.....</b>	<b>58</b>
4.1	CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	
4.2	INFLUÊNCIAS TEÓRICAS E PRÁTICAS QUE SÃO BASE PARA A PRÁTICA DOCENTE.....	63
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>75</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se ao Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sumé, e tem como objeto de pesquisa a concepção das professoras da Educação Infantil no do campo sobre Infância, Educação Infantil e Contextualização da Educação.

A motivação para trabalhar essa temática se origina: primeiro na minha prática como professora da Educação Infantil no Município de São João do Cariri, e as inquietações que começaram a surgir com o aprofundamento teórico realizado nos componentes curriculares do Curso de Especialização, o que nos levou a refletir sobre a concepção de Educação Infantil, Educação Infantil no Campo e contextualização da Educação, conseqüentemente, como estas concepções estão presentes na prática das professoras que atuam na Educação Infantil nas comunidades rurais deste município.

No Brasil, a educação das crianças de zero a seis anos vem se constituindo, desde a década de 1980, como direito de meninos e meninas e de suas famílias, e como um dever do Estado. O processo de redemocratização do país trouxe consigo a luta pela Educação como um direito, e os diversos movimentos sociais, que passaram a incorporar esta bandeira, dentre estes as organizações sindicais vinculadas aos docentes da Educação Básica e Superior.

Com a Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira inaugurou uma nova referência para a compreensão sobre a infância e, sua educação, desse modo, as crianças passaram à condição de cidadãs de direitos, e sua educação passa a ser dever do Estado que deve garantir o atendimento em creches e pré-escolas; “Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] IV educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988, vai abrir o espaço jurídico para a formulação de diferentes marcos normativos, que passam a tratar especificamente da Educação Infantil, ou insere tópicos específicos sobre esta etapa da Educação Básica, em todos eles foram essenciais a participação das organizações da sociedade civil, especialmente movimentos de mulheres, movimento da Educação do Campo e o movimento sindical docente. Dentre estes marcos podemos destacar:

- ✓ O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, aprovado em 1990;
- ✓ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional – LDBEN, aprovada em 1996;

- ✓ Documentos Curriculares Nacionais da Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional (1998); Diretrizes Curriculares (2010); Base Nacional Curricular (2017)
- ✓ Planos Nacionais de Educação – PNE (2001-2010 e 2011-2020)

A década de 1990 instaura novo marco no campo das políticas públicas para a infância ratificando a proposição da criança como sujeito de direitos. O ordenamento jurídico brasileiro passou, desde então, a integrar creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, tal como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases de 1996) inclui estas instituições no sistema educacional, como parte da educação básica, colocando o binômio cuidar-educar como indissociáveis. (BRASIL, 1996)

O reconhecimento com a dívida histórica em relação à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, vai se efetivando também nos movimentos sociais do campo, contra a situação de exclusão ou desigualdades no atendimento as demandas dos povos que vivem no campo, com relação a oferta de escolarização básica nas comunidades rurais, em especial, para as crianças pequenas.

O tema da educação infantil do campo, que já estava presente desde 1998 nas discussões dos movimentos de Educação do Campo, como, por exemplo, no texto preparatório para a 1ª Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ganha na Resolução do CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, maior evidência a partir da garantia da universalização do acesso à Educação Básica para as crianças residentes em áreas rurais, já definida pela Constituição Federal de 1988.

Essa reivindicação por políticas educacionais para os povos do campo vai encontrar maior ressonância, a partir da criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD<sup>1</sup>, por meio da Coordenação Geral de Educação do Campo – CGEC, que passa a dialogar com os movimentos sociais, e internamente com a Coordenação de Educação Infantil no Ministério da Educação<sup>2</sup>, com o intuito de possibilitar a definição e implementação de uma política para Educação Infantil do e no Campo<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> A SECAD posteriormente passou a se chamar SECADI-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, sendo logo depois extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

<sup>2</sup> Formação do grupo de trabalho para estruturação das Orientações Curriculares para Educação Infantil do Campo; Decreto nº 7.354, de 04/11/2010.

<sup>3</sup> Constituição de um grupo de trabalho, em 2007, com representantes da Comissão Nacional de Educação do Campo - CONEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Comitês e Fóruns de Educação do Campo, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, União dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, Movimentos Sociais e Sindicais Organizados do Campo, Pesquisadores de Universidades, entre outros.

Em 2009, um passo importante nessa articulação foi dado com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB 05/2009). O parágrafo 3º do Artigo 8º das DCNEI promove uma interlocução com aspectos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB Resolução 01/2002). Nas DCNEI, pela primeira vez, em termos de Legislação Nacional, ocorre um reconhecimento das especificidades das crianças do campo na relação com os princípios, as concepções e as conquistas consolidados na Educação Infantil para todas as crianças brasileiras.

Os pequenos avanços legais para a EI, fortemente endereçada às camadas populares do país, ainda não ganharam a legitimidade necessária, como um importante e digno debate em torno dos direitos sociais garantidos, mas ainda perpassa como um atendimento quase filantrópico, com poucos recursos do estado, na tentativa de contemplar o atendimento às crianças de baixo poder aquisitivo. Segundo Kuhlmann Jr. (2007, p. 184), “o atendimento educacional da criança pequena é visto como um favor aos pobres”. Além disto, temos um desafio ao pensar a Educação Infantil no/do Campo- EIC, que é compreendermos a diversidade de sujeitos e de infâncias que temos no campo, de como as educadoras pensam a Educação Infantil neste contexto sócio cultural, e conseqüentemente, como estas mudanças na produção acadêmica e no marco normativo da educação tem influência nas concepções das professoras.

A abordagem da pesquisa numa perspectiva crítica orientou os procedimentos adotados para uma aproximação, compreensão e análise do nosso objeto. Para tanto, utilizamos como procedimentos de pesquisa: a) estudo exploratório, que consistiu na revisão da literatura sobre a temática e no mapeamento da produção acadêmica sobre a mesma, para isto utilizamos uma fonte nacional – grupo de trabalho da Anped e uma fonte local – Sistemoteca da UFCG; b) análise documental: onde tivemos como corpus documental o marco normativo da Educação Infantil; c) questionário: com questões fechadas e abertas enviadas num formulário google para preenchimento online e; d) Roda de conversa online para aprofundamento das questões com os sujeitos da pesquisa.

Nesta perspectiva colocamos como questionamentos desta pesquisa: Qual a concepção das professoras sobre a Educação Infantil e contextualização da educação? O que pensam sobre a infância no campo? Quais os referenciais que se baseiam para sua prática na Educação Infantil no Campo?

Como objetivo geral desta investigação nos propusemos a: compreender as concepções de infância, Criança, educação infantil e contextualização expressa pelas

professoras da Educação Infantil no Campo no Município de São João do Cariri, e como objetivos específicos buscamos: identificar a relação entre o discurso normativo e as concepções expressas pelas professoras e identificar se, e quais os referenciais teóricos e práticos que na concepção das professoras influenciam na sua prática na Educação Infantil.

Dessa forma, nos propusemos investigar as concepções das professoras, pois acreditamos, que nelas se expressam traços de sua identidade e de sua prática docente na Educação Infantil, em especial no campo do semiárido. Destacamos que o estudo exploratório nos possibilitou com a revisão de literatura e o mapeamento da produção acadêmica com os descritores do nosso estudo, uma escolha e aprofundamento dos conceitos centrais da pesquisa: *Infância, Criança, Educação Infantil no\do Campo e Contextualização da Educação*.

Este procedimento nos permitiu também perceber que as concepções de *Criança, Infância e Educação Infantil* estão muito imbricadas e são construções sociais e conceituais que apresentam mudanças ao longo da nossa história, assim não expressam sempre os mesmos significados e definições. Tais concepções carregam “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (KRAMER, 1999, p. 207).

O contato com o referencial teórico advindo da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2007) e da Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999), nos levou a compreender que o conceito dado à criança e a infância não são semelhantes, nem únicos, pois são conceitos construídos historicamente e são plurais. Uma escola comprometida com sua função social é aquela capaz de reconhecer que é constituída por diferentes sujeitos o que exige novas estratégias de ação para (re)significar o trabalho pedagógico. Uma escola capaz de romper com paradigmas que invisibilizam a diferença e mantém e práticas pedagógicas engessadas que padronizam o jeito de ensinar desconsiderando a multiplicidade de sujeitos, os espaços e tempos de ensinar e aprender.

Na revisão da literatura percebemos que tanto o conceito de Criança como de Infância foram construções históricas que mudam conforme o contexto social. Ariès (1986) retrata, em sua obra *História social da criança e da família*, que na escola medieval não surpreendia a ninguém encontrar todas as idades confundidas no mesmo salão, ou qualquer outro ambiente improvisado como escola. Assim:

É muito raro encontrarmos nos textos medievais referências precisas à idade dos alunos. Essa ausência de referências à idade persistiu por muito tempo e muitas vezes ainda a constatamos nos moralistas do século XVII. Podemos constatar, entretanto, que os alunos iniciantes geralmente tinham cerca de 10 anos. Mas seus contemporâneos não prestavam atenção nisso e achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos. Um adulto podia ouvir a leitura do livro de Donat – sinônimo de gramática rudimentar – não havia nisso nada de estranho. (p. 35).

Nesse sentido, não havia diferença entre crianças e adultos. Os ensinamentos eram iguais. Não era dada a devida importância à fase de vida de cada um.

Castro (2013) coloca que a partir dos vários estudos no campo da psicologia, da medicina, da biologia, e da sociologia, é possível diferenciar a criança com suas próprias características, no entanto, a partir do que foi chamado de idade da imperfeição, pois “*agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e produto de um recorte que conhece nela a necessidade de resguardo e proteção*”. (CASTRO, 2013, p. 8).

Somente a partir do início do século XX, com a afirmação da sociedade moderna capitalista, e com o avanço nos estudos científicos, principalmente da psicologia, se passa a estudar especificamente a Criança como um sujeito histórico, como uma realidade psicobiológica do indivíduo, como uma etapa do ciclo vital e do desenvolvimento humano. (KUHLMANN & FERNANDES, 2004)

Conforme o Dicionário da Língua Portuguesa é, “*cri.an.ça sf 1 Ser humano no período da infância. (2009, p. 177)*”, partindo dessa definição, podemos perceber que criança não significa infância, como muitas pessoas pensam, mas a criança vive a infância (deveria viver) e tem seus direitos assegurados conforme a Constituição Federal de 1988 que no artigo 227 que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CF, p. 132-133)

Para Kramer (1999), a noção de *Infância* tal como é hoje é um conceito relativamente novo. A autora aponta que podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância como uma idade profundamente singular a ser respeitada em suas diferenças. Afirma, portanto, que a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural que sempre existiu; são na verdade, para a autora, “*produto de evolução da história das sociedades, e o*

*olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor”* (p. 244)

É nos movimentos da história como já mencionamos e nos diferentes contextos econômicos, sociais e culturais, marcados por injustiças e desigualdades, que se delineia o conceito de infância construído social e historicamente. Kramer (1982), nos fornece elementos para melhor compreender este fenômeno chamado infância, pois para a autora:

[...] a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista urbano industrial na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1982, p. 18).

A *infância* como um tempo específico da vida das crianças é uma construção social e como tal não pode ser negado todos os direitos que a elas estão concedidos. Assim, o conceito de infância,

é uma categoria sócio histórica que delimita pessoas em processos de desenvolvimento, reconhecendo nelas suas peculiaridades. Nesse sentido, tal conceito reflete e interfere nas práticas sociais e, ao longo do tempo, vai modificando e transformando os relacionamentos e as atitudes dos adultos diante da criança (BARBOSA, 2006, p. 6).

Dessa forma, falar em diferentes infâncias é valorizar cada sujeito, respeitar suas particularidades. As crianças compreendem o mundo de um jeito bastante próprio, a partir das suas realidades. As crianças são protagonistas da própria história.

No que se refere ao conceito de *Educação Infantil*, tomamos como referência o artigo 29 da LDB, que a define como: “a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (LDB, 1996). Para além desta definição, no nosso estudo precisamos trazer o conceito de *Educação do Campo e de Educação Infantil do Campo*.

A Educação do Campo foi compreendida neste estudo conforme posto por Silva (2009) como:

Toda ação educativa desenvolvida junto aos povos do campo, “incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas”<sup>4</sup> e fundamenta-se nas práticas sociais

<sup>4</sup> Art. 2º §único das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo

constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida (p. 30)

Segundo esta autora embora a Educação do Campo não se restrinja à escolarização, a escola assume uma dimensão importante para a população campestre, como um direito humano e social e uma responsabilidade que o Estado deve assumir junto a sua população. Assim, ao pensar a Educação Infantil no do Campo estabelecemos um diálogo entre estes dois conceitos, que ao mesmo tempo se constituem em movimentos e práticas educativas, nas últimas décadas no Brasil.

Neste sentido, a Educação Infantil do Campo, portanto, precisa possibilitar e propiciar

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; PASUCH, 2010. p. 2).

Conforme estas autoras, a Educação Infantil do Campo deve proporcionar uma educação em que a criança possa identificar-se enquanto sujeito parte daquele espaço, livre nos seus momentos de criar e recriar os diferentes significados que dão as coisas e ao mundo. (SILVA; PASUCH, 2010)

Esta conceituação sobre a Educação Infantil no do Campo, nos levou necessariamente a pensá-la no contexto do semiárido, e na contribuição que a Educação Contextualizada, traz para a prática docente, considerando conforme nos coloca Reis (2010), que a mesma é,

Uma Educação que precisa fazer sentido na realidade vivida pelas pessoas, no lugar onde elas vivem, pois se a Educação não está a favor de um modelo de desenvolvimento sustentável e integrado, ela desconsidera todas as particularidades locais. Mas, se ela está a favor desse modelo de desenvolvimento, ela tem de tornar-se uma ferramenta fundamental para que as pessoas se libertem se emancipem, que a partir do local, elas saibam atuar melhor sobre o meio em que vivem e possam, assim, viver mais felizes (p. 123).

Para buscar responder nossas questões de pesquisa e atingir nossos objetivos organizamos este trabalho com uma introdução, na qual contextualizamos o objeto da pesquisa, nossa motivação para a investigação, a problematização, questões e objetivos da pesquisa.

O capítulo um trata sobre os *caminhos teórico e metodológicos da pesquisa: contextualizando o campo e os sujeitos da pesquisa*, no qual situamos nosso referencial

---

teórico-metodológico, contextualizamos o campo e os sujeitos da pesquisa e os procedimentos que utilizamos para a investigação.

No capítulo dois tratamos sobre: *Infância, Criança e Educação Infantil: nosso referencial teórico*, no qual buscamos a partir do estudo exploratório que consistiu: na revisão de literatura; no mapeamento da produção acadêmica presente no Grupo de Trabalho 07 da Anped, que trata sobre a Educação da Criança de 0 a 6 anos e na Sistemoteca da UFCG, identificar como a produção acadêmica tratam sobre as categorias teóricas do nosso trabalho; e por fim, na análise da legislação que trata sobre a Educação Infantil e Educação Infantil no\do Campo identificando qual o discurso normativo presentes nestes documentos da política educacional.

O capítulo três denominado: *Infância, Educação Infantil e Contextualização da Educação: as concepções das professoras* foi construído a partir da aplicação online de formulário google e roda de conversa, com a finalidade de identificar a relação entre o referencial trabalhado e as concepções expressas pelas professoras.

Por fim, as considerações finais onde buscamos explicitar os resultados provenientes das informações coletadas e analisadas durante a investigação, num diálogo com as questões e os objetivos de pesquisa. Além de sinalizar para os aprendizados obtidos no processo de pesquisa.

## 2 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo trata sobre os caminhos teóricos e metodológicos que trilhamos para atingir os objetivos com a pesquisa, a partir de um olhar qualitativo definimos o campo de pesquisa, os sujeitos participantes e os procedimentos que foram utilizados para que pudéssemos responder as questões postas na investigação.

### 2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

A natureza da pesquisa qualitativa nos coloca a importância de entender o contexto social e cultural do objeto a ser investigado, buscando compreendê-lo em seu caráter subjetivo, a partir das opiniões, significados, comportamentos, processos envolvidos com um olhar exploratório, descritivo e interpretativo.

A realidade estudada é compreendida como uma construção social e subjetiva, por isto os processos e os significados investigados não podem ser examinados simplesmente em termos de quantidade, conforme nos coloca Minayo (2007); Bogdan; Biklen (1994), Chizzotti (1995), Ludke (1986) teóricos que abordam conceitos e práticas desse tipo de pesquisa destacando pontos relevantes para esse tipo de investigação.

Sendo assim, Ludke (1986) afirma que, *“este tipo de pesquisa é uma atividade de interesse imediato e continuado. A abordagem qualitativa busca a complexidade do fenômeno, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão.”* (LUDKE,1986, p.13). Neste sentido, o processo se torna algo muito importante neste tipo de pesquisa, que busca contemplar um universo menor de sujeitos e contextos, com uma perspectiva de aprofundamento e interação do pesquisador.

Para Minayo, a pesquisa qualitativa, [...] *“trabalha muito menos preocupada com os aspectos que se repetem e muito mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas.”* (2007, p.2). O que nos leva necessariamente a estudar os seres humanos em suas complexas relações sociais e em diversos ambientes.

Para Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, que possibilitem uma análise e interpretação, a partir das informações obtidas no contato da pesquisadora com a situação estudada, no processo de pesquisa seja por meio de documentos, pesquisa de campo, entrevistas, a pesquisadora sempre procura compreender qual a perspectiva dos sujeitos participantes.

Conforme CHIZZOTTI (1995) afirma, “*a pesquisa sobre um problema determinado depende das fontes de informação sobre o mesmo*”. As informações podem provir de observações, de reflexões pessoais, de pessoas que adquiriram experiências pelo estudo ou pela participação em eventos, ou ainda do acervo de conhecimentos reunidos em bibliotecas, centros de documentação bibliográfica ou de qualquer registro que contenha dados.

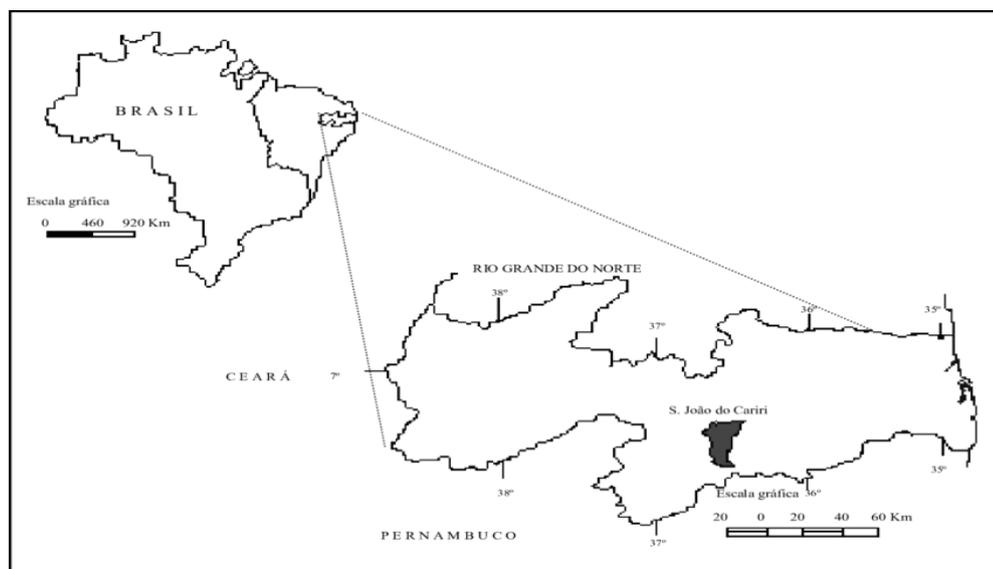
A utilização adequada dessas fontes de informação auxilia o pesquisador na delimitação clara do próprio projeto, esclarece aspectos obscuros da pesquisa e o orienta na busca da fundamentação e dos meios de resolver um problema. A determinação de um problema a ser pesquisado pode originar-se, pois, “*da observação direta e da reflexão sobre fatos observáveis, de leituras e de análises pessoais, de fontes documentais orais ou escritas.*” (CHIZZOTTI, p.16).

Portanto, realizar uma pesquisa educacional numa perspectiva qualitativa crítica nos leva a buscar compreender um objeto pesquisa dentro de um contexto histórico, considerando os valores e os significados que os sujeitos participantes destes processos expressam, numa perspectiva de produzir e sistematizar conhecimentos que contribuam para uma práxis educativa crítica. Dessa maneira, a relação dialética entre a teoria e a prática torna-se fundamental numa pesquisa educacional crítica. (LUDKE, 1986; MINAYO, 2007)

## 2.2 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

A microrregião do Cariri Paraibano apresenta os mais baixos índices pluviométricos do Estado, apresentando um clima semiárido quente, correspondendo à área mais seca do Estado, com precipitações médias anuais muito baixas (média de 500 mm) e uma estação seca que pode atingir onze meses. Junto a esta limitação climática associam-se fortes limitações edáficas (solos salinos, rasos e pedregosos) que influenciam substancialmente sobre a atividade agrícola, com repercussões na ocupação do espaço regional, pois seus municípios apresentam baixa densidade demográfica, numa média de 15,45 habitantes por Km<sup>2</sup>. (PTDRS, 2011-2014).

**Mapa 1 - Localização e Municípios do Cariri Paraibano.**



**Fonte:** IBGE (2004).

O município de São João do Cariri localiza-se Cariri Oriental. Sua população estimada, de acordo com os dados IBGE (2020), é de 4.184 habitantes. É uma cidade histórica para a região do cariri paraibano, sendo considerada uma das mais antigas dessa região. Apresenta como vegetação predominante a Caatinga, repleta de cactáceas, pedregulhos e serrotes.

Foi um importante centro político e administrativo da Paraíba. Possuía vários distritos e localidades sobre a sua jurisdição. Em divisão territorial datada de 1-VII-1950, o município é constituído de 11 distritos: São João do Cariri, Serra Branca (sede), Caraúbas, Congo, Coxixola, Gurjão, Parari, Santa Luzia do Parari, Santo André, São José dos Cordeiros ex-Aredecô e Sucuru. (IBGE, 2017)

No que se refere à oferta da Educação Infantil por localização a Tabela 1 nos mostra que a maioria das escolas com esta oferta se localizam no campo (denominado rural pelo Censo), embora a escola localizada na sede do município (denominada urbana pelo Censo), apresenta um maior número de crianças matriculadas. Vejamos:

**Tabela 1** - Oferta de Educação Infantil por localização, número de docentes e de Crianças na Rede Pública Municipal de São João do Cariri – 2020.

Localização	Total	Nº docentes	Nº Crianças matriculadas
Urbana	01	08	140
Rural	04	08	85

Fonte: Secretaria de Educação do Município, 2020.

Na sede do município a oferta da Educação Infantil se dá na Creche Municipal Nossa Senhora dos Milagres, funcionando no turno matutino e atende as turmas do berçário de 6 (seis) meses até o Pré II, de 5 (cinco) anos, perfazendo um total de 08(oito) turmas. Alguns desses alunos ficam em tempo integral na instituição.

Nas comunidades rurais a oferta da Educação Infantil se dá nas escolas: Constantino de Farias Castro, Hilda Maria de Sousa Brito, Riacho Salgado e na Creche Rosângela de Fátima Medeiros conforme podemos visualizar no Quadro 1.

### 2.2.1 As Escolas de Educação Infantil no Campo

O município possui quatro escolas localizadas em comunidades rurais, em todas elas têm a oferta da Educação Infantil, seja em turma específica, seja inserida em outra turma de ensino fundamental. No Quadro 1 vamos identificar estas escolas com sua localização, número de professoras, turmas e crianças matriculadas. Vejamos:

**Quadro 1** - Número de Escolas no campo com localização, número de professoras e turmas no Município de São João do Cariri – 2020.

Escola	Comunidade	Número de Professoras	Turmas e Número de Crianças
Escola Constantino de Farias Castro	Comunidade Poço das Pedras	02 professoras	12 crianças (do berçário ao maternal II) 11 crianças (Pré I e Pré II)
Escola Hilda Maria de Sousa Brito	Comunidade do Uruçu	01 professora	4 crianças (maternal II e Pré II) Inserido em Turma multisseriada
Escola Riacho Salgado	Comunidade Riacho Salgado	01 professora	2 crianças (Pré II e Maternal II) inseridas

			em 01 Turma multietapa <sup>5</sup> (1º ao 5º ano fundamental I)
Creche Municipal Rosângela de Fátima Medeiros	Distrito Malhada da Roça	04 professoras	15 crianças (Maternal I) 12 crianças (Maternal II) 15 crianças (Pré I) 14 crianças (Pré II)

**Fonte:** Secretaria de Educação do Município de São João do Cariri, 2020.

O atendimento as turmas são a partir do maternal I, com faixa etária a partir de três anos, até o Pré II, de 6 anos de idade, as turmas funcionam todas no turno matutino.

No ano de 2020 tivemos a recuperação do prédio da Creche Municipal Rosângela de Fatima Medeiros, localizada no Distrito Malhada da Roça para o atendimento das crianças da Educação Infantil, o que representou uma ação importante para assegurar o direito das crianças pequenas no acesso à educação.

### 2.2.2 Infraestrutura das escolas

No que se refere aos prédios nos quais funcionam as escolas identificamos uma diversidade de estrutura de prédios que temos nas comunidades rurais do município, no que se refere a tamanho, equipamentos e mobiliários e sua infraestrutura. Do ponto de vista geral das escolas no campo que recebem turmas de Educação Infantil, percebemos que existe uma preocupação com o cuidado da escola, com sua manutenção de pintura e área externa, destacando a existência de uma Creche e Pré-Escola no Campo, o que possibilita o atendimento de toda a Educação Infantil para esta comunidade. Vejamos como se dá o atendimento em cada uma delas:

- ✓ A **Escola Constantino de Farias Castro**, localiza-se na comunidade de Poço das Pedras. Oferece as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) distribuídos nos turnos manhã e tarde. No turno da manhã é atendido a Educação Infantil, da Creche à Pré-escola, sendo organizada duas turmas: maternal I e II e Pré I e Pré II.

<sup>5</sup> Multietapa atende a classe de alunos de educação infantil e ensino fundamental na mesma turma.

**Fotografia 1** - Frente da Escola Constantino de Farias Castro.



**Fonte:** Arquivo da autora, 2020.

- ✓ A **Escola Municipal Riacho Salgado de Educação Infantil e Ensino Fundamental**, localizada na comunidade Riacho do Salgado, atende no período da manhã a turma da Educação Infantil: Maternal ao Pré II. No turno da tarde funciona somente uma turma multisseriada dos anos iniciais (do 1º ano ao 5º ano).

**Fotografia 2** - Frente da Escola Riacho Salgado.



**Fonte:** Arquivo da autora, 2020.

- ✓ A **Escola Municipal Hilda Maria de Sousa Brito** está localizada na comunidade do Uruçú. A turma de Educação infantil: Pré I e II funciona inserida numa sala multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental.

**Fotografia 3** - Frente da Escola Hilda Maria de Sousa Brito



Fonte: Arquivo da autora, 2020.

- ✓ A **Creche Municipal Rosângela de Fátima**, localizada no distrito de Malhada da Roça, destinada ao atendimento da Educação Infantil, possui quatro salas de aula, com as crianças agrupadas por Maternal I, II, Pré I e Pré II. Portanto, foi um prédio recuperado pelo Município com a finalidade de assegurar o atendimento da Educação Infantil na Comunidade Rural.

**Figura 4** - Frente do prédio da Creche Municipal Rosangela de Fátima.



Fonte: Arquivo da autora, 2020.

No que se refere às populações rurais, legislações e documentos nacionais que regulamentam a Educação Básica no campo indicam o dever do Estado em oferecer o atendimento às crianças do campo em creches e pré-escolas na própria área rural, respeitando-se as características e as diversidades socioculturais, econômicas, étnicas e ambientais das comunidades (BRASIL, 2002, 2008). Apesar de tais preceitos legais, verifica-se uma precariedade na oferta de vagas em creches e pré-escolas. Assim, a existência no município de Creche Rural, sinaliza como uma ação pública importante para o atendimento do direito destes sujeitos.

De acordo com o Censo Demográfico 2010, a taxa de frequência à creche e pré-escola de crianças de 0 a 6 anos do campo era de 41% e de crianças da cidade era de 52,9%. Quando se observa a distribuição de acordo com as idades, na área rural, verifica-se uma cobertura menor em todas as faixas, com agravante no caso das crianças menores.

Conforme o que veremos no Quadro 2, a Creche apresenta uma infraestrutura com uma boa qualidade, o que destoa da maioria da oferta existente no nosso país, todavia, ainda persiste o desafio de duas escolas, nas quais as crianças estão inseridas em turmas multisseriadas, bem como a questão do atendimento. Para isso, Hage e Reis (2018) relatam que “a escola pública rural assume a identidade de escola (multi)seriada ao reunir estudantes de diferentes séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, por esse motivo, também denominada de escola unidocente. (HAGE; REIS, 2018, p. 4).

No Quadro 2 podemos visualizar a infraestrutura existente nas escolas no campo que tem atendimento de Educação Infantil.

**Quadro 2** - Infraestrutura das Escolas com Educação Infantil no Campo – Município de São João do Cariri – 2020.

<b>Estrutura Física</b>	<b>Escola Riacho Salgado</b>	<b>Escola Hilda Maria de Sousa Brito</b>	<b>Escola Constantino de Farias Castro</b>	<b>Creche municipal Rosângela de Fátima</b>
Pátio Coberto			X	X
Sala Específica da EI			X	X
Sala de leitura/Biblioteca	X		X	
Ambiente das professoras				
Refeitório	X	X	X	X
Banheiro das crianças	X	X	X	X
Sala direção			X	
Cozinha	X	X	X	X
Banheiro professoras				X
Água encanada	X	X	X	X

Ventilador ou ar condicionado	X	X	X	X
Energia Elétrica	X	X	X	X
Área de recreação com brinquedos				X

Fonte: Pesquisa de Campo, 2020.

Dos espaços apresentados na pesquisa, as escolas apresentam uma estrutura física da seguinte forma:

- ✓ **Pátio Coberto**, apenas 2 (duas) escolas possuem;
- ✓ **Sala Específica da Educação Infantil**, 2 (duas) escolas, as demais são turmas multisseriadas, atendendo turmas de infantil ao 1º ano do ensino fundamental;
- ✓ **Sala de leitura/Biblioteca**, 2 (duas);
- ✓ **Ambiente das professoras**, nenhuma das escolas apresentam ambiente próprio para os professores, como uma sala de professores;
- ✓ **Refeitório**, as 4 (quatro) escolas possuem;
- ✓ **Banheiro das crianças**, todas as 4 (quatro) escolas tem banheiro específico para as crianças;
- ✓ **Sala direção**, apenas 1 (uma) escola possui sala para direção;
- ✓ **Cozinha**, todas apresentam cozinha;
- ✓ **Banheiro para professoras**, apenas 1 (uma) escola possui- a Creche Rosângela de Fátima;
- ✓ **Água encanada**, todas possuem;
- ✓ **Ventilador ou ar condicionado**, todas as escolas possuem em suas salas, ventilador ou ar-condicionado;
- ✓ **Energia Elétrica**, todas possuem energia elétrica;
- ✓ **Área de recreação com brinquedos**, apenas 1 (uma) apresenta esse espaço.

Os espaços em cada escola apresentam uma diversidade de situações, e uma busca pelo poder público municipal de atendimento do mínimo de qualidade na infraestrutura e equipamentos das escolas, conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, em 2018, de modo a nos orientar sobre a importância de se pensar nos espaços

educacionais infantis, espaços estes que devem promover autonomia, desenvolver habilidades a essa fase de vida da criança.

Um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional de crianças planeja, organiza e fornece espaços, materiais, mobiliários e brinquedos que podem proporcionar experiências significativas para ampliar as potencialidades da criança e incentivar o brincar e a exploração. O ambiente oferece oportunidades para que as crianças participem ativamente de sua própria aprendizagem, para que elas adquiram e dominem novas habilidades, ganhem autoconfiança, autonomia e sentimento de pertencimento. (BRASIL, 2018, p.61).

Os espaços devem ser pensados na realização das atividades das crianças e dos demais profissionais da Educação Infantil e, também, para o público, no acolhimento das famílias. As salas de aula devem ser destinadas às atividades pedagógicas infantis, organizadas e divididas de acordo com a faixa etária das crianças, de modo que a criança explore todos os ambientes. Esses espaços devem ser adequados para as atividades propostas, com espaço e mobiliário apropriado, de modo que contribuam para a realização, compartilhamento de experiências e incentivem a realização de práticas socioeducativas. As salas devem ser planejadas como ambientes que sejam estimulantes, confortáveis, acolhedores. (BRASIL, 2018)

Os espaços criados para essa etapa da educação deverão ser organizados de acordo com a faixa etária das crianças. Muitas escolas de educação infantil apresentam uma estrutura física precária, que não condiz com o que está previsto em Lei. Nesse sentido, as escolas presentes no campo são muitas das vezes esquecidas pelas políticas educacionais, o que acaba possuindo uma infraestrutura precária. A essas escolas não são dadas as devidas importâncias, não são reconhecidas, os espaços não são valorizados.

Nas escolas citadas, percebemos que vêm havendo uma preocupação tanto da gestão municipal atual, quanto da secretaria de Educação, para adquirir melhorias para as escolas existentes no campo, como as reformas de todas as escolas municipais, tanto da cidade quanto do campo. Mas, sabemos que essa realidade não acontece em determinadas localidades do país.

As escolas apresentadas possuem espaço adequado para alimentação das crianças, tornando assim um avanço importante para as escolas no campo. O refeitório deve ser uma extensão da cozinha, o qual deve facilitar a distribuição dos alimentos e a retirada dos utensílios e, deve atender a capacidade de atendimento da Instituição. Nesse espaço deve ser

oferecido suporte necessário para a realização das atividades, com área para higienização com instalação de lavatórios de mãos e bebedouros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (2018) ainda afirmam que o ambiente da cozinha, necessita ser reservado, a fim de se evitar acidentes. Os mesmos nos dizem que os espaços destinados à recreação são necessários nas Instituições de Educação Infantil, para tanto,

Devem estar em local distante das áreas de serviços, depósito de lixo, gás e estacionamento; as áreas abertas e o pátio descoberto necessitam de permeabilidade visual e física. É interessante que haja espaços diversificados, sombreados e descobertos, áreas permeáveis, pisos variados como grama e areia, bancos e brinquedos. Estes espaços podem prever área para jardim, pomar e horta, estimulando o envolvimento da comunidade escolar. Sempre que for possível, é importante prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico. (BRASIL,2018, p.71).

É necessário organizar esses espaços de acordo com cada faixa etária, as crianças menores exploram os ambientes de forma mais delimitada, diferente dos maiores. Para isso, pensar nesses espaços contribui para o desenvolvimento de cada criança.

Ao mesmo tempo em que essas escolas apresentam algumas melhorias, percebemos que é ainda necessário avançar, pois determinadas escolas, não apresentam uma área de recreação com brinquedos, visto que é de suma importância para o desenvolvimento das crianças atividades adequadas a essa faixa etária, onde as interações e as brincadeiras se fazem presentes e devem ser valorizadas no espaço escolar. O brincar na educação infantil é fundamental, pois auxilia na sua formação, na socialização com os demais, desenvolvendo habilidades necessárias para sua formação, como o físico, cognitivo, afetivo, emocional e é por meio do brincar que elas se movimentam, pensam, exploram, aprendem.

Do ponto de vista das condições de trabalho, as escolas, em sua maioria, não possuem ambiente adequado para os professores, a exemplo de banheiros, professores e alunos dividem o mesmo banheiro.

Diante do exposto, as escolas apresentadas na pesquisa nos apresentam diferenças entre elas. Duas, oferecem uma estrutura maior, por estar em uma localidade onde atende mais alunos de outras comunidades, sua estrutura é melhor, com alguns ambientes adequados para atender as crianças. As outras duas escolas, de estrutura menor, ainda apresentam uma infraestrutura precária, com turmas infantis inseridas no ensino fundamental, não tem ambientes para os professores, nem para as crianças pequenas, o que espelham uma realidade nacional.

### 2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

No que se refere aos docentes que trabalham com as turmas de Educação Infantil no campo das referidas escolas, são no total de 8 (oito) professoras, encaminhamos para todas o termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa, por meio de preenchimento do questionário semiestruturado e da roda de conversa online. Tivemos concordância em participar, apenas 7 (sete) professoras, e para assegurar o anonimato das mesmas adotamos nomes fictícios de espécies vegetais do bioma Caatinga. Vejamos seu perfil no Quadro 3.

**Quadro 3** - Perfil dos docentes que atuam com Educação Infantil nas escolas no campo no Município de São João do Cariri -2020.

PROFESSORA	FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO DE SERVIÇO	TURMA DE ATUAÇÃO
AROEIRA	Ensino Superior completo	1 a 3 anos	Maternal I
MANDACARU	Ensino médio completo	4 a 7 anos	Maternal II
BARAÚNA	Ensino superior incompleto	8 a 11 anos	Pré I e Pré II (multisseriado)
CATINGUEIRA	Ensino médio completo	Mais de 12 anos	Pré I
COROA DE FRADE	Ensino Superior Incompleto	Mais de 12 anos	Pré-escola junto multisseriado
UMBUZEIRO	Ensino Superior Completo	1 a 3 anos	Pré II
XIQUE-XIQUE	Ensino Médio Completo	Mais de 12 anos	Maternal II

**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2020.

A respeito do perfil das educadoras participantes da pesquisa, as sete (7) são do sexo feminino. A faixa etária varia de 20 a 40 anos ou mais de idade. Quanto ao grau de escolaridade, boa parte possui ensino médio completo, duas (2) possuem ensino superior incompleto e as outras duas (2) possuem superior completo, portanto, apresentam uma formação inicial, conforme o que está posto na legislação para o exercício docente na Educação Infantil. Como nos aponta a atual Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional em seu art. 62 preceitua que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecido em nível médio, na modalidade normal. (Lei 9394/96).

A formação profissional constitui um dos fatores que interfere diretamente na qualidade do ensino, as mudanças ocorridas na educação fazem com que o papel do professor exija redefinição, contribuindo para novas concepções de ensino.

Quando indagadas com relação ao tempo em que já atuam no campo educacional, duas (2) atuam entre 1 a 3 anos, uma (1) entre 4 a 7 anos, uma (1) de 8 a 11 anos e três (3) com mais de doze anos exercendo suas atividades docentes. Todos esses anos trabalhando efetivamente nas escolas selecionadas, expressam um gostar de ser professora da Educação Infantil, bem como um desejo de ter uma formação continuada específica para o exercício nesta etapa da educação.

Portanto, percebemos a necessidade e a importância de se ter um melhoramento na qualidade de ensino. Para isso, o professor deve estar aberto a mudanças, contribuindo assim para melhoria de sua prática.

## 2.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Adotamos para realização da coleta de dados com três procedimentos: o estudo exploratório, a análise documental e a aplicação de um questionário semiestruturado (utilizando o formulário google forms)<sup>6</sup>.

### 2.4.1 O estudo exploratório

O estudo exploratório teve como objetivo possibilitar um maior conhecimento e aprofundamento teórico sobre a temática, a partir de duas estratégias: a revisão de literatura, que ocorreu durante toda a pesquisa e o mapeamento da produção acadêmica.

No que se refere ao mapeamento da produção acadêmica foi realizado em duas fontes: uma com abrangência nacional e outra com abrangência local.

- a) Fonte de Abrangência Nacional: GT 07 da Anped

---

<sup>6</sup> Esse procedimento foi adotado devido no período da pesquisa (maio-outubro de 2020) estarmos vivendo uma crise sanitária no Brasil decorrente da pandemia do Covid-19.

A fonte de abrangência nacional foi o Grupo de Trabalho – GT 07 da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – Anped, que é o grupo que aglutina as pesquisas referentes a Educação das Crianças de 0 a 6 anos. Nossa escolha por esta fonte foi devido a sua representatividade e reconhecimento como espaço de socialização e divulgação acadêmica nas pesquisas referentes a Educação Infantil.

**Tabela 2 - Mapeamento dos Trabalhos do GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos – Anped – 2000-2017.**

Descritores	Número de Trabalhos
Educação Infantil	324
Educação Infantil do\no Campo	06
Educação contextualizada\Contextualização	00

**Fonte:** Site da Anped, Sistematizado pela autora, 2020.

Na tabela acima, percebemos uma quantidade significativa de trabalhos que tratam da Educação Infantil- de 0 a 6 anos de idade, no total de 324 (trezentos e vinte e quatro trabalhos). Dentre esses, apenas 06 (seis) se referem à Educação Infantil no\do Campo, e não encontramos nenhum trabalho que trata sobre a Educação Contextualizada ou a Contextualização na Educação Infantil. Neste sentido, passamos a um segundo passo no mapeamento que foi à leitura dos trabalhos que tratam sobre Educação Infantil do\no Campo, conforme podemos ver na Tabela 3.

**Tabela 3 - Mapeamento dos trabalhos do GT 07 – Educação do Crianças de 0 a 6 anos com os descritores Educação Infantil do\no Campo e Contextualização.**

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	DESCRITORES	ABORDAGEM METODOLÓGICA
2003	Infância Migrante: Lugar, identidade e Educação	Jader Janir Moreira Lopes	UFF	Infância Migrante Espaço Lugar Identidade	Pesquisa Bibliográfica Pesquisa de Campo: conversas informais com crianças
2005	A educação da infância o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento	Deise Arenhart	UFSC	Educação da Infância Sem-Terrinha Pedagogia do Movimento	Pesquisa de Campo Observação Conversas informais Diário de campo
2008	“Pra fazer a farinhada... muita gente eu vou chamar”: contextos lúdicos diversificados e as culturas das crianças sateré-mawé As Crianças Xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas	Roberto Sanches Mubarrac Sobrinho Rogério Correia da Silva	UEMA  UFMG	Criança Indígena Culturas infantis Brincadeiras infantis Crianças indígenas Comunidade de prática Interações sociais Aprendizagem situada	Pesquisa Etnográfica Observação Caderno de campo Fotografia Desenhos Músicas Abordagem fenomenológica Observação Caderno de campo

	comunidades de prática				
2011	Expectativas das famílias do meio rural em relação à Educação Pública para os filhos menores de quatro anos Educação Infantil entre os Povos Tupinambá de Olivença	Rosimari Koch Martins  Léa Tiriba	SED-SC  UNIRIO	Criança Família Direitos Meio rural Educação infantil Criança Indígena Infância Educação Infantil Transição	Pesquisa Exploratória Estudo de Caso Estudo de Caso Pesquisa Bibliográfica Pesquisa de Campo: entrevistas, visitas, observação participante Fotografias Filmagens

**Fonte:** GT 07 da Anped sistematizado pela autora, 2021.

Os trabalhos encontrados considerando o descritor Educação Infantil no\do Campo evidenciou que nas Reuniões Anuais da Anped, ainda temos uma produção insipiente sobre esta temática. Dos 06 (seis) trabalhos, 03(três) tratam sobre Educação Infantil com crianças indígenas.

Nos trabalhos selecionados não identificamos nenhum que tratasse sobre as concepções das professoras da Educação Infantil, todavia, teceremos considerações no capítulo seguinte sobre um trabalho que apresenta um diálogo mais próximo com nosso objeto ao tratar sobre: “*Expectativas das famílias do meio rural em relação à Educação Pública para os filhos menores de quatro anos*”, o qual comentaremos mais adiante no trabalho.

b) Fonte local: Sistemoteca da UFCG

Outra fonte que realizamos o mapeamento foi na Sistemoteca da Universidade Federal de Campina Grande, com a finalidade de identificar a produção existente na instituição a que se vincula o Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido- ECSAB, no qual se deu nossa formação e suscitou esta pesquisa. Para a realização do mapeamento utilizamos como referência os trabalhos que apareciam no título um dos descritores: **Educação Infantil, Educação Infantil no Campo e Educação Contextualizada.**

**Tabela 4** - Mapeamento das monografias e dissertações na Sistemoteca da UFCG –CDSA-2011-2019<sup>7</sup>.

<b>Descritores</b>	<b>Número de trabalhos por modalidade</b>		
	<b>TCC(graduação)</b>	<b>Monografia (especialização)</b>	<b>Dissertação</b>
<b>Educação Infantil</b>	65 (CFP)	Não apresenta	02 (CH)

<sup>7</sup> Este recorte temporal foi adotado porque temos a primeira oferta do curso em 2011, quando começamos a ter os primeiros trabalhos de conclusão de curso, bem como as primeiras turmas concluintes das licenciaturas em Ciências Sociais e Educação do Campo.

	03 (CDSA) 04(CES)	trabalho	
<b>Educação Infantil do\no campo</b>	01 (CDSA) 02 (CES)	Não apresenta trabalho	04 (CH)
<b>Educação contextualizada</b>	Não apresenta	34 (CDSA) 04(CFP)	Não apresenta

Fonte: Sistemoteca da UFCG- sistematizado pela autora, 2021.

Percebemos que do ponto de vista de trabalho de conclusão de curso de graduação temos uma produção significativa sobre Educação Infantil, no Campus de Cajazeiras – CFP, começando também a surgir no Campus de Sumé-CDSA e no Campus de Cuité – CES, todavia do ponto de vista da especialização no período estudado não identificamos trabalhos que abordam os descritores Educação Infantil e Educação Infantil do\no Campo.

No que se refere ao descritor Educação Contextualizada o CDSA se apresenta como o espaço acadêmico com o maior número de produção sobre esta temática no recorte temporal 2011-2019.

Estas informações evidenciam a importância de tratar da temática da Educação Infantil no diálogo com a Educação do Campo e Contextualizada para o fortalecimento da pesquisa educacional em nossa instituição.

#### a) A análise documental

Ao nos propormos o trabalho com documentos, tomamos como referência as orientações formuladas por Evangelista (2008, p. 9), segundo os quais documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico, ou seja,

[...] há uma teia conceitual nas fontes e ao selecioná-las é necessário explicitar os critérios pelos quais foram estas as escolhidas em detrimento de outras [...] O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte (EVANGELISTA, 2008, p. 10).

Nesse sentido, as informações obtidas a partir das fontes se complementam, desvelando novos aspectos, novos sentidos. Ou seja, a análise dos documentos revela não só o que está explícito, mas também o que está implícito.

Gil (2008) classifica os documentos em dois tipos, os de primeira mão, ou seja, que ainda não receberam tratamento analítico (documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc) e, os de segunda mão, que se refere aos documentos que já receberam algum tipo de análise (relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros).

No que se refere às populações rurais, legislações e documentos nacionais que regulamentam a Educação Básica no campo indicam o dever do Estado em oferecer o atendimento às crianças do campo em creches e pré-escolas na própria área rural, respeitando-se as características e as diversidades socioculturais, econômicas, étnicas e ambientais das comunidades (BRASIL, 2002, 2008). Apesar de tais preceitos legais, verifica-se uma precariedade na oferta de vagas em creches e pré-escolas.

A análise documental acerca das políticas para a infância brasileira, tendo em vista a legislação educacional brasileira no que diz respeito aos conceitos de educação infantil e contextualização da educação, analisamos os seguintes documentos:

#### Quadro 4 - Corpus Documental da Pesquisa.

Documento	Ementa
Constituição Federal de 1988	Lei maior do Estado Brasileiro – Constituição da República Federativa do Brasil – que rege todos os direitos e deveres do Estado e de seus cidadãos
Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990	O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 13 de julho de 1990, é o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, especialmente os artigos 23, 26 e 28. De adequação à realidade local à construção, a partir da realidade, e com a participação ativa dos sujeitos interessados.
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI, 1998, 2002	<p>Pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.</p> <p>Guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.</p>

Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI,2009,2010).	Reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.
Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC-Ed. Infantil)	Determina o conjunto de competências gerais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica — que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

**Fonte:** Sistematizado pela autora, 2020.

#### b) O questionário semiestruturado e a roda de conversa

O questionário foi utilizado em substituição à observação da prática, pois começou-se um período de pandemia, ausentamo-nos de podermos estar em campo. Os questionamentos se referem a questões pessoais, sobre a escola (estrutura) e a visão das professoras sobre os conceitos citados neste trabalho.

A Roda de Conversa foi realizada com a finalidade de aprofundar questões que surgiram a partir da tabulação dos questionários com a finalidade de identificar os núcleos de significação que pudessem explicar as concepções das professoras da Educação Infantil.

#### c) Análise e Tratamento do material coletado

A Psicologia sociohistórica, contribuiu nos procedimentos de análise de material qualitativo coletado nos documentos e nos questionários, visando a apreender os sentidos que constituem o conteúdo das falas dos sujeitos informantes através do que chamamos de *núcleos de significação*.

Nesta abordagem as noções de significado e sentido são fundamentais. Segundo Vigotski (2001), o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito.

Para este autor os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito constituir o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade.

Os passos adotados para realizar a análise dos *núcleos de significação* foram: leitura flutuante, pré-indicadores, processo de aglutinação, organização e análise.

Na leitura flutuante, realizamos uma leitura geral de todos os questionários respondidos para ter uma visão geral sobre as concepções das professoras. O processo de aglutinação das falas a partir dos pré-indicadores que orientaram o questionário e o diálogo na roda de conversa.

**Quadro 5** - Organização dos pré-indicadores e indicadores nas falas dos sujeitos.

Pré-indicadores	Indicadores
Concepção de Infância	1. Fase e desenvolvimento 2. Diferentes infâncias
Concepção de Educação Infantil	1. Etapa Educação 2. Período da Vida
Concepção de Educação Contextualizada	1. Forma de Ensino 2. Não usamos na Educação Infantil
Referenciais teóricos e práticos na prática docente	3. Troca de experiências com as colegas 4. Precisamos conhecer mais
Contribuição da legislação na prática	5. Orienta o planejamento atualmente 6. Precisamos conhecer a legislação específica

**Fonte:** Sistematizado pela autora, 2021.

Os indicadores selecionados foram nos ajudando a identificar os núcleos de significação nas falas das professoras.

**Quadro 6** - Indicadores e Núcleos de significação.

Indicadores	Núcleos de Significação
1. Fase e desenvolvimento	1. Infância como desenvolvimento biológico e psicológico 2. Diferentes infâncias
2. Etapa Educação e Período da Vida	2. Educação Infantil como contexto de desenvolvimento e de escolarização
3. Forma de Ensino e postura Não se consegue trabalhar na EI	3. Metodologia e desafio na prática da EI
4. Referenciais da Prática	4. Troca e aprendizagem com as colegas

**Fonte:** Questionário e Roda de Conversa – sistematizado pela autora, 2021.

Com os quadros estruturados, organizamos os núcleos de significação com as categorias da pesquisa, iniciados por um processo intranúcleos avançando para uma articulação Internúcleos (entre categorias) buscando a construção da zona de sentidos dos sujeitos (AGUIAR; OZELLA, 2006). Segue o quadro com as respectivas categorias,

**Quadro 7 - Categorias de análise.**

Categoria 1	Infância como desenvolvimento biológico e psicológico e diferentes infâncias
Categoria 2	Educação Infantil como contexto de desenvolvimento e de escolarização
Categoria 3	Contextualização: metodologia ausente da EI
Categoria 4	Troca de aprendizagem com os colegas e necessidade de aprofundamento

**Fonte:** Questionário e Roda de conversa- sistematizado pela autora, 2021.

Os núcleos de significação como um procedimento metodológico pode contribuir para um avanço significativo na construção de explicações sobre o processo de constituição de sentidos e significados (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015), possibilitando a ampliação dos novos debates sobre essa proposta metodológica.

Assim, a compreensão das significações que são produzidas no processo de construção dos núcleos só acontece por meio de uma compreensão dialética das relações parte/todo que fazem parte da realidade, ou seja, com base em um vasto conjunto de elementos objetivos e subjetivos que a configuram e determinam seu movimento.

A partir desse entendimento, concordamos com os estudiosos que o uso dos núcleos de significação não se devem ser encarados apenas como uma técnica, mas como um procedimento importante para o pesquisador, que possibilita as mediações histórico-sociais e as contradições que atravessam tanto o sujeito quanto a realidade na qual opera, proporcionando a possibilidade de alcançar, por meio da análise e da interpretação, o processo de constituição de significações (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Significados esses, que nos permitem um maior aprofundamento sobre o objeto de estudo, compreendendo as nuances que baseiam o universo pesquisado.

Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade.

### **3 INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFERENCIAL TEÓRICO**

Este capítulo tem como finalidade explicitar o referencial teórico da pesquisa construído a partir do estudo exploratório que consistiu em três etapas: revisão de literatura sobre os descritores da pesquisa: Infância, Criança, Educação Infantil no\do Campo e Contextualização da Educação; segunda etapa, mapeamento da produção acadêmica sobre estes descritores, a partir de uma fonte nacional de pesquisa, que foi o Grupo de trabalho 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Anped, e uma fonte local, que foi a Sistemoteca da Universidade Federal de Campina Grande, instituição que oferta a Especialização, e uma terceira etapa, que foi a análise documental da legislação que trata sobre Educação Infantil no Brasil.

A Educação Infantil vem se constituindo no país como uma área de saberes próprios, em diálogo com áreas correlacionadas à educação. Sua produção denota um acúmulo, construído por pesquisadores e militantes, capaz de influenciar a elaboração de políticas públicas e de refletir-se em documentos e resoluções que regem e orientam as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, o desafio consiste em como após a luta pela sua formulação conseguir sua implementação nos Estados e Municípios, considerando as relações de poder e a diversidade dos territórios e sujeitos.

#### **3.1 CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA NA HISTÓRIA**

Para Kramer (1999), a noção de infância tal como é hoje é um conceito relativamente novo. A autora aponta que podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância como uma idade profundamente singular a ser respeitada em suas diferenças. Afirma, portanto, que a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural que sempre existiu; são na verdade, para a autora, “produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (p. 244).

A concepção de infância vai sendo mudada conforme a sociedade passa a vê-la com um olhar mais centrado de que esta é um indivíduo que pertence à sociedade, que está inserido em uma cultura e dela aprende, tem "voz", ou seja, tem sua forma de vivê-la, e por esta é influenciada e a esta também influencia. Isto porque se acredita que a concepção de infância está ligada à cultura em que vivemos e a sociedade que nós adultos criamos para as

crianças, e como um ser moldado pela cultura e pela sociedade estas vivem as influências de sua época.

Peloso (2015) ainda afirma, para compreendermos o conceito de infância, devemos levar em consideração as suas vivências, as suas relações, de modo que entendemos que é sujeito que faz parte da vida humana.

pensar a criança ao longo da evolução da humanidade, de modo a fazer e ser história em diferentes momentos e situações, só é possível quando a criança é compreendida como sujeito histórico e social. Definir a criança como sujeito histórico e social é conceber a infância como experiência humana. É acreditar que a infância é parte integrante da história de todas as pessoas e não apenas um momento transitório da vida. (PELOSO, 2015, p. 35).

De acordo com Barbosa; Delgado & Tomás (2016), as tentativas de afirmar um significado único e consensual sobre o que caracteriza a infância e as crianças são continuamente questionadas em diversas áreas do conhecimento, pois infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar. As autoras ainda afirmam que, “A infância tem uma duração bastante variável em distintas sociedades e não é fácil teorizar sobre a infância e as crianças sem considerar os contextos estruturais, condições e tempos onde se inserem” (BARBOSA; DELGADO & TOMÁS, 2016, p.105).

Para as autoras, entender o que é infância, é analisar o seu contexto, as suas relações. O contexto vivenciado pelas crianças nos faz olhar com mais atenção, pois nos faz compreender as diferentes realidades, mostrando as diferentes formas de viver a infância, as suas relações com a sociedade. De acordo com PELOSO (2015),

Quando nos reportamos ao Brasil, temos um contexto que nos permite olhar para as crianças e suas diferentes infâncias a partir de um viés multicultural e multirracial. Desde a origem da sociedade brasileira, as pessoas foram tratadas de forma desigual de acordo com sua cor, raça, cultura e classe social. As crianças indígenas, negras e brancas na História do Brasil retratam as diferenças e formas de subjetivação na e da infância. (p.59)

Na Idade Média, de acordo com Peloso (2015), o período da infância não era entendido em suas especificidades, a criança não era considerada em suas particularidades infantis, pois não havia um tratamento diferenciado para a criança no período da infância, tendo em vista que ela era considerada um adulto em miniatura, pertencente a uma linhagem. Dessa forma a criança era exposta aos mesmos costumes dos adultos, não existia uma atenção diferenciada para essa fase.

Este autor afirma ainda que, com o Renascimento as crianças passam a ser entendidas como pessoas pertencentes a uma categoria e dar início à constituição de um estatuto próprio. Com a Modernidade, a criança passou a ser reconhecida como um sujeito, inserido numa

coletividade. A família e as instituições passaram a ter preocupações com a infância. Essas preocupações tinham um motivo claro: formação ideal e adequada, mas garantiam as crianças um estatuto próprio. A escola foi dada a função de instruir culturalmente a criança e, a família, instruir sobre as funções morais e afetivas.

No final do século XVIII e início do XIX, a percepção que até então se tinha da criança foi gradualmente se modificando e a concepção de infância como uma etapa distinta da vida se consolidou na sociedade. Essa percepção, de acordo com Ariès (1986), é concomitante à constituição da família nuclear, do estado nação e da nova organização do trabalho produtivo.

Ariès (1986), coloca que deste período até tempos modernos e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos, assim que eram consideradas capazes de dispensar ajuda das mães ou das amas, pouco depois de um desmame tardio, por volta dos sete anos de idade. A partir daí, ingressavam no meio ambiente dos “homens”, participando com seus amigos jovens ou velhos, em momentos de jogos e outras tarefas do dia-a-dia.

A sociedade tradicional da época via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. (ARIÉS, 1986, p.10)

Para esse autor, a aprendizagem se dava a partir das interações com os adultos. Havia um sentimento superficial da criança. Existia uma atenção maior com as crianças bem pequenas, que não tinha ainda “autonomia”, porém o sentimento de infância era inexistente. Não se expressava publicamente a afetividade, a afeição e cuidados específicos para as crianças.

No século XVIII, com a Revolução Industrial, a mudança do campo para a cidade contribuiu para a utilização do trabalho infantil nas indústrias. Cabe então lembrar que, no auge da Revolução Industrial inglesa, o trabalho de crianças foi amplamente utilizado nas indústrias têxteis e, conseqüentemente, conferiu notoriedade aos problemas ocasionados pela intensa exploração e pela inserção precoce de crianças e adolescentes no trabalho industrial. Inicialmente, só as crianças abandonadas em orfanatos eram entregues aos patrões para trabalharem nas fábricas. Dessa forma, a vida nas cidades trouxe grandes dificuldades para as

crianças durante o processo de Revolução Industrial, que promoveu a exploração não só de adultos, mas também do trabalho infantil.

Se instituiu a família moderna, baseada numa concepção urbana e de uma sociedade que tem a industrialização como principal atividade econômica, pois com o advento das indústrias ganhou-se dois espaços, a casa, onde fica a família, e, a indústria, onde fica o trabalho, essa separação levou um fechamento do núcleo familiar que tendeu a formação de um afeto muito forte.

A influência do modo de vida burguês, a situação de pobreza e de isolamento e o desprestígio a que estavam sujeitas contribuíram para transformar o modo de vida dessas famílias. Ainda que a organização familiar tenha sofrido importantes mudanças, as origens comunitárias do campesinato ainda traziam ligeira influência na maneira de criar os filhos, mesmo sem a manutenção das tradições, pois o êxodo acentuado, o inchaço das cidades, o aumento da pobreza vai ocasionar o aumento das taxas de mortalidade, o infanticídio, mas também uma diminuição nas taxas de natalidade. Com isso surge uma nova ideia de infância. Há uma preocupação em preparar e ensinar a criança sem ser pelo modo prático, mas a infância nessa fase torna-se relativa, pois apenas as crianças que nascem em famílias mais ricas têm esse tratamento.

A história das instituições de educação infantil no Brasil não pode ser separada da história da sociedade. Desde a metade do século XIX, tem-se pensando na forma como as crianças deveriam permanecer no ambiente escolar. Como afirma ANDRADE (2010):

A origem das instituições de atendimento à infância, na Europa, do início até a metade do século XIX, foi marcada por distintas ideias de infância, modelos de organização dos lugares e opiniões sobre o que fazer com as crianças enquanto permanecessem nessas instituições. (ANDRADE, 2010, p. 127)

Essas instituições surgem a partir de relações produtivas advindas da sociedade industrial. Nesse contexto, também surgem a partir da organização familiar marcada por mudanças. De acordo com BUJES (2001):

[...] o que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma natureza infantil, que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificar a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as do meio pobre) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social. (BUJES, 2001, p.15, apud ANDRADE, 2010, p.128)

Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, sem ter com quem deixar as crianças, as mulheres recorriam às mulheres que cuidavam de muitas crianças ao mesmo tempo e, na maioria das vezes, em condições precárias de higiene. Dessa forma, as creches surgiram como uma medida de sanitização, como um “mal necessário” para substituir as criadeiras, que eram vistas como as principais causas da mortalidade infantil.

Com isso, passa a ter uma maior preocupação em ensinar a esses mais novos, que supõe a separação entre seres adultos e seres em formação, com a família burguesa que separa o espaço familiar do exterior e com a progressiva exclusão da criança do mundo do trabalho. Esse processo que se iniciou nas classes sociais mais abastadas estendeu-se para toda a sociedade e se impôs como um modelo que atingiu toda a organização social

No Brasil, a efervescência das ideias pedagógicas modernas advindas dos países ditos de primeiro mundo, durante os finais do século XIX e início do século XX, fez com que médicos, juristas, intelectuais e religiosos voltassem seus olhares sobre a infância brasileira, particularmente sobre a infância pobre. Com o ideal de modernizar o país nos moldes europeus, a infância foi vista como um dos principais focos de atenção. (NASCIMENTO, 2015, p. 2-3)

Como sabemos, as primeiras tentativas de atender à infância brasileira foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. (KUHLMANN JR., 2010, p.77).

De acordo com Arroyo (1994), a infância passou a ser compreendida como necessária ao desenvolvimento pessoal e, portanto, precisa ser atendida como deveres públicos do Estado, vendo essa fase da vida como um período em que a criança possa ter seus direitos garantidos e respeitados por leis relativas à sua idade. O autor fundamenta a proposta de uma educação infantil que dê condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, alimentares, espaciais para que a criança viva e se experimente como sujeito de direitos garantindo a vivência da cidadania desde a infância.

Para este autor, conhecer as trajetórias humanas e os tempos dos educandos será uma condição para reconstruir as trajetórias profissionais e os tempos dos educadores. Sendo assim, precisa-se elaborar, debater e aprofundar uma Pedagogia da Infância que contribua para repensar a organização do trabalho, a formação docente e o currículo a ser trabalhado.

Nesta perspectiva se evidencia a necessidade de um aprofundamento sobre a concepção de currículo da Educação Infantil, bem como da formação inicial e continuada das professoras que atuam nesta etapa da Educação. De acordo com Carvalho & Guizzo (2018), o currículo escolar deve valorizar as experiências, deve haver um respeito às especificidades,

o modo como as crianças vivem, as situações que enfrentam e as trocas que estabelecem com tudo aquilo que as rodeia no cotidiano pode ser constituidor de experiências. Para tanto, é preciso que seja organizado e sistematizado um currículo que otimize as descobertas e as construções infantis, respeitando as crianças em suas especificidades. (CARVALHO & GUIZZO, 2018, p.16)

A criança na atualidade é aquela que é capaz de construir e de ler a sua realidade, é a protagonista da sua própria história, é capaz de interagir com as pessoas com quem tem referência e com outras crianças, assim como influenciar ambos significativamente.

Carvalho (2003) menciona que, a partir de uma visão de cunho socioantropológico, reconhece-se a persistência de uma “infância heterogênea” (p. 41), visualizando as diferenças encontradas e a influência de contextos específicos na construção da infância. Para a autora, isso evidencia a existência de diferentes infâncias vividas num mesmo espaço e tempo, refletindo heterogeneidades de vivências, contextos e experiências pelas crianças. O que nos leva a romper com perspectivas homogeneizadoras ao pensar estes sujeitos e esta etapa da vida.

Portanto, segundo a autora, as concepções de criança e infância não devem ser generalizadas, pois a própria infância é uma construção social e há especificidades concretas, diferentes classes sociais, gênero, etnias, espaço e tempo e outros aspectos determinantes.

### 3.2 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO DO CAMPO

A infância no campo é marcada historicamente por problemas sociais, que vieram a contribuir para uma visão estereotipada, onde muitas dessas crianças não têm oportunidade, melhores condições de vida. É a partir disso que as crianças do campo acabam tendo que desde cedo a ter que trabalhar. Ariés (1978), esclarece que a particularidade da infância não será reconhecida e nem praticada para todas as crianças, pois algumas não vivem a infância devido as suas condições econômicas, sociais e culturais.

As crianças do campo mostram que são frutos de um contexto social mais amplo e, nele, de um contexto específico constituído pela imersão em determinada classe social, na cultura do mundo rural, também subvertem certas estruturas sociais e expressam nelas seu modo infantil de ser, pensar, sentir e produzir a vida. Os espaços que as crianças do campo vivem apresentam diferenças em relação às crianças que vivem na zona urbana, como nos descreve Martins (2009)

As experiências infantis das crianças do meio rural são vivenciadas em lugares naturais, de modo que quase todos se tornam lugares para brincar e, portanto, promissores para o ser criança. Um espaço que não sofreu as mudanças no uso e na ocupação do solo, e que não teve reduzido seu espaço físico disponível para as crianças não enfrenta a violência, ao contrário do que acontece nas cidades, especialmente nas de maior porte, que vivem essas consequências. (MARTINS, 2009, p.3)

Nos significados que elas atribuem, na forma como se relacionam com a vida, evidenciam atitudes de apreensão e subversão da realidade. As crianças reproduzem e produzem estruturas sociais, pois, na condição de atores sociais as assimilam de forma interpretativa.

As crianças das localidades rurais, muitas das vezes, vivem com a falta de acesso aos serviços básicos de educação. Para PELOSO (2015), as crianças que vivem no campo estão à mercê de vários problemas sociais. A autora cita que:

Essas crianças vivem e convivem em um cenário particular, marcado pela dificuldade de acesso aos serviços oferecidos pelo estado, como saúde, escola e lazer. Em alguns casos, esse cenário também é marcado por situações de violência e, ao mesmo tempo, de esperança, de sonho e de luta, também de apropriação e expropriação, pois as crianças participam diretamente do trabalho familiar, o qual é compreendido como educativo. (PELOSO, 2015, p.62)

Sabemos que o reconhecimento do campo e dos povos do campo é algo recente, como sujeitos e territórios de direito. A partir desse reconhecimento surgem documentos para que esses povos possam ter seus direitos. O campo sempre existiu, mas foi necessário que fosse valorizado suas especificidades.

PELOSO (2015) afirma que “As infâncias do e no campo instituem extensão para pensar os processos de socialização das pessoas e das distintas formas de ser e estar no mundo. Sobretudo, constituem uma forma de sentir e ler o mundo, bem como de agir sobre ele e de estabelecer relações.” (PELOSO, 2015, p.76).

A vida no campo se diferencia da vida urbana sob vários aspectos, especialmente no que diz respeito aos costumes e tradições. As crianças que vivem no campo, embora envoltas nas tarefas diárias com seus familiares, brincam e em geral essas brincadeiras acontecem em áreas externas, ao ar livre, sem se preocupar com violência, com trânsito, diferente das cidades, onde muitas crianças vivem trancadas em casa, sem poder brincar livremente, pois com avanço gradativo da população urbana, trouxe diversos fatores que contribuem para esta ação. De acordo com AZEVEDO & ARAÚJO (2015), as realidades vivenciadas pelas crianças, sejam elas pobres ou não, são meios de aprendizagem, de construção cultural.

Tanto na cidade, como no campo as crianças trabalham para ajudar no sustento das famílias. Para as crianças do campo algo lhes é peculiar, um cotidiano repleto de experiências e vivências através do contato direto com a natureza, as mesmas acompanham o plantio, o cuidado com os animais, a participação nas colheitas, entre outros. Enfim, um cotidiano que se sobrepõe ao urbano na medida em que permite um olhar diferenciado para “pássaros, riachos e borboletas”! No entanto, para as crianças pobres esta realidade está permeada de obrigações e trabalhos que se misturam no universo infantil fazendo-nos crer e entender que independente da sua condição social as crianças brincam e constroem sua própria cultura (AZEVEDO; ARÁUJO, 2015, p. 6)

Para SELL & MOHR (2016), a criança constrói sua identidade através do vínculo com ela mesma e com outras pessoas, sendo fundamentais, durante o período escolar, os processos de convivência que possibilitem espaços adequados ao seu pleno desenvolvimento [...]. (p.202).

Peloso (2015) afirma que “As infâncias do e no campo instituem extensão para pensar os processos de socialização das pessoas e das distintas formas de ser e estar no mundo. Sobretudo, constituem uma forma de sentir e ler o mundo, bem como de agir sobre ele e de estabelecer relações.” (PELOSO, 2015, p.76). Conforme este autor, a Educação do Campo não é um conceito em construção, pois:

A Educação do Campo e tudo que lhe contempla, tudo o que lhe é específico (políticas públicas, formação humana, formação de professores, concepções de campo, de educação, de escola, processos de escolarização) são conceitos em construção. (PELOSO, 2015, p.66)

Para Graça (2015), a escola, na atualidade, “é um dos espaços dedicados pela sociedade à educação dos homens, e a educação infantil é uma modalidade escolar que atende às crianças de zero a cinco anos de idade e que ganha relevância no cenário educativo contemporâneo.” (GRAÇA, 2015, p.9)

No mapeamento da produção acadêmica que realizamos no Grupo de Trabalho 07 da Anped, percebemos como ainda temos uma produção inicial sobre a Infância no Campo e a Educação Infantil no/do Campo. O trabalho que mais se aproxima do nosso objeto de pesquisa e de um diálogo com a Educação do Campo denomina-se: **Expectativas das famílias do meio rural em relação à Educação Pública para os filhos menores de quatro anos** da autoria de Rosimari Koch Martins. O trabalho apresenta como objetivo, desvelar as expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos, de uma localidade rural, em relação aos serviços de educação pública, pois, está passa a ser vista como um sujeito de direito, inclusive no que se refere ao acesso a escola: “Essa exaltação é decorrente das

inovações advindas da modernidade, entre elas, o fato de que a educação da criança pequena está deixando de ser responsabilidade somente privada (famílias ou grupos sociais específicos).” (MARTINS, 2011, p.2).

O trabalho relatado nos afirma que a infância é uma temática discutida na realidade, mas de um modo geral, no âmbito das produções científicas, e também quando se trata de políticas públicas.

A autora ainda afirma que no Brasil, há pesquisas que apontam a importância da educação infantil no seu desenvolvimento inicial. A medida que as mães se inserem no mercado de trabalho ou em alguns casos, a partir de outras necessidades, a educação passa a ser tratada como um direito, onde todos devem ter acesso a ela. A criança torna-se um sujeito de direito e passa a ser valorizada, reconhecida através da lei, a exemplo da Constituição Federal (1988), do ECA (1999), etc. “A relevância do valor da infância e a afirmação da criança como sujeito de direitos sociais, entre os quais direito à educação infantil, passa por trajetórias de desdobramentos legais em nível internacional e nacional.” (MARTINS, 2011, p.2).

Nesse mesmo trabalho é enfatizado que a educação das crianças menores é de responsabilidade das famílias tendo assim uma trajetória histórica dessa constituição, em que o papel da mãe é de apenas se dedicar a criança, a cuidar, educar e com a ausência da mesma, busca-se parcerias, a exemplo da escola, para suprir todo esse cuidado inicial.

Para a autora, os direitos a educação dessas crianças bem pequenas não são alcançados por todos, ainda há minoria que tem esse direito, e no campo/ meio rural sabemos que essa minoria ainda é mais real. “Vale considerar, também, que a expansão da política de Educação Infantil, nos preceitos da democratização e da universalização, ainda vem sendo um desafio para muitas crianças e famílias, sobretudo as que vivem no meio rural.” (MARTINS, 2011, p.4)

A autora ainda relata que a educação infantil é um direito social, mas ainda há limitações quanto a investimentos públicos. Sendo assim, apenas uma minoria usufrui dos serviços ofertados, como nos afirma ainda a autora: “[...] a expansão da política de Educação Infantil, nos preceitos da democratização e da universalização, ainda vem sendo um desafio para muitas crianças e famílias, sobretudo as que vivem no meio rural.” (RAFAEL, 2018, p. 4). Sabemos que muitas escolas em comunidades rurais não possuem os mesmos incentivos, as mesmas estruturas das escolas da zona urbana, as professoras não participam de formações,

o acesso à escola não há por falta de transporte no campo, dessa forma acarreta uma redução dos alunos nessas instituições.

No entanto, no contexto da pandemia, a Educação Infantil vem sofrendo mais ataques, que colocam em risco as conquistas das lutas organizadas. O direito à educação está ameaçado pelo homeschooling<sup>8</sup>, que vem se fortalecendo neste momento, pelos cortes de verbas e vagas, pelos frágeis argumentos de retorno as aulas e pelos cortes de verbas, que podem barrar as políticas específicas para o atendimento de creches e pré-escolas.

A escola pública, principalmente, por atender alunos oriundos da classe trabalhadora, precisa estar atenta para evitar possíveis injustiças e exclusões que, historicamente, existem na educação brasileira. Nesse contexto pandêmico, em que aulas estão sendo ministradas virtualmente, talvez mais do que nunca, a escola tenha que cuidar para não causar uma dupla exclusão, tanto por força da dificuldade de acesso à internet, quanto à permanência no acompanhamento das aulas.

### 3.3 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO

No Brasil, a educação escolar é organizada e se desenvolve nos sistemas de ensino, que devem agir de acordo com o regime de colaboração, articulados no âmbito de cada ente federado, ou seja, no âmbito dos governos federal, estadual e municipal. Na legislação educacional brasileira, a educação da criança de 0 a 5 anos é considerada como a primeira etapa da Educação Básica e está integrada aos sistemas de ensino<sup>9</sup>. Isso quer dizer que ela é compreendida como nível de ensino e que as instituições de Educação Infantil – públicas e privadas – devem ser criadas e devem funcionar de acordo com as leis e normas educacionais vigentes.

Segundo Leite Filho (2001, p. 24), os documentos que dispõem da Educação Infantil, têm por objetivos:

1. Expandir a oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos;
2. Fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de Educação Infantil definida por neste documento;
3. Promover a melhoria na qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

---

<sup>8</sup> Educação domiciliar. É uma modalidade de ensino em que famílias escolhem ensinar seus filhos fora da escola, ou seja, nas suas casas.

<sup>9</sup> Conjunto de instituições de ensino –públicas e privadas, de diferentes níveis e modalidades – articuladas a órgãos educacionais-administrativos, normativos e de apoio técnico (LDBEN, n. 9.394/1996)

O Brasil contemporâneo é marcado por uma tensão que se reflete nas políticas e práticas de EI: de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos às crianças; de outro, um panorama de desigualdades entre os diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania.

Vejamos como nas diferentes legislações este direito a educação das crianças pequenas foi sendo tratado.

#### a) A Educação Infantil e a Constituição Federal de 1988

Nas últimas décadas, a educação infantil vem sendo reconhecida como um direito no ordenamento jurídico brasileiro. A Constituição Federal de 1988 tornou-se um marco histórico na redefinição doutrinária e no lançamento dos princípios de implementação de novas políticas para a criança de zero a seis anos (BRASIL, 1988). No capítulo dedicado aos Direitos Sociais determina:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...]; Inciso XXV Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até aos seis anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 apresenta no artigo 227, a criança é vista como sujeito de direitos, dentre os quais está

[...] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, e direito de estar “[...] a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade de opressão (art.227, caput)

No capítulo dedicado à Educação, define:

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]; Inciso IV Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1988)

Ao lado da ampliação ao atendimento à criança, o referido documento aponta para a necessidade de se promover a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º,incisos II e IV da Constituição Federal). Essas prerrogativas são assumidas no cenário contemporâneo como compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelas/os professoras/os, também na etapa da Educação Infantil.

## b) A Educação Infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

Aprovado pela Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu art. 54, Inc. IV define que “[...] é dever do Estado assegurar à criança [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, ECA/1990, art. 54). O ECA (Lei 8.069/90) foi aprovado em 13 de julho de 1990, o qual representou uma grande conquista para os movimentos sociais que lutavam pelos direitos da infância e adolescência brasileira. A sociedade se organizou para garantir na lei, medidas de proteção aos direitos da população infanto-juvenil.

O ECA foi elaborado a partir do artigo 227 da Constituição Brasileira, ou seja, este artigo é a fonte primária que dá origem ao Estatuto. O artigo 227 da Constituição de 1988 reconhece as crianças e os adolescentes como cidadãos, garantindo-lhes os direitos fundamentais para sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los contra a negligência, maus-tratos, violência, exploração, crueldade e opressão. Se nas legislações anteriores, crianças e adolescentes eram vistos sem direitos e tratados como “menores”, com o ECA passam a ser “sujeitos de direitos”.

A concepção de infância se intensificou ainda mais, com a garantia das referidas leis dando possibilidade de transformar um novo pensamento acerca do que venha a ser criança passando a ser compreendida como uma pessoa que também possui direitos e deve usufruir dos bens simbólicos e materiais da sociedade. A criança, nesse novo conceito, não é mais considerada fora de um contexto social, mas reconhecida na sua condição de indivíduo que também possui liberdade plena de expressar o seu pensamento e de gozar de seus direitos como cidadã. (ECA, 1990)

De acordo com o ECA, a escola deve priorizar ações de educação em direitos humanos, propondo um trabalho coletivo que garanta a participação dos diferentes sujeitos no ambiente escolar. Sendo assim, o ECA configura-se como uma legislação de direitos humanos de crianças e adolescentes, colaborando com o desenvolvimento da cidadania, principal objetivo da educação.

A família é o primeiro grupo social que a criança tem contato, então a partir desta, deve-se haver toda atenção, de forma a contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Quando se lê, no seu Art. 19. é direito da criança e do adolescente ser criado e educado no

seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.

O ECA também nos apresenta que, as crianças devem ter acesso a escolas perto de sua moradia, como lemos no art.54 inciso v- acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

É fundamental a valorização da cultura, do meio em que a criança está inserida, assim como seu processo histórico. Como vemos no art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Com essas falas, percebemos a grande relevância em conhecermos os direitos e responsabilidades das crianças, previstos nesse Estatuto, até para que possamos compreender melhor a relação que eles se estabelecem com elas, passando a respeitar mais o universo infantil e, com ele, dialogar mais respeitosa e cuidadosamente.

#### c) A Educação Infantil e a LDB

Outro marco importante, em 1996, veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que constituiu a educação infantil como dever dos municípios e estabeleceu sub-faixas: a primeira se referia a creche, com atendimento para crianças bem pequenas, cuja faixa etária é de 0 a 3 anos e a segunda, as crianças ‘maiores’, a pré-escola, com faixa de idade de 4 a 6 anos. Essa lei elevou a educação infantil ao status de primeira etapa da educação básica, exigindo uma articulação dela com o ensino fundamental.

É importante ressaltar algumas mudanças que aconteceram na lei que regulamenta as modalidades de ensino como é o caso da lei 11.274 de 06/02/2006, dentre outras e conforme a lei citada altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade). Todavia, fica claro que o atendimento na Educação Infantil passa a ser definido de 0 até aos 5 anos de idade. Alterando desta forma, a concepção de Educação Infantil que incorpora as crianças de até 3 anos em creches e 4 e 5 anos de idade em pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (LDBEN) em seus artigos, que integra a Educação Infantil ao sistema de ensino, reafirma um grande desafio de mudança da concepção assistencial para uma concepção em que os atos de cuidar e educar são

indissociáveis, assim como, sua oferta e avaliação nesta etapa. O artigo 29, 30 e 31 nos apresenta que:

**Art. 29.** A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

**Art.30.** A educação infantil será oferecida em: Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

**Art. 31.** Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

De acordo com a LDB, essa fase da educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Dessa forma, a educação infantil vem englobar, num sentido mais amplo, toda forma de educação que a criança recebe na família, na comunidade, na sociedade e na sua cultura. Contudo, a escola tem um papel essencial nesse processo por ser uma instituição inteiramente voltada para o desenvolvimento dessa criança. Embora tenha sido necessário o combate à visão assistencialista vinculada à creche é importante ressaltar que não se pode excluir essa função de cuidado da educação infantil.

A LDB, em seu Art. 28, nos apresenta que a educação também é um direito à população rural, então cita que

**Art.28.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

De acordo com LDB, os professores que devem utilizar elementos da contextualização e da realidade local em suas práticas de ensino. Contudo, esses professores tem dificuldade de adotar essa forma de ensino, pois é necessário que o educador consiga manter um diálogo com as demais áreas de aprendizagem para que o aluno possa relacionar a narrativa de um determinado texto com as vivências cotidianas. Pois muitos, ainda se prendem ao livro didático, a atividades já postas.

d) A Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) aponta metas de qualidade que venha a contribuir para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, que sejam capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. O mesmo visa também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. Este referencial é um guia de orientação onde os professores devem se basear para discussões no ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

O RCNEI, concebe a Educação Infantil como sendo obrigatória a matrícula de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental. As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

O RCNEI apresenta propostas pedagógicas que devem valorizar as crianças filhas de agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, sendo assim devem:

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

Com a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

e) As Diretrizes Curriculares Nacionais e a articulação entre Educação Infantil e Educação do Campo

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil constituem-se nos Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de

Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que objetivam orientar as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Segundo este documento, é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças com 6 anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula deverão ser matriculadas no Ensino Fundamental; as que completarem 6 anos após esta data devem ser matriculadas na Educação Infantil. A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental (DCNEI, 2010, p. 15).

As DCNEI trazem uma concepção de criança que inspira e sugere uma nova concepção de práticas pedagógicas. 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. (Brasília, 2010, p. 12). Para isso, traz uma nova definição de currículo e de proposta pedagógica que considera esses novos processos educativos que devem estar comprometidos com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (DNEI, 2010).

As instituições de Educação Infantil são contextos potenciais de desenvolvimento humano, não só das crianças, mas também de seus pais, dos profissionais da educação, da comunidade e sociedade em geral. Por isso, citamos a seguir um importante ponto das Diretrizes Curriculares em relação a esse assunto, o Art. 7º. Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

A reivindicação de escolas de educação infantil nas áreas rurais implica, na realidade, em direito das mulheres e das crianças. A socialização dos cuidados entre a família, o Estado e a sociedade possibilita à mulher participar, autonomamente, da vida social e econômica, ao mesmo tempo em que se consolida um novo paradigma de responsabilização do ato de “cuidar e educar” de maneira compartilhada à educação das crianças em espaços coletivos. (BRASIL, 2014)

Em 2009, como resultado de processo de escuta de diferentes segmentos sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB Nº 05/2009) incorporaram aspectos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1/2002), abrindo um diálogo produtivo entre os acúmulos da educação do campo e da educação infantil.

A Educação Infantil passa a ser articulada à Educação do campo a partir de uma resolução do RCNEI (CNE/CEB nº 5/2009), onde em seu artigo VIII- inciso 3 se apresenta da seguinte forma: As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

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, 2009)

Para SELL & MOHR (2016), a criança constrói sua identidade através do vínculo com ela mesma e com outras pessoas, sendo fundamentais, durante o período escolar, os processos de convivência que possibilitem espaços adequados ao seu pleno desenvolvimento [...]. (p.202).

Em 2010, as concepções de Educação Infantil e Educação do Campo voltam a ser reafirmadas pela Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Em sua Seção I - Educação Infantil, está presente a concepção de que as crianças que frequentam a educação infantil

provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade (BRASIL, 2010)

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil propõem que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da criança:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil nos afirmam que:

tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Seus sujeitos situam-se na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias. (BRASIL, 2009, p.36)

O atendimento a essa fase traz singularidades, pois cada criança traz consigo uma cultura, um modo de vida diferente dos demais, suas especificidades, seus contextos econômicos, culturais, étnicos diferentes. Sendo assim:

[...], os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. (BRASIL, 2013, p. 36)

O respeito às particularidades das crianças deve ser fundamental nessa fase, pois é partir desta que a criança começa a compreender as diferenças entre cada um.

Em 2011, foi realizada uma manifestação pelas mulheres do campo, reivindicando o atendimento das filhas e filhos das mulheres trabalhadoras do campo que permanecessem em período integral nas creches e pré-escolas de educação infantil, uma educação de qualidade, em jornada de tempo integral, levando em conta os contextos e especificidades do campo. Para a elaboração de critérios e referenciais para a construção. Com isso, reivindicava-se a ampliação da oferta da educação infantil, com vistas à sua universalização- conforme prescreve a Resolução CNE/CEB Nº 02/2008 e o Decreto Presidencial Nº 7532/2010 e a importância de se construir escolas nas próprias comunidades rurais, principalmente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, evitando-se, assim, o transporte escolar para crianças pequenas para as áreas urbanas.

Mesmo com o surgimento de leis sobre a Educação do campo, sabemos que é necessário a conscientização e a atuação da população nesse processo de luta para efetivar os direitos do povo do campo. Para isso, FARINA & MOHR (2016), nos afirma “[...] além do direito à educação, as populações que vivem no campo devem ter acesso a condições de vida digna, que envolvem várias dimensões.” (p.197).

É necessário considerar a diversidade contida nos espaços rurais, contemplando no currículo escolar as características de cada local, bem como os saberes ali presentes no campo. Para REIS (2004),

quando a escola foi pensada e levada para o mundo rural, não se buscou nem se pensou numa abordagem que pudesse levar em conta ou como ponto de partida a própria realidade rural, para que a partir desta, se desenvolvesse uma educação mais comprometida e vinculada com a vida e as lutas do povo do campo. (REIS, 2004, p.42)

O autor ainda afirma, [...] a Educação do campo, tratada na legislação como educação rural somente passa a aparecer nas constituições brasileiras a partir de 1934. Antes desse período, a educação dos povos do campo não fazia parte das preocupações dos órgãos responsáveis pela educação pública no Brasil. (REIS, 2004, p.42).

A Educação Infantil é um direito humano e social de todas as crianças até os seis anos de idade, sem distinção decorrente do local de origem, sem estar relacionado à cor da pele, traços de rosto e cabelo, da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social. A cultura de um povo, o lugar que nascemos/moramos é um espaço de costumes, crenças, riquezas, belezas com seus hábitos que são adquiridos como parte de uma sociedade.

### g) A Educação Infantil e a Base Curricular Nacional

O atendimento as crianças da educação infantil tornam-se um desafio. É necessário que se possa garantir que as crianças vivam a experiência da infância nessa fase educacional. Logo, cabe destacar que hoje está sendo vivenciado um momento importante na educação infantil com base na discussão do currículo da Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC determina as competências gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos, da rede pública e privada, devem desenvolver durante cada etapa da educação básica, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC determina que as competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam. Ela traz “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) que asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam”. A partir dela, a aprendizagem deve acontecer em “situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 25).

A Base apresenta cinco campos de experiência que são pensados para assegurar esses direitos e, por isso, trazem questões sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. É essencial ressaltar que cada um desses campos deve ser tratado de maneira particular dentro da divisão apresentada pela BNCC, em que as crianças são subdivididas de acordo com a sua idade. São eles: 1º) o eu, o outro e o nós; 2º) corpo, gestos e movimentos; 3º) traços, sons, cores e formas; 4º) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5º) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2017, p. 25).

Dessa forma, essa pedagogia preza pela interação do indivíduo com o mundo, fortalecendo cada vez mais o papel do educador, que é abrir caminhos para novas maneiras de enxergar as coisas ao redor, de modo a promover trocas de experiências sobre a criança e o adulto/professor.

As crianças do campo mostram que são frutos de um contexto social mais amplo e, nele, de um contexto específico constituído pela imersão em determinada classe social, na cultura do mundo rural, também subvertem certas estruturas sociais e expressam nelas seu modo infantil de ser, pensar, sentir e produzir a vida. Os espaços que as crianças do campo

vivem apresentam diferenças em relação às crianças que vivem na zona urbana, como nos descreve Martins (2009):

As experiências infantis das crianças do meio rural são vivenciadas em lugares naturais, de modo que quase todos se tornam lugares para brincar e, portanto, promissores para o ser criança. Um espaço que não sofreu as mudanças no uso e na ocupação do solo, e que não teve reduzido seu espaço físico disponível para as crianças não enfrenta a violência, ao contrário do que acontece nas cidades, especialmente nas de maior porte, que vivem essas consequências. (MARTINS, 2009, p.3)

Nos significados que elas atribuem, na forma como se relacionam com a vida, evidenciam atitudes de apreensão e subversão da realidade. As crianças reproduzem e produzem estruturas sociais, pois, na condição de atores sociais as assimilam de forma interpretativa. As crianças das localidades rurais, muitas das vezes, vivem com a falta de acesso aos serviços básicos de educação. Para PELOSO (2015), as crianças que vivem no campo estão à mercê de vários problemas sociais. A autora cita que:

Essas crianças vivem e convivem em um cenário particular, marcado pela dificuldade de acesso aos serviços oferecidos pelo estado, como saúde, escola e lazer. Em alguns casos, esse cenário também é marcado por situações de violência e, ao mesmo tempo, de esperança, de sonho e de luta, também de apropriação e expropriação, pois as crianças participam diretamente do trabalho familiar, o qual é compreendido como educativo.” (PELOSO, 2015, p.62)

A educação contextualizada presente nas escolas do Semiárido brasileiro prevê uma adaptação dos conteúdos escolares ao espaço geográfico, à cultura, à identidade e à especificidade do lugar, estimulando um processo de desconstrução de estereótipos e de construção de um novo olhar sobre o Semiárido. É uma educação que beneficia alunos, famílias e sociedade, por meio do olhar apurado sobre a realidade de vida.

A educação é fundamental para o progresso e crescimento do país e enfatiza-se a necessidade de concretização deste direito. É importante também que a educação seja promovida o quanto antes na etapa de desenvolvimento do ser humano. E as legislações em vigor garante a educação desde os níveis de educação básica até os níveis mais elevados de ensino.

Nos referidos dispositivos legais citados neste capítulo constata-se que a legislação atual assegura o direito à educação às crianças de zero a cinco anos de idade, que deve ser garantido através do acesso a creches e/ou pré-escolas. Percebemos um avanço nas conquistas legais quando se trata do direito das crianças no acesso a educação, a sua permanência e a qualidade nas instituições de ensino.

## 4 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E CONTEXTUALIZAÇÃO: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DO CAMPO

Este capítulo tem como finalidade estabelecer um diálogo entre as leituras feitas em documentos oficiais e literatura específica da área, no que se refere ao entendimento sobre a questão da infância, Educação Infantil e Contextualização da Educação. Entender essas concepções das professoras nos proporcionou a posteriori uma visão sobre as práticas realizadas nas salas de Educação Infantil. Nesta perspectiva a revisão bibliográfica realizada sobre a produção acadêmica no que se refere a estas categorias, análise documental sobre as políticas educacionais foram fundamentais para que pudéssemos dialogar com os núcleos de significação das falas dos sujeitos da pesquisa.

### 4.1 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E CONTEXTUALIZAÇÃO

Na roda de conversa com as professoras identificamos como ao mesmo tempo que se sentem desafiadas em trabalhar com a Educação Infantil, suas falas expressam um **gostar**, em trabalhar com as crianças pequenas, pois colocam que:

“eu me sinto encantada em trabalhar com a Educação Infantil. Eu trabalho há mais de 10 anos com Educação Infantil, eu gosto muito. Não quero deixar a turma de Educação Infantil, me sinto muito bem com esta turma”.

(Fala da professora Mandacaru)

Na visão das professoras, o encanto pela fase inicial da educação é notório, relatam seus gostos em estar fazendo parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Na concepção das professoras infância refere-se a **Infância como desenvolvimento biológico e psicológico**, como:

“é o período de desenvolvimento, que vai do nascimento ao início da adolescência”  
(Fala professora Aroeira)

“é o período do desenvolvimento do ser humano”  
(Fala da professora Mandacaru).

Destacar a infância como um momento da vida em que o desenvolvimento é um processo essencial a ser explorado, sendo que o bom exemplo se torna uma fonte rica de aprendizagens, pois as crianças “sugam” tudo o que está ao seu redor e experimentam a vida adulta por meio das brincadeiras, atribuindo significado para as relações sociais já estabelecidas e vividas.

Neste aspecto evidencia-se grande influência de teorias como a psicologia do desenvolvimento em suas formações e da socialização, como processo essencial para adaptação e preparação das crianças para a vida em sociedade. O que faz com que a atuação das professoras esteja voltada para crianças enquanto futuro cidadãos.

Nas falas apresentadas pelas professoras percebemos que é necessário entender as diferenças entre criança e infância, entender todos os sujeitos, suas vivências, saber que nem toda criança vive sua realidade. Buscar entender essas diferenças nos faz se apropriar mais das questões que cercam essa fase da infância das crianças.

De acordo com Peloso (2015), para entender a criança e a infância no seu processo educacional, é muito mais do que o biológico, é as suas diversas formas, as especificidades de cada um, é observá-los a partir de suas realidades, seus contextos, com isso cada um tem suas particularidades. Precisamos voltar nosso olhar para essas diferenças, como ele nos cita,

As formas de se relacionar com a infância resultam de uma complexa rede de valores e regras predominantes no ambiente ao qual está inserida. Ainda, é preciso considerar que as distintas formas de compreender ou conceber as infâncias se correlacionam com o olhar, com a leitura de mundo e com as experiências de quem as registra, as observa, as intensifica, as socializa. (PELOSO, 2015, p.54).

As professoras também evidenciam que existem **diferentes infâncias**, identificam Criança como sendo uma etapa da vida, todavia, colocaram que:

Nem toda criança tem infância, pois, tem muita criança que passa dificuldades, não tem comida, não tem como morar direito, não tem infância, pois não acessam uma serie de condições, mas têm a vida delas na comunidade, na roça, que também forma um jeito de ser na infância.

(fala da professora Baraúna).

As professoras consideram que algo essencial na infância como é a brincadeira, não pode ser vivenciando por muitas crianças: *“tem criança que não tem direito de brincar, pois a vida é muito difícil”* (fala da professora Umbuzeiro), essa situação mostra a diversidade das infâncias, que conforme Peloso (2015)

[...] Essas crianças vivem e convivem em um cenário particular, marcado pela dificuldade de acesso aos serviços oferecidos pelo Estado, como saúde, escola e lazer. Em alguns casos, esse cenário também é marcado por situações de violência e, ao mesmo tempo, de esperança, de sonho e de luta, também da apropriação e expropriação, pois as crianças participam diretamente do trabalho familiar, o qual é compreendido como educativo. (PELOSO, 2015, p.62)

Nas suas falas percebemos que há um olhar amplo sobre as infâncias, identificando suas dificuldades, suas diferenças, que dialoga com o que está posto pelos teóricos. O desenvolvimento dessas infâncias, na visão das professoras, se dá de maneira que o meio influencia nas suas relações, tornando essas diversidades entre elas.

Peloso (2015) ainda nos fala que é preciso “pensar a criança em diferentes contextos como sujeito histórico e social significa, portanto, pensá-la na história e como sujeito que afirma sua identidade nas relações sociais e nos contextos de que participa.” (PELOSO, 2015, p.61) Nesse sentido, as características apresentadas em cada infância variam de acordo com seu meio, com seus contextos.

As professoras compreendem a educação infantil como primordial na formação da criança e serve de base para seus futuros aprendizados e baseiam-se na ampliação dos saberes da criança pequena, para elas é a base da vida e da aprendizagem das crianças.

As professoras concebem a **Contextualização como uma metodologia e uma postura das professoras,**

A contextualização exige uma postura diferenciada da professora. Tem que pensar a metodologia de como trabalhar. Eu ainda não consigo fazer isso não, preciso entender mais.

(Fala da professora Catingueira)

Todavia, destacam que precisam entender e estudar mais de como fazer esta contextualização em sala de aula, pois, em suas concepções a contextualização da educação, precisa pensar a realidade do campo, pois

A contextualização é ensinar de forma que desperte o aluno, aproximando-o da cultura, da realidade de sua região, de que ele possa aprender dando sentido aos conhecimentos vindos das diferentes áreas.

(Fala da professora Coroa de Frade)

A contextualização também significa a valorização da cultura do campo, conforme a Professora Umbuzeiro:

A principal característica da educação do campo é a valorização. Essa valorização deve ser passada pra criança: de onde ela vem. Agora no nosso planejamento nós não sabemos fazer esta contextualização não. É mais no geral mesmo.

Para Farias, contextualizar significa, antes de tudo, levar em consideração as potencialidades socioculturais, econômicas e ambientais do Semiárido e dos sujeitos que o compõem. (FARIAS, 2009, p.27) para esta, a educação contextualizada deve ter um equilíbrio entre o ser ali existente e seu meio, seu lugar. Todavia, as professoras ainda não identificam que **a contextualização não está presente no trabalho com Educação Infantil, elas nos apontam que:**

Nós ainda não temos uma formação e uma experiência para trabalhar de uma forma contextualizada a realidade do campo. Ainda falta muito sobre isto. deixa muito a desejar. A gente trabalha sempre mais no geral. É raro a gente trabalhar alguma coisa voltada para nossa região.” (Fala da professora, Baraúna).

Para as professoras a principal característica da educação do campo é a valorização do lugar, da cultura, do que tem em cada região. *“Essa valorização deve ser passada pra criança: de onde ela vem, de onde ela mora. Não tem essa contextualização não. É mais no geral mesmo.”* (Fala da professora, Umbuzeiro). Essa questão poderia ser trabalhada com as crianças pequenas, em várias situações no dia-a-dia da sala de aula, por exemplo, *“conhecer a alimentação que predomina na comunidade. Que muitas vezes os alimentos que elas comem são os pais delas que plantam, os avós já vêm, de antigos né. Que é o milho, o feijão, a mandioca. Muitas coisas, tipo, horta também, caseira. Como as meninas falou, a gente faz isso no geral, não só específico do campo.”* (Fala da professora, Mandacaru)

A preocupação das professoras em pensar como poderia contextualizar os conteúdos com as crianças pequenas, dialoga com concepção defendida por Reis (2020), de que:

A Educação contextualizada reafirma o diálogo dos saberes locais e globais permitindo que o conhecimento trabalhado pela escola, seja ela pública, privada, comunitária, beneficente ou confessional, consiga desenvolver um caminho formativo, intencional e não mecânico, que a partir da provocação reflexiva e do questionar sempre a realidade na qual encontra-se inserida, microcosmo do complexo maior, possa-se questionar as interferências do global no seu mundo e assim, compreender-se nesse, não como resultado da história, mas como agentes construtores dela. (REIS, 2020, p.61).

Nas falas das professoras, quando questionadas se conheciam algo relacionado a educação do campo, elas nos afirmam que *“ainda não. Muito pouco. (Fala da professora, Baraúna). Outra nos confirma: “igualmente” (Fala da professora, Umbuzeiro), outra ainda nos diz: “precisamos nos aprofundar mais.” (Fala da professora, Mandacaru).*

Pesquisas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil revelam que pensar uma proposta pedagógica para a Educação Infantil envolve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolve formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação. Podem as crianças, assim, constituírem-se como sujeitos únicos e históricos, membros de famílias que são igualmente singulares em uma sociedade concreta (OLIVEIRA, 2002)

As falas também oportunizam refletir sobre as formações enquanto professores/educadores, no que se refere à educação contextualizada, aprender a contextualizar as práticas, fazer relações com um todo, onde é trabalhado as especificidades de cada um, ou seja, é preciso considerar a diversidade contida nos espaços rurais, contemplando no currículo escolar as características de cada local, bem como os saberes ali presentes. Além disso, sinaliza para a importância da formação continuada que aborde estas temáticas, do planejamento e acompanhamento do trabalho das professoras para que possam pensar uma contextualização curricular com as crianças pequenas.

#### 4.2 INFLUÊNCIAS TEÓRICAS E PRÁTICAS QUE SÃO BASE PARA A PRÁTICA DOCENTE

As professoras identificam que a maior referência para sua prática docente, é a **troca de experiências com as colegas** “*eu particularmente acho que é a troca de experiências entre as colegas, as professoras. Acho que essa, é o principal referencial dessas aulas remotas. Vigotsky com a sua interação social, Montessori também que coloca a criança como um ser social.*” (Fala da professora, Umbuzeiro)

Outra diz: “*eu concordo também com Umbuzeiro. O que ela falou que é a troca de experiência, principalmente como eu cheguei, estou praticamente em experiência com a educação infantil.*” (Fala da professora, Xique-xique) “*eu também sou de acordo com as meninas. A troca de experiência ajuda bastante. Muito.*” (Fala da professora, Mandacaru) “*eu acho que a gente tinha base que estava acostumado com a sala de aula, com a prática do dia-a-dia. A troca de experiência, buscar o que tá dando certo com o outro.*” (Fala da professora, Baraúna).

As professoras colocam que recentemente passaram a adotar as referências do **Currículo por campo de experiência** presente na proposta da base curricular nacional, conforme podemos visualizar abaixo:

“os planos de aula são todos baseados na BNCC, eu particularmente, a base está me ajudando muito. A base tá me ajudando muito, nesse quesito. Os planos são por campos de experiência.”  
(Fala da professora, Umbuzeiro)

“a gente faz o plano de aula pela BNCC. Olhando os campos de experiência. Agora ficou mais fácil, melhor. Não ficou uma coisa tão solta.”  
(Fala da professora, Mandacaru)

"os planejamentos são voltados todos pra base, desde o planejamento que a gente já planeja de acordo com a BNCC."  
(Fala da professora, Baraúna)

A Base traz algumas aprendizagens que devem ser trabalhadas de acordo com o nível de educação, os quais servem de referências para construção do currículo de cada escola, então deve-se haver um olhar para realidade de cada um. De acordo com Silva e Araújo (2019),

A BNCC possui o papel de orientação das aprendizagens essenciais para a Educação Básica, e não oferecer matrizes de referências ou currículos já prontos para as redes de ensino. Professores e gestores, nesse contexto, têm papel central e decisivo na revisitação curricular advinda da chegada do documento. (SILVA e ARAÚJO, 2019, p. 57)

Percebemos nas falas como as professoras dialogam sobre as bases curriculares privilegiarem a atuação pedagógica focalizando em alguns momentos as competências e em outros os aspectos do desenvolvimento.

Ainda persiste uma intencionalidade em preparar para escolarização, ou uma escolarização precoce. O que implica como um desafio para formação de professores e para as práticas para a primeira infância em romper com essa orientação comum da criança universal e fragmentada, com uma pedagogia que visa trabalhar separadamente aspectos do seu desenvolvimento, para uma proposta pedagógica que veja a criança como um todo, como um ser social, participante da sociedade. (SARMENTO, 2011)

Para SARMENTO (2011), a condição infantil também está em transformação, tendo em vista que o novo paradigma da infância reconfigura a visão das crianças e da infância, na

sociedade. De repensar a visão trazida pela psicologia do desenvolvimento de uma criança universal, e pensar as diferentes infâncias que temos, nos diferentes contextos.

Essa diversidade inquieta e desafia as professoras da nossa pesquisa, pois sentem necessidade de conhecer mais a realidade das crianças que vivem no campo, e uma formação que possibilitem **aprofundar mais os referenciais da Contextualização da Educação na Educação Infantil**, *“precisamos aprofundar mais, pois ainda não entendemos muitos sobre esta questão da contextualização na Educação Infantil ”* (Fala da professora, Mandacaru). Fala que que foi reforçada por outra professora, quando coloca que: *“vi muito pouco sobre esta questão da contextualização, precisamos estudar mais sobre isso.”* (Fala da professora, Baraúna).

Para as professoras de educação infantil se faz necessário ter uma formação diferenciada e que contemple as especificidades das crianças, ou seja, que difere da formação dos profissionais dos primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente neste momento da pandemia, requer um acompanhamento e planejamento específico para lidar com esta realidade.

Cabe salientar que a formação de professores que trabalham com educação infantil no decorrer da história sempre foi insuficiente, uma vez que esta área de ensino não exigia formação de ensino superior, sendo associada a conhecimentos maternos e de cuidado com a criança, predominando o trabalho feminino mesmo sem instrução adequada para o atendimento.

Nesse momento é importante reavaliar, questionar sua atuação, refletir sobre o conjunto de ações no processo de ensino-aprendizagem e suas colaborações socioculturais, econômicas e políticas. De acordo com Kramer (2000),

Defendo aqui a formação como direito à educação; direito de crianças, jovens e adultos, também os professores. Formação, nas áreas básicas do conhecimento – língua, matemática, ciências naturais e ciências sociais – e formação cultural, que crie oportunidade de discutir valores, preconceitos, experiências, e a própria história. Formação entendida como qualificação para o trabalho e como profissionalização, com avanços na carreira e progressão na escolaridade. Formação que implica constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer. (KRAMER, 2000, p.9)

Dessa forma percebemos que o processo de formação profissional é importante para o processo de atuação em sua prática. Nesse sentido:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor na sua prática docente tenha grande competência e habilidade polivalente, nesse sentido, ser polivalente significa que o professor na materialização da sua prática, cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem alguns cuidados básicos essenciais com conhecimentos específicos oriundos das diversas áreas do conhecimento na sua atuação. Essa postura polivalente exige uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se também um aprendiz que reflete constantemente sobre sua prática, debate com seus pares, dialoga com a comunidade, com as famílias e busca informações necessárias para o seu trabalho. (LIMA; SÉRGIO; SOUZA, 2012, p.4-5).

Aqui registramos, então, a importância de que os professores da infância conheçam os referidos documentos, pois a escola tem um papel imprescindível para que as crianças sejam ouvidas, ou ainda, conforme já afirmamos anteriormente, que sejam vistas como sujeitos de direitos; “inegavelmente, as crianças já nascem situadas numa cultura, que circunscreve o seu lugar social a partir do qual se construirá sua identidade, seus valores, sua forma de ver, de sentir e de refazer o mundo” (SOUZA, 2000, p. 86).

Tomar como partida as crianças enquanto sujeitos de direitos, os quais são garantidos por leis e diretrizes nacionais, relaciona-se com a preocupação em prover o atendimento adequado em uma instituição educativa, que não seja apenas assistencial, mas promotora de educação, voltada para o desenvolvimento integral da criança. Esse fato remete a diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação infantil e o trabalho com as crianças menores de cinco anos.

Em resumo, é nesse sentido que percebemos a importância de se buscar referências para prática educativa, teóricos que influenciem nas metodologias e, ao mesmo tempo, conhecer as diversas práticas compartilhadas entre os próprios professores. Fazer e refazer, sendo uma constante movimentação entre as metodologias aplicadas em sala de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender as concepções de criança, infância, educação infantil e contextualização da educação expressa pelas professoras da Educação Infantil no Campo no Município de São João do Cariri, e como objetivos específicos buscamos: Identificar na legislação educacional como conceituam Infância e Educação Infantil no Campo e Identificar se, e quais os referenciais teóricos que influenciam na prática docente na Educação Infantil.

Colocamos como as questões orientadoras do trabalho: Qual a concepção das professoras sobre a Educação Infantil e contextualização da educação? O que pensam sobre a infância no campo? Quais os referenciais que se baseiam para sua prática na Educação Infantil no Campo?

Para realização da pesquisa adotamos três procedimentos básicos: a) o estudo exploratório (revisão de literatura, mapeamento da produção acadêmica), b) análise documental da legislação sobre Educação Infantil; e c) a aplicação de um questionário semiestruturado e realização de uma roda de conversa com as professoras que trabalham na Educação Infantil no Campo no Município.

Como resultado deste processo identificamos que tem crescido no Brasil a partir do final dos anos de 1990, a produção científica sobre Educação Infantil no Brasil, no estudo exploratório identificamos que os vários estudos que existem sobre esta questão, mostram uma vasta produção e diversificada em diferentes instituições. Todavia, se fizermos o mesmo exercício em relação à educação em área rural\o campo\do campo, anteriormente proposto para a educação infantil, verificamos um número bem menor do que o encontrado para a educação infantil, de modo geral. O que nos evidenciou a importância de estudos que discutam como os sujeitos do campo vem conquistando seu direito a Educação nas diferentes etapas.

Percebemos também que a partir da Constituição de 1988, com a inserção da Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, foi gradativamente sendo reivindicado pelos movimentos sociais: educadores, mulheres e camponeses políticas e um marco normativo específico da Educação Infantil e a partir de 2009, da Educação Infantil do Campo.

A oferta da Educação Infantil encontra muita resistência tanto por parte do poder público como também em algumas comunidades, por considerar este momento inicial da formação mais diretamente vinculado aos cuidados domiciliares. O poder público em área

rural, geralmente adota improvisar uma classe ou turma, anexa, multietapa ou inserida junto com uma multisseriada. Por isto, consideramos positivo o município ter revitalizado um prédio numa comunidade rural e instalado uma Creche Rural, algo que não é comum em comunidades rurais brasileiras.

Além disso, persiste uma visão da pré-escola como um preparatório para o ensino fundamental, ou mesmo uma pressão para antecipação da idade para ingresso no Ensino Fundamental a partir de 5 anos, isto gera uma apreensão nas professoras para o trabalho com leitura, escrita e contagem. Todavia, nos sujeitos da pesquisa percebemos que elas tem uma preocupação em assegurar as aprendizagens específicas da Educação Infantil, consideram que a Base Curricular da Educação Infantil por Campos de Experiência, que esta sendo adotada tem ajudado muito na sua prática.

O estudo a partir das falas das professoras, nos mostra que a visão da Infância na perspectiva cronológica e biológica ainda é muito presente no grupo, embora já comecem a perceber que existem diferentes infâncias, e que, portanto, a criança como um sujeito histórico, ativo e criativo também constrói infâncias. A legislação específica da Educação Infantil ainda necessita ser melhor conhecida pelo grupo, bem como o aprofundamento nos referenciais teóricos que tratam sobre a Educação Infantil no\do Campo. A contextualização da Educação é algo muito novo na sua reflexão teórica, e consideram que não se encontra presente em suas práticas, assim, sinalizam que os principais referenciais para seu trabalho são provenientes da troca de experiência e discussões com as colegas nos momentos de estudos e planejamentos e atualmente da Base Nacional Curricular da Educação Infantil.

A pesquisa possibilitou um aprendizado importante para minha formação. Primeiro, de realizar minha formação continuada, estudando sobre uma temática que faz parte da minha prática docente; segundo, de aprofundar minhas reflexões sobre a infância, a educação infantil e a contextualização da educação, e perceber como na minha prática docente e das colegas, ainda necessitamos estudar, refletir, discutir sobre como trabalhar na educação infantil de forma contextualizada com a realidade das crianças do cariri e do semiárido; e terceiro, de perceber como temos vários direitos que estão na legislação e não são implementados nas escolas, especialmente no campo.

A pesquisa sobre a Educação Infantil no Campo também traz uma contribuição para a produção da Especialização, porque conforme verificamos no mapeamento, não tínhamos trabalhos abordando a questão da Educação Infantil e da Contextualização, o que abre o espaço para a pesquisa no Curso com esta etapa da Educação.

As escolas do campo apresentadas na pesquisa demonstram um compromisso com as comunidades nas quais estão inseridas, pois se tem um olhar voltado para elas, algumas são muito pequenas, inclusive as famílias que moram muito perto, e participam mais do cotidiano, outras são referências por estarem em localidades maiores, mais povoadas, mas que não deixam de ter a mesma atenção que as demais. Têm-se professores com muito apreço para profissão, que se sentem muito bem em estarem na educação. Mas percebemos que são necessários momentos de formação com esses educadores, principalmente nas especificidades existentes nas comunidades. Como elas mesmas citam, elas trabalham com essas crianças de maneira geral, apresentam os conteúdos como um todo, deixa de citar algo que é dali, do lugar.

Portanto, depois de todo esse processo, de todas as inquietações apresentadas, das leituras realizadas durante o curso e no período da pesquisa, chego à conclusão deste com um desejo de permanecer pesquisando, contribuindo para a reflexão das práticas educacionais, na formação dos educadores, me colocando no lugar dos demais, no sentido de que sempre precisamos estar em constante mudança, em reflexão sobre o que pensamos e fazemos para transformar a vida dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O Significado da Infância. Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1994. Brasília. Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI,1994, p.88-92.
- AZEDO, Ana Maria Lourenço de; ANDRADE, Elis Regina Nunes Mota. **PÁSSAROS, RIACHOS, BORBOLETAS... INFÂNCIAS DO CAMPO: BREVES INTERLOCUÇÕES HISTÓRICAS E SOCIOLÓGICAS.** Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/1461/223>
- BARBOSA, Ivone Garcia et al. **Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás:** história, concepções, projetos e práticas. Goiânia, GO. FE/UFG, 2006.
- BOGDAN, C. Roberto; BIHLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria dos métodos. Porto – Portugal: Porto editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 5. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** 2009
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009/2010
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica /** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013
- \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 abr. 2002.
- \_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO Nº 2. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** 2008
- \_\_\_\_\_. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Resolução Nº 4, De 13 De Julho De 2010.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 7.352. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.** 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil do campo:** Proposta para a expansão da política. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. **Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância.** R. Educ. Publi: Cuibá, vol.27, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/184788>

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil:** percurso, dilemas e perspectivas. Ilhéus: Editus, 2003.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (Org.) **Currículo, políticas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, p. 29-42, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FARIAS, Ana Elizabete Moreira de. **Educação Contextualizada e a Convivência com o Semi-árido no assentamento Acauã-PB.** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6020/1/arquivototal.pdf>

FARIAS, Isabel Maria Sabino (org). **Didática e docência:** Aprendendo a profissão. Liber Livro, Brasília, 2011.

FARINA, Rosane Maria Folador; MOHR, Naira Estela Roesler. **A Educação do Campo No Cenário das Políticas Públicas Educacionais.** In: SANCEVERINO, Adriana Regina; MOHR, Naira Estela Roesler. **Campo, Educação e Trabalho: Reflexões pedagógicas em Construção.** Chapecó: UFS: Tubarão. Copiart, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.

GODOY, 1995. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Rev. adm. empres. vol.35 no.3 São Paulo May/June 1995, disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>.

HAGE, S. M. REIS, M. I. A. **Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino.** Em aberto, Brasília, v 31, n 101, p. 77- 91, jan/ abr. 2018.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Ver. Teias,** Rio de Janeiro, V. 1, n. 2, 2000.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1984.

\_\_\_\_\_. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

KUHMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LASCH, C. **A família: santuário ou instituição sitiada?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LIMA, Fabiana Ramos de, SOARES, Luisa de Marillac Ramos (orgs). **Educação Infantil: Construindo caminhos**. Campina Grande: EdUFCG, 2011.

LIMA, Rita Carla; SÉRGIO, Maria Cândida; SOUZA, Adriana Cristina de. **A prática docente do professor da educação infantil: contribuições para o desenvolvimento das crianças**. Revista e-curriculum, São Paulo. V.8. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Raquel/Downloads/9032-22185-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Raquel/Downloads/9032-22185-1-SM%20(1).pdf)

LUDKE, Menga; André, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, LTDA, 1986.

MARTINS, Rosimari Koch. **As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural**. In: 32ª Reunião Anual da Anped: Sociedade, cultura e educação: Novas regulações, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5328--Int.pdf>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 2007.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. **Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil: Educação ou Assistência?**. 2015. ISSN: 2176-1396

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil: instituições, funções e propostas**. In: CORSINO, Patrícia. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PELOSO, F. C. **Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais**. São Carlos: UFSCar, 2015.

RAFAEL, Danielle Ferreira. **Educação do campo e a comunidade: um olhar para as práticas de educação contextualizada em uma escola municipal de Sumé - PB**. 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/4293>

REIS, Edmerson dos Santos. **A Contextualização dos Conhecimentos e Saberes Escolares nos Processos de Reorientação Curricular das Escolas do Campo**. UFBA: Salvador, 2004. (Tese de Doutorado) Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11744/1/Tese%20Edmerson%20Reisseg.pdf>

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação para a Convivência com o Semiárido: Desafios e possibilidades**. In: **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. INSA. Campina Grande: 2010.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação Contextualizada e Educação Glocal: Pertencimento na mundialização ou formação para uma cidadania planetária**. Revista ComSertões: Juazeiro- BA. V.8. 2020 Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/8720>

ROCHA, E., LESSA, J. e BUSS-SIMÃO, M. **Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação, Da Investigação às práticas**, 6 (1), 2016, p.31-49.

RONCA, Antônio Carlos Caruso. **Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. 1994** Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1994000300009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300009)

SANCEVERINO, Adriana Regina; MOHR, Naira Estela Rosler (org.). **Campo, educação e trabalho: Reflexões pedagógicas em construção**. 1ed. Chapecó: Copiart, 2016.

SANTOS, Ana Célia de Sousa. **Educação, diversidades e práticas educativas no contexto do campo**. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da (Org.) **Diálogos sobre Educação do campo**. Teresina: EDUFPI, 2011

SELL, Francieli; MOHR, Naira Estela Roesler. **Educação Infantil: Um direito das crianças que vivem no campo**. In: SANCEVERINO, Adriana Regina; MOHR, Naira Estela Roesler. **Campo, Educação e Trabalho: Reflexões pedagógicas em Construção**. Chapecó: UFS:Tubarão. Copiart, 2016.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**. São Paulo, 2010

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Introdução: Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências?** In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Infâncias do campo**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação como direito: reler o passado, refletir o presente e projetar o futuro**. In: LUNAS, Alexandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes (Org.). **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores (as) do Campo**. Brasília: Dupligráfica, 2009. p. 29-48.

SILVA, Leda Regina Bitencourt da; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. **Currículo**,

**BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores.** Revista de Educação. Brasília, ano 42. nº160. 2019. p. 46-64, 2019.

SOBREIRA, Luis Nunes; MEDEIROS, Lucineide Barros. **Educação do Campo Contextualizada no Semiárido: desafios e possibilidades. Cap.4** In: CUNHA, Andrews Rafael Bruno de Araújo; SANTOS, Ana Paula Silva dos ; MARIN, Aldrin Perez-Marin. **Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro: debates atuais e estudos de caso.** INSA. Campina grande/PB, 2014.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: Bagaço, 2006.

SOUZA, Regina Célia de. **A práxis na formação de educadores infantis.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2001

# APÊNDICE

Pesquisa: Concepções das professoras da Educação Infantil

1. No que se refere ao sexo você se identifica como: \*

- feminino
- masculino
- outro

2. Quanto a sua faixa etária:

- Entre 20 e 25 anos
- Entre 26 e 30 anos
- Entre 31 e 35 anos
- Entre 36 e 40 anos
- mais de 40 anos

3. No que se refere ao local de moradia:

- mora na comunidade onde fica a escola
- mora em outra comunidade rural
- mora na sede do município
- mora em outro município

4. No que se refere a raça/cor/etnia você se identifica como:

- branco
- negro
- pardo
- amarelo
- indígena
- outro

5. No que se refere a sua formação inicial qual sua maior titulação?

- ensino médio completo
- ensino superior incompleto
- ensino superior completo
- especialização
- mestrado incompleto
- mestrado completo
- doutorado incompleto
- doutorado completo

6. Tempo de atuação em sala de Educação Infantil:

- Entre 01 e 03 anos

- Entre 04 e 07 anos
- Entre 08 e 11 anos
- mais de 12 anos

7. Se já concluiu o ensino superior qual curso?

8. Você participa de formação continuada em Educação Infantil?

- Sim
- Não

9. Se sim, cite dois cursos que mais contribuíram para sua prática docente

#### SOBRE A ESCOLA

10. Qual a periodicidade de planejamento de aula?

- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- Não tem planejamento coletivo

11. Qual a turma que você trabalha?

- Maternal I
- Maternal II
- Pré I
- Pré II
- Pré I e II junto
- Pré-escola junto e multisseriado

12. No que se refere a infra estrutura, marque o que tem na sua escola:

- Pátio coberto
- Sala de leitura
- Banheiro para as crianças

- Refeitório
- Ambiente para as professoras
- Cozinha
- Banheiro para adultos
- Água encanada
- Energia elétrica
- Área de recreação com brinquedos
- Sala específica para educação infantil
- Mobiliário específico para educação infantil

#### ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA

1. Para você o que é a infância?
2. Para você o que é Educação Infantil?

3. Para você o que é contextualização na Educação Infantil?
4. Cite quais os marcos legais da Educação Infantil que você já leu ou estudou?
5. Como você vê a contribuição desta legislação na sua prática?
6. Quais os referenciais teóricos ou práticos que servem de base para sua prática docente?
7. Quais os meios/recursos/estratégias que você mais utiliza na sua atividade de ensino?