



**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**

MARIA CLARA DA SILVA LIMA

**A AULA DE CAMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESTRATÉGIA
DIDÁTICA PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

**SUMÉ - PB
2021**

MARIA CLARA DA SILVA LIMA

**A AULA DE CAMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESTRATÉGIA
DIDÁTICA PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

**Monografia apresentada ao curso de
Especialização em Educação
Contextualizada para 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**



L732a Lima, Maria Clara da Silva.

A aula de campo na educação infantil como estratégia didática para a contextualização da educação. / Maria Clara da Silva - 2021.

62 f.

Orientador: Professora Dra. Maria do Socorro Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

1. Educação contextualizada. 2. Aula de campo. 3. Educação infantil. 4. Contextualização na educação infantil. II. Silva, Maria do Socorro.

CDU: 37(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

MARIA CLARA DA SILVA LIMA

**A AULA DE CAMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESTRATÉGIA
DIDÁTICA PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

**Monografia apresentada ao curso de
Especialização em Educação
Contextualizada para 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 Dr. Fabiano Custódio de Oliveira.
Examinador I - UAEDUC/CDSA/UFCG**

**Professor Mestre Rayffi Gumercindo Pereira de Souza.
Examinador II - UAEI/CH/UFCG**

Trabalho aprovado em: 19 de julho de 2021.

SUMÉ - PB

Dedico este trabalho aos meus familiares e amigos, por terem me apoiado nos momentos difíceis. A minha mãe por ser meu alicerce, pelo carinho, afeto, dedicação e cuidado.

Dedico este trabalho a eles, com muita gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado coragem e força de vontade, fazendo com que superasse todos os desafios encontrados.

À minha mãe Genilda, por sempre me ajudar, mesmo sem nunca ter ido a escola me incentivou a chegar até aqui.

Ao meu marido Michael, pela paciência e companheirismo. Mesmo com as correrias do dia-a-dia, sempre esteve disposto a me ajudar, com incentivo e conselhos para que conseguisse o melhor.

Ao meu amigo Marcos Ibiapino, que nos momentos que não tinha como chegar a UFCG não mediu esforço para me ajudar, e não perder nenhuma aula.

Aos colegas de turma, pelo companheirismo, solidariedade e empatia em todos os momentos.

A Todos os professores e professoras que tive o privilégio de conhecer, proporcionando conhecimentos que antes não tinha.

As professoras da Educação Infantil, as quais acolheram meu trabalho e contribuíram diretamente para a realização da pesquisa.

À minha orientadora, professora Maria do Socorro, pelo seu amor, paciência e carinho para comigo, tendo olhado e me dado a mão no momento que enfrentei problemas de saúde.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Processos de Ensino e Aprendizagem e Didática de Conteúdos Específicos na Educação Contextualizada, do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, da Universidade Federal de Campina Grande. Seu objeto de estudo consistiu na percepção das professoras da Educação Infantil sobre a Aula de Campo como estratégia didática para contextualização do Ensino. Nesta perspectiva nos colocamos como objetivo geral: analisar como as professoras da Educação Infantil compreendem a aula de campo como estratégia didática para contextualização do conhecimento. Especificamente nossos objetivos foram: Identificar na proposta curricular do município se, e como, incorpora a contextualização da Educação como princípio e metodologia; identificar na percepção das professoras da Educação como a proposta curricular por campo de experiência possibilita a contextualização. Com base nestes objetivos nossas questões de pesquisa foram: a proposta Curricular da Educação Infantil do Município de São João do Tigre, incorpora a contextualização como princípio e fundamento? A proposta curricular por Campo de Experiência tem possibilitado esta contextualização? As professoras compreendem a aula de campo como estratégia didática para contextualização? Assim, adotamos como conceitos centrais da pesquisa: **Educação Infantil** (KULMAN, 2003; LDB, 1996); **Currículo por Campo de experiência** (SACRISTAN, 1999; SILVA, 1996); **Contextualização da Educação** (REIS, 2010; MARTINS, 2006); **Aula de Campo** (ANASTASIOU E ALVES, 2004); **Estratégia Didática** (BARDIM, 2011). A abordagem qualitativa (MINAYO, 2010) orientou o estudo do tipo documental com a análise dos documentos da política da Educação Infantil e descritivo ao realizar a escuta da fala das professoras para identificar sua visão sobre a aula de campo, a contextualização da educação e o currículo por campo de experiências. A pesquisa teve como campo empírico o município de São João do Tigre no Cariri Paraibano e como sujeitos colaboradores as professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal. Como resultados identificamos que: a proposta curricular do município possibilita a partir do estudo dos campos de experiência o uso de temáticas que favoreçam a contextualização na educação infantil usando como ferramenta a aula de campo. Contudo, essa prática não está incluída nos planejamentos rotineiros, estas só acontecem no desenvolvimento de projetos didáticos, ou seja, com eventualidade. Por fim, a pesquisa possibilitou descobertas e aprendizados e novas perspectivas para as professoras em relação ao trabalho interdisciplinar, evidenciando a relevante importância que tem a inserção de aulas não convencionais para o cotidiano escolar.

Palavras-chave: educação Infantil; aula de campo; currículo por campo de experiência; contextualização na educação infantil.

ABSTRACT

This work is part of the research line Teaching and Learning Processes and Didactics of Specific Contents in Contextualized Education, of the Specialization Course in Contextualized Education for Coexistence with the Semi-arid Region, of the Center for Sustainable Development of the Semi-arid Region, Federal University of Campina Grande. Its object of study consisted in the perception of Kindergarten teachers about the Field Class as a didactic strategy to contextualize the Teaching. In this perspective, we place ourselves as a general objective: to analyze how Early Childhood Education teachers understand the field class as a didactic strategy for contextualizing knowledge. Specifically, our objectives were: To identify in the municipality's curricular proposal if, and how, it incorporates the contextualization of Education as a principle and methodology; identifying in the perception of Education teachers how the curricular proposal by field of experience allows for contextualization. Based on these objectives, our research questions were: Does the Curriculum Proposal for Early Childhood Education in the Municipality of São João do Tigre incorporate contextualization as a principle and foundation? Has the curricular proposal by Field of Experience enabled this contextualization? Do the teachers understand the field class as a didactic strategy for contextualization? Thus, we adopted as central concepts of the research: Early Childhood Education (Kulman, 2003; LDB, 1996); Curriculum by Field of Experience (SACRISTAN, 1999; SILVA, 1996); Contextualization of Education (REIS, 2010; MARTINS, 2006); Field Class (ANASTASIOU E ALVES, 2004); Didactic Strategy (BARDIM, 2011). The qualitative approach (MINAYO, 2010) guided the study of the documental type with the analysis of documents from the Early Childhood Education policy and descriptive by listening to the teachers' speech to identify their view on the field class, the contextualization of education and the curriculum by field of experience. The research had as empirical field the municipality of São João do Tigre in Cariri Paraibano and as collaborating subjects the teachers of Early Childhood Education from the Municipal Public Network. As a result, we identified that: the curricular proposal of the municipality, based on the study of the fields of experience, enables the use of themes that favor the contextualization of early childhood education using the field class as a tool. However, this practice is not included in routine planning, they only happen in the development of didactic projects, that is, with eventuality. Finally, the research enabled discoveries and learning and new perspectives for teachers in relation to interdisciplinary work, highlighting the relevant importance of the insertion of non-conventional classes for everyday school life.

Keywords: early childhood education; field class; curriculum by field of experience. contextualization in early childhood education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Sexo dos participantes da pesquisa	27
Gráfico 2	Faixa etária dos participantes da pesquisa	28
Gráfico 3	Tempo de atuação em sala de Educação Infantil	29
Gráfico 4	Nível de formação das professoras da Educação de STJ	30
Gráfico 5	Participação em formação continuada específica para Educação Infantil	31
Gráfico 6	Turma de atuação na Educação Infantil	32
Gráfico 7	Utilização da aula de campo no Planejamento	50

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCEI	Base Nacional Curricular da Educação Infantil
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
ECSAB	Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido
EI	Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
SJT	São João do Tigre
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	CATEGORIAS DE CONTEÚDO DA PESQUISA.....	12
1.1.1	Educação Infantil.....	12
1.1.2	Currículo por campo de experiência.....	13
1.1.3	Contextualização da Educação Infantil.....	16
1.1.4	Aula de Campo na Educação Infantil.....	17
1.1.5	Estratégia didática.....	18
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	21
2.1	NATUREZA DA PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA.....	21
2.2	CAMPO DE PESQUISA.....	22
2.2.1	A Educação Infantil no Município de São João do Tigre.....	26
2.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	26
2.3.1	Perfis das professoras colaboradoras da Pesquisa.....	27
2.4	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	32
2.4.1	Análise Documental.....	32
2.4.2	Estudo descritivo.....	33
2.5	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	33
3	EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	35
3.1	EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIO.....	35
3.2	A LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL: O DIREITO E A PROPOSTA CURRICULAR.....	39
3.2.1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96).....	40
3.2.2	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998)..	40
3.2.3	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI,2009,2010).....	41
3.2.4	Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC-Ed. Infantil).....	42
3.2.5	Plano Municipal de Educação (2015).....	43
3.2.6	A Proposta Curricular da Educação Infantil na Paraíba e no Município.....	44
4	A AULA DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA CONTEXTUALIZAÇÃO: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS.....	47
4.1	ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	47
4.1.1	A aula de Campo como estratégia didática na Educação Infantil.....	50
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
	REFERÊNCIAS.....	56
	ANEXOS.....	

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Processos de Ensino e Aprendizagem e Didática de Conteúdos Específicos na Educação Contextualizada, do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, da Universidade Federal de Campina Grande, tem como objeto de estudo a percepção das professoras da Educação Infantil sobre a Aula de Campo como estratégia didática para contextualização da Educação.

A nossa motivação para realização desta pesquisa tem uma dimensão teórica e prática. Uma primeira se originou no Estágio que realizamos em turmas de Educação Infantil no Município de São João do Tigre, no qual percebemos que as professoras costumavam realizar atividades fora da sala de aula com as crianças para trabalhar diferentes temáticas do seu cotidiano.

Uma segunda, se originou da implementação da Base Curricular da Educação Infantil, que se fundamenta na concepção da organização curricular por Campos de Experiência, ao percebemos a dificuldade inicial das professoras de elaborar seus planejamentos adotando este referencial.

Uma terceira, surgiu como estudante da especialização ao ter contato com a fundamentação teórica da Educação Contextualizada, e começamos a nos questionar como na Educação Infantil estes conhecimentos estão sendo acessados pelas professoras, e influenciando nas suas estratégias didáticas em sala de aula.

Nesse contexto, destaca-se a **Aula de Campo** como uma importante estratégia didática, facilitadora da aprendizagem, tendo em vista a necessidade de estratégias didáticas que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. De acordo com Lima e Assis (2005, p. 112), “o trabalho de campo se configura como um recurso para o aluno compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria à prática, através da observação e da análise do espaço vivido e concebido”.

Nesta perspectiva nos colocamos como objetivo geral: analisar como as professoras da Educação Infantil compreendem a aula de campo como estratégia didática para contextualização do conhecimento. Especificamente temos como objetivos:

- Identificar na proposta curricular do município se, e como, incorpora a contextualização da Educação como princípio e metodologia;
- Identificar na percepção das professoras da Educação como a proposta curricular por campo de experiência possibilita a contextualização.

Com base nestes objetivos nossas questões de pesquisa foram: Se, e como a proposta Curricular da Educação Infantil do Município de São João do Tigre, incorpora a contextualização como princípio e fundamento? O Município tem adotado a abordagem de Campo de Experiência na proposta curricular? As professoras adotam a Aula de Campo como uma estratégia didática de contextualização?

Nossa inquietação, portanto, foi o de entender como a Aula de Campo como uma estratégia didática contribui para uma contextualização da convivência com o semiárido na Educação Infantil, e conseqüentemente para uma aprendizagem significativa nas turmas da Educação Infantil. Portanto, construímos um referencial teórico a partir da revisão da literatura que considerou os conceitos abaixo.

1.1 CATEGORIAS DE CONTEÚDO DA PESQUISA

A revisão de literatura contribuiu para a construção do referencial teórico no qual as categorias: **Educação Infantil, Currículo por Campo de Experiência, Educação Contextualizada, Aula de Campo e Estratégia didática** foram contribuindo para uma melhor compreensão do objeto e uma maior aproximação com nossas perguntas de pesquisa.

1.1.1 Educação Infantil

O conceito de **Educação Infantil**, segundo Kuhlmann, (2003) assume um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas também como uma etapa da educação escolar que atende as crianças de 0 a 5 anos¹.

Nesse sentido, nos orientamos também pelo marco jurídico conquistado no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que passou a assegurar no seu artigo 29, como uma primeira etapa da educação básica, destinada as crianças de zero até cinco anos de idade, portanto, como uma fase importante para o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, motores, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais. Vejamos:

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

¹ O art. 54 do Estado da Criança e Adolescente previa que as crianças de 0 a 6 anos de idade deveriam ter direito de atendimento em creche e pré-escola. Este artigo foi alterado pela Lei 13.306\2016, que passa a prevê que a educação infantil vai de 0 a 5 anos.

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e nas alterações subsequentes, especialmente aquelas de 2013², houve inúmeras mudanças em relação às creches e pré-escolas. A primeira delas diz respeito ao sentido de articulação e continuidade que se pretendeu alcançar articulando essas duas etapas na denominação de Educação Infantil.

Atualmente a Educação Infantil compreende duas etapas: creches de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos³. No seu art. 30 a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. Mas, a escola tem um papel essencial nesse processo por ser uma instituição inteiramente voltada para o desenvolvimento dessa criança.

A primeira etapa da Educação Básica ganha espaço na LDB com a finalidade declarada de efetivar “o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Assim, no que diz respeito ao financiamento⁴ foi importante conquista a vinculação das creches ao sistema educacional. A compreensão da criança como sujeito de direitos na CF foi reafirmada na LDB e implicou na criação de novas propostas pedagógicas voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010, p.01) das crianças pequenas.

1.1.2 Currículo por campo de experiência

A política de Educação Infantil que começa a ser implantada em nosso país a partir da década de 1990, reivindica uma organização curricular que, concomitantemente, atenda às exigências legais impostas pela legislação educacional – articulando o currículo oficial/prescrito ao currículo vivido (SACRISTÁN, 2000), pelas crianças pequenas no contexto de creches e pré-escolas.

² A Lei 12.796 de 04 de abril de 2013 alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em questões relativas à formação de professores e à Educação Infantil. As mudanças principais na Educação Infantil versam sobre obrigatoriedade, frequência, período de oferta, avaliação e documentação.

³ 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. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#)) (BRASIL, 2013).

⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) criando em 1998 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007 incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio no financiamento.

A concepção de currículo posta por (SILVA, 1996, p.23), que o considera, como um espaço\tempo\conteúdos no qual se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação, foi fundamental para fundamentar nossa reflexão sobre o currículo na Educação Infantil. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais, e influenciado pelas relações sociais de cada contexto.

É viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Contribuindo com esta análise Sacristán (1999, p. 61) afirma que o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

O currículo é aqui concebido como um projeto educativo que parte de um processo de seleção cultural que é “social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 1999, p. 34)

No contexto da educação no Brasil, o currículo se apresenta exercendo dupla função, organizadora e unificadora. Na visão organizadora os conteúdos são selecionados, ordenados e classificados. E na visão unificadora tem por objetivo garantir que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo. Na escola, o currículo se apresenta como um instrumento regulador responsável por ordenar os conteúdos e as práticas que permeiarão o processo de ensino e aprendizagem do aluno, impondo regras, normas e práticas que serão determinantes na vida e na formação do educando.

Com a promulgação da lei 12.796 de 2013 que, dentre outras provisões, insere a Educação Infantil na definição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, essa questão se intensifica com a ampliação de debates e discussões no interior da área. Segundo essa lei, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases passou a ter a seguinte redação:

Os currículos da Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

A partir desse entendimento buscamos trazer o conceito de **Currículo por Campo de experiência**, que fundamenta a proposta da Base Nacional Curricular da Educação Infantil-

BNCEI. Na revisão da literatura identificamos que a construção da Base não foi um processo consensual, pois sempre foi muito controverso, essa questão de construir um currículo para Educação Infantil, vejamos o que nos mostra o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009:

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. (BRASIL, 2009, p. 6).

Percebemos que todo este debate buscou todo o tempo pensar a organização de uma proposta pedagógica que conceba o espaço da Educação Infantil como um tempo, um espaço de experiências e de crianças provenientes de diferentes contextos. Portanto, o que seria importante considerar como experiências significativas a serem vividas e compartilhadas entre as crianças e os adultos no cotidiano da escola.

Ao eleger os campos de experiência⁵ como meios de organizar as orientações curriculares para a educação infantil, pretendeu-se colocar no centro do processo educativo as interações, as brincadeiras e as linguagens permeadas pelo processo de cuidado, compreendendo estes como meios privilegiados pelos quais as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam em conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social, natural e cultural.

Esta proposta também torna-se desafiadora no sentido de: sensibilizar e formar os/as profissionais da Educação Infantil sobre a necessidade de se aproximar da experiência das crianças para, a partir delas, elaborar novas experiências educacionais de modo contextualizado

Os Campos de Experiências colocam, no centro do processo educativo, as interações e as brincadeiras, das quais emergem as significações, as observações, os questionamentos, as investigações, os posicionamentos e outras ações das crianças. As experiências, geralmente interdisciplinares, podem ser pensadas e propostas na interseção entre os campos de experiência. (FOCHI, 2015)

⁵ A ideia dos Campos de Experiência surge na Itália, em 1991, revisada em 2012, em um documento chamado “Indicação Nacional Italiana”. (FOCHI, 2015)

Fochi (2015) acrescenta que o trabalho com os campos de experiências consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência.

1.1.3 Contextualização da Educação Infantil

A partir do final dos anos de 1990, começou a se organizar no Semiárido brasileiro, práticas educativas, em sua maioria, advindas de trabalhos com populações camponesas, fundamentadas na matriz da Educação Popular e no Paradigma da Convivência com o Semiárido⁶, que passaram a construir diálogos entre a prática não escolar de formação política, tecnológica e social com as escolas localizadas neste território.

Esta articulação deu origem em 2000, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – Resab, constituída por organizações não governamentais, educadores/as da educação básica e superior, movimentos e pastorais sociais que passa a articular e coordenar o debate sobre a Contextualização da Educação para Convivência com o Semiárido.

Conforme nos coloca Martins (2006, p. 44), “o que está por traz da ideia de “educação para a convivência com o semiárido” é, antes de qualquer coisa a defesa de uma de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos”, portanto, para este autor, nos leva necessariamente a repensar os currículos trabalhados nas escolas localizadas no semiárido, pois.

O que tem motivado a crítica ao currículo formal e oficial e tem motivado a ação concreta de transformação da prática educacional no semiárido brasileiro, baseando-se na noção de “educação para a convivência com o semiárido”, é antes de qualquer coisa, a consideração de que os currículos, os saberes e as práticas escolares, de uma forma geral são demasiadamente descontextualizados, o que os torna aparentemente um tanto “sem propósito”, e desobrigados de explicarem a serviço de quê e de quem estão.(MARTINS, 2006, p. 44)

Desta forma, a contextualização da educação para a convivência com o Semiárido se

⁶ A construção da proposta de convivência com o semiárido tem sua gênese nas iniciativas de centros de pesquisa, como a Embrapa, e das organizações não-governamentais que vêm desenvolvendo projetos nas áreas de recursos hídricos, produtivas e socioculturais em áreas do semiárido brasileiro desde o início da década de 1980. A proposta ganhou impulso significativo no final da década de 1990, com a criação da Articulação no Semiárido (ASA), reunindo atualmente cerca de 700 organizações não-governamentais, igrejas e movimentos sociais. Para um maior aprofundamento ver: ASA (Articulação do Semiárido Brasileiro). *Programa de Formação e Mobilização Social Para a Convivência com o Semi-Árido* Recife: ASA, 2001. Mimeografado.

apresenta como papel importante de pensar a escola no contexto em que está inserida, além de abordar tais perspectivas de convivência que contribuem para o fortalecimento dos processos de se viver em harmonia em meio as diversidades presentes na região, bem como o equilíbrio entre as comunidades e a permanência na terra.

Segundo (Martins, 2006, p. 45) “contextualizar torna-se um processo importante para aproximar no processo de ensino e aprendizagem à realidade vivenciada pelo/a aluno/a”. Pois, como complementa o autor, “os conhecimentos não podem ser construídos isolados de outras relações que o sujeito faz em seu mundo. Todavia para este autor, contextualizar não significa isolar os conhecimentos e saberes, reduzir a abordagem, nem se fixar apenas ao local, à sala de aula etc. Ao contrário, é incluir, ampliar. Para o autor, os contextos “extrapolam qualquer fronteira geofísica descuidadamente traçada, uma vez que se tecem em redes de conteúdos que fundem o passado e o futuro; o local e o global; o pessoal e o coletivo; as objetividades e as subjetividades fugazes” (MARTINS, 2006, p. 45).

Assim, precisamos pensar uma proposta pedagógica que valorize a cultura na qual as crianças estão inseridas, que estimule a observação, o contato, a experiência com a natureza, com as atividades produtivas da comunidade, com as tecnologias existentes, enfim, uma educação que leva em consideração as singularidades locais apresenta fatores que podem ser difíceis de estabelecer numa escola, uma vez que exige desprendimento de valores e signos que já estão impregnados nos sistemas de Educação e nos educadores. É a partir desse olhar e da necessidade de mudanças nas atuais relações sociais fortemente enraizadas nas escolas do Semiárido que se propõe uma educação na qual se valorizam e afirmam os saberes da população sobre o meio em que vivem, sobre suas especificidades, fragilidades e potencialidades (SILVA, 2010).

1.1.4 Aula de Campo na Educação Infantil

A Aula de Campo, pode ser definida como um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 97). E que portanto, possibilita a participação dos alunos na elaboração do plano de trabalho de campo; Possibilidade de integrar diversas áreas de conhecimento; Integração do aluno, através da escola, com a sociedade, através das empresas; Visualização, por parte do aluno, da teoria na prática; Desenvolvimento do pensamento criativo do aluno e visão crítica

da realidade em que ele se insere. (MARION; MARION, 2006, p. 37-38)

A Aula de Campo se apresenta como uma estratégia didática importante de contextualização e tem como principal objetivo levar a criança a maiores possibilidades de conhecimento através da vivência. Quando as crianças são participantes ativos e integrados do processo de ensino, o aprendizado se torna realmente significativo, deixando de ser imperativo e informativo, passando a ser construído e de fácil compreensão, assim possibilitando a criança uma aproximação eficaz e palpável com o conteúdo.

Freinet (1975) denominava de Aulas Passeios, como uma estratégia capaz de possibilitar a interação das crianças com o meio ambiente, auxiliar na construção do conhecimento e criar relações cognitivas e emocionais com seu contexto.

Os espaços não formais de ensino podem ser usados como recursos didáticos diferenciados do ambiente escolar, onde a criança pode relacionar o conteúdo de sala de aula com o contexto e com a própria vida, facilitando o aprendizado. Além disso, possibilitam a realização de aulas práticas interdisciplinares, conforme os campos de experiência que pretende se aprofundar.

Para tanto a aula de campo constitui um importante elemento para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, permitindo ir além da simples exposição de conteúdos pragmáticos para possibilitar a compreensão de uma realidade complexa a partir de um dado palpável, além de contribuir para enriquecer as disciplinas e dinamizar o trabalho do professor.

Assim, o professor tem papel fundamental na realização da aula de campo, pois além de planejar toda a atividade, ele será o mediador entre os conhecimentos existentes nos ambientes visitados e a criança.

1.1.5 Estratégia didática

As estratégias didáticas podem ser definidas como a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando atingir objetivos específicos.

A diferença entre recurso didático e estratégia didática é fundamental para o trabalho e o planejamento docente. Desse modo, o uso do termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Anastasiou e Alves (2004, p. 71) advertem que: as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático – o que nós vamos fazer, por que

nós vamos fazer, onde nós vamos. Assim, uma estratégia didática pode ser definida como um conjunto de ações planejadas e conduzidas pelo professor a fim de promover o envolvimento e comprometimento dos alunos com um conjunto maior de atividades.

Diante disso, pretende-se que os conteúdos ensinados estejam mais próximos da realidade dos estudantes, perante as novas demandas profissionais do mercado de trabalho. Para tanto, há a necessidade de os professores proporem novas alternativas didáticas para atrair o interesse dos educandos e buscarem contextualizar o ensino com as problemáticas locais.

As estratégias de ensino adotadas pelo professor devem ser embasadas em uma série de procedimentos, previamente elaborados e na construção de hipóteses e investigações, associadas à criatividade e à lógica, culminando em algo que satisfaça o interesse do aluno pelo assunto ministrado e, assim, possibilitando compreender os fenômenos estudados a partir dos recursos didáticos (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Segundo Freitas (2007), entende-se por recursos didáticos todos os componentes do ambiente de aprendizagem que visam estimular e aproximar a criança do conteúdo a ser estudado, nesse caso de forma lúdica e através de brincadeiras. Nessa perspectiva, os recursos e materiais didáticos se constituem como facilitadores da relação professora, criança e conhecimento e, ainda, como ferramentas educativas que auxiliam na transposição de ideias e conteúdos trazendo-os para a realidade vivenciada pela criança.

Os recursos didáticos são materiais utilizados no processo de ensino, como por exemplo os livros, textos, materiais pedagógicos e até mesmo os jogos físicos como os de tabuleiros e cartas. As estratégias didáticas não se resumem a um recurso ou atividade, mas são trilhas e percursos que dão sentido a esses recursos e ações e que têm um determinado movimento.

Luckesi (1994) considera que os procedimentos de ensino geram consequências para a prática docente: para se definir procedimentos de ensino com certa precisão, é necessário ter clara uma proposta pedagógica; é preciso compreender que os procedimentos de ensino selecionados ou construídos são mediações da proposta pedagógica e metodológica, devendo estar estreitamente articulados; se a intenção é que efetivamente a proposta pedagógica se traduza em resultados concretos, tem-se que selecionar ou construir procedimentos que conduzam a resultados, ainda que parciais, porém complexos com a dinâmica do tempo e da história; ao lado da proposta pedagógica, o educador deve lançar mão dos conhecimentos científicos disponíveis; estar permanentemente alerta para o que se está fazendo, avaliando a atividade e tomando novas e subsequentes decisões.

Assim, este trabalho está organizado da seguinte maneira uma introdução que traz o

objeto de estudo e a motivação para a pesquisa, os objetivos da pesquisa, questões de pesquisa e principais conceitos.

No primeiro capítulo, apresentamos os referenciais teóricos e metodológicos adotados na pesquisa, além da contextualização do campo de pesquisa como seus sujeitos. São apresentados também os procedimentos que adotamos para coleta das informações e para sua análise.

No segundo capítulo, trazemos uma análise sobre a organização da proposta curricular para Educação Infantil no Município de São João do Tigre, local da pesquisa, analisando como o documento apresenta a questão da contextualização da educação e como a base referente a etapa da Educação se fundamenta nos Campos de Experiência.

O terceiro capítulo, refletimos sobre a concepção das professoras da Educação Infantil no que se refere ao uso da Aula de Campo como uma estratégia didática para contextualização do conhecimento na Educação Infantil.

Por fim, as considerações finais, na qual buscamos explicitar os resultados que obtivemos na pesquisa e os aprendizados obtidos.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção tem como finalidade abordar os referenciais teóricos e metodológicos adotados na pesquisa, contextualizar o campo e os sujeitos da pesquisa, além dos procedimentos que adotamos para coleta das informações e para sua análise.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA

A abordagem qualitativa de pesquisa tem raízes no final do século XIX, com o questionamento sobre a especificidade das pesquisas nas Ciências Sociais, e o modelo hegemônico de Ciência advindo das Ciências Exatas e a Natureza, isso levou ao aprofundamento sobre os significados e modos de exprimir, expressar, conceber o contexto, as relações sociais, a realidade que rodeia os seres humanos (BOGDAN & BIKLEN, 1994; MINAYO, 2010), o que gerou uma formulação no campo da pesquisa social, e consequentemente educacional.

De acordo com Minayo (2010, p. 47) a pesquisa social pode ser entendida como os vários tipos de investigação que “tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica”. O principal desafio situa-se na compreensão da metodologia como relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito como um vínculo indissociável do mundo objetivo com a subjetividade, que não pode ser traduzida em números (MINAYO, 2010).

Por conseguinte, são guiados pela reflexão e crítica contínua, articulando sujeito e objeto do conhecimento. Deste modo, pode ser possível entender “o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (MINAYO, 2010, p. 24).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), se encontrava presente, na sociedade norte-americana, desde os anos de 1930, uma tradição de pesquisa social que tomava como tema os problemas sociais e urbanos e que, por questões de coerência entre postura ideológica dos pesquisadores e os sujeitos da investigação, já se distanciava da pesquisa tradicional e desenvolvia pesquisa de campo.

Robert K. Yin (2016, p.7) relaciona cinco características da pesquisa qualitativa: 1. Estudar o significado das condições de vida real das pessoas; 2. Representar a opinião das pessoas ante um estudo; 3. Abranger o contexto social, cultural, econômico, relacional etc que as pessoas vivem; 4. Contribuir com revelações sobre conceitos que podem ajudar a explicar o

comportamento social humano; 5. O esforço em utilizar múltiplas fontes de evidência

Triviños (1987), Lüdke e André (1986), afirmam que a pesquisa qualitativa consiste, não apenas na quantificação de dados, mas, em uma análise de forma indutiva e dedutiva, buscando assim, averiguar e explicar a totalidade do fenômeno, desvelando no caso, as práticas e ações desempenhadas pelas docentes em seu trabalho que não podem ser medidos ou quantificados.

Inicialmente tínhamos pensado em adotar como método a Pesquisa ação, pois pretendíamos após o estudo exploratório, desenvolver uma ação\intervivência na escola junto com as professoras e crianças, todavia, devido a crise sanitária que atravessamos neste período, e a suspensão das aulas presenciais, redirecionamos o nosso procedimento de investigação para um estudo do tipo documental dos marcos normativos da Educação Infantil; e descritivo sobre as concepções das professoras no que se refere a contextualização da educação e o uso da estratégia didática aula de campo.

A pesquisa documental apresenta uma forma inovadora de trazer contribuições 28 importantes acerca de alguns temas (GODOY, 1995). Os documentos são usualmente considerados importantes fontes de dados, devendo receber atenção especial. A pesquisa documental consiste na análise de materiais diversos que ainda não foram estudados, ou que já foram examinados, mas podem ser reavaliados para buscarem-se novas interpretações (GODOY, 1995).

Esse tipo de pesquisa pode ser dividido entre os estudos dos documentos considerados “primários” ou “secundários”, quando produzidos por pessoas que estavam presentes no evento ou por pessoas que não estavam na ocasião, respectivamente. Entre as vantagens desse tipo de pesquisa está o acesso ao material do estudo por pessoas que não tiveram ou não tem acesso físico ao mesmo. Além disso, os documentos e as informações neles contidas permanecem as mesmas durante longos períodos de tempo (GODOY, 1995)

Para alcançar os objetivos que serão discutidos neste trabalho, concentrando o que a pesquisa qualitativa proporciona, utilizar-se-á pesquisas documentais no que se refere a Educação Infantil: na Proposta Curricular da Paraíba, no Plano Municipal de Educação e na Proposta Curricular da Educação Infantil do Município.

2.2 CAMPO DE PESQUISA

O campo de pesquisa foi o município de São João do Tigre localizado no cariri paraibano na microrregião do Cariri Ocidental, com uma população de 4.396 habitantes, numa

área territorial de 816 km². O Município localiza-se no bioma Caatinga, e tem como principais atividades humanas de subsistência e socioeconômica como agricultura de subsistência, pecuária e caprinocultura leiteira e de corte, bem como, a ovinocultura em sistema extensivo, atividades estas adaptadas ao clima e à vegetação.

Fotografia 1 - Vista aérea da sede do município



Fonte: Site do Município

Por volta de 1890, habitavam estas terras uma ramificação da família dos Índios Carirís. Teve sua fundação aos 27 de outubro de 1895, com a doação de terras para construção de uma capela a São João Batista em lugar até então chamado de Tigre de Baixo, sendo doadores o senhor Candido José Bezerra e sua esposa Maria Ferreira da Costa. Seus primeiros moradores foram José Bezerra de Medeiros, Manoel Rodrigues Evangelista e Mariano Cordeiro de Medeiros (IBGE, 2010)

Fotografia 2 - Igreja de São João Batista



Fonte: Site do Município

Chamou-se Tigre, nome proveniente de animais que os primeiros habitantes matavam na região. Havia duas fazendas, Tigre de Baixo e Tigre de Cima e ainda Tigre Novo, pertencentes a Cândido José Bezerra. O povoado surgiu na fazenda Tigre de Baixo. O nome Tigre é inadequado, visto que não existe no Brasil, e sim onças pintadas. Por causa da família que fundou o povoado, passou a chamar-se Tigre de Medeiros. Mais tarde Jacarará, e por fim São João do Tigre.

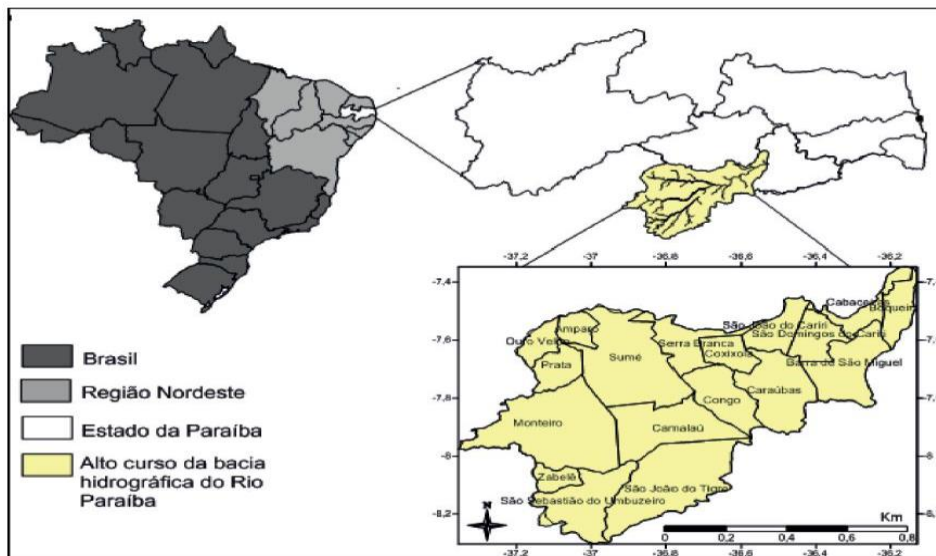
Fotografia 3 - Praça Estanislau Ventura Mendes



Fonte: site do município

O lugar ficou conhecido como Tigre de Medeiros, em 1944 muitos nomes de cidades da Paraíba foram mudados (decreto lei 311, de 2 de março de 1938) passando a receber o nome de Vila de Jacarará, nome dado devido a serra existente na sua divisão ao sul. Em 1949 deve o nome mudado novamente pela lei 317, de 7 de janeiro, ficando São João do tigre. Tornou-se distrito de São Sebastião do Umbuzeiro em 1959 e através da lei nº 2.749, de 02 de janeiro de 1962 tornou-se cidade. Tendo sua emancipação em 24 de junho do mesmo ano, sendo nomeado prefeito interino o Sr Ananias Celestino Pereira. (IBGE, 2010)

Mapa 1 - Localização de São João do Tigre no Brasil, na Paraíba e no Cariri



Fonte: Scielo Brasil

Mapa 2 - Representação do mapa de localização do município



Fonte: SILVA & DE SOUZA, 2014

O município limita-se com Camalaú ao norte, Poção em Pernambuco ao sul e Jataúba também em Pernambuco ao leste e São Sebastião do Umbuzeiro ao oeste. Somente com a inauguração do Anel do Cariri, estrada com 206 Km que liga 11 municípios deste território, São João do Tigre passou a partir de 2019 ter uma maior integração com o restante dos municípios da região.

2.2.1 A Educação Infantil no Município de São João do Tigre

O município possui no ano de 2020, oito escolas sendo três localizadas na sede do município (urbanas) e cinco localizadas no campo.

Destas, seis escolas oferecem turma de Educação Infantil. Sendo, oito turmas regulares e seis turmas multisseriada, destas seis turmas duas são multietapa com alunos de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais.

Quadro 1 - Número de alunos matriculados na Educação Infantil – 2020

Etapa	Urbana	Rural	Total
Creche	33	44	77
Pré-Escola	39	64	103
Total	72	108	180

Fonte: Censo Escolar, 2020.

Como podemos observar a tabela acima, temos um total de cento e oitenta alunos de educação infantil em toda a rede. Destes, cento e oito estão no campo (zona rural) e setenta e dois na sede do município. Desta forma podemos considerar que a maior parte de nossos alunos estão no campo.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da nossa pesquisa foram as professoras que atuam na Educação Infantil do município de São João do Tigre – PB. Contendo um total de quatorze (14) professoras distribuídas em seis escolas, com um total de oito turmas seriadas e seis multisseriadas, as quais quatro agrupam alunos de duas séries da educação infantil e duas funcionam com turmas tanto da educação infantil como do ensino fundamental anos iniciais devido ao quantitativo de alunos

existentes nestas localidades. Desse total, quatro professoras trabalham em turmas localizadas na sede do município e dez professoras trabalham em turmas situadas em escolas no campo.

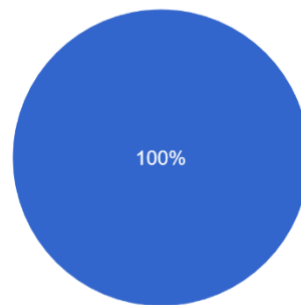
Enviamos o formulário para ser respondido pelas professoras que atuam com educação infantil nas escolas no campo, e recebemos o retorno de cinco professoras, todas do sexo feminino.

2.3.1 Perfis das professoras colaboradoras da Pesquisa

Uma primeira dimensão que buscamos construir na pesquisa foi o perfil das professoras com uma perspectiva de compreender as principais dimensões identitárias deste grupo.

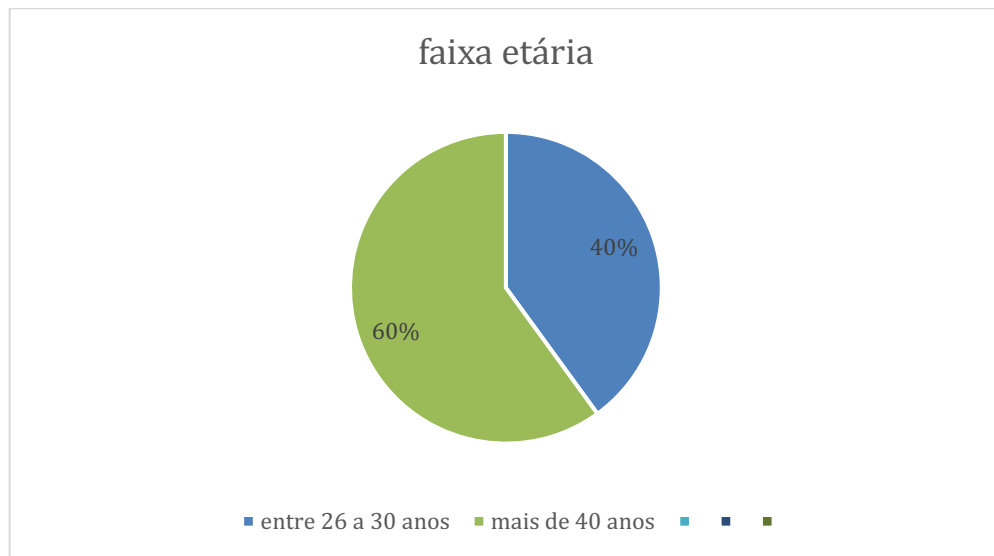
Gráfico 1 - Sexo das participantes da pesquisa

1. No que se refere ao sexo você se identifica como:
5 respostas



Esse resultado somente evidencia uma tendência existente na região, na qual a Educação Infantil, é sempre assumida por mulheres.

No que se refere a faixa etária do grupo identificamos se tratar de um grupo mais maduro visto que todas têm acima de 26 anos de idade.

Gráfico 2 - Faixa etária das colaboradoras da pesquisa

Fonte: Pesquisa de Campo, 2020.

A questão da construção da identidade é amplamente discutida no domínio sociológico, psicológico, antropológico, dentre outros, sendo abordado por diferentes campos da ciência e podendo ter perspectivas diferentes, diferenciando-se em algumas questões, dependendo do referencial que se toma como referência, por isso pode ser encontrada relações tênues e conflitantes quanto à definição do conceito, isto porque se trata de um conceito polissêmico conforme GATTI (1996).

Podemos identificar nas falas das professoras as seguintes argumentações para sua entrada na profissão e docência na Educação Infantil:

Sou funcionária do município a vinte anos, e começar a trabalhar na educação foi uma surpresa, com a aprovação no concurso e o incentivo da minha mãe comecei a trabalhar com as turmas multisseriada/multietapa. O que foi e continua sendo desafiador, principalmente nesse momento de aulas remotas. Hoje acho uma profissão muito bonita, pena ser pouco reconhecida. (Fala de P1)

Tive meu primeiro contato com a educação através da ação social, com programas como o PET, onde fui monitora, apenas há três anos estou em sala de aula como professora, trabalhei por dois anos na educação infantil e agora estou lecionando no ensino fundamental anos iniciais. No entanto considero ter sido uma experiência muito boa, onde teve a oportunidade de vivenciar práticas que não fizeram parte de sua infância. (Fala de P2)

Estou como professora a cinco anos, comecei substituindo professores em turmas do ensino fundamental. Só depois assumi sua sala de aula na educação infantil, onde estou até hoje. Percebo que a educação infantil requer muito do professor, já que além do pedagógico é preciso termos muita atenção a construção da criança. (Fala de P3)

Para a autora fatores como a motivação, os interesses, as expectativas e atitudes consistem em elementos multideterminantes para a construção da identidade, no caso a identidade profissional das profissionais de educação infantil.

Para GATTI (1996), a identidade individual é uma construção interna, enquanto a identidade coletiva é desenvolvida por meio das relações externas entre o indivíduo constituindo a relação de sujeito/sociedade. O autor relata ainda, que a identidade não é algo dado, mas construído, reconstruído, mantido em relação dinâmica. Até mesmo em sua definição encontra diversas dificuldades em se estabelecer um termo único, pois se acredita que a identidade é criada com base na realidade, portanto de forma individual.

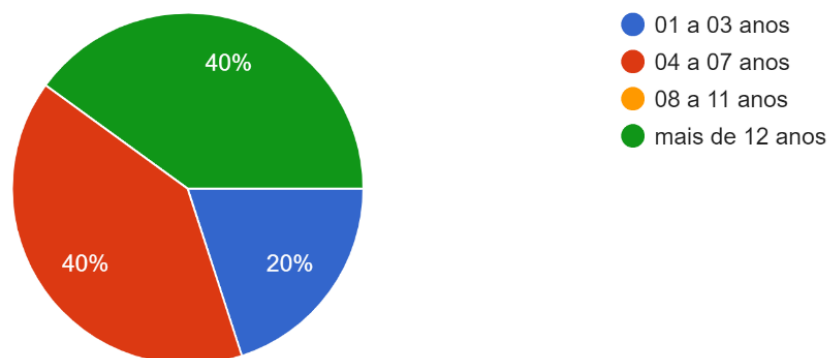
a) Tempo de atuação na Educação Infantil

No que se refere ao tempo de atuação em Sala de Educação Infantil, temos um grupo que 80% possui mais de quatro anos de experiência com essa etapa da Educação. Vejamos o que nos mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Tempo de atuação em sala de Educação Infantil

7. 6. Tempo de atuação em sala de Educação Infantil:

5 respostas



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020.

Como podemos observar no gráfico acima a maioria das professoras na educação infantil a mais de quatro anos, enquanto o que corresponde a 20% estão atuando na modalidade de ensino a menos de três anos.

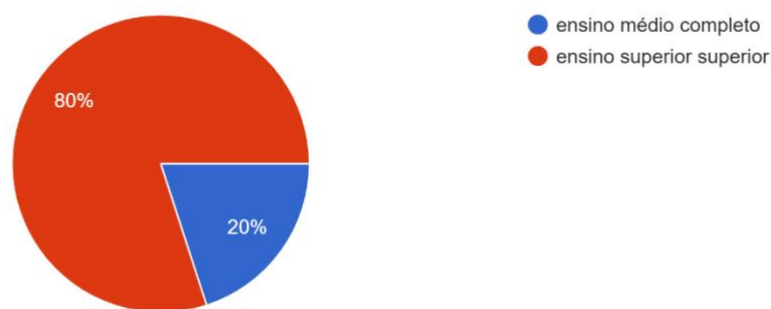
b) Formação Inicial

No que se refere a sua formação inicial, percebemos que quatro já concluíram o curso de Pedagogia e uma está cursando. Vejamos o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Nível de Formação das professoras da Educação de SJT

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

5 respostas



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020.

Estes dados nos mostram que o grupo possui a titulação exigida pela legislação para atuação em turmas de Educação Infantil. Ao falar da escolaridade das profissionais da educação infantil, toma-se como referência o art. 62 da LDB 9.394/96, quando condiciona que a atuação na educação básica requer profissionais com formação superior e, para o *exercício do magistério na educação infantil*, e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, ter no mínimo a *formação em nível médio* (Brasil, 1996, grifo nosso)

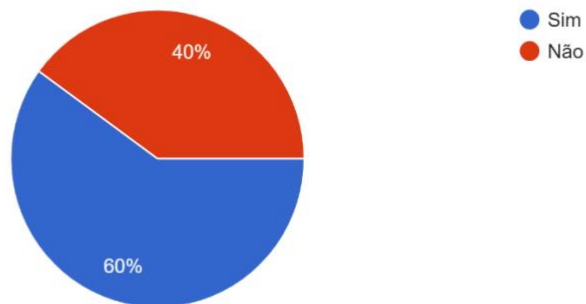
Todavia, quando perguntadas em qual tipo de instituição concluiu ou está cursando a Pedagogia, todas elas responderam em Faculdade Privada.

c) Formação Continuada

No que se refere a formação Continuada para atuação na Educação Infantil, três delas responderam que já participaram de algum tipo de formação específica e duas responderam que ainda não participaram.

Gráfico 5 - Participação em Formação Continuada Especifica para Educação Infantil

8. Você participa de formação continuada em Educação Infantil?
5 respostas



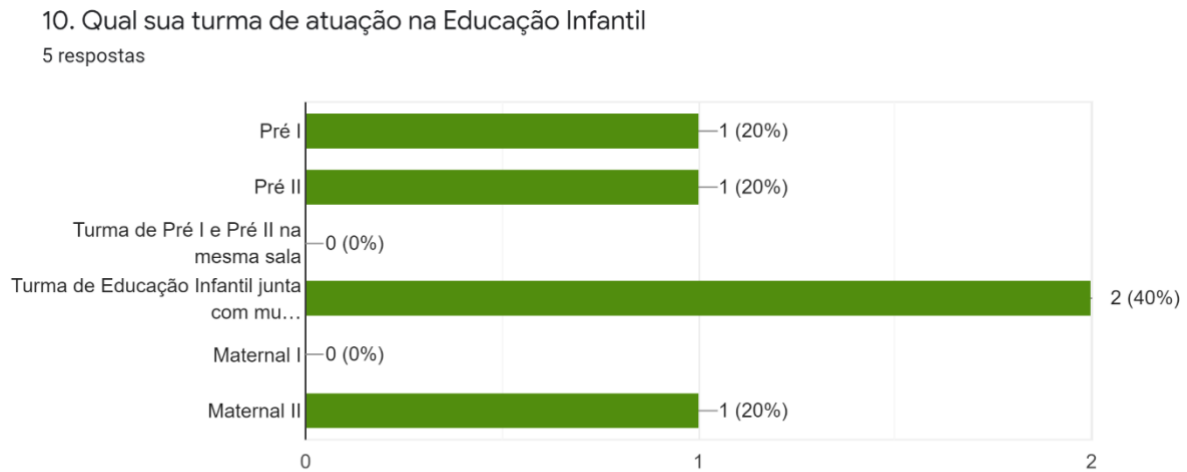
Fonte: Pesquisa de Campo, 2020.

A maior parte das professoras destacaram a formação continuada desenvolvida pelo Nuperforp em parceria com a Unidade de Educação Infantil da UFCG, como importante para discussão sobre currículo por campo de experiência.

d) Atuação Docente

No que se refere em que turma da Educação Infantil tem sua atuação, tivemos uma situação mais diversificada: uma com turma de Pré I, uma com turma de Pré II, duas com turma de Educação Infantil junto com multisseriada e uma com turma de maternal II

A divisão das turmas é feita de acordo com o quantitativo de alunos, deste modo temos turmas que concentram apenas a modalidade de educação infantil e outras que concentram juntamente com a modalidade de educação infantil alunos do ensino fundamental anos iniciais, outro fator que ocasiona essa junção nas turmas se dá pela localidade onde a escola se encontra, tendo uma infraestrutura que comporta apenas uma sala de uma, desta forma ficam todos os alunos dividindo o mesmo espaço.

Gráfico 6 - Turma de atuação na Educação Infantil

Fonte: Pesquisa de Campo, 2020.

2.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para realização da pesquisa utilizamos diferentes procedimentos e instrumentos

2.4.1 Análise Documental

Numa primeira etapa realizamos uma análise documental nos documentos da política educacional que se refere a Educação Infantil, na perspectiva de identificar como os mesmos abordam as seguintes questões: **Educação Infantil, Currículo e Contextualização.**

Quadro 2 - Corpus Documental da Pesquisa

Documento	Ementa
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 também reafirmou que a Educação Infantil pública é dever do Estado
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI, 1998, 2002	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.
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.
Plano Municipal de Educação (2015)	Documento que define os objetivos e metas da Educação no Município
Proposta Curricular do Estado da Paraíba – 2019	Proposta Curricular do Estado da Paraíba apresenta os princípios orientadores do currículo para as creches e escolas públicas e privadas das redes estadual e municipal do território paraibano.
Proposta Curricular do Município – Educação Infantil – 2019	Apresenta os princípios para a Educação Infantil no Município

2.4.2 Estudo descritivo

O estudo descritivo foi realizado a partir da aplicação de um questionário on-line para cinco professoras da Educação Infantil, no qual buscamos construir o perfil pessoal e profissional e identificar suas percepções sobre currículo, contextualização, educação infantil e aula de campo. Devido a pandemia tivemos que modificar o instrumento de pesquisa que anteriormente consistia em observação e entrevista.

Considerando nossos objetivos aplicamos um questionário online e realizamos uma roda de conversa com as professoras envolvidas na pesquisa.

2.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (2011) é uma técnica de análise de dados qualitativos muito utilizada para pesquisas qualitativas. Onde o autor considera a sequência de tarefas e atividades a serem seguidas para fazer a análise dos dados qualitativos.

De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo trata-se de “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Considerando a técnica apresentada por Bardin (2011), a presente pesquisa utilizou a aplicação de um questionário on-line, destinada a professoras de educação infantil do município campo de pesquisa. Onde adotou-se como técnica para a elaboração do questionário as questões orientadoras da pesquisa.

Desta forma depois que os dados já haviam sido coletados, realizamos uma leitura de todo o material, organizamos por questões para ter uma visão geral de todo o conteúdo e realizamos uma codificação, agrupando as respostas que possibilitasse a categorização das temáticas a serem analisadas.

Para Bardin (2011) nesta fase, é possível avaliar o que faz sentido analisar e o que ainda é preciso ser coletado. Na codificação, é realizado um recorte das unidades de registro e do contexto. Para o registro das unidades de contexto, deve-se levar em consideração a pertinência das informações para o objeto estudado.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo iremos analisar como se organiza a proposta curricular para Educação Infantil no Município de São João do Tigre, se, e como este documento expressa a questão da contextualização da educação e a incorporação da base para esta etapa da Educação que se fundamenta nos Campos de Experiência.

3.1 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Quando falamos do Semiárido, estamos nos referindo a uma região que ocupa cerca de um quinto do território nacional abrange 1.262 municípios brasileiros, considerando a delimitação atual, divulgada em 2017. Cerca de 26,62 milhões de brasileiros/as vivem na região, segundo informação divulgada pelo Ministério da Integração Nacional por meio da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, sendo aproximadamente 61,97% na área urbana e cerca de 38,03% no espaço rural (IBGE, 2010). Quase 41,3% da população são crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 17 anos.

A Caatinga é o único bioma exclusivamente brasileiro e foi reconhecido como uma das 37 grandes regiões naturais do planeta, ao lado da Amazônia e do Pantanal. Com 45% de sua área desmatada, é o terceiro bioma mais degradado do país, depois da Mata Atlântica e do Cerrado. A Caatinga tem uma importância fundamental para a biodiversidade do planeta. Trata-se de um dos mais recentes biomas brasileiros, com uma boa capacidade de regeneração, adaptada ao clima e aos solos locais.

Ela praticamente se confunde com toda a extensão do Semiárido, incluindo o conjunto de vidas – vegetal, animal e humana – que habita esse território. Atingindo uma extensão de 1.037.000 Km², correspondentes a 12% do território nacional e 70% do Nordeste. Onde residem 12% da população brasileira e 63% da nordestina.

Mapa 3 - Delimitação do Semiárido Brasileiro



Fonte: Sudene

Portanto, não existe bioma sem gente. Precisamos levar em conta que o ser humano faz parte dos biomas. Com a necessidade de adaptarmos ao bioma em que vivemos, precisando estudá-lo e compreendê-lo. É o que se chama educação contextualizada. Vale enfatizando que é possível viver bem e com qualidade de vida mesmo diante das adversidades basta que se desenvolvam culturas de convivência adequadas ao ambiente apontando não somente os seus problemas, mas, acima de tudo, suas potencialidades e riquezas. (MALVEZZI, 2007)

A convivência é uma nova forma de ver e viver no Semiárido, excluindo as noções pejorativas sobre essa região, passando a enxergá-la como um espaço com suas características próprias, seus limites e potencialidades.

Para Silva, Dantas e Bueno (2009):

Entendemos que para formar cidadãos e cidadãs nessa perspectiva, a educação escolar necessita ser contextualizada, referenciada pelas particularidades e, especialmente, pelas potencialidades que esse lugar comporta, no caso, o espaço do Semiárido. Como se trata de pessoas do campo, abordamos a Educação do Campo na perspectiva da Convivência com o Semiárido.

Uma das estratégias da convivência com o semiárido é a introdução de tecnologias sociais⁷, entre elas podemos citar a captação e armazenamento de água das chuvas, as de produção de alimentos e também as de manejo de fontes de energia renovável, buscando formas de melhorar a qualidade de vida, mediante uma inclusão produtiva, a geração de renda promovendo a cidadania com as famílias de agricultoras. (MALVEZZI, 2007; SILVA, 2007)

Nessa perspectiva, entende-se que a função principal da escola é o desenvolvimento de trabalhos que desenvolvam o conhecimento propiciando às crianças\adolescentes e jovens oportunidades de aprendizagem, de forma que adquiram tecnologias aliadas às propostas curriculares, onde permitirão às crianças explorar novos conhecimentos, aprendendo a pesquisar, questionar, expressar sua opinião, pensar e elaborar ideias de maneira lúdica, interativa e divertida, tornando o processo de aprendizagem mais interessante.

Para construir uma prática pedagógica na perspectiva da Convivência para o Semiárido, é necessário que ocorram grandes transformações na escola. Os livros didáticos, quase sempre a única fonte de consulta do professor, devem trazer abordagens que estimulem a prática da pesquisa sobre a realidade local, com informações atualizadas; incluindo novos olhares sobre o Semi-Árido e, ainda, apontando os sujeitos que produzem conhecimentos fora da escola, na comunidade (no entorno) ou em outros lugares do Semi-Árido, de forma que estudantes e professores possam dialogar com estes aprendendo e ensinando; ancorados na pedagogia de Paulo Freire. (SILVA, DANTAS E BUENO, 2009)

Como podemos ver acima, para construção de uma prática numa perspectiva para Convivência com o Semiárido as paredes das salas devem ser ultrapassadas, desconsiderando o currículo como única fonte para construção das aulas voltadas para o que está pautado nos livros didáticos, dando novos significados e direcionamentos onde o meio a que estão inseridos poderá ser utilizado instrumento didático.

Sendo a escola é um dos ambientes de desenvolvimento do\o educando\o, talvez o que mais busca a significação de suas aprendizagens. Ela não pode ser confundida como uma instituição que possa substituir à família, mas como um ambiente socializador, nem a família substituir a escola. É na escola que também obtemos o resultado de um trabalho de reformulação dinâmica e relacional das equipes administrativa, docente, discente, comunidade e família, os quais estão envolvidos e devem ser conhecedores do Projeto Educacional que

⁷ As Tecnologias Sociais têm por conceito tudo que se refere às experiências tecnológicas realizadas em interação com a comunidade e que visam, principalmente, buscar soluções para os problemas sociais, bem como o desenvolvimento e a inclusão social. (MALVEZZI, 2007)

apresenta a realidade de cada indivíduo, valorizando as experiências e traçando caminhos para tornar a aprendizagem da criança mais significativa. (REIS, 2010)

Contudo, a educação infantil enfrenta ao longo do tempo uma série de desafios, o primeiro deles está relacionado à importância que é dada para a etapa de ensino. Uma vez que o entendimento de muitos é de que esta primeira fase serve apenas para a criança aprender a “brincar”. No entanto, ela é muito mais do que isso, a educação infantil pode fazer uma grande diferença na formação intelectual, social e até profissional da criança. Isso porque é nesse momento que os pequenos estão recebendo informações, as quais são de grande importância para o seu aprendizado.

Sabe-se que as crianças que tiveram a oportunidade de frequentar escolas onde os indivíduos que ocupam a educação infantil são tratados com respeito proporcionando atividades que valorize a criança apresentam bons resultados no seu percurso educativo e no desenvolvimento sociocultural. Mas, para que isso aconteça é necessário a construção de projetos educativos que permita o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, complementando a ação da família e da comunidade e sua inserção no contexto sociocultural, permitindo a construção de sua identidade a partir da inserção e valorização do seu mundo.

Segundo Mello (2012), quando a atividade proposta pela professora é atraente, todas as crianças, ou sua maioria, aderem a atividade em um curto espaço de tempo. O mesmo acrescenta que, em um ambiente diversificado, a criança que está em outra atividade também está descobrindo, se exercitando e aprendendo.

Para a autora, não é necessário que a professora reúna todo o grupo para realizar uma atividade, mas ela deve oferecer oportunidades para a criança experimentar e explorar. Vale salientar que a atividade se caracteriza pelo processo no qual a criança se envolve completamente naquilo que faz, satisfazendo necessidades de conhecimento e descobertas naquele momento.

Para Libâneo (2004), o professor precisa estar preparado para desenvolver ações específicas promotoras de atividades motivadoras de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Segundo o autor, ao professor compete

[...] organizar e estruturar corretamente a atividade de assimilação do estudante, formulando objetivos e parti das ações que deve realizar no marco das matérias de estudo e das funções que estas desempenham no perfil profissional e no currículo, selecionando os conteúdos que assegurem a formação dos conhecimentos e características da personalidade necessárias para a realização dos diferentes tipos de atividade, organização do processo de aprendizagem com base nos componentes funcionais da atividade: orientação, execução e controle. (LIBÂNEO, 2004, p. 121).

Perante os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, é a atividade que mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva. É por meio da atividade que o homem é estimulado a entrar em contato com os objetos, atuando sobre eles e transformando a si mesmo. Potanto, para se pensar na realização de atividades na Educação Infantil é importante idealizar o objetivo que se espera alcançar, favorecendo que o ambiente contribua na realização da atividade já que estamos falando em crianças e para as mesmas é importante que a mesma esteja envolvida. (LIBÂNEO, 2004)

Para alcançar os objetivos propostos dentro de uma atividade bem formulada, tornando-a significativa para a criança, também se faz necessário pensar na formação do professor. Promover o crescimento e o desenvolvimento das capacidades da criança pequena é uma tarefa que compete a professores capacitados e conhecedores do processo de desenvolvimento infantil, levando em conta as especificidades que a docência na Educação Infantil requer.

Portanto, é fundamental que seja oferecido às crianças o contato com diferentes linguagens, levantando possibilidades de desenvolvimento onde se relacionem às oportunidades que a criança tem de participar de diferentes experiências, considerando seu espaço e tempo. Sendo importante proporcionar contato, com o conhecimento e o uso das linguagens diversas, inserindo-se em múltiplos sistemas simbólicos da cultura de que participa que passam a apoiar outras aprendizagens da criança como sujeito de direitos, fruto das transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas ao longo do processo histórico.

3.2 A LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL: O DIREITO E A PROPOSTA CURRICULAR

O marco que carrega a força motriz da mudança na concepção de educação e de criança como sujeito de direito à educação é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A partir desta decisão legal, a criança adquire a condição de cidadã em desenvolvimento, sendo

que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade¹ (art. 208, inciso IV). Tal princípio legal dispõe sobre a educação infantil como um direito social da criança e sobre a obrigação do Estado em ofertá-la, sendo da competência dos municípios, em cooperação técnica e financeira com a União e os Estados, a sua oferta (art. 30; IV). (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

3.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/1996, em seu art. 29; a Educação Infantil deve ser ofertada em áreas rurais ou urbanas, a sua oferta vai se dar em ambientes institucionais (creches e pré-escolas) para crianças de 0 (zero) até 5 (anos) de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Lei ainda refere-se a Educação Infantil da seguinte forma:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

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

Desta maneira a LDB regulamenta a Educação Infantil orientando sua carga horária, desenvolvimento e avaliação.

3.2.2 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ou seja, apresenta reflexões acerca dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, respeitando a diversidade cultural

brasileira. Instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Referencial Curricular foi desenvolvido para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Dividido em três volumes, apresenta contribuições para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas além da construção de propostas educativas. O primeiro, intitulado Introdução, traz reflexões sobre creches e pré-escolas brasileiras, infância, educação e profissionalização, além do referencial teórico que sustenta a obra. O segundo volume intitulado por “Formação pessoal e social”, trata dos processos de construção da identidade e autonomia das crianças. Já o terceiro volume, com o título “Conhecimento de Mundo”, traz seis documentos, cada qual relacionado aos sub-eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática.

3.2.3 Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI,2009,2010)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010, p.12), a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam. Nessa esfera a Educação Infantil vem se consolidando a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

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

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil um currículo corresponde a um processo que “busca articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições” (BRASIL, 2009, p.1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, define a Educação Infantil como:

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

A Diretriz desta forma regulamenta a Educação Infantil em seus espaços, tempo e organização.

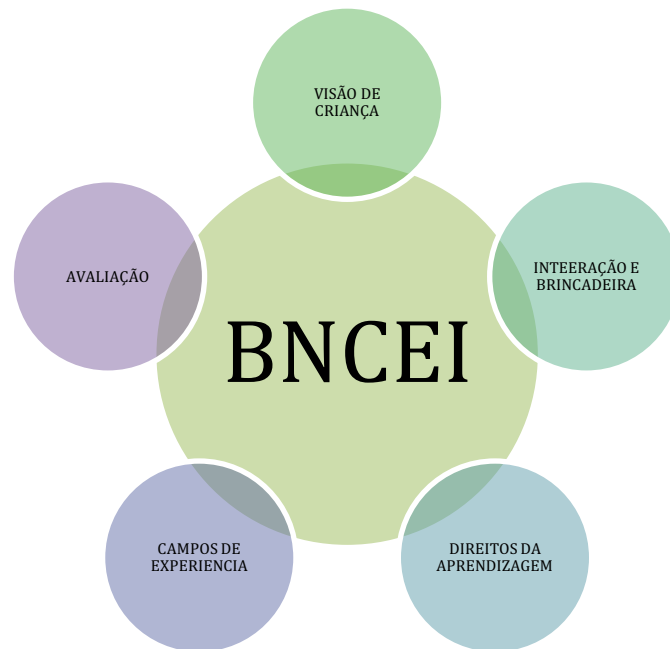
3.2.4 Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC-Ed. Infantil)

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), apresenta as aprendizagens fundamentais que devem ser trabalhadas com os estudantes durante a Educação Básica. Na educação infantil aborda uma série de competências que as crianças devem assimilar na vida escolar.

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 25)

A BNCC na educação infantil é composta por “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” e “Campos de Experiência”, tendo entre em seus aspectos mais marcantes, as 10 competências a serem aprimoradas pelos alunos. As quais abrangem diversos aspectos, como:

- Valorização e uso adequado dos conhecimentos obtidos em sala de aula para compreender a realidade;
- Exercício livre da curiosidade intelectual no contato com a ciência;
- Desenvolvimento do senso estético para reconhecer e valorizar as várias manifestações culturais;
- Consolidação dos conhecimentos de linguagens nos formatos orais, escritos ou libras, corporais, artísticos e tecnológicos;
- Favorecimento do uso de tecnologias e meios de comunicação de maneira ética, crítica e reflexiva.



A visão de criança da BNCEI, é a de que ela é protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.

A interação e a brincadeira são os dois eixos estruturantes da BNCEI assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e se conhecer.

Os direitos da aprendizagem são:

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: • O eu, o outro e o nós • Corpo, gestos e movimentos • Traços, sons, cores e formas • Escuta, fala, pensamento e imaginação • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária. Bebês (0-1a6m), Crianças bem pequenas (1a7m-3a11m) e Crianças pequenas (4a-5a11m).

3.2.5 Plano Municipal de Educação (2015)

O Plano Municipal de Educação de São João do Tigre – PB (PME-SJT), foi aprovado pela Lei nº. 425/2015. O mesmo dispõe sobre a organização do sistema de ensino, apresentando metas e estratégias para o ensino no município.

A Meta-1 do PME-SJT, refere-se a Educação Infantil, onde apresenta por meta a “ampliação da oferta de Educação Infantil no município em creches de forma a tender 60% das crianças de até 3 anos”. (PME-SJT, 2015, p. 23)

O PME, destina para educação infantil:

- a promoção de formação continuada para os profissionais;
- assegura a construção de uma proposta pedagógica para Educação Infantil dentro das diretrizes e referenciais nacionais (exceto nas multisseriada na zona rural);
- fomentar o atendimento as populações do campo e quilombola;

Vale salientar que no plano não há nenhum capítulo destinado a Educação Contextualizada.

3.2.6 A Proposta Curricular da Educação Infantil na Paraíba e no Município

A Proposta Curricular para educação Infantil na Paraíba apresenta o resultado do diálogo entre a BNCC e a proposta curricular do estado da Paraíba, onde “as definições de criança, currículo e proposta pedagógica que têm norteado compreensões e práticas voltadas ao sujeito criança em instituições educativas destinadas a ele”.

Sendo a BNCC “um documento de caráter normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica”, A Proposta Curricular Paraibana, busca recuperar, revisar e sistematizar os documentos curriculares anteriores, bem como publicações e diagnósticos já existentes, além do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas anteriormente realizadas. (PARAÍBA, 2018)

Desta forma a proposta curricular do Estado da Paraíba é referenciada numa noção de currículo que considera a relevância dos contextos pessoal, social, cultural e político dos sujeitos em suas aprendizagens na escola.

O município de São João do Tigre – PB, adotou no ano de 2019 o currículo do estado da Paraíba como recurso metodológico para desenvolver o trabalho com a Educação Infantil. Desta forma a Educação Infantil tem hoje o desafio de se colocar como uma área da Escola Básica, apresentando novas formas de planejar, organizar e avaliar o seu trabalho pedagógico.

O município também adota os direitos da aprendizagem que estão previsto na BNCEI, que orientam o trabalho na Educação Infantil:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Essa perspectiva tem por intencionalidade organizar a proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BNCC, p.39)

No entanto a integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico. Onde o foco curricular é posto como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Por fim a gestão curricular deve ter como foco o Projeto Pedagógico da unidade

educacional, onde na sua elaboração tenha o acompanhamento e a avaliação de professoras e professores, além dos demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, observando suas necessidades.

A construção de um currículo para Educação Infantil levando em conta o ambiente em que a criança está inserida, nessa perspectiva o Semiárido, necessita analisar formas de olhar para o cotidiano das unidades e percebê-las como fonte de pesquisa de ações que contribuam para qualificar as aprendizagens das crianças, compreendendo de que modo o mesmo se relaciona com o meio.

4 A AULA DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA CONTEXTUALIZAÇÃO: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS

Esta seção tem como finalidade refletir sobre a concepção das professoras da Educação Infantil no que se refere ao uso da Aula de Campo como uma estratégia didática para contextualização do conhecimento na Educação Infantil.

4.1 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O processo de ensino e aprendizagem é um procedimento que exige entrega tanto do docente quanto dos discentes. Onde, deve haver uma sintonia somada a interesses e empenhos vindos de todos que compõem o espaço escolar. Contudo, quando falamos em Educação Infantil este trabalho dobra, já que estamos lhe dando com crianças ainda muito pequenas as quais estão em constante processo de construção.

Vários são os teóricos que adotam essa forma de ver o processo de ensino aprendizagem. Entre eles, destaca-se David Ausubel (1918-2008) que desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa, onde podemos considerar por ser aquela em que ideias expressas simbolicamente e interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Ou seja não-literal, não ao pé-da-letra, de forma espontânea, e não-arbitrária significa que a interação acontece a partir da ideia prévia, trata-se de um conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Com vistas ao ensino e aprendizagem de crianças da Educação Infantil, o RCNEI (1998) acrescenta que o uso de recursos e materiais didáticos tem relações estreitas com a organização do espaço físico, e que estes, por sua vez, devem ser aconchegante, com almofadas, iluminação adequada além de possuir livros, revistas etc

A relação com novos adultos, o contato com pessoas de diferentes origens e interesses, as vivências em ambientes coletivos representam, por si sós, um laboratório de experiências e aprendizagem sobre os aspectos sociais do mundo.

Em conformidade a isto Jacobucci (2008) organiza os espaços não formais em duas categorias: (i) em ambientes que possuem uma equipe especializada na estrutura e componentes do lugar (como museus, parques ambientais, ambientes de pesquisa científica e de preservação), e (ii) espaços flexíveis, em que pode ocorrer o lazer e o ensino (como lagos, campos de futebol, praia, entre outros)

Sob este aspecto, um apontamento importante é feito por Jacobucci (2008) ao afirmar

que embora haja um senso comum de educação não formal é diferente da formal (por utilizar ferramentas didáticas diversificadas e atrativas), isto nem sempre é verdade. Desse modo se constata que não é o ambiente que vai definir se o tipo de aprendizagem é formal ou informal, pois uma aula de campo pode ser extremamente tradicional ao mesmo tempo em que uma atividade em sala de aula pode ser totalmente dinâmica e diversificada.

No entanto, é importante destacar, como bem coloca Freitas (2007), que os recursos e materiais didáticos “por mais bem elaborados e diversificados que sejam, não garantem por si só a qualidade e a efetividade no ensino e aprendizagem” (p.23).

A simples apresentação ou a utilização dos mesmos de forma indiscriminada, não surtirá efeito algum no processo de ensino e aprendizagem, pois, que, apenas cumprem a função de mediação e “não podem ser utilizados como começo, meio e fim de um processo didático” (FREITAS, 2007; p.23), assim, é necessário que o educador reflita, planeje e execute adequações específicas que atendam aos interesses e as necessidades dos educandos.

A aula de campo tem sido descrita como uma forma de levar os alunos a estudarem os ambientes naturais, objetivando perceber e conhecer a natureza por meio dos diversos recursos visuais, ou seja, levá-los ao ambiente propriamente dito para estimular os sentidos de forma lúdica e interativa.

Essa postura científica, nessa fase do desenvolvimento, deve ser traduzida por um questionamento, por parte das crianças, de suas próprias ideias e concepções sobre o mundo, e também pelo desejo de buscar novas informações. O professor é peça fundamental para estimular essa postura, por meio de observação permanente e escuta atenta.

Existe uma estreita relação das aulas de campo com as atividades pedagógicas convencionais, as quais são consideradas estratégia de ensino, muitas vezes denominadas como estudo do meio, sendo consideradas como ensino formal, pois se encontram totalmente relacionadas aos acontecimentos da sala de aula (ANASTASIOU e ALVES, 2004).

As professoras colocam como argumento para o trabalho com a aula de campo: a **aprendizagem significativa por parte as crianças e a contextualização da Educação.**

No que se refere a temática da **aprendizagem significativa** podemos identificar as seguintes concepções na fala das professoras:



Fonte: Sistematizado pela autora, 2021.

Como podemos observar nas falas das professoras a aprendizagem significativa aparece de diversas formas, contudo todas consideram que a interação com a realidade da criança provoca a aprendizagem significativa.

A relação direta entre o mundo físico e social é realizada pelo trabalho da professora como mediadora, produzindo estratégias de conhecimento em que as crianças se tornem participantes ativos e realizem o trabalho de forma real, prática, concreta, socialmente produtiva.

A professora também deve se preocupar em formar seus alunos emancipados para explorar o conhecimento em sua realidade de forma crítica, criativa e autônoma, onde é importante o docente buscar estratégias que além de fornecer o acesso à informação, criar a apropriação pelo saber:

Nós somos educadores que tentamos dentro de nossas próprias aulas, fazer passar para a prática, as ideias e os sonhos teóricos, que devemos assegurar a permanência das nossas funções, buscando a torná-las mais adequadas. Temos de fazer nascer o futuro no seio do presente e do passado, o que implica não num espetacular apelo à novidade, mas prudência, método e uma grande humanidade (FREINET, 1977, p. 10-17).

No contexto histórico atual, é importante integrar as **Aulas de Campo ou Aulas Passeio** de Freinet (1975) com aspectos da realidade, gerando uma problematização que desperte o interesse para aspectos do cotidiano, tornando as crianças sujeitos mais participativos no processo de ensino aprendizagem, e conhecedores de seu contexto.

Essa questão foi importante porque as professoras colocaram que a questão da contextualização na educação infantil é algo que ainda precisa estudar e entender melhor, pois sentem dificuldades de inserir como algo permanente nos seus planejamentos.

4.1.1 A aula de Campo como estratégia didática na Educação Infantil

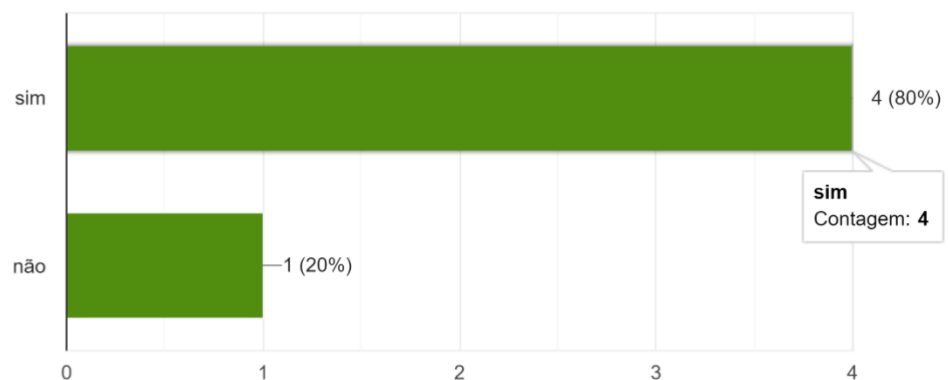
Para Silva (2002), a aula de campo consiste na prática andante e observadora de fazer uma aproximação da teoria com a prática e uma possibilidade de ação reflexiva na interface da teoria e da prática educacional. Sendo a criança um sujeito sócio-histórico-cultural, um ser da natureza que tem especificidades no seu desenvolvimento, determinadas pela interação entre os aspectos biológicos e culturais busca o contato direto com o conteúdo, com tudo aquilo que for concreto.

A criança que participam de atividades de campo são motivadas e estimuladas a pensar criticamente. Assim, realizam sua própria compreensão entre a aula teórica a prática. Esse estímulo ajuda a criança a um motivo maior de aprender e de formar conhecimento pelo desafio do pensar.

Gráfico 7 - Utilização da aula de campo no Planejamento

18. Você utiliza a aula de campo no seu planejamento?

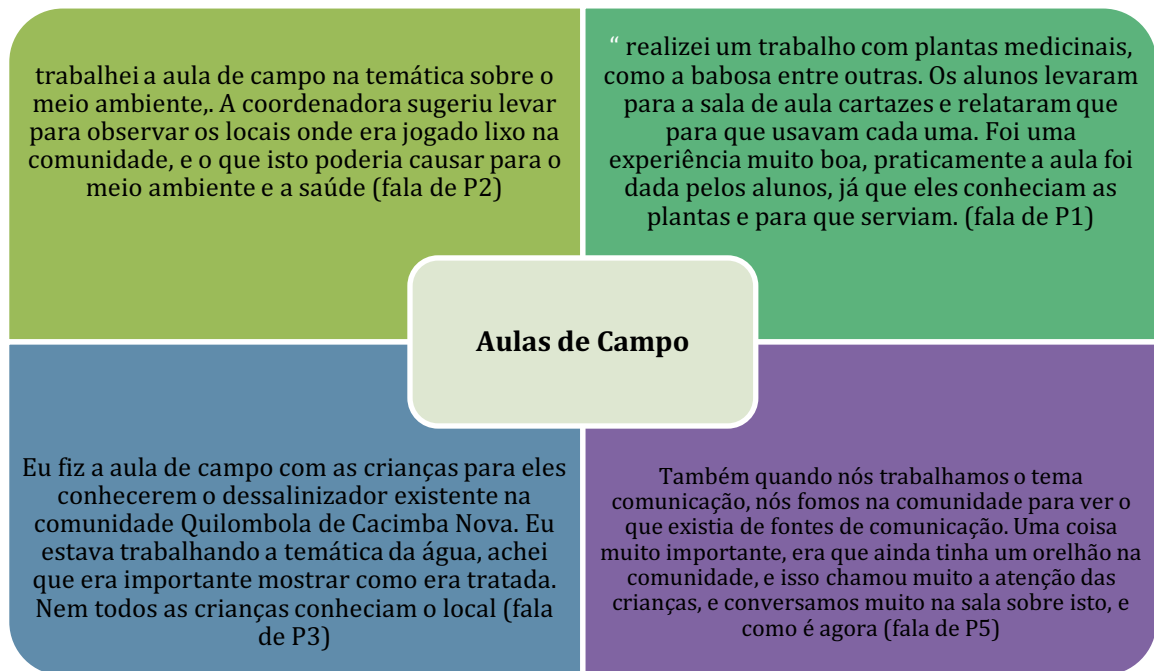
5 respostas



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

Na resposta das quatro professoras que adotam a Aula de Campo no planejamento, identificamos que isto ocorre de forma esporádica, e “quando é sugerido pela coordenadora” (fala de P2). Não existe uma sistemática na concepção das professoras da Aula de Campo como uma estratégia didática para contextualização no trabalho.

Quando solicitadas a exemplificar **Aulas de Campo** que foram ministradas tivemos os seguintes resultados:



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021.

No que diz respeito a aulas de campo, percebemos que todas trabalharam durante projetos escolares. E que as mesmas perceberam que a metodologia ajuda na compreensão dos conteúdos como aumenta o interesse dos alunos, e que a aula de campo proporciona o protagonismo das crianças com ênfase na participação dos mesmos.

Na busca por alternativas que ajudem a facilitar e dinamizar a aprendizagem, podemos pensar na importância de estudar a partir do meio, sendo este um componente que faz parte do processo de ensino.

Segundo Libâneo (1994, p. 71), todos esses procedimentos que permitem uma discussão em torno do mundo concreto do aluno devem ser enriquecidos com visitas às localidades abordadas. Na faixa etária de cinco anos as crianças precisam vivenciar situações concretas para assimilar os conhecimentos. Por isso, tomar conhecimento da realidade em que elas estão inseridas é fundamental para formarem valores para a vida. Vivenciando, por meio da prática, experiências que possibilite ampliar o conhecimento sobre os temas vivenciados em sala de aula, fazendo com que a criança participe do processo de aprendizagem de maneira dinâmica e prazerosa.

Nessa perspectiva, o planejamento começa compõe um espaço muito importante na formulação de aulas de campo, onde é importante partir de uma sondagem, uma análise das potencialidades do ambiente que se pretende visitar. Durante a atividade é necessário pensar quais os objetivos que se pretende alcançar, quais as dificuldades podem surgir levando em conta que o trabalho a ser desenvolvido trata-se de turmas de Educação Infantil.

Portanto, a professora deve levar a criança a pensar de forma crítica, mostrando que através de sua ação a sociedade pode ser transformada, exercendo assim a cidadania plena no meio em que vive. Nesse sentido vale ressaltar a importância do uso de aulas de campo como alternativa para desenvolver o ensino a partir dos paradigmas da contextualização, levando fatos do cotidiano e da vida da criança como conteúdo para aula.

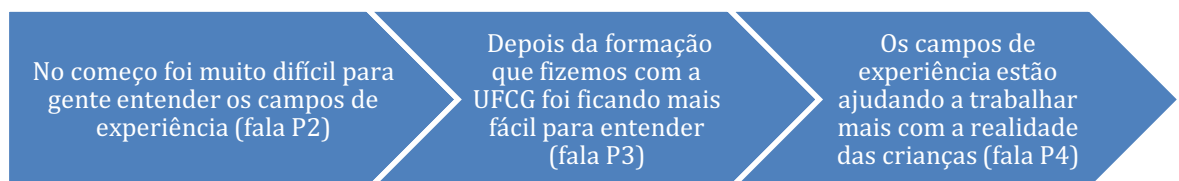
Segundo Freire (1991) o ensino deve articular teoria e prática, vinculando-as sempre que possível, pois essa é condição essencial para o aprendizado. O importante é ir teorizando até onde o grupo pode internalizar e refletir sobre sua prática. Não adianta ir construindo todo um andaime teórico para depois colocar-lhe a prática, mas sim ir construindo a teoria junto com a prática. Talvez seja esse o caminho que o educador deve percorrer com seu grupo de educandos. (FREIRE, 1991, p. 63).

Portanto, a Aula de Campo é uma prática que vai ao encontro da necessidade do aluno, agregando teoria e prática, leitura e observação, associando à problematização e à contextualização para chegar ao indivíduo, ampliando a construção do conhecimento pelo aluno.

Assim é perceptível que a Aula de Campo favorece a proximidade entre as crianças, as professoras e a comunidade viabilizando as interações entre ambos e intervenções pelo docente. O ambiente fora da sala de aula contribui para a superação de estereótipos, pois há quem acredite que esse tipo de trabalho não seria possível com alunos da pré-escola, ajudando por vezes alunos introvertidos ou mais resistentes a participar da aula para que se apresentem mais leves, além de aproximar o aluno ao objeto de estudo, criando assim um vínculo, uma via de comunicação que poderá posteriormente ser fortalecida em sala de aula.

No que se refere ao **Currículo por Campo de Experiência**, colocam que é algo recente no município: “começamos a usar em 2019 quando foi assinado o Pacto pelo Currículo da Paraíba”, que foi entre a secretaria do município e o Estado” (fala P1).

Assim, identificamos as seguintes:



Mediante o relato das professoras percebemos que no início o trabalho com a nova

proposta curricular para educação infantil, a partir da BNCC, foi difícil. As professoras não se sentiam preparadas, pois não haviam realizado um estudo antes de começar a usá-la. As mesmas ainda relataram que a participação na Formação sobre a BNCC, junto a UFCG, ajudou a entender como trabalhar na educação infantil utilizando a proposta curricular. Por fim, as professoras relatam que os campos de experiência hoje ajudam a trabalhar com temáticas que expõem a realidade das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objeto a percepção das professoras da Educação Infantil sobre a Aula de Campo como estratégia didática para contextualização do Ensino, onde abordamos a temática a partir do estudo dos documentos que norteiam a educação no que diz respeito especificamente a Educação Infantil e realizamos aplicação de questionários para investigar a percepção das professoras em relação a aula de campo. Vale salientar que as mesmas lecionam no Município de São João do Tigre - PB em turmas seriadas em educação infantil e multisseriada. Posteriormente aplicação dos questionários foi realizado uma análise onde percebemos que as professoras já realizaram algum trabalho com aula de campo e percebem a importância da mesma para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem com as crianças, contudo, só costumam vivenciar a prática durante projetos escolares.

Nesta perspectiva nos colocamos como objetivo geral: analisar como as professoras da Educação Infantil compreendem a aula de campo como estratégia didática para contextualização do conhecimento e especificamente nossos objetivos foram:

- Identificar na proposta curricular do município se, e como, incorpora a contextualização da Educação como princípio e metodologia;
- Identificar na percepção das professoras da Educação como a proposta curricular por campo de experiência possibilita a contextualização.

Desta forma buscamos responder nossos objetivos onde chegamos as seguintes conclusões:

- ✓ a proposta curricular do município possibilita a partir do estudo dos campos de experiência o uso de temáticas que favoreçam a contextualização na educação infantil usando como ferramenta a aula de campo. Contudo, essa prática não está incluída nos planejamentos rotineiros, estas só acontecem no desenvolvimento de projetos didáticos, ou seja, como eventualidade, o que evidencia a necessidade de incorporar na formação continuada das professoras esta discussão, bem como no processo de acompanhamento e planejamento.
- ✓ a prática pedagógica no contexto da aula de campo possibilita descobertas e aprendizados para os alunos e novas perspectivas para os professores em relação ao trabalho interdisciplinar, evidenciando a relevante importância que tem a inserção de outros espaços de aprendizagem no cotidiano escolar. A aula de campo na educação infantil, de maneira geral, para que as crianças conheçam o ambiente fora dos muros da sala de aula. E, por isso mesmo, ela abre as possibilidades de ensino do professor e se torna uma importante ferramenta

metodológica para aprendizado das crianças pequenas.

O estudo propiciou a mim enquanto estudante/pesquisadora abrir discussões que enfocam novas possibilidades para o desenvolvimento de práticas na educação infantil por meio da aula de campo, o que possibilita não apenas novas experiências, mas cria um ambiente onde as crianças desenvolvam suas habilidades e favoreça o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do raciocínio entre as crianças, possibilitando aprendizagens significativas.

Por fim, a possibilidade de discutir acerca da educação contextualizada no Curso de Especialização, propiciou repensar conceitos sobre educação, e desenvolver um novo olhar sobre as práticas de ensino, onde a contextualização cria espaços que permitem a protagonizarão do indivíduo para construção social e pessoal, ferramentas essenciais para o ensino. Considerando a educação infantil a contextualização permite aproximar a criança ao objeto de estudo o que permite realizar intervenções no seu meio social.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília: DF. 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de janeiro de 2020.
- FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 4. ed. Lisboa: Estampa, 1975
- GATTI, Bernardete A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa. N. 98, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- GUALDANI, Carla.; SALES, Marli. **Tecnologias sociais de convivência com o Semiárido e a racionalidade camponesa**. Sustentabilidade em Debate - Brasília, v. 7, Edição Especial, p.86-99, dez/2016.
- GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, 2004, p. 143-150. Disponível em: Acesso em 20 de março de 2021.
- JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista em Extensão**, Uberlândia, v. 07, n. 07, p.55-66. 2008.
- LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Revista Educar**. Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.

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

MALVEZZI, R. **Semiárido, uma visão holística**. Brasília: Confea, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**, 2018.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a Convivência com o Semiárido: desafios e possibilidades. *In: SOUZA E SILVA, Conceição de Maria de et al. Semiárido Piauiense: Educação e contexto*. Campina Grande: INSA, 2010. p.109-130.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG).

SILVA, Roberto Marinho da. Concepções de desenvolvimento: convivência e sustentabilidade no Semiárido brasileiro. *In: Semiárido Piauiense: Educação e Contexto*. INSA. Campina Grande: 2010.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Comentários de Ana Luiza Smolka; tradução de Zoia Ribeiro Prestes – São Paulo: Ática, 2009.

Anexo 1: roteiro de questionário

Pesquisa: Aula de Campo na Educação Infantil

Este questionário faz parte de uma pesquisa realizada como requisito para conclusão do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido/UFCG/CDSA da estudante, Maria Clara da Silva Lima, sob a orientação da professora Maria do Socorro Silva.

Nosso objeto de estudo consiste em investigar a contribuição da aula de campo como recurso didático para contextualização curricular na Educação Infantil. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Contato: maria.socorro@professor.ufcg.edu.br

1. Concorda em participar da pesquisa?

sim

não

2. E-mail

3. No que se refere ao sexo você se identifica como:

feminino

masculino

outro

4. 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

5. No que se refere ao local de moradia:

mora em comunidade rural

mora na sede do município de SJC

mora em outro município

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

branco

negro

pardo

amarelo

indígena

outro

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

ensino médio completo

ensino superior superior

8. No que se refere a sua formação continuada qual sua maior titulação?

especialização

mestrado

doutorado

não se aplica

9. Se já concluiu o ensino superior qual curso?

10. Realizou o curso superior em qual instituição?

Universidade Pública Federal

Universidade Pública Estadual

Faculdade ou Centro Universitário particular

EAD/UAB

11. Tempo de atuação em sala de Educação Infantil:

01 a 03 anos

04 a 07 anos

08 a 11 anos

mais de 12 anos

12. Você participa de formação continuada em Educação Infantil?

Sim

Não

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

14. Qual sua turma de atuação na Educação Infantil

Pré I

Pré II

Turma de Pré I e Pré II na mesma sala

Turma de Educação Infantil junta com multisseriada

Maternal I

Maternal II

11. O município tem uma proposta curricular específica para Educação Infantil? *

sim

Não

Não tenho essa informação

12. Se sim, você já leu e estudo sobre a mesma?

sim

não

não se aplica

13. Você já estudou sobre a base da Educação Infantil por campo de experiência?

sim

não

Opção 3

14. Se sim, onde e quem realizou este estudo?

15. Você tem\teve dificuldades em trabalhar com Campos de Experiência?

Sim

não

Talvez

16. Se sim, destaque duas dificuldades

17. Qual a periodicidade de planejamento de aula?

semanal

quinzenal

não tem planejamento coletivo

18. Você utiliza a aula de campo no seu planejamento?

sim

não

19. Se sim, por que?

20, você considera que aula de campo contribui para contextualização da educação?

sim

() não

21. Se sim, como?

22. Se você trabalha com aula de campo, onde aprendeu essa estratégia didática?

23. Para você o que é a infância?

24. Para você o que?

25. Para você o que é Educação Infantil?

26. Para você o que é Currículo?

27. Para você o que é importante trabalhar numa sala de Educação Infantil no Campo?

Grata por sua colaboração¹

Profas. Maria Clara e Socorro Silva