ISSN 2525-4812 (versão on-line)
ISSN 2238-7641 (versão impressa)
http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index

Recebido em: 29/3/2022
Aceito em: 18/7/2022
Período de publicação: 2024

Revista Terceira Margem Amazônia
(v. 11 • n. 23 • 2024)

Como citar o artigo:

SILVA, J. da C.; SILVA, J. da C.; PEREIRA, R. da C. Educação Infantil no campo: extratos do trabalho docente com crianças. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 139-154, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p139-154.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

EXTRATOS DO TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS

Jaqueline da Costa Silva[1]
Juliana da Costa Silva[2]
Rosenildo da Costa Pereira[3]

Resumo: O presente estudo analisa o trabalho docente a partir da realidade da Escola Ribeirinha São João Batista do Rio Campompema, município de Abaetetuba-PA. Buscou-se verificar como o cotidiano das crianças é abordado na/pela escola, considerando que estas têm infâncias vividas por meio dos brincares nos rios, matas e florestas, onde usam os próprios recursos do entorno da comunidade para executarem suas brincadeiras. O foco central de análise trata-se da prática docente de professoras da Educação Infantil do Campo, buscando compreender como as docentes da escola trabalham a questão das infâncias vividas pelas crianças em suas práticas educativas. A base metodológica da pesquisa sustenta-se no seguinte referencial bibliográfico: Freitas, Damasceno e Alves (2016); Pojo e Freitas (2022); Pojo (2021); Freitas (2021); Pereira (2021) entre outros, assim como, em legislações/leis referentes à temática, das quais consultamos: Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002); Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 2019); Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016); LDB-9394/96 (Brasil, 2018) etc. E, por fim, fizemos pesquisa de campo, com uso e aplicação de questionário a duas professoras da Educação Infantil pesquisada. As análises da pesquisa de campo apontaram que as professoras em estudo dialogam em suas práticas educativas com os saberes da infância dos alunos dessa etapa de ensino e que essas brincadeiras são presentes no cotidiano da sala de aula/escola.

Palavras-chave: docência, educação infantil, contexto do campo.

[1] Graduada em Pedagogia pela UEPA, Especialista em educação especial do campo pela UFPA, Campus Cametá.
E-mail: kellysilva270498@gmail.com
https://orcid.org/https:/0000-0002-7233-7783

[2] Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela UEPA. Especialista Língua Portuguesa e Literatura.
E-mail: jullysilva291299@gmail.com
https://orcid.org/https:/0000-0002-87956966

[3] Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades - PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa Educação, Estado e Territorialidades. Doutor em Antropologia pela UFPA. Mestre em educação pela UEPA. Servidor público do município de Abaetetuba, PA.
E-mail: rosenildopereira@gmail.com
https://orcid.org/https:/0000-0001-8747-5276

CHILD EDUCATION IN THE FIELD: EXTRACTS FROM TEACHING WORK WITH CHILDREN

Abstract: The present study analyzes the teaching work from the reality of the Escola Ribeirinha São João Batista do Rio Campompema, municipality of Abaetetuba-Pa. It was sought to verify how the daily life of children is addressed at/by the school, considering that they have childhoods lived through playing in rivers, forests and forests, where they use their own resources from the surroundings of the community to perform their games. The central focus of analysis is the teaching practice of early childhood education teachers in the countryside, seeking to understand how school teachers deal with the issue of childhood experienced by children in their educational practices. The methodological basis of the research is based on a bibliographic reference Freitas, Damasceno and Alves (2016); Pojo and Freitas (2022); Pojo (2021); Freitas (2021); Pereira (2021) among others, as well as as, in legislation/laws related to the subject, of which we consulted Resolution nº 1, of April 3, 2002 (Brasil, 2002); Law No. 8,069, of 13, 1990 (Brasil, 2019); Federal Constitution of 1988 (Brasil, 2016); LDB-9394/96 (Brasil, 2018) etc. Finally, we did field research, using and applying a questionnaire with the two teachers of the researched early childhood education. The analysis of the field research pointed out that the teachers under study dialogue in their educational practices with the childhood knowledge of early childhood education students and that these games are present in the daily life of the classroom/school.

Keywords: teaching; child education; field context.

Introdução

Garantida por lei, "a educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 2018, p. 11). Para tanto, ela deve ser ofertada às crianças de forma a respeitar o processo de desenvolvimento, entendendo que cada uma tem seu próprio tempo de aprendizagem.

O presente artigo tem como objetivo discutir a Educação Infantil no Campo, abordando especificamente as experiências de professoras que atuam com as crianças na escola ribeirinha São João Batista, do Rio Campompema, Abaetetuba, Pará.

Nesse sentido, falar das experiências do educador na prática do trabalho docente com crianças, sobretudo com crianças inseridas em contextos do campo, é mostrar, além da prática educativa, os desafios e dificuldades enfrentadas pelos educadores em suas práticas cotidianas no exercício da docência nesses espaços rurais, como, por exemplo, dificuldade de chegar à escola, falta de formação específica para trabalhar com a educação infantil do campo, entre outros. Mas nos detemos no texto especificamente na análise do trabalho docente de duas professoras ribeirinhas de Campompema.

Assim, busca-se, com este texto, analisar a prática educativa de professoras da Educação Infantil do Campo, analisando como se dá a relação do trabalho docente com os saberes produzidos pelas crianças em seus respectivos cotidianos.

O texto aqui apresentado foi produzido a partir de análise documental, bibliográfica e de pesquisa de campo, cuja abordagem é do tipo qualitativa, e, como técnicas de coleta de dados, fez-se análise de conteúdo, a fim de compreender os conteúdos da entrevista coletada em campo

com aplicação de questionário a duas professoras ribeirinhas da Escola São João Batista, Rio Campompema.

O estudo está estruturado em quatro itens, o primeiro elucida sobre o lócus onde a pesquisa foi realizada; o segundo trata-se de alguns documentos/leis que amparam a Educação Infantil; o terceiro item descreve a criança como sujeito do campo e de direitos; e, posteriormente, discute-se a respeito do papel do professor no trabalho com crianças; por fim, as considerações finais.

Lócus da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada ocorreu na Escola São João Batista do Rio Campompema, situada na zona rural-ribeirinha do município de Abaetetuba[4], PA. Campompema integra uma das 72 ilhas que compõem o mosaico de ilhas de Abaetetuba, com uma população que sobrevive, dentre outros modos, do trabalho da agricultura familiar, sobretudo da pesca com matapi, pesca artesanal, manejo e extrativismo diversos como: açaí, miriti etc. De acordo com estudos realizados por Pereira (2014, p. 147), nesta localidade:

> Os meios de sobrevivência de grande visibilidade destas famílias são basicamente o artesanato, que é caracterizado pela produção de matapi, crochê, rede de pesca, paneiro, tipiti. Na atividade pesqueira do cotidiano encontram-se como principais espécies a pescada, a piaba, o mandii, o camarão e outros.
>
> Ainda, na área da agricultura familiar, desenvolvem o cultivo de plantações do tipo açaí, manga, miriti, jambo e plantas medicinais, bem como a criação de pequenos animais como: o porco, a galinha, o pato etc.

O território local é constituído de matas, rios, furos e igarapés onde os moradores desenvolvem os modos de vida e de trabalho, considerando o ciclo agrícola de cada época do ano. Espaço esse também de movimento, movimentos dos sujeitos que transitam os espaços das águas e da terra, quando saem para trabalhar ou ir à cidade para vender os produtos da agricultura familiar e comprar alimentos e produtos não produzidos pela natureza onde residem. Considerando-se que:

> Compreender a dinâmica do espaço do contexto da realidade rural-ribeirinho na Amazônia, particularmente da ilha do Campompema, Abaetetuba-Pará, é não fazer muito esforço para compreender que os sujeitos dessa comunidade sobrevivem de variados modos de produção familiar praticado diretamente no contexto do território tradicional que ocupam (Pereira, 2021, p. 64).

Segundo Pereira (2021, p. 69), nos espaços das águas e florestas do Rio Campompema, os moradores:

> Cotidianamente transitam nos/pelos rios de canoas, rabudos e rabetas para realizarem suas práticas culturais da pesca, do se banhar e brincar nos rios, etc.; usam os rios não somente como fonte de subsistência, mas para se deslocar a feira de Abaetetuba a fim

[4] "O município de Abaetetuba encontra-se distante em linha reta 72 km de Belém (capital), localizado à margem direita do Rio Maratauíra, um dos afluentes do estuário do Rio Tocantins, e integra a Microrregião de Cametá (Mesorregião do Nordeste Paraense). Possui uma área territorial de aproximadamente 1.610, 652 km^2 e mais ou menos 159. 080 habitantes. Tem uma população urbana estimada em 58% pessoas distribuídas em 17 bairros, somado a 42% que residem em áreas rurais, compreendendo a região das ilhas e das estradas e ramais (Distrito de Beja e 49 colônias agrícolas)" (Pojo, 2021, p. 27).

> de comercializar os produtos, sejam eles, artesanais (paneiro, rasa, matapi, rede e lancear, brinquedo de miriti, crochê, entre outros), comestíveis de origem do território da floresta (manga, jambo, açaí, miriti, cacau, banana, taperebá, bulhuçú, abil etc.), naturais de origem do curso d`água, como pescados de tipo diversos (mandií, mandubé, piaba, pescada, dourada, acari, mapará, areruta, ituí terçado, etc.)

Além do trabalho da agricultura familiar, os espaços dos rios e florestas da comunidade são locais de convivências das crianças, que, além de estudarem, executam o trabalho da agricultura familiar com a família, brincam e criam brincadeiras de acordo com os espaços da natureza, uma vez que:

> Nos rios, nas águas, as crianças praticam a cultura do brincar. É pelas águas, também, que as crianças aprendem a brincar uma com as outras, criam brincadeiras, fazem o rio de campo, quando praticam o futebol aquático, usam-no como espaço de esconderijo na brincadeira de pira-esconde ou mergulham nele para fugir da mãe, no brincar de pega-pega (Pereira, 2021, p. 67-68).

Desta forma, esta breve incursão sobre o cotidiano dos moradores da comunidade São João Batista do Rio Campompema teve o propósito de apresentar o local de onde se fala, considerando os modos de vida e trabalho dessa população.

Introduzindo a legislação da Educação Infantil

A Educação Infantil das escolas do campo está amparada nas legislações brasileiras, como nível de ensino assim como o Ensino Fundamental e Médio, formando, juntamente com estes, a educação básica obrigatória. Dentre as legislações que respaldam a Educação Infantil estão: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB-9394/96) (Brasil, 2018), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 2019), Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), entre outros.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016), como lei maior do Brasil, preconiza, no art. 208, inciso "IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade".

Outro documento que garante o direito educacional para as crianças da Educação Infantil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 2018), lei que regulamenta a educação em contexto brasileiro, na qual consta em sua Seção II – "Da Educação Infantil" - a definição de sua finalidade, em seu Art. 29, enfatiza, "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Sendo assim, a LDB, um marco importantíssimo para educação no Brasil, ao conceituar a Educação Infantil e enfatizar o objetivo desta para a formação da criança em suas diversas dimensões/aspectos humanos, concomitantemente, ao seio familiar e comunitário, reforça a importância da relação do familiar e comunitário no processo educacional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 2019), é outro instrumento de garantia da educação para as crianças e adolescentes, o

qual discorre, em seu Capítulo IV, sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, no art. 53. Afirma-se que a criança e o adolescente têm direito à educação, com intuito de desenvolvê-los plenamente. No art. 54 da lei, enfatiza-se que "é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...], e acrescenta no inciso IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. O ECA apresenta-se como um ganho significativo na luta pelos direitos das crianças e adolescentes e entende a educação como um meio para o desenvolvimento significativo de cada indivíduo.

Concernente a isso, no ano de 2009 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 12). Adotou-se, portanto, a definição já postulada pelo ECA (Brasil, 2019) da 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.

Nesse mesmo documento, "as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta", deve:

> Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
>
> Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
>
> Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
>
> Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
>
> Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009, p. 24).

É importante destacar que "além dos direitos educacionais universais garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 2016) e pela LDB de 1996 (Brasil, 2018) "[...] os sujeitos do campo "tem direitos educacionais específicos" (Pereira, 2015, p. 72).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo trata-se de um desses direitos específicos para os moradores do campo, que em seu artigo 6º, considera

> O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e á luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio […] (Brasil, 2002).

Neste contexto, percebe-se que a Educação Infantil do Campo está amparada em lei como direito a ser efetivado pelo poder público a todos os sujeitos do campo e mediante a valorização do seu contexto local, inclusive as relações sociais que são estabelecidas no cotidiano e que dinamizam esse espaço social.

Criança, sujeito/sujeita do campo

A criança do campo, assim como todas as crianças, tem vivências, histórias e brincadeiras que emergem do convívio cotidiano de seu contexto social, as quais, certamente, se diferenciam da realidade de crianças dos grandes centros urbanos, que tem infâncias marcadas pelo contato com outras formas de vida, diferentemente do espaço rural. Desse modo, é necessário destacar que:

> As infâncias das crianças do campo se diferenciam de outras crianças, principalmente, pelo meio em que vivem. As paisagens que diferenciam o espaço campesino do urbano estimulam a imaginação e a criação de brincadeiras de forma livre, sendo verdadeiros palcos de ações das crianças, atuando tanto individual como em grupos. As narrativas das crianças sobre seus espaços e ambientes de experiências de vida nos remetem a uma interpretação idílica do campo, no sentido de expressarem uma relação afetiva e de pertencimento com esse lugar quando narram que pescam e tomam banho no açude, jogam nos campos de futebol construídos por eles mesmos, plantam e colhem os alimentos, cuidam e domesticam os animais (Nascimento, 2018, p. 153).

Costa e Feitosa (2019) destacam que a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas relações, interações e práticas cotidianas vivenciadas, constrói conhecimento e produz culturas. Nesse sentido, ela não pode ser considerada um papel em branco, ou, como reprodutora do pensamento dos adultos que estão a sua volta, a criança do campo, por exemplo, é um livro com páginas já escritas a partir de suas vivências e relações que estabelecem entre si e com o meio social do qual participam, considerando que:

> É importante ressaltar que esses sujeitos vivenciam um determinado cotidiano amazônico, interagem e recriam-se com e na cultura local; ligam-se constantemente com o mundo natural dos lugares, tornando, assim, parte de suas rotinas e de seus aprendizados e, à medida que se socializam nessa dinâmica sociocultural regional, computam e percebem o mundo em meio a experiências, interações e relações com a natureza do lugar (Pojo; Freitas, 2022, p. 3).

A vida para a criança do campo transborda uma infinidade de possibilidades definidas por esse espaço, e é nele que tudo começa e onde tudo se recria. Pojo e Freitas (2022) descrevem que as crianças campesinas "ingressam nas margens intrincadas de furos e de igarapés, das matas, dos quintais e dos caminhos, espaços, esses, palcos do brincar-aprender na natureza do lugar". Sendo assim, o território do campo para os pequenos é um espaço do contato com a mãe natureza, sobretudo quando usam esse local para brincares, para desenvolverem suas infâncias.

Para Costa e Feitosa (2019, p. 524), "a criança do campo, como qualquer outra criança, é um sujeito de direitos", e dentre esses direitos que devem ser assegurados está a educação, mas

não uma educação qualquer, sobretudo pensada a partir da realidade da cidade, mas uma educação pensada levando em consideração os modos de vida e trabalho desses sujeitos, isto é, uma educação diferenciada, como consideram Pojo e Freitas, (2022, p. 24):

> As aprendizagens de crianças residentes de áreas rurais em grupos de diferentes faixas etárias, entre adultos e pequenos, em tempos e em ritmos remansos, ensinares-e-aprenderes coletivos, desaguam para possíveis usos nas experiências escolares da escola formal, a de uma educação da infância amazônica, própria e diferenciada.

Além do direito à Educação Infantil no campo, as crianças dessas regiões devem usufruir da valorização de suas diversidades no espaço da sala de aula/escola. Assim, todas devem ser respeitadas e incluídas, tanto por sua origem quanto por seus direitos sociais.

De modo geral, o espaço do campo é caracterizado como sendo um território de cultura, saberes, vivências e histórias de homens, mulheres e crianças que transitam entre ramais, rios, furos e igarapés, espaços onde criam e recriam os saberes que foram repassados de geração em geração, dos mais experientes aos pequenos. Assim, desde a primeira fase da vida, os sujeitos campesinos:

> Experienciam, igualmente, nesses contextos, uma intensa vivência nos lugares conquistados da natureza amazônica, que as ensina cotidianamente um modo de vida e a ter interesses próprios dessa cultura, humanizando-se, também, por entre os rios e suas marés, por entre as matas e suas floras, por entre quintais e plantios, por entre pontes e trapiches. Compreender as culturas infantis produzidas por crianças de territórios rurais amazônicos, fazendo ecoar suas vozes, ouvindo-as em seus saberes e significados, desafia-nos a pensar as infâncias amazônidas sob uma outra lógica conceptual e epistemológica, o das crianças como sujeitos protagonistas de suas vidas, que pensam e agem sobre o mundo presente (Pojo; Freitas, 2022, p. 3).

Portanto, a criança é um sujeito social, e a cultura do campo é diversa, caracterizada pela ancestralidade do seu povo, devendo, assim, ser respeitada e trabalhada no espaço escolar como componente obrigatório do ensino, contribuindo para que cada criança valorize o que é próprio do seu lugar de pertencimento. Afinal, de acordo com Pojo e Freitas (2022, p. 14), "sabemos o quão importante é que elas vivam uma aproximação com o lugar, pois aprenderão a reconhecer esse espaço como parte de sua vida e de sua experiência".

Desse modo, a Educação Infantil voltada para realidade do aluno, com conteúdos alicerçados na legitimidade de sua cultura, é fundamental dentro desse processo de ensino, cultura e campo, assim como na essência de suas relações. Considerando-se que as escolas e educadores da Educação Infantil no campo precisam:

> Fazer ecoar as vozes, as expressões e os modos de vida das crianças, cujas infâncias se movem e se constroem nesses espaços de ribeirinhos, quilombolas, rurais etc. e, dessa forma, vão tecendo suas histórias, seus processos educativos e culturais próprios (Pojo; Freitas, 2022, p. 12).

Assim, uma educação voltada à especificidade local contribuirá para o fortalecimento da cultura e para os modos de vida dos povos e comunidades tradicionais, uma vez que esse modelo

de educação tem justamente o papel de despertar nos educandos o amor e a valorização pela sua cultura. Ao passo que

> A Educação Infantil do Campo que queremos precisa lançar um olhar na busca da valorização do sujeito criança do campo com vistas à formação e ao desenvolvimento integral da criança, reconhecendo e legitimando estes sujeitos como produtores de conhecimento, de cultura, de educação etc. (Costa; Feitosa, 2019, p. 525).

A partir dessas considerações, entende-se que a criança apresenta a essência de uma curiosidade nata, ela tem sede de aventuras, de viver novas experiências, de aprender e, sobretudo, a criança do campo é um sujeito protagonista na sua forma de viver sua infância, de usufruir do que o meio proporciona, de (re) descobrir diariamente a sua própria identidade, que não a faz superior ou inferior a ninguém, mas diferente, única nas vivências e saberes que o campo oferece, e que marcam sua vida estudantil. O campo, por sua vez, é o lugar desses aprendizados, o ambiente que enriquece qualquer brincadeira e que precisa ser valorizado pela escola como aprendizado tão importante como o ensinamento do conhecimento científico/escolarizado.

O educador[5] e seu papel atuando com crianças do campo

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, representa o início da vida escolar para as crianças de 0 a 5 anos de idade, é o primeiro contato da criança com o ambiente da escola e seus funcionários, onde vão apreender as primeiras letras, desenvolver a coordenação motora e outras características dessa fase de aprendizagem, caracterizando-se como uma fase importantíssima para o desenvolvimento desses sujeitos, pois:

> Compete à Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, compreender a criança como um ser humano em constante aprendizagem, convive e participa das relações de troca de aprendizagens com o meio em que ela está inserida e, nesse sentido, as Instituições de Educação Infantil têm a função de integrar os atos de cuidar e educar, visando o comprometimento com o desenvolvimento absoluto das crianças nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social (Figueiredo et al., 2018, p. 3).

A escola do campo, portanto, na fase da Educação Infantil precisa assumir a função de ensinar além de aprendizagem de conteúdos programáticos, ela deve educar levando em consideração a diversidade de cotidianos, sobretudo valorizar as infâncias que chegam a ela, infâncias vividas no trabalho, nas brincadeiras, entre outras formas, que se fazem presentes no contexto rural-ribeirinho amazônico.

Nesse sentido:

> O papel do professor é fundamental no desenvolvimento das atividades na educação infantil, visto que ele é o mediador entre a criança e o conhecimento. Assim sendo, é necessário que esse profissional esteja em constante aprendizagem e que seu trabalho se mantenha integrado com os demais profissionais da escola, uma vez que esta ação

[5] Apesar de usar o termo Educador, deixamos claro, aqui no texto, que a Educação Infantil tem sido campo de atuação efetivamente de mulheres. Inclusive neste estudo a predominância são professoras.

> conjunta é essencial para garantir que o cuidar e o educar ocorram de forma integrada, portanto, indissociáveis (Figueiredo et al., 2018, p. 8).

Assim, o professor tem a responsabilidade de mediar o ensino e aprendizagem de seus alunos, mediante a valorização de seus modos de vidas infantis, primando assim não somente pelo conhecimento sistematizado, mas por tudo o que é produzido pelas crianças em seus respectivos cotidianos, fazendo do espaço da sala de aula um lugar de compartilhamento de saberes entrelaçados pelo que é produzido pelas crianças em suas vivências do cotidiano e pelos conhecimentos sistematizados/escolares. Dessa forma, destaca Freitas (2021, p. 128):

> Dar visibilidade a esses saberesfazeres, significa sumariamente incorporá-los no fazer pedagógico, no currículo e nas práticas educativas, contextualizando-os, desacomodando e desinstalando velhas práticas de escola e de sala de aula, Significa, inserir cores, os sabores e os cheiros trazidos por suas gramáticas sociais, desafiando-os a um pensar crítico, ensinando-os a refletir, a avaliar e a decidir, ou seja, trabalhar esses contextos desafiadores, promovendo um ensino dialógico e multidisciplinar.

Sendo assim, "os professores que trabalham com crianças pequenas necessitam tomar cuidados para que suas práticas pedagógicas não se transformem em ações mecanizadas na sala de aula, guiadas por normas" (Figueiredo et al., 2018, p. 8), reproduzindo os conhecimentos escolares. No entanto, as brincadeiras, as infâncias das crianças do campo precisam ser aproveitadas no espaço da sala de aula como sendo parte do conteúdo a ser ensinado, promovendo, desta forma, a valorização dos modos de vida do lugar nas práticas educativas escolares.

Arroyo (2020, p. 12) enfatiza que para a incorporação dos saberes dos sujeitos do campo, na prática docente, faz-se necessário para a valorização de outros saberes, mas para isso, alerta que:

> Incorporar os saberes culturais locais na prática docente? Seria necessário formar educadoras e educadores do campo com uma postura não inclusiva, mas crítica às políticas curriculares – Base Nacional Comum e as políticas de formação docente. Essas políticas curriculares reproduzem o paradigma hegemônico único de formação humana, de produção do conhecimento e da cultura. Paradigma único segregador em que não haverá lugar para o reconhecimento dos Outros como sujeitos produtores de Outros saberes, valores, culturas.

Nesse sentido, a formação continuada é fundamental quando pensamos na carreira do professor, especialmente quando pensamos no professor que atua no campo, que lida com dificuldade diversa além da formação adequada para trabalhar com esse público específico, "sem contar com a situação de precarização em que se encontram essas escolas, assim como pelo abandono de ações governamentais que os invisibilizam, não valorizando o modo de viver desses sujeitos" (Freitas, 2021, p. 128). Ou seja, os desafios do docente que atua no campo são ainda maiores, porque eles têm que lidar, em muitos casos, com a falta de formação e desafios diversos que são produzidos no chão da escola, como, por exemplo, turmas multisseriadas etc.

Nesse contexto:

> Ressalta-se a necessidade da formação docente para atender esta demanda na perspectiva da transformação social e emancipação humana, compreendendo o Campo não na perspectiva espacial urbano, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do Campo que frequentam a escola do meio rural. Acreditamos que na formação do professor da educação infantil do campo deve-se considerar os significados que este professor traz consigo na sua identidade pessoal, levando em conta a história de vida deste sujeito (Freitas; Damasceno; Alves, 2016, p. 17).

Percebe-se, então, que ser professor da Educação Infantil no Campo é desafiar-se a um caminho com inúmeros percalços, principalmente em um país que não valoriza a educação e que nele como na uma diversidade gigante de contextos escolares.

O docente que atua em escolas do campo, por exemplo, precisa olhar para essa realidade permitindo que ela seja incluída em sua didática nas atividades com as crianças, tornando o ensino mais próximo da realidade desses alunos, possibilitando a valorização do território por parte de quem vive nele, reconhecendo as riquezas que estão a sua volta, imprimindo marcas de um reconhecimento fundamental em suas histórias de vida nesses lugares.

Metodologia

Como método de coleta de dados, usamos para a construção desta pesquisa os seguintes procedimentos metodológicos: análise bibliográfica, documental e a pesquisa de campo, com aplicação de questionário.

Segundo Gil (2002), a análise documental se fundamenta em outros estudos de vários autores que tratam de uma determinada temática e que nos "auxiliaram na construção deste trabalho de pesquisa" (Pereira, 2015, p. 70), fundamentando sobretudo os achados dos dados coletados em campo.

Também é documental, pois segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174), "a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias". Como fonte documental, analisou-se a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002); Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 2019); Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016); LDB-9394/96 (Brasil, 2018) etc., que respaldam a educação infantil e o uso das brincadeiras na/pela escola/professor.

Para a coleta de dados utilizamos o questionário, que, para Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 66), "é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador", com a participação de duas professoras[6], com idade de 34 e 41, da Educação Infantil da Escola São João Batista do Rio Campompema. O questionário é importante por ser um instrumento de coleta de dados e principalmente porque possibilita o acesso às informações coletadas em campo.

[6] As professoras pesquisadas são pertencentes à própria comunidade, isto é, fazem parte do mesmo cotidiano pelo qual as crianças transitam diariamente.

De acordo com os dados fornecidos pela escola pesquisada, no ano de 2022, a instituição contava com 186 alunos matriculados, destes 48 eram das turmas de Educação Infantil. Quanto ao quadro funcional, havia 9 professores, 1 coordenadora pedagógica, 3 professores itinerantes[7], 6 professores cuidadores[8], 12 funcionários de apoio, sendo 1 secretário, 1 assistente administrativo educacional, 5 serventes e 5 vigias e 6 rabeteiros.

O método de abordagem refere-se ao qualitativo, utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, o qual Gil (2002, p. 133) enfatiza que "[...] depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação". Sendo ele um conjunto de elementos que abrangem e favorecem os resultados da pesquisa.

Perfil dos professores

A pesquisa foi realizada com duas professoras, a quem atribuímos os termos professora 1 e professora 2[9]. Na Tabela 1 apresenta-se o perfil delas.

Tabela 1. Perfil das professoras.

	Formação	Tempo de atuação
Professora 1	Magistério/Licenciatura em Pedagogia/Licenciatura em História.	6 anos
Professora 2	Pedagogia	Aproximadamente 12 anos

Fonte: Silva, Silva e Pereira (2022).

Categorização

Para a análise dos dados fizemos análise de conteúdo, a qual, segundo Franco (2005), é como um procedimento para fazer inferência sobre os dados obtidos a partir de perguntas e/ou observações de interesse de um pesquisador[10]. Portanto, a Tabela 2 apresenta a divisão das categorias e subcategorias organizadas.

Tabela 2. Categorias e subcategorias organizadas.

Categorias	Subcategorias
Prática docente	Estratégia educativa Professor mediador Valorização da realidade do aluno
Desafios docentes	Trajetória educacional do professor na Educação Infantil no campo

Fonte: Silva, Silva e Pereira (2022).

Análise dos dados

A seguir, apresentaremos as perguntas que foram direcionadas às professoras e suas respectivas respostas[11], assim como as nossas análises.

[7] Quando os professores saem durante a semana para suas horas atividades, os itinerantes assumem temporariamente a turma.
[8] Auxiliam na aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.
[9] Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2022, na Ilha de Campompema, Abaetetuba, PA.
[10] Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2022, na Ilha de Campompema, Abaetetuba, PA.
[11] Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2022, na Ilha de Campompema, cidade de Abaetetuba, PA.

Prática docente

Compreende-se, nas respostas de ambas as educadoras[12], que ao efetivar uma prática por intermédio do brincar, a construção da criança é favorecida, diante de inúmeras possibilidades que essa estratégia metodológica permite, pois ela já faz parte do universo infantil, e, quando bem empregada nas aulas, contribui em vários âmbitos, desde o cognitivo à sua participação na sociedade.

Tabela 3. Estratégia educativa.

1) O que você acha da seguinte afirmação: em sua prática docente, o educador deve fazer uso do ato de brincar como estratégia educativa.
Professora 1:
R: Concordo com a afirmação, pois o ato de brincar possibilita que a criança explore os seus aspectos cognitivos, psíquicos e motores contribuindo para o seu desenvolvimento e principalmente para a formação do ser social.
Professora 2:
R: A afirmação é muito pertinente, visto que o brincar faz parte da fase da criança, então utilizar essa estratégia permite um aprendizado mais significativo e prazeroso.

Fonte: Silva, Silva e Pereira (2022).

Tabela 4. Professor mediador.

2) Você se considera um professor mediador? E coloca o educando como centro do processo educativo?
Professora 1:
R: Sim, me considero mediadora, pois o nosso papel é de facilitar, incentivar e motivar o aprendizado da criança para que ela chegue a um objetivo deve sempre ser prioridade.
Professora 2:
Sim, cada criança ao ingressar na educação infantil, já traz sua bagagem de conhecimento adquirido no convívio familiar, comunitário e social. Traz conhecimentos próprios de sua realidade. Então o meu objetivo, enquanto professora mediadora, é, a partir do conhecimento prévio das crianças, mostrar outras possibilidades, ampliando os horizontes do conhecimento. De forma que a criança compreenda que os seus saberes fazem sentido e são valorizados pela escola.

Fonte: Silva, Silva e Pereira (2022).

Entender o papel mediador dentro do processo de ser professor (a) é fundamental e diz muito da atuação desse profissional em sala. A professora 1 se declara como mediadora e considera como prioridade o caminho por trás desse desenvolvimento, entendendo que esse caminhar deve levar a um objetivo intento pela criança. A professora 2 ressalta um ponto essencial, como discutido anteriormente, a criança como sujeito de sua realidade, como histórias vividas e conhecimentos internalizados, dentro desse contexto, a professora entrevistada assume sua função de mediar o aprendizado na educação infantil, compreendendo essas especificidades, valorizando as vivências dos pequenos e contribuindo ao apresentar novos conhecimentos em sala, logo, a trajetória da criança assume a centralidade no ensino, enfatizando os rumos para que o trabalho de mediar seja introduzido pelo educador.

[12] Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2022, na Ilha de Campompema, cidade de Abaetetuba, PA.

Tabela 5. Valorização da realidade do aluno.

3) Você como educadora, em sua prática docente, valoriza a realidade do campo, na qual o educando está inserido? De que forma?
Professora 1:
R: Sim, valorizo a realidade do campo, o ambiente em que a criança está inserida citando:
*Utilizando nas atividades questões referentes a sua vida, ao seu cotidiano.
*Dando espaços para que a criança utilize brincadeiras, canções, estórias que são de seu dia a dia.
*Valorizando os seus traços culturais/religiosos.
Professora 2:
R: Sim valorizo muito a realidade da criança, pois sei que a educação se torna significativa.
Utilizo os elementos da realidade como ponto inicial das temáticas abordadas. Os conteúdos geralmente partem da realidade que as crianças já conhecem, para abordar outros assuntos, outras realidades. Pois a criança também precisa ter conhecimento amplo, e ampliar horizontes requer conhecimento de outras realidades.

Fonte: Silva, Silva e Pereira (2022).

Levantar esse questionamento é fundamental quando pensamos e/ou atuamos na educação do campo de modo geral. As respostas de ambas as professoras entrevistadas[13] descrevem posições animadoras na cristalização de uma valorização indispensável à realidade de seus alunos, sujeitos do campo. Foi perceptível, nos exemplos citados pelas professoras, como esse envolvimento acontece, o campo então está inserido em atividades, brincadeiras e conteúdos repassados nos horários de aula. No entanto, a professora 2 destaca que tal abordagem apenas inicia suas aulas, elucidando que muitos outros conteúdos são gerados nesse contexto, aumentando o leque de possibilidades para o trabalho com as crianças, ao conhecerem outras realidades, efetivando uma educação significativa, em suas palavras. Assim, analisa-se que as professoras transmitem um olhar sensível ao campo, reconhecendo o valor de evidenciar na escola o espaço onde seus alunos estão inseridos.

Desafio docente

São inúmeros os desafios que se encontram na Educação Infantil no Campo, e as professoras entrevistadas[14] relatam alguns que já enfrentaram e/ou enfrentam, que não deixam de ser dificuldades de outros educadores campesinos, como o trabalho em salas superlotadas, falta de infraestrutura adequada, como declarado também, pais que não entendem o processo de desenvolvimento de seus filhos, a falta de formação. Esses pontos precisam ser olhados de forma a serem solucionados, visto que estamos tratando de crianças do campo que têm direito a uma educação de qualidade.

[13] Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2022, na Ilha de Campompema, Abaetetuba, PA.
[14] Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2022, na Ilha de Campompema, Abaetetuba, PA.

Tabela 6. Trajetória educacional do professor na Educação Infantil no campo.

4) Durante sua trajetória na Educação Infantil no campo, devem ter surgido alguns desafios, quais você poderia relatar?
Professora 1:
R:Um dos principais desafios é o período de adaptação das crianças na escola, que é normal todos os anos, mas que nos dá muito trabalho. Outro é a questão de lidar com alguns pais, que veem a Educação Infantil como ensino fundamental, e criticam a forma lúdica das atividades. E nesse período de pandemia, aprender a lidar com os diversos aplicativos tecnológicos para oferecer as crianças uma melhor visão sobre os assuntos abordados, para melhorar as aulas remotas.
Professora 2:
R: Já enfrentei muitos desafios. Principalmente no início da minha caminhada enquanto professora, turmas superlotadas multisseriadas, falta de espaço físico e digno para as crianças se acomodarem, sem cadeiras (as crianças sentavam no chão de uma casa velha de madeira) não tinha nem como subir na escola, tinha que carregar as crianças pela "lama".
Professora 2
Trabalhei nessas condições meus 2 primeiros anos. Depois melhorou um pouco, mas não o suficiente.
Outro desafio foi trabalhar em outra localidade bem longe da minha. Foi um ano difícil porque tínhamos que sair de madrugada para chegar às 7 da manhã na escola. A viagem era perigosa mais ainda quando era época de verão onde as maresias eram mais intensas. Quase desisti depois de por pouco não afundarmos na baía. Fiquei traumatizada…felizmente consegui ser transferida pra uma localidade mais próxima. E continuei…. há inúmeros outros desafios a relatar como falta de formação inicial e continuada, falta de incentivo pelos órgãos públicos entre outros.
O trabalho na educação é um desafio constante, pois as mudanças vão acontecendo muito rápido e nós como professores temos que ir se adequando, estudando, buscando se especializar para poder acompanhar as mudanças.
Utilizo os elementos da realidade como ponto inicial das temáticas abordadas. Os conteúdos geralmente partem da realidade que as crianças já conhecem para abordar outros assuntos, outras realidades. Pois a criança também precisam ter conhecimento amplo, e ampliar horizontes requer conhecimento de outra realidades.

Fonte: Silva, Silva e Pereira (2022).

Considerações Finais

A presente pesquisa não esgota a temática proposta, todavia busca contribuir com algumas questões que são fundamentais no processo da Educação Infantil no campo, de forma especial os(as) sujeitos(as) envolvidos(as) no processo de ensino aprendizagem. A produção deste trabalho possibilita reforçar outros escritos que caminham nesse viés, proporcionando também novas pesquisas, as quais são importantes para o contexto do campo, pois a educação do campo precisa ser reconhecida por tudo que produz, e pela necessidade de políticas educacionais que valorizem o espaço rural.

As linhas percorridas neste texto permitiram também entender que a criança do campo está inserida em um ambiente próprio, destacando particularidades do viver em zona rural, onde todo esse universo deve ser visibilizado no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a infância do/no campo apresenta especificidades próprias, e sua essência precisa ser reconhecida, sobretudo, nas práticas pedagógicas.

Outro aspecto importante discutido no texto é o professor e sua experiência atuando com a Educação Infantil no campo, que pôs em evidência o quanto é importante pensar no repertório de vivências do educador, sobretudo o educador que trabalha no campo, bem como apresentar os desafios enfrentados nessa conjuntura. Os questionários utilizados nesta pesquisa ajudaram a olhar pela perspectiva de quem participa ativamente desse processo e de como esses indivíduos veem o campo e os sujeitos que nele habitam.

Contudo, deve-se fazer valer o que Fernandes (2002, p. 68) enfatiza: "o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar", onde, ao buscarmos pesquisas direcionadas ao campo e aos seus indivíduos, como no caso desta, na qual os educadores a partir de suas experiências na educação contribuem para que a Educação Infantil seja olhada de forma cuidadosa, se faz crucial para que cada vez mais esses atores tenham "voz" diante do cenário educacional.

Nos relatos das professoras pesquisadas, percebeu-se que as infâncias e as brincadeiras das crianças da Educação Infantil do Campo são trabalhadas no espaço da sala de aula, buscando o diálogo entre os conhecimentos científicos/sistematizados com os saberes produzidos cotidianamente no território local.

Apesar de termos entrevistados professoras que atuam diretamente na Educação Infantil do Campo, reconhecemos que no texto ainda há lacunas, uma vez que poderíamos ter usado outras fontes para melhor apresentar os resultados da pesquisa, e não apenas fundamentar nossa análise em entrevista. Reconhecemos a lacuna, mas o trabalho não esgota aqui, nossa intenção é aprofundar ainda mais a discussão em estudos posteriores.

Referências

ARROYO, M. G. Prefácio. In: PEREIRA, R. da C. **Saberes culturais locais e prática docente em escola ribeirinha do campo**. Curitiba: Appris, 2020. p. 11-14.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**: lei nº 8.069, de 13 de 1990. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2009.

COSTA, E. V.; FEITOSA, D. A. **A educação infantil no campo e a valorização da criança enquanto sujeito de direito**. Vitória da Conquista: Seminário Gepráxis, 2019. p. 514-528. Trabalho apresentado

no 15. Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2019, Salvador. Disponível em: http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112004.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Por uma Educação no Campo, 4).

FIQUEIREDO, F. C.; LIMA, V. F. de; QUEIROZ, J. L. L. de A.; VIDA, R. M. B. **O papel do educador no ato de cuidar e de educar na educação infantil**. Trabalho apresentado no 5. Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2018. p. 1-12.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

FREITAS, M. N. M.; DAMASCENO, K. K.; ALVES, L. M. S. A. Formação de professores da educação infantil no campo no estado do Pará. **Revista Cocar**, n .2, p. 278-297, ago./dez. 2016.

FREITAS, M. N. M. Escolas às margens das águas: por uma educação escolar própria, em contextos ribeirinhos. In: POJO, E. C. T.; FREITAS, M. N. M.; PEREIRA, R. da C. (org.). **Saberes das águas na Amazônia**: conhecimentos tradicionais, processos educativos e culturais de ribeirinhos. São Paulo: Pontes Editores, 2021. p. 121-138.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

NASCIMENTO, G. L. S. do. **Experiências escolares vividas no campo e por crianças do campo**. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PEREIRA, R. da C. Sexo, casamento e família: o cotidiano da juventude do campo de Abaetetuba/Pará. **Revista Margens**, v. 8, n. 11, p. 145-155, 2014.

PEREIRA, R. da C. Educação do campo na Amazônia: uma experiência educativa no Programa Projovem Campo Saberes da Terra. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 4, n. 6, p. 69-81, 2015.

PEREIRA, R. da C. Cultura, território e modos de vida ribeirinhos. In: POJO, E. C. T.; FREITAS, M. N. M.; PEREIRA, R. da C. (org.). **Saberes das águas na Amazônia**: conhecimentos tradicionais, processos educativos e culturais de ribeirinhos. São Paulo: Pontes Editores, 2021. p. 57-71.

POJO, E. C. T. 'Mundo rural' amazônico: dinâmicas e processos na região do Baixo Tocantins. In: TOUTONGE, E. C. P.; FREITAS, M. N. M.; PEREIRA, R. da C. (org.). **Saberes das águas na Amazônia**: conhecimentos tradicionais, processos educativos e culturais de ribeirinhos. São Paulo: Pontes Editores, 2021. p. 17-39.

POJO, E. C. T.; FREITAS, M. N. M. As crianças e a natureza em contextos rurais amazônicos. **Revista Exitus**, v. 12, p. 1-25, 2022.