

Educação infantil do campo: relato de uma experiência sobre a aprendizagem sustentada pelo olhar do professor

Early childhood education in the countryside: report of an experience about learning supported by the teacher's perspective:

Marlene Schüssler D'Aroz¹

RESUMO

Este texto se propõe a apresentar um relato de experiência com a Educação Infantil do Campo, no município de Humaitá, interior do Amazonas. A experiência ocorreu com uma turma de 17 crianças, multisseriada, de Educação Infantil e 13 acadêmicos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. Pautada metodologicamente em registros do diário de campo da autora, destaca a relevância da temática sobre a formação do professor frente às práticas pedagógicas e às políticas públicas direcionadas a esse público. No processo da aprendizagem, o docente desempenha função mediadora sustentada pelo olhar na efetivação do direito a educação de qualidade das crianças que habitam o campo.

Palavras-chave: Educação infantil do campo; Docente; Prática pedagógica; Mediação.

ABSTRACT

This text aims to present an experience report with Rural Early Childhood Education, in the municipality of Humaitá, in the interior of Amazonas. The experience was with a multigrade class of 17 children from Early Childhood Education and 13 students from the Full Degree Course in Pedagogy at the Federal University of Amazonas, Institute of Education, Agriculture and Environment. Methodologically based on records from the author's field diary, it highlights the relevance of the topic about the teacher training in relation to pedagogical practices and public policies aimed at this audience. In the learning process, the teacher plays a mediating role supported by the focus on realizing the right to quality education for children who live in the countryside.

Keywords: Early childhood education in the countryside; Teacher; Pedagogical practice; Mediation.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Trabalhar com as infâncias é entender cada uma delas nas suas especificidades. As suas especificidades, em especial as infâncias vulneráveis, me tornaram a pedagoga que sou hoje, os aspectos que me levam a vislumbrar uma educação de qualidade que proporcione diversidades de formas para a criança aprender, bem como a originalidade com que utilizam espaços e formas para construir conhecimento. Com esse olhar, firmo os meus propósitos

¹ Pós-Doutora em Educação. Universidade do Centro Oeste (UNICENTRO). Docente do Ensino Superior, Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: marlenedaroz@ufam.edu.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>.

como docente, no trabalho com a infância e na formação de futuros professores, em especial os que atuam com a Educação Infantil independente do contexto.

No Brasil, a Educação Infantil é destinada às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, oferecida em creches e pré-escolas, período diurno, em jornada integral ou parcial, reguladas e supervisionadas por órgão competente do sistema de ensino e submetidas a controle social, conforme o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2009. A obrigatoriedade fica apenas para crianças de 4 e 5 anos, como preconiza a Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018. É o período em que a infância entrelaça experiências com a família e a escola deixando este período recheado de acontecimentos.

Pensar a infância é entendê-la na sua diversidade. A infância é um período especial na vida da criança. Nela tudo é novo, são muitas as expectativas sobre o significado de escola: como fazer certas tarefas, como adquirir conhecimentos e como será construída a sua identidade. Tais fatores, ao entrar numa instituição educacional de Educação Infantil, ganham outras dimensões.

A preparação da criança para ingressar na vida escolar deve iniciar antes da entrada; ela precisa conhecer de que espaço estão falando, o que acontece lá, quem são as pessoas com as quais ela vai interagir, que relevância tem aquele espaço para a sua vida. Quando a escola é no campo, a preparação não muda a intencionalidade e a finalidade; no entanto, devem-se olhar alguns aspectos políticos e pedagógicos pensados para aquele contexto que tanto a criança como o professor vão descobrindo assim que tomarem ciência do mundo a sua volta.

A educação do campo surge, segundo Molina (2014), de um movimento da luta pela terra; nesse movimento, a escolarização é entendida como uma estratégia de resistência dos camponeses firmarem a sua existência, reproduzindo seu modo de vida, a partir do trabalho na terra. Nesse contexto, a escola é essencial para a formação e emancipação de seus sujeitos, iniciando com isso uma proposta política e sua efetivação.

Pensar a educação da criança do campo vai além de entender a infância, pois abrange os seus direitos enquanto criança. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu Art. 4º, inciso I, dispõe sobre a política de Educação do Campo, ampliando a qualificação no ensino e indicando a “[...] oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em

creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade [...]” (Brasil, 2010, p. 2). Tal modalidade emerge como direito social das crianças de zero a cinco anos de idade e tem como objetivo o desenvolvimento e a emancipação humana do indivíduo.

No ambiente escolar, a criança constrói novas interações sociais, estabelece relacionamentos interpessoais e emocionais (Wallon, 1995) adaptando-se à bagagem anterior Piaget (1926). A esse respeito, a centralidade da infância deixou de ser responsabilidade apenas da família e passou a chamar atenção também dos professores sobre quem é essa criança e o contexto em que o seu desenvolvimento ocorre. Nesse caso, as instituições família e escola e a comunidade. Em outras palavras, a relação entre o contexto de vida e a interação com os adultos desses contextos são fundamentais para a construção da identidade e das atividades mentais que a criança vai aperfeiçoando, conforme o aprendizado é proporcionado socialmente e educacionalmente. Tal concepção foi postulada por Vygostky (2007), ao afirmar que a função mental surge no desenvolvimento, primeiro em nível social e, depois em nível individual.

A necessidade de conhecer a dinâmica social e educacional das crianças da Educação Infantil do Campo motivou um grupo de acadêmicos do curso de Pedagogia a buscar conhecimentos e experiências *in loco*, para com isso poder melhor compreender como as crianças interagem com aquele ambiente, espaço e tempo.

Este texto apresenta reflexões sobre uma experiência com a Educação Infantil do campo, partindo da seguinte questão norteadora: como o olhar do professor pode sustentar a aprendizagem de uma criança na educação do campo multiseriada?

A intenção de respostas para tal indagação é resultado de uma experiência vivenciada com treze discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), disciplina de Educação Infantil II, durante atividades desenvolvidas com dezessete crianças dessa etapa, de uma escola de Educação do Campo, localizada no Município de Humaitá, Estado do Amazonas, em maio de 2023.

APRENDENDO COM AS CRIANÇAS ENQUANTO ENSINAMOS: A INFÂNCIA NA ESCOLA DO CAMPO

No texto “Carta de Paulo Freire aos professores”, Freire diz que “não existe ensinar sem aprender e o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” (Freire, 2001, p.1). Em outras palavras:

Quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Sendo assim, o ensinante, ao assumir uma turma, independente da etapa da educação, não deve se aventurar a ensinar sem competência para fazê-lo. Antes adentrar a uma escola do campo, é necessário compreender as características do lugar e do público atendido, a fim de, por e com eles, exercer competidamente a docência. Ter competência coloca no educador o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Para Freire, a função docente exige preparação, capacitação como processos permanentes.

Nóvoa (2022, p. 7) diz que “[...] quem exerce a função docente na educação básica está onde estão as crianças”. Em outras palavras, a docência se constrói na sala de aula, com os alunos, dentro da profissão. A sala de aula não é um espaço qualquer, é onde tudo pode acontecer, razão pela qual esse espaço deve ser preparado para elas, projetado para que possam dar ressonância às descobertas, a investigação e às relações entre pares, assim, traduz um olhar mais atento para a sua dinâmica cujo resultado é transformador. Esse olhar não é somente do professor, mas de toda a comunidade escolar, alinhado com o papel que cada um desempenha nesse processo de ensinar e aprender (Brandão, 2002).

Retomando Freire (1989, p. 11), a sua premissa é que “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, antes de aprender a ler e a escrever, ou mesmo de uma criança ser alfabetizada, “[...] deve, primeiramente, ler o mundo que está a sua volta, entender seu contexto e fazer uma ponte entre a linguagem e a realidade” (p. 11). Essa leitura de mundo é também necessidade do professor para poder dialogar sobre temas relevantes com métodos diversificados capazes de manter a criança interessada em aprender e o professor a ocupar o seu lugar de mediador.

Para aprender, as crianças precisam de um lugar realmente pensado para que possam aprender e mantido por elas; para isso, precisamos de uma Pedagogia diferenciada e de métodos

ativos como preconiza Perrenoud (2000). Na Pedagogia de Dewey esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*.

Ao abordar sobre a infância e a criança, Clarice Cohn (2005) ressalta que aquilo que geralmente consideramos infância – ou seja, o período da vida para brincar, estudar e ser protegido do mundo adulto – não corresponde às formas de vida de todas as crianças observadas em estudos do Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas (UNICEF). Tais estudos têm mostrado um número significativo de “crianças sem infância”. Essa afirmação, quando associada à violação de direitos, nega a riqueza e a complexidade das experiências infantis. Para Cohn, a infância não foi inventada em uma determinada época. A construção do conceito deste período foi uma obra coletiva de adultos e crianças que começou há séculos e perdura até os dias atuais. O reconhecimento da criança como um sujeito de direitos é fruto de um intenso debate e de conquistas que marcam esse percurso histórico.

O olhar sobre a trajetória da infância e da criança diz que temos que ser sensíveis às suas especificidades presentes nas formas de comunicação, às suas diferentes linguagens, fatores por meio dos quais dão significados que se manifestam nas culturas infantis, em suas diferentes expressões, como a brincadeira, o desenho, a música e a imaginação, entre outros. Por meio delas, as crianças nos dizem como veem o mundo e o espaço social em que habitam: as cidades, bairros, comunidades urbanas e do campo onde elas estão inseridas.

De acordo com Rocha (2013), a criança do campo está enraizada na vida concreta de sua família, com ela estabelece uma relação com a terra, água, floresta e animais, de modo que esses seres da natureza fazem parte de sua cultura, sua história e sua vida cotidiana. Em outras palavras, estão submetidas a processos que fazem parte do seu contexto histórico, e sociocultural.

Autores como Gobbi e Finco (2013, p. 7), ressaltam que a vida das crianças no campo revela uma “[...] infância livre com a possibilidade de espaços singulares para brincadeiras, em meio a natureza”, inerente a aquele contexto. Em outras palavras, ao explorar o cotidiano de vivências, as crianças se apropriam do que acontece no seu entorno, nos modos de viver sua infância.

O professor aprende por meios diversos, com pessoas diversas, em contextos distintos, porém tem muito que aprender com a criança do campo, numa formação continuada sobre como a criança vive e constrói a sua autonomia numa relação com a natureza. Entende-se com isso a necessidade de uma profunda reflexão sobre a formação docente para atuar com este público e a existência das escolas como espaços de saber, onde as crianças possam viver a sua infância enquanto aprendem e se desenvolvem integralmente. Para isso, o espaço físico e proposta pedagógica e curricular devem estar conectados entre si, e não desconectados do restante do mundo. Uma proposta educacional que valorize e considere a cultura dos sujeitos do campo que, segundo Bem e Silva (2020), seja desconectada de interesses da classe dominante, mas que traga sentido de melhoria de vida, de oportunidades, de conhecimentos e conscientização sobre seu pertencimento na sociedade.

CONTEXTO DO ESTUDO

Registrar momentos importantes da prática é considerado pelo pedagogo Loris Malaguzzi fundamental para o momento da avaliação e replanejamento das atividades: “[...] registrar diariamente as falas das crianças, hipóteses que as crianças lançam sobre os temas de estudo auxilia o adulto em conhecer e refletir sobre os fatos e as crianças que atende” (1999, p. 3). Malaguzzi (1999), assim como Vygotsky (1998), fornecem subsídios para compreender o professor e as crianças como sujeitos que tanto marcam quanto são marcados por uma cultura, por uma história, por um lugar.

As experiências narradas neste artigo são descritas a partir de um conjunto de prisms pessoais meus, como autora deste artigo. Os fatos integram observações, no contexto de uma Escola Municipal do Campo, localizada no km 19, do município de Humaitá-AM, mês de maio de 2023. A escola atende a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, multisseriada. Atualmente, tem 85 crianças matriculadas, considerando os dois turnos, em 4 salas. A escola é pequena com estrutura precária, não há laboratório, nem biblioteca, nem pátio, refeitório, parquinho; há apenas 4 salas, uma cozinha e banheiros. Os 5 professores são contratados pela Secretaria Municipal de Educação- SEMED - de Humaitá.

As crianças mencionadas neste texto são oriundas de famílias que vivem no campo próximas a escola e os dados foram baseados em registros de um diário de trabalho com uma turma de 17 crianças, com idades entre 3 e 6 anos e 13 acadêmicos do Curso de Pedagogia da UFAM. Os dados aqui descritos são entendidos como fundamentais para a autoavaliação sobre a formação docente e o professor que atua numa escola do campo com a Educação Infantil.

Refletindo sobre as considerações acima, alinhada com o cotidiano da primeira infância, em especial a do campo, procurei destacar elementos significativos observados durante uma experiência que compartilho a seguir. O relato de experiência é uma modalidade de produção de conhecimento, por meio de uma vivência acadêmica e/ou profissional, cuja característica principal é a descrição da intervenção.

A EXPERIÊNCIA

Com base na releitura dos relatos de trabalho, acerca da experiência vivenciada com uma turma multisseriada de educação infantil, destacam-se alguns registros cujo olhar foi fundamental para uma reflexão sobre a formação docente, as políticas públicas para a educação do campo, bem como os direitos das crianças à educação de qualidade. Neste artigo, o ponto de vista será o da autora, que tem como centro das reflexões o olhar do professor sobre o fazer pedagógico com crianças. Além da professora autora, a narrativa tem como base um diário de trabalho. Uma escola do campo é o contexto de referência presente nos relatos.

O dia 17 de maio de 2023 foi especial para mim e para 13 acadêmicos da disciplina de Educação Infantil II, do Curso de Pedagogia IEAA-UFAM. Conhecer a dinâmica de uma escola do campo, com uma turma de Educação Infantil multisseriada era até então uma experiência única.

Os preparativos para essa experiência iniciaram ainda na universidade quando a turma de acadêmicos analisou as Resoluções para a Educação do Campo que integra as modalidades do campo, indígena, quilombola e ribeirinhos resultando no interesse de conhecer para além das normativas, mas a realidade dessas modalidades. Escolhemos uma escola do campo e a Educação Infantil. Por se tratar de crianças, optamos interagir por meio jogos e brincadeiras construídas pelos acadêmicos. O trajeto até a escola foi por si só uma aventura. Em um micro-

ônibus atravessamos de balsa o Rio Madeira e seguimos por 19 km pela estrada de terra “Transamazônica”.

Na escola, o primeiro olhar foi para a chegada das crianças, onde os maiores auxiliavam os pequenos na descida do ônibus até a entrada das salas. Diferentes das demais escolas, os pais não estavam junto com os filhos; quem recebia e acompanhava os pequenos durante todo o trajeto eram os professores. Após apresentações, fomos conduzidos para a turma de Educação infantil, experiência que relato a seguir.

Estudos de Breton e Alves (2021, p 3) enfatizam que a experiência é “vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes”. Nessa linha de pensamento, Capozzolo *et al.* (2013, p. 5) dizem que não se “pode aprender pela experiência do outro, a não ser que essa experiência seja revivida e tornada própria”.

Minha primeira observação foi que as crianças não foram acolhidas com um café porque a escola não recebe verbas para isso. As crianças deixam suas casas às 6h30 da manhã para não perderem o ônibus. Sabe-se que muitas delas não se alimentam adequadamente para enfrentar uma manhã de atividades e que a merenda da escola, servida às 9h (chá com bolachas), também não é adequada. Curiosa, perguntei por que não recebiam uma refeição na chegada. Foi respondido que não havia verba e o café da manhã é de responsabilidade dos pais.

Eu olho para a criança como aluno. Essa frase, dita pela professora da turma infantil, marcou-me profundamente. No diálogo com ela, pude entender a sua essência. Na sala, eram 17 crianças, não faltou nenhuma naquele dia. As meninas eram a maioria; todos muito curiosos com a nossa presença e os materiais que tínhamos em mãos. Com a sala organizada e as crianças numa roda, iniciamos as apresentações; conhecemos cada criança e, em seguida, iniciamos as atividades com jogos e brincadeiras diversas.

Para início de conversa, as carteiras da sala eram altas e dispostas em fileiras, não havia um espaço pensado para elas. Como sou muito curiosa, indaguei à professora da turma sobre como era trabalhar com a Educação Infantil multisseriada, ou seja, ter na mesma turma idades diferentes; nesse caso, crianças com 3, 4, 5 e 6 anos. A professora gentilmente respondeu dizendo que era desafiador, que a tarefa não era nada fácil; ela precisava olhar cada um, entender as suas especificidades para então iniciar as atividades propostas. Foi quando

perguntei como era o processo de ensino uma vez que eles tinham idades diferentes, e ela era a única professora. Com um sorriso, respondeu que cada fila de carteiras correspondia uma idade e enquanto uns pintavam, outros reconheciam as vogais, outros os números e assim por diante. Relatou que ainda não tinha conseguido avançar conforme a proposta orientada para cada idade; no entanto, o resultado alcançado até ali já era muito especial diante das dificuldades que enfrentava com a turma. Então perguntei se era possível dividir a turma separando as idades, uma turma com as crianças de 3 e 4 anos e outra com as crianças de 5 e 6 anos, ela prontamente respondeu: não tem sala de aula e nem professor. Gardner (1996), em seus estudos, ressalta que a pedagogia deve propor cenários que permitem a criança diferentes formas de se expressar.

Piaget (1926), a sua maneira, afirma que a criança é uma construtora ativa do seu próprio conhecimento modificado pelas interações com o meio. Ao nos apropriarmos dessa teoria, legitimamos a importância das relações sociais, vivenciadas pelas crianças e iniciadas na Educação infantil, uma vez que elas atribuem a esse contexto curiosidade sobre o espaço para brincar, conhecer e criar. Embora o espaço da sala era limitado, a curiosidade e o encantamento com os materiais preparados para elas prenderam a sua atenção durante todo o tempo que ali ficamos. Dois destes momentos podem ser observados nas figuras abaixo.

Figura 2- Atividades com jogos com as crianças



Fonte: arquivo da autora (2023)

Enquanto as crianças se divertiam com as atividades acompanhadas pelos acadêmicos, fui saciando a minha curiosidade sobre as maiores dificuldades enfrentadas com a turma e a resposta foi que as crianças são muito agitadas e como estão todas na mesma sala, as conversas, choros, birras, comportamentos diversos interferem o tempo todo, influenciando no aprendizado, no interesse; e mais: cada idade deveria explorar e aprender com atividades pedagógicas para a sua idade, situação considerada pela professora impossível, ao afirmar que se solicita para uma criança sair da carteira, todos querem sair, se entrega uma atividade para uma fila os demais também querem e nem sempre é fácil convencer porque as atividades são diferentes.

Outra curiosidade sobre a sala foi que as duas janelas estavam cobertas com uma cortina de TNT (produto constituído com polímero 100% em polipropileno) que, segundo a professora, servia para impedir que as crianças se distraíssem já que para acessar as demais salas, alunos e professores passam em frente à janela. Fiquei imaginado aquele cenário, aquelas idades e confesso que muitos questionamentos passaram pela minha cabeça. A esse respeito me reporto a frase de Francesco Tonucci “A escola não os reconhece e eles não reconhecem a escola”. Para ele a escola deveria ajudar a criança a descobrir qual o seu brinquedo favorito, o seu tema e ajudá-lo a investigar, mas para isso precisa exercitar movimentos, precisam de espaço adequado. E complementa: a criança pequena tem formas simples de expressar suas necessidades mais fundamentais.

Sabe-se que, em muitas escolas, o acesso aos espaços livres é bastante restrito; no entanto, sabe-se também que ficar retidas em espaços fechados e supervisionadas o tempo todo é privá-las de liberdade para criar, imaginar e ser criança. Lea Tiriba nos alerta (2005) para a importância de oferecer possibilidades para que as crianças se conectem com espaços diversos, com a natureza e com os espaços livres de forma rotineira.

Por falar em natureza, em frente e ao lado da escola, havia espaços verdes. Fiquei imaginando uma aula nesse ambiente externo, um parquinho, uma quadra de areia, entre outras possibilidades. As crianças deveriam viver a infância de forma plena e, nessa plenitude da escola, deveriam ocupar espaços fora da sala de aula, explorando o entorno, aprendendo sobre a natureza, sobre o mundo que as cerca, brincando, sendo crianças. Também imaginei árvores

frutíferas, uma vez que no estado do Amazonas há uma infinidade de frutas que podem fazer parte da alimentação, mas não havia nenhuma plantada ali. A merenda daquele dia foi preparada pelos acadêmicos (cachorro-quente com guaraná) para todas as crianças do período da manhã.

Estudos têm ressaltado que as crianças do campo devem viver a sua infância de acordo com a realidade daquele contexto, que os adultos precisam permitir-lhes que vivam essa infância integralmente; e quando digo de forma integral, isso envolve a escola que possa oferecer espaços adequados para uma melhor aprendizagem, com instrumentos diversos. Porém o cenário observado foi de uma realidade escolar diferente.

Loris Malaguzzi (1999), criador da proposta educacional em Reggio Emília, na Itália, diz em um livro que as crianças são portadoras de “100 Linguagens”; no entanto, a escola tolhe 99, restando apenas uma: aprender. Para o autor, a criança, ao chegar na escola chega com todos os canais cognitivos, metacognitivos e afetivos, os quais mantêm simultaneamente ativos. E ainda, as linguagens em seu sentido mais amplo são canais de expressão.

É importante entender que a infância não é um período de preparação para a vida adulta, mas é um tempo no ciclo da vida com formas próprias de compreensão e significação da realidade. A infância é para Sarmiento (2007, p. 35-36) assim entendida:

[...] não é a idade da não fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não razão: para além da racionalidade técnica-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, vive a idade da não infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche.

Ao nascer, a criança é inserida em uma cultura na qual valores e conhecimentos lhes são transmitidos. Nas interações, produz cultura ao dar significados às suas experiências sociais se expressando de múltiplas formas; a mais comum acontece nos momentos de brincar. Enquanto brinca, desenvolve-se e se socializa interpretando o mundo. A rua, o pátio da escola, o parquinho, entre outros espaços coletivos de seu acesso, são lugares onde os jogos e as

brincadeiras acontecem e os saberes aprendidos se ampliam enriquecendo a experiência de ser criança.

Frequentemente escutamos que a escola é o espaço de construção das pedagogias da infância, uma vez que coloca a criança como protagonista da sua ação. No entanto, durante a experiência, observei que apesar dos esforços da professora citados no início deste relato, não houve ações protagonistas, o tempo era de aprender, numa sala com carteiras enfileiradas, desconfortáveis onde as crianças sentavam e aguardavam as atividades, numa sala única desconectada das demais e da parte externa da escola. A lógica da aprendizagem com as crianças diz que o aprender se dá a partir de uma experiência contínua e interativa, e o professor configura-se como um mediador dos processos de ensino e aprendizagem, além de observar e escutar as crianças para organizar sua prática.

Foi uma manhã de muito aprendizado e reflexões. Nos despedimos com a certeza de que havia ainda muito para aprender e contribuir para que a educação do campo seja atendida conforme preconizam as resoluções sobre educação de qualidade, em um espaço pensado e preparado para elas. Essas reflexões nos acompanharam durante o retorno para a universidade. Para isso, ainda nos faltam respostas. No entanto, ficou claro que a escola do campo existe; ela faz parte do número existente de escolas nesta modalidade. Todavia, ficou muito claro que os direitos descritos nas resoluções e decretos para essa modalidade de ensino, bem como o público atendido estão distantes da sua efetivação. De fato, a professora olha para a criança como aluno, mantém a sua função de manutenção dessas crianças na escola, enquanto o desenvolvimento e o aprendizado são medidos de acordo com os avanços que cada criança consegue apresentar.

Da experiência, restaram muitas reflexões e o desejo de reencontrar aquelas crianças em sintonia com a imaginação, indagações a respeito do mundo, invenções, experimentos, culturas, construções. Ficou a certeza da necessidade de formação continuada que prime pela qualidade da educação ofertada e esta, chegar mais perto das crianças e suas 100 linguagens para que elas nos reconheçam como professores que também aprendem com as crianças, cientes da complexidade e seriedade do trabalho que envolve a docência, para, com isso, maravilharem-se com a escola, com o aprender a aprender.

REFLEXÕES FINAIS

A educação do campo é ainda uma modalidade de educação precária em muitos aspectos, principalmente no que diz respeito à estrutura, aos recursos pedagógicos e, em alguns casos, à concepção, uma vez que prima pelo currículo geral e pouco considera a história e a cultura dos sujeitos que residem no campo.

Conhecer a realidade do campo vivenciando momentos com as crianças foi de fundamental importância para a minha formação pessoal e profissional, bem como para refletir sobre os direitos e as políticas públicas para a educação básica dita de qualidade para todos. Pude observar que tanto os direitos como as políticas de direito são insuficientes; que as escolas do campo sobrevivem, de forma incansável, às adversidades impostas pela ausência e ineficácia das políticas públicas.

As crianças estão na escola por razões diversas e a percebem como espaço de vida, de um futuro; enfrentam desafios cotidianos, longe de casa para poder estudar.

Para os graduandos do curso de Pedagogia, conhecer essa realidade ainda na graduação foi uma experiência muito interessante. Eles puderam observar os desafios e as dificuldades que envolvem essa modalidade e o contexto em que ela realmente ocorre. Com isso, eles levaram a reflexão para a própria formação, por meio da prática. Também puderam perceber as políticas públicas para esse público.

A experiência possibilitou refletir sobre a educação como um todo, com olhar especial acerca da infância da criança do campo e a importância da formação do professor, do seu papel frente a essa modalidade e contexto de aprendizagem e desenvolvimento.

Nossos agradecimentos às crianças e a escola que carinhosamente nos acolheram. Meus agradecimentos aos discentes do Curso de Pedagogia por tornar a vivência realidade.

REFERÊNCIAS

BEM, GERALDA MARIA DE.; SILVA, CÍCERO NILTON MOREIRA DA. Algumas reflexões de infância no e do campo. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, 12 (28), p. 718-730, set.-dez. 2020.

BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES. Sobre teias e tramas de aprender ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de outubro de 2018, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98311-rceb00218/file#:~:text=%C2%A7%20%C2%BA%20%C3%89%20obrigat%C3%B3ria%20a,que%20ocorrer%20a%20matr%C3%ADcula%20inicial.Acesso> em: 29/9/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 25/09/2023.

BRETON, Hervé.; ALVES, Camila Aluízio. A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência: entre memória passiva e historicidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n. 44, p. 1-14, jan./mar., 2021. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526>. Acesso em: 10 setembro. 2023. [Links].

CAPOZZOLO, Angela Aparecida et al. Experience, knowledge production and health education. **Interface (Botucatu)**, v.17, n.45, p.357-70, abr./jun. 2013. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/xccQjhYkr8NZZLPXYrf9mpg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de setembro. 2023. [Links].

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados** 15 (42), 2001.

Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Crianças e adolescentes foram os mais afetados pela pobreza monetária no Brasil na pandemia, diz UNICEF. 24 mar. 2022.

GARDNER, Howard. **A Criança pré-escolar**: como pensa e como a Escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOBBI, M.; FINCO, D. Meninas e meninos em assentamentos do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. In: Oliveira (Orgs.) **Infâncias do campo**. Belo Horizonte, autêntica, 2013, p. 59-89. (Coleção caminhos da educação do campo).

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn (org.). **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira

Infância/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999. 320 p.

MOLINA, Mônica. Educação do Campo. Entrevista concedida a Clacstico TV, durante o IX Congresso Internacional de Educação Superior, celebrado em Havana entre 10 e 14 de fevereiro de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rM4y_1a0-Oc. Acesso em 02/09/2023.

NÓVOA, Antônio. Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar. Col. Yara Alvim. Salvador, Bahia: EGBA, 2022.

PERRENOUD, Philippe. A Arte de construir competências. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Abril Cultural, set, 2000.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, [s.d.], 1926. Tradução Adail Ubirajara Sobral (colaboração de Maria Stela Gonçalves).

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Prefácio. In: Infâncias do Campo, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). **Autêntica**: Belo Horizonte, 2013. p. 9-11.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação), Departamento de Educação, PUC-RIO, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Originalmente publicado em 1931).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. 2 ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

Submetido em: 15 de agosto de 2023.

Aprovado em: 02 de outubro de 2023.

Publicado em: 01 de janeiro de 2024.

Autoria:

Autor 1:

Marlene Schüssler D’Aroz

Pós-doutora em Educação. Pedagoga Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Pesquisadora da infância e formação docente. Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Ciência, Educação e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA/UFAM.

Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

marlenedaroz@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>.

Brasil