

**GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 Anos****A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO CAMPO**

Tânia Regina Lobato dos Santos (PPGED-UEPA)

**INTRODUÇÃO**

Este artigo foi produzido tendo por base o recorte de uma pesquisa realizada em dois municípios do Estado do Pará. Neste artigo o estudo apresentado é de apenas um município, considerando que a rede municipal tem turmas de educação infantil no campo.

O problema levantado para investigação é: *que práticas pedagógicas os professores da educação infantil em um município do estado do Pará em turmas multissérie e multi-idade vem desenvolvendo com as crianças ribeirinhas-campo?*

O *locus* da pesquisa é um Município que se situa no nordeste paraense, que foi selecionado por estar entre os de maiores incidências de escolas no Estado do Pará com classes multisseriadas. Os critérios de escolha foram: (a) apresentar classes multisseriadas de séries iniciais do ensino fundamental com crianças de educação infantil; (b) turmas específicas de educação infantil. Os sujeitos são professoras da educação infantil que desenvolvem atividades em turmas multissérie e multi-idades. Os critérios de escolha foram: serem professoras das escolas selecionadas, atuarem no magistério pelo menos 01 ano e disponibilizarem-se a participar da pesquisa. As professoras têm entre 03 a 28 anos de experiência no magistério, predominando 04 a 05 anos de atuação profissional. O nível/tempo de experiência e conhecimento da área de educação infantil é restrito, mesmo as que têm maior tempo de trabalho em multissérie.

Pesquisa de abordagem qualitativa, de enfoque dialético-crítico, em que se buscou compreender a diversidade dos contextos e das relações sociais das escolas multisseriadas na

Amazônia Paraense. Na visão de Frigotto (1991, p. 73), a dialética materialista histórica enquanto método, “permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade”. Para Gamboa (1991, p. 97), a pesquisa crítico-dialética manifesta: “um interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança. A pesquisa qualitativa visando compreender a diversidade dos contextos e das relações sociais das escolas multisseriadas em município da Amazônia Paraense, considerando que os “pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e ambientes sociais a ele relacionados” (FLICK, 2004, p.22).

O levantamento dos dados contou com duas fases: a exploratória e a descritivo-analítica. A *Fase Exploratória* constou de: (a) visita à Secretaria de Educação e às escolas; (b) entrevistas semi-estruturada; (c) levantamento bibliográfico. A *Fase descritivo-analítica* constitui-se na sistematização e análise dos dados. Neste artigo, apresenta-se a educação infantil no campo, e tecem algumas reflexões de base teórica. Analisam-se as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: PRIMEIRAS REFLEXÕES**

A Constituição Federal (BRASIL,1988) reconhece a educação das crianças como direito e um dever do Estado (Art 208, inciso IV). No título III, Do Direito e do dever de Educar, Art. 4<sup>a</sup>, IV, esse direito é explicitado, ao estabelecer que: “o dever do estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade”. No Art. 29 da LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil aparece como primeira etapa da Educação Básica. Assim, as creches e pré-escolas são consideradas instituições de educação infantil para as crianças de zero a cinco anos de idade diferenciando-se apenas pelo fator idade.

Hoje, ao nos reportarmos à Educação Infantil, se faz necessário pensar em uma proposta pedagógica que reconheça a criança como cidadã de direitos, que necessita de uma educação de qualidade. Ressalta-se o enfatizado por Kramer (1998, p.7) que: “a educação infantil não se restringe aos aspectos sanitários ou assistenciais, mas não se resume, tampouco, à mera antecipação da escolaridade nem á transmissão seqüencial de informações”, é muito mais, pois envolve construção de conhecimento, atenção ao seu contexto social e histórico e às peculiaridades do seu desenvolvimento. É uma educação que articula o cuidar e educar como ações inerentes ao processo educativo.

Só é possível conceber uma proposta pedagógica para a educação infantil, considerando a criança como centro do processo, como sujeito histórico, inserido em uma dada cultura, que constrói ao longo de sua trajetória formativa uma identidade pessoal e coletiva e que constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, ao mesmo tempo em que produz cultura.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2003), o Art. 2º enfatiza sobre a adequação do projeto institucional das escolas do campo às diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Articulação ainda distante da realidade destas escolas. Neste sentido, o processo educativo a ser desenvolvido nas escolas do campo deve possibilitar a formação de sujeitos culturais. Os projetos institucionais das escolas do campo devem contemplar “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002, p. 38).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), enfatiza no art. X, no § 3º que: as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem reconhecer os modos próprios de vida do campo; a realidade; flexibilização e respeito as diferenças; respeito aos saberes e conhecimento de mundo e as características ambientais e socioculturais da comunidade.

A educação do campo é definida por Fernandes *et al.* (2008, p. 25) como “educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”. Educação que assume um recorte de classe ao estabelecer vínculo com os sujeitos sociais do campo e uma dimensão universal, ao objetivar a formação humana. Educação que reconhece o povo do campo como sujeitos políticos e de seu próprio projeto pedagógico (CALDART, 2004).

Sarmiento (2005, p. 23) refere-se à infância da seguinte forma: “Na verdade, no interior das varias formações sociais é possível encontrar, nas diferentes épocas históricas, modos diferenciados de distribuir esses papeis sociais e de elaborar regras diferenciadas de distribuir esses papeis sociais e de elaborar regras de incidências geracionais: este é um processo que é atravessado por fatores como classe social, a etnia ou a cultura de pertença das crianças. Para Pinto e Sarmiento (1997, p. 101) “crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] existe desde os séculos XVII e XVIII”.

Desta forma, por existir uma diversidade de crianças, há uma diversidade de infâncias. “As diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um protótipo único” (ARROYO, 2008, p. 130). Já Kuhlmann Jr. (1998) enfatiza que é preciso considerar a infância como uma condição da criança. Isto significa que no âmbito da educação do campo as crianças e as infâncias devem ser visualizadas como categoria sociológica geracional (SARMENTO, 2008).

As políticas públicas voltadas para educação do campo devem garantir direitos que possibilitem a ampliação do universo cultural das crianças, a construção de identidades em espaços que valorizem a sociabilidade e incentivem descobertas e aprendizagens voltadas para o pensamento crítico-reflexivo e que tomem como referência princípios educacionais humanistas e libertadores.

Esta prática no campo deve superar o fazer repetitivo e mecânico, com ênfase em propostas fundamentadas na concepção da criança como um ser pleno de potencialidades, como ser histórico, social e cultural. Assim compreender a diversidade que permeia os contextos socioculturais das crianças significa entendê-lo em sua singularidade e individualidade. Essa se constitui uma visão multicultural em que a criança é integrante e participe das ações da escola, da prática pedagógica do professor, da família e da comunidade. Daí porque é imprescindível considerar a heterogeneidade da criança que vive no campo, que difere das que vivem no espaço urbano, pois apresenta vínculos diferenciados com a terra, com os rios, com as plantas, com os animais, com o trabalho, sendo este conjunto de significados, que possibilita à formação da identidade das crianças ribeirinha, quilombola, indígena, assentada.

A prática pedagógica no campo com crianças tem uma dinâmica de funcionamento diferenciada, pois deve atender às especificidades dessa população, compreendendo que as aprendizagens se desenvolvem em interação com a natureza; no trabalho com a família; com o desenvolvimento sustentável, com a cultura local.

Neste sentido a escola é referência cultural da comunidade e as propostas pedagógicas contribuem para a formação humana, cultural e espaço de promoção de valores. Segundo Arroyo (2008, p.55) a “educação para a autonomia cultural, no sentido do povo ser estimulado a produzir sua própria cultura, suas representações, sua arte, sua palavra”. Ao nos referir à criança presente nas escolas do campo, em particular na Amazônica, sugere um olhar atencioso às especificidades e particularidades do contexto cultural amazônico. Assim, torna-se oportuno analisar as práticas de educação do campo com crianças em termos pedagógicos e como vem sendo desenvolvidas, por entendermos que necessita de projetos pedagógicos

diferenciados e direcionados às especificidades e diversidades da população da região Amazônica, de maneira a contribuir para a formulação de políticas públicas.

A diversidade é configurada na Amazônia pela sua população, pois seus sujeitos são ribeirinhos, quilombolas, atingidos por barragens, além de uma grande população periférica moradoras das cidades da Amazônia, estas constituem os grupos populares e as classes populares da região. E a singularidade é expressa em seus modos de vida construídos a partir da convivência com a terra, o rio e a mata e nas diversas formas de manifestações culturais e educacionais.

Hage (2005) destaca que as escolas do campo na Amazônia, além da imposição do modelo educacional urbanocêntrico, são precárias em suas infraestruturas, condições de trabalho e formação docente, predominando as classes multisseriadas.

As turmas na educação infantil expressam a diversidade e a heterogeneidade da população Amazônica, atendendo crianças, com níveis de aprendizagem diferenciados, em idades distintas em nível de educação infantil em um mesmo espaço, seja em turmas exclusivas ou em turmas com crianças do ensino fundamental. Fatos que evidenciam a importância de se conhecer as práticas dos docentes da educação infantil, que vêm construindo alternativas pedagógicas, visando superar as situações adversas encontradas no processo de pedagógico, que perpassam pelas condições de trabalho docente e formação.

## **ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS E DO ESPAÇO ESCOLAR**

As turmas de educação infantil estão organizadas com um quantitativo de 01 a 30 crianças, sendo a faixa etária do alunado entre 04 a 05 anos, existindo, também, alunos de 03 anos de idade, denominados de “encostados”, a matrícula é permitida a partir dos 04 anos. Há 02 (duas) turmas de educação infantil e 02 (duas) atendendo da educação infantil às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Em relação à organização nas escolas do campo observa-se que o sistema não apresenta critérios. Em algumas escolas a organização é feita de acordo com a realidade local, por exemplo, se há demanda de alunos para as 04 primeiras séries do ensino fundamental e a mesma é pequena, então, se junta todos em uma turma – formando-se a turma multisseriada; ou, se há crianças com faixa etária para a educação infantil, estas também são incluídas nas turmas, além dos “encostados”.

Conforme a fala da professora Maria: “eu tenho [crianças] de quatro a sete anos, ainda tem uns três, assim de três anos, encostados,” porque somente os de quatro a sete anos é que são matriculados. Evidencia-se assim um problema na educação do campo, a falta de

escolas de educação infantil para atender as crianças na faixa etária de creches e pré-escola, que para não ficarem sem escola, integram as turmas de ensino fundamental. Em relação às crianças “encostadas”, destaca-se que essa denominação é classificatória e cria uma identidade negada e cerceia a criança a um direito constitucional. Evidencia, ainda, uma prática de improviso, na qual o professor vai minimizando os problemas encontrados, responsabilizando-se por uma ação que deveria ser do município.

A organização é feita para atender o número mínimo para a formação de turma, mesmo que isso possa afetar o processo de aprendizagem das crianças. Como não há critérios para organização, as demandas são atendidas, mesmo de forma precária. Observa-se, ainda, a ausência de escolas para atendimento da educação infantil, ou seja, não existe uma política de atendimento de zero a cinco anos no campo, bem como política de educação inclusiva. A falta de uma política de atendimento da criança do campo culmina na responsabilidade do professor de assumir pessoalmente o atendimento de crianças nesta faixa etária, os denominados “encostados”. Estas tem idade inferior a 4 anos.

*A estrutura predial das escolas em muito se assemelham, pois há um modelo padrão com 1 ou 2 salas apenas, o que favorece à modalidade multisseriada. A distribuição da estrutura é assim: uma ou duas salas, a secretaria, copa, dois banheiros e área livre.*

As professoras questionam a falta de sala de leitura, e de mobiliário adequado às crianças, principalmente para as crianças da educação infantil que utilizam cadeiras de braço, que não são adequadas para as crianças na faixa etária dos 04 aos 07 anos. Os professores comentaram que se pudessem fazer alguma mudança alterariam ou acrescentariam algumas coisas como: *As cadeiras das crianças sentarem são para crianças maiores, eles ficam com as perninhas tudo penduradas, [...] eu mudaria, faria uma sala equipada assim pra educação infantil que tivesse um banheirinho dentro da sala, tudo bonitinho.* (SOLI, 2009). As áreas livres são pouco utilizadas, a maioria das atividades se concentra na sala de aula, principalmente nas escolas isoladas, pois as professoras temem que aconteça algum acidente e não tenham a quem recorrer. *O espaço é muito pequeno, não tem nem como fazer uma atividade extraclasse... o espaço é só o tamanho da escola mesmo, o banheiro, não tem espaço pras crianças brincarem.* (VITA, 2009).

*A organização na sala de aula se dá de modo geral por carteiras enfileiradas, sendo as classes divididas por modalidade ou por séries. O procedimento comum é o compartilhamento do quadro de giz ou lousa, mesmo as que possuem crianças na faixa etária de educação infantil.*

Há também o uso das carteiras em círculo ou semicírculo, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, conforme enfatizam as professoras: *Eu faço esse semicírculo aqui, eu dou a minha aula (SOLI, 2009)*. A fala revela que predomina na organização da sala de aula, duas formas distintas: uma tradicional (as cadeiras enfileiradas) e outra, na forma de círculo. Nessas formas de organização, na maioria, as crianças são organizadas de acordo com a modalidade ou série/ano em que estão. Caso uma turma seja formada por crianças de educação infantil e de 2ª, 3ª e 4ª série/ano, então a professora as separa de acordo com a modalidade ou séries/ano. No momento das atividades, a divisão do quadro segue a mesma lógica.

A organização do espaço da sala de aula para atender crianças de turmas diferentes, implica o papel do professor para gerenciar uma classe heterogênea, em todos os sentidos, pois o professor precisa direcionar sua atenção para o grupo e ao mesmo tempo para cada um, segundo a especificidade que demarca a subjetividade de cada grupo de crianças, sobretudo em relação aos conteúdos.

Segundo Gauthier (2001), o espaço da sala de aula que atende turmas multisseriadas é denominado de “microsociedade”, em que um ajusta as suas crenças e os seus comportamentos em função do outro, levando as crianças a aprenderem umas com as outras, bem como se relacionam com o saber a partir da dinâmica do cotidiano construído na classe. Nesse sentido, o professor não só gerencia a distribuição do espaço, mas, a partir dessa organização, planeja os conteúdos específicos para cada grupo.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, MULTISSERIE E MULTI-IDADE**

As professoras da educação infantil acreditam na educação, consideram-na importante para a formação humana e cidadã das crianças, bem como consideram que a sua prática educacional é diferente do ensino fundamental. Para professora P1- Maria, na educação “o essencial e o método pra gente se tornar um cidadão, cidadão competente, um cidadão digno também. Acho que a educação leva a isso” (MARIA, 2009).

Ao perguntar de que forma aplica essa concepção de educação na sua prática pedagógica, a professora fez a seguinte inferência: *Eu estou sempre ensinando, de uma forma que eles venham a crescer, porque é assim, eu estou ensinando bons métodos para eles, ensinando como ser educados, como enfrentar, tipo assim, uma sociedade que a gente está*

*vivendo hoje; ensino pra eles também ter bons modos, aí eu aplico dentro da sala de aula aquilo que um dia eu já aprendi.* (MARIA, 2009).

Neste depoimento há uma preocupação com aquilo que Freire (2001) denomina de cuidado, que está para além da formação, porque incorpora uma “preocupação que transcende o instinto”, e incorpora um saber para viver a complexidade da vida social contemporânea. Cuidar e educar são dimensões presentes na prática pedagógica da professora de educação.

Para Silva, Pasuch e Silva (2012, p.109) “as práticas de cuidado inscrevem-se no cuidado com a vida compreendido em uma dimensão amplificada. As práticas de cuidado de si podem ser articuladas organicamente aos cuidados de si, podem ser articulados organicamente aos cuidados com os recursos naturais, com as plantas e animais, tão próximos da criança do campo”

As escolas multisseriadas configuradas como aquelas em que alunos de várias séries e idades convivem no mesmo espaço de uma sala de aula com apenas uma professora, há muito tempo fazem parte da realidade educacional da Amazônia Paraense. As turmas de multi-idades na educação infantil se configuram em turmas de crianças que abrangem a faixa-etária de 4 a 5 anos em uma mesma turma, sem considerar as especificidades de desenvolvimento das crianças. Essa organização pode se constituir em espaço integral de desenvolvimento da criança. Para Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 147), “no caso da Educação Infantil do campo os processos de “enturmação” podem nos fazer questionar lógicas tradicionais nos marcos teóricos de conhecimento sobre a infância e outros arranjos etários podem ser encontrados.”

Na avaliação da professora Maria o trabalho com classe multissérie é difícil, sendo uma problemática também para a criança. Na sua avaliação a dificuldade é inerente ao fazer no processo de ensino aprendizagem da educação na modalidade de classes multisseriadas. Questionada acerca da compreensão que tem de educação, e como essa compreensão de educação orienta a sua prática pedagógica, a sua prática na sala de aula, a professora Vita considerou ser uma interação social. Para ela existem diferentes concepções de educação, depende da visão de mundo de cada um, ou como ela diz, “depende do ponto de vista”, tratando aqui da compreensão de que existem diversas teorias educacionais. O seu olhar para a educação difere da educação tradicional vista como ato de ensinar, em que o professor ensina e o aluno aprende, considerando a educação uma ação de interação entre o contexto escolar e o sociocultural. No caso da realidade local, a questão da distorção idade-série, não pode ser levada em consideração, uma vez que não é o critério idade que orienta a composição das turmas. Situação que guarda relação com essa realidade.



A Professora Vita enfatiza que trabalha de forma diferenciada a aprendizagem na turma. Devido à heterogeneidade decorrente das diferenças de série, de sexo, de idade, de manifestações de interesse, de domínio de conhecimentos, a preocupação dela não é com o conteúdo e sim com a aprendizagem das crianças. *É diferenciado assim com a aprendizagem, como você falou mesmo, porque eu tenho um aluno praticamente adulto e ele requer uma atenção como uma criança de seis anos, e eu procuro dar aquela atenção como eu dou pros meus alunos de seis anos, é o desenvolvimento, tento ajudar ele no desenvolvimento da aprendizagem* (VITA, 2009). Desta forma, coloca em prática a orientação político-pedagógica de Freire (2001), para quem as diferenças não devem afastar o diálogo, não só sabe reconhecer as diferenças em relação ao domínio de conhecimento, como se faz presente frente ao desenvolvimento da aprendizagem da criança.

A Professora Consola enfatiza que educação, é a mola mestra, a educação é tudo. Considera, então, ser importante e necessária. É provável, que a sua forma de responder, esteja relacionada às condições do trabalho pedagógico. Compreende-se como Freire (1986), que mesmo sendo um processo permanente de formação do ser humano, a educação não pode ser vista como redentora do mundo e sim como um dos fatores fundamentais para sua transformação. Isto significa que “a luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança” (p. 47).

A professora Consola enfatiza que gosta de ser professora, pois acha seu trabalho muito importante para comunidade. *Aqui essas crianças, como eu vou preparar essas crianças, como elas vão se desenvolver? Ai vai refletir lá no fundamental quando elas chegarem, vai refletir todo o resultado do meu trabalho lá, então é muito importante* (CONSOLA, 2009).

Consola, em sua fala demonstra preocupação com as especificidades das crianças, ressaltando a importância da Educação Infantil, entretanto prevalece a concepção de preparação para o ensino fundamental. Informou que era o primeiro ano que trabalhava com classe multisseriada. E que a avaliação que fazia desse tempo, era de que na educação infantil há mais liberdade para trabalhar, as atividades podem ser realizadas em conjunto, diferente do fundamental. Assim demonstra uma compreensão sobre como deve ser o trabalho pedagógico com crianças, e utiliza-se da interação entre as crianças de idade diferente para potencializar o desenvolvimento da criança. Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 146) entendem que as crianças são parceiras de desenvolvimento e fonte de conhecimentos diversos sobre o mundo e sobre si mesmo.

As professoras da educação infantil acreditam na educação, consideram-na importante para a formação humana e cidadã das crianças, bem como pensam que a sua prática educacional é diferente do ensino fundamental. Encontram também dificuldades no trabalho em classes multisseriadas.

## TRABALHO PEDAGÓGICO EM RELAÇÃO AO SABER-FAZER COTIDIANO COM AS CRIANÇAS

As condições estruturais e de trabalho pedagógico são precárias e destacadas pelas professoras como problemas que interferem na prática docente. Destacam a carência de recursos didáticos para desenvolverem suas práticas educativas e que utilizam recursos, alguns produzidos por elas, com uso de materiais alternativos.

Utilizam como estratégia um único planejamento, com atividades diversificadas, com isso, consideram que facilita o processo ensino-aprendizagem, na medida em que podem adequar ao grau de desenvolvimento das crianças. As estratégias pedagógicas das professoras da educação infantil em relação ao planejamento seguem a mesma lógica da seriação. O objetivo observado na educação infantil é preparar a criança para o ingresso no ensino fundamental.

As docentes da educação infantil não desenvolvem suas atividades considerando áreas de conhecimento e idade, enquanto as de educação infantil em classes multissérie dividem as atividades por série. Desta forma, o olhar para os conteúdos permanece disciplinar, sem promover a interdisciplinaridade necessária na educação infantil. Assim não alteram o modelo de seriação, conforme as possibilidades apresentadas nas Diretrizes da Educação do Campo. Observa-se o desconhecimento dos docentes sobre essas diretrizes e as da Educação Infantil.

Nesse processo diferenciado em série, mas integrado por assunto, as crianças de nível mais elevado auxiliam as crianças dos demais níveis, sendo estabelecidas boas relações entre as crianças. Com essa estratégia a professora minimiza o problema da diversidade de formação das crianças, bem como o tempo que precisaria dispor para atender as necessidades específicas.

Alguns aspectos relevantes encontrados nas práticas dos professores, da educação infantil foram: (a) o fato de buscarem relacionar os conteúdos curriculares com o contexto local e a realidade sociocultural das crianças; (b) a preocupação com o desenvolvimento da criatividade e a imaginação das crianças, expressas nas histórias contadas por elas; (c) os

professores procuram conciliar os saberes escolares com os saberes vivenciados pelos educandos em seu contexto local, na medida em que possibilitam aos alunos refletirem sobre suas ações em relação aos elementos da natureza e da sociedade.

Os conhecimentos trabalhados pelas docentes na ação educativa estão centrados nos planos estabelecidos pela Secretaria de Educação, que se organizam por meio da proposta de um currículo com base nacional e, portanto, pouco reflete a realidade da infância do campo. Os conteúdos, de modo geral, não atendem aos pressupostos da educação infantil, na medida em que o objetivo dos docentes é preparar a criança para a alfabetização. Entretanto, observa-se que as professoras da educação infantil têm a intenção de renovar as suas ações educativas por meio de metodologias diversas na perspectiva de promover um ensino ativo, criativo apesar das limitações de formação e de acesso a recursos didáticos. Os docentes buscam interagir com a realidade sociocultural dos alunos trabalhando com a música, o teatro, a dança e a expressão corporal. Na educação infantil a metodologia predominantemente utilizada consiste em copiar e explicar o assunto do quadro, apesar de serem utilizadas outras estratégias metodológicas. O uso do livro didático se constitui no principal recurso de leitura em sala de aula e de formação do professor. Apesar da utilização de livros nas atividades de leitura em classe, não há nas escolas bibliotecas nem espaços de leituras.

A preocupação dos professores com a aprendizagem das crianças leva-os a recorrer aos seus próprios saberes, construídos com a sua experiência ao se depararem com o contexto escolar, assim como a buscarem de forma autônoma a sua formação. Entretanto, estas não estão atendendo as necessidades encontradas no processo pedagógico, o que evidencia a ausência nestes cursos de uma política de formação para o campo.

As docentes consideram difícil o trabalho que desenvolvem, mas gostam do que fazem e possuem uma relação sócio-afetiva, de respeito, consideração e preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Possuem boa relação com a família das crianças, apesar de se ressentirem da necessidade de maior participação dos mesmos nas ações da escola. As dificuldades apontadas: condições de trabalho; à carência de recursos didáticos; à falta de apoio pedagógico parte da Secretaria de Educação; à ausência de participação na gestão pedagógica; à falta de qualidade da merenda escolar; à localização e acesso às escolas; problemas de ordem social e familiar; problemas no ensino-aprendizagem e à formação continuada dos professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAMPO COM CRIANÇAS

A formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação acontece exclusivamente por meio dos Programas Pró-letramento e Escola Ativa, que não atendem às necessidades encontradas nas práticas pedagógicas das docentes. Neste sentido, não existe uma matriz única na formação dessas professoras que trabalham em turmas de educação infantil e multissérie, mesmo em processo de formação inicial e continuada.

Para a professora de educação infantil do município há pouca oferta de formação específica voltada para educação infantil, e muito menos para a educação infantil do campo. Os cursos que tem acesso é o mesmo oferecido a todos os professores do campo. Conforme evidencia a professora Maria: *Deixa eu ver...Ainda não li, assim, um específico da educação infantil. A gente teve umas duas leituras. Não consigo lembrar. Sei que a gente fez muitas atividades pra sala de aula que eu já usei com eles (alunos), como cartazes... Não estou lembrado agora. É, ainda não tive alguém que chegasse dissesse “isso aqui é educação infantil”* (MARIA, 2009). O pensar sobre a prática nem sempre se caracteriza como uma reflexão crítica, correndo o risco de serem reflexões que ressaltam uma marca individualista e imediatista, desconsiderando o contexto social e institucional; não valorizam o conhecimento teórico nem a cultura como configuradora de comportamentos e práticas.

Possivelmente, isso possa levar as professoras a não mostrarem segurança em falar da sua formação e sempre procurarem relacioná-la aos conteúdos didáticos, quando indagadas sobre os princípios teóricos que embasam a sua prática. Os entendimentos sobre a formação, por parte das professoras está relacionado aos saberes elaborados para a prática na sala de aula. Por esse motivo, procuram definir o seu trabalho pedagógico distante do que pudesse teoricamente ser estudado nos cursos de formação que participam nos períodos intervalares e sim no conhecimento que eles possuem e que se preocupam em transmitir baseados nos conhecimentos definidos nos livros didáticos disponíveis na escola.

Ademais, não há registros nas falas dos professores sobre sua formação e sobre o que estudam nos cursos que demonstrem os princípios filosóficos que embasem a prática docente das professoras entrevistadas. Constatou-se que: a) a maioria das docentes tem o curso magistério, mas encontra-se em processo de formação superior que acontece em período intervalar. b) algumas já possuem o nível superior completo, embora tenha iniciado, assim como as demais, apenas com o magistério. Há toda uma busca pela melhoria da formação.

A formação continuada deve tomar por base a própria característica dessa clientela, já estar desenvolvendo a docência e, ao longo desse processo, ter construído toda uma trajetória cultural de trabalho feita de crença, descrenças, lutas, resistências e conformismo.

Deve possibilitar conforme enfatiza Tardif (2000) o aprendizado de saberes que incorporados aos saberes da formação inicial e aos produzidos a partir do trabalho cotidiano, permita a construção/reconstrução de novos saberes pedagógicos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As professoras procuram mediar e organizar o ambiente para que as relações e as interações entre as crianças em idades diferentes possam ser concretizadas no espaço pedagógico. Tanto as legislações como os debates teóricos que tratam sobre a educação do campo fazem pouca referência à criança e à educação infantil do campo. Há necessidade de atenção às especificidades, singularidades e diversidade da Amazônia e dos ribeirinhos. A pesquisa realizada aponta a precariedade material e simbólica vivenciada pelas crianças no campo e a necessidade de políticas públicas efetivas, capazes de assegurar a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido pelas professoras com as crianças.

As escolas do município seguem um padrão na sua forma de organização que disponibilizam pouco espaço para as crianças brincarem. Observa-se, também, que não há critério em relação à organização das turmas, bem como, há ausência de escolas específicas para atender a faixa etária da educação infantil. Algumas turmas funcionam em espaços improvisados e compartilhados, como em barracões. Observa-se também a existência de crianças “encostadas” de 03 anos de idade, pois a matrícula só é permitida a partir de 4 anos, mesmo tendo demanda para a formação de turmas. A realidade assemelha-se a de outras regiões do país, ou seja, a pouca oferta de creche nesses espaços, apesar das mães trabalharem no campo.

É uma realidade de crianças em turmas de multissérie e multi-idade. As turmas de educação infantil multi-idades, se constituem em forma de organização do trabalho pedagógico que envolve socialização, interação de níveis diferenciados de desenvolvimento e possibilidade de trabalho interdisciplinar. Entretanto, devido a pouca formação específica na área por parte das professoras, essas condições favoráveis acabam por não ser potencializadas no trabalho pedagógico. As professoras em suas falas não expressam sobre sua formação e sobre o que estudam nos cursos que demonstrem os princípios filosóficos que embasam a prática docente. O trabalho com turmas de multi-idades exige um processo específico de formação continuada e de apoio pedagógico para realização do trabalho com as crianças.

Entretanto as professoras se constituem mesmo diante de todas as dificuldades como aquelas que mediam e organizam o ambiente para que as relações e interações aconteçam

entre as crianças e adultos no espaço pedagógico. Constata-se que há um trabalho significativo nas classes multisseriadas, mesmo diante de todos os pontos de dificuldades que envolvem a prática pedagógica do professor. Em relação ao trabalho significativo apontamos o fato de buscarem relacionar os conteúdos curriculares com o contexto local e a realidade sociocultural das crianças; a preocupação com o desenvolvimento da criatividade e a imaginação das crianças expressas nas histórias contadas por elas; as professoras procuram conciliar os saberes escolares com os saberes vivenciados pelos educandos em seu contexto local, na medida em que possibilitam às crianças refletirem sobre suas ações em relação aos elementos da natureza e da sociedade.

Entre as dificuldades a falta de recurso material básico; as condições de locomoção das professoras, o baixo salário; o sentimento de solidão e isolamento dos centros urbanos; o pouco conhecimento teórico-metodológico para trabalhar com as especificidades da educação infantil. Entretanto percebe-se que há um sentimento de esperança, de luta pela garantia de direitos, a presença de valores de cooperação, solidariedade e de formação como dimensões políticas, consubstanciadas em valores humanos éticos e estéticos, onde interagem razão e emoção.

Entretanto, não se pode negar o esforço e empenho das professoras em desenvolver a sua prática pedagógica na perspectiva de possibilitar as crianças formação pedagógica condizente com sua realidade. De certa forma e de acordo com os dados até então mostrados, observa-se a necessidade de implantação da política de educação do campo, já estabelecida em documentos legais, visando atender à população do campo no campo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. et al. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1. 03 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Org). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, 2004. Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FERNANDES, Bernardo et al. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo** (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FLICK, U. A pesquisa qualitativa: Relevância, história, aspectos. In: \_\_\_\_\_. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: BOOKMAN, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991

GAMBOA, Sílvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GAUTHIER, C. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como quadrado. **Revista Educação nas Ciências**, Ijuí, jan./jul. 2001.

HAGE, Salomão M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará**. Belém/PA: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

KRAMER, Sonia. Infância e educação infantil: reflexões e lições. **Educação**, Rio de Janeiro: PUC, n.34, 1998.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centros de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, cultura e cidadania activa. Refletindo em torno de. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, jan./jul. 2005.

\_\_\_\_\_. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M.C.S. (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana B. da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.