



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) – CAMPUS XI – SERRINHA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL (MPIES)**

ARLETE MIRANDA AMANCIO MACIEL

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TUCANO-
BA: formação, práticas pedagógicas e aprendizagens de crianças
de escolas rurais**

Serrinha – Bahia
2023

ARLETE MIRANDA AMANCIO MACIEL

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TUCANO-
BA: formação, práticas pedagógicas e aprendizagens de crianças
de escolas rurais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, no âmbito da Linha de Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária, como requisito para obtenção do título de Mestre em Intervenção Educativa e Social na Área de Concentração Educação, Sociedade e Intervenção.

Orientadora: Dra. Patrícia Júlia Souza Coelho

Serrinha – Bahia
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla CRB 5/806

M152 Maciel, Arlete Miranda Amancio

Educação infantil do/no campo no município de Tucano-Ba: formação, práticas pedagógicas e aprendizagens de crianças de escolas rurais / . – Maciel, Arlete Miranda Amancio. Serrinha, 2024.
125fls. : il.

Orientadora: Dra. Patrícia Júlia Souza Coelho.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em
Intervenção Educativa e Social - MPIES, Campus XI. 2024.

1. Professor - formação (Ensino fundamental). 2. Educação rural – Tucano (Ba)
I. Coelho, Patrícia Júlio Souza. II. Universidade do Estado da Bahia.

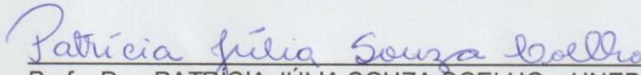
CDD 370.71

FOLHA DE APROVAÇÃO

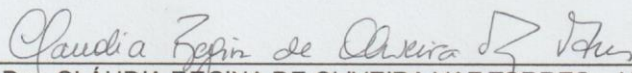
**"EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TUCANO-BA:
FORMAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGENS DAS
CRIANÇAS DE LOCALIDADES RURAIS"**

ARLETE MIRANDA AMANCIO MACIEL

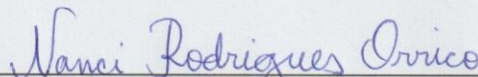
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES, em 15 de dezembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Profa. Dra. PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COELHO – UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Orientador



Profa. Dra. CLÁUDIA REGINA DE OLIVEIRA VAZ TORRES – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Examinador Interno



Profa. Dra. NÂNCI RODRIGUES ORRICO – UFRB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Examinador Externo

Aprovada em: 15 / 12 / 2023

Aos meus pais, pelo conhecimento compartilhado, pela relação afetuosa construída com dedicação e amor ao campo. À minha amada filha, Isabelle, pelo amor incondicional e por entender minhas ausências. Ao meu companheiro de vida, por não soltar minha mão, pela presença e incentivo de sempre.

AGRADECIMENTO

Às minhas colegas de trabalho, professoras, narradoras e coautoras desta pesquisa, protagonistas das autobiografias que possibilitaram trilhar os caminhos da pesquisa. Gratidão por compartilhar comigo suas memórias de vida, formação e atuação. Gratidão por tantas histórias formativas enriquecedoras.

Ao núcleo Arlindo Dantas, pelo abrir de portas para minha pesquisa, lugar de acolhida e afetos.

À Escola Olavo Bilac, minha escola do coração, minha segunda casa, lugar onde iniciei minha itinerância formativa na educação básica, e onde hoje vivo minha docência, permitindo-me acolher as infâncias rurais que vivem nela.

À minha filha, Isabelle, pelas surpresas dos abraços carregados de amor e ternura e por compreender, ainda tão pequena, minhas ausências.

Ao meu companheiro, Gilvan, pelo amor, apoio e companheirismo, por entender minhas ausências e se fazer presença desde o princípio dessa caminhada. Você e Isabelle, mais do que ninguém, vivenciam o cotidiano de minha entrega à docência.

Aos meus pais, que sempre estão ao meu lado, vibrando por cada conquista, mesmo em muitos momentos não compreendendo meus propósitos, por se fazerem presentes em minha pesquisa, com suas histórias tecidas no campo, em meio às dores e aos sabores de serem pequenos agricultores, tirando da terra sua subsistência e a de seus seis filhos.

À minha orientadora, pela escuta, leitura sensível e provocativa, gratidão pelo carinho, respeito e sensibilidade ao longo de minha pesquisa/escrita. Gratidão por encorajar-me e acreditar em mim e em minha pesquisa.

À banca avaliadora, em nome da professora Dr.^a Nanci Rodrigues Orrico (UFRB) e da professora Dr.^a. Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres (UNEB) pela leitura sensível e cuidadosa e por todas as contribuições dadas, intencionando o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Aos meus irmãos, que mesmo na distância se fazem presentes em meus dias, dividindo as alegrias e as tristezas de nossas entregas pessoais.

Aos meus sobrinhos, filhos que não gastei, mas a quem amo incondicionalmente, essa pesquisa, simboliza o espelho que quero ser para cada um de vocês, são muitos, treze no total, mas no coração de sua tia, cabem todos vocês.

À minha amada professora/amiga/madrinha de casamento, Firmino, pelo incentivo e encorajamento.

À turma 04 do MPIES, aqui tem um pedacinho de cada um de vocês.

[...] o passado nos interroga e nos questiona antes que o interroguemos e questionemos. Nessa luta pelo reconhecimento do sentido, o texto e o leitor são alternadamente familiarizados e desfamiliarizados. [...] O passado nos interroga na medida em que o interrogamos. Responde-nos na medida em que lhe respondemos. (Ricoeur, 2010, p.379)

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, analisa a trajetória de vida e formação de professoras da Educação infantil. Teve como *locus* o Núcleo escolar Arlindo Dantas, no município de Tucano-BA, interior da Bahia, Território do Sisal. Intentou compreender como os processos de formação continuada das professoras de Educação Infantil, referenciados no Documento Curricular Referencial de Tucano-BA, reverberam nas práticas pedagógicas de uma escola pública do campo e dialogam com as experiências socioculturais das crianças de localidades rurais. Esta pesquisa objetivou também analisar o Referencial Curricular do Município de Tucano; realizar um Curso de extensão, de caráter formativo-investigativo, com as professoras da Educação Infantil do/no campo em uma escola nucleada do município de Tucano-BA; discutir proposições e estratégias para a participação efetiva das professoras do campo da educação infantil na construção de seu currículo, de forma articulada com o DCRMT para as Escolas do Campo; e produzir, com as professoras da Educação Infantil, um roteiro didático para a Educação infantil do campo. Para tanto, buscando compreender as concepções de infância e infâncias do campo, subsidia-se nos estudos de Coelho (2010;2019), Silva e Paschu (2010; 2012), Corsaro (2011) e Sarmento (2006). Currículo e Formação continuada em Macedo (2004; 2009; 2013; 2020) e Arroyo (2007; 2008; 2013; 2021) e metodologia (auto)biográfica em Souza (2004; 2014), Josso (2004; 2006; 2007) e Nóvoa (2002, 2014), e para a análise interpretativa-compreensiva, em Ricoeur (1976; 1988; 2002; 2010; 2014), entre outros teóricos que subsidiaram as discussões e a análise. O desenvolvimento desta pesquisa, ancorado na abordagem (auto)biográfica, teve as narrativas de nove professoras da Educação infantil do campo como dispositivo formativo e método investigativo, com a perspectiva que num ato reflexivo de sua trajetória de vida, formação e atuação, as concepções de infâncias do campo possam reverberar na construção de um currículo escolar que dialogue com as infâncias presentes nas escolas do campo. A pesquisa interventiva foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, sob o número CEP – Autorização 5.937.397. Os resultados que ecoaram de um curso de extensão foram estruturados em cinco eixos temáticos, a saber: Infâncias rurais; Ser professora da Educação Infantil do Campo; Currículo escolar e prática pedagógica para a Educação infantil do Campo; Livro didático, políticas públicas de

formação continuada e o ato curricular para a Educação Infantil do Campo; e Narrativas formativas das professoras da Educação Infantil do Campo. Desses eixos temáticos emergiu o produto desenvolvido com as colaboradoras da pesquisa, por meio de suas narrativas de vida/formação, intitulado Roteiros Didáticos: do cultivo das pequenas plantações à cultura do letramento no contexto de localidades rurais de Tucano-BA”, evidenciando que este se constitui uma opção de material didático para as escolas públicas do campo do município de Tucano, inaugurando uma prática inovadora de formação continuada, ao passo que as professoras, ao final de sua formação, construíram coletivamente propostas curriculares, tendo a empiria como ponto de partida para vivenciar os conhecimentos da matemática e da palavra escrita, sobretudo para vivenciar uma prática de valorização e pertencimento da identidade das crianças e suas comunidades.

Palavras-chave: Formação continuada. Professoras da Educação Infantil. Currículo. Narrativas (auto)biográficas. Educação do campo.

ABSTRACT

This research, with a qualitative approach, analyzes the life trajectory and training of early childhood education teachers. Its locus was the Arlindo Dantas school center, in the municipality of Tucano-BA, in the interior of Bahia, Sisal Territory. It attempted to understand how the continuing education processes of Early Childhood Education teachers, referenced in the Tucano-BA Reference Curricular Document, reverberate in the pedagogical practices of a rural public school and dialogue with the sociocultural experiences of children from rural locations. This research also aimed to: Analyze the Curricular Reference of the Municipality of Tucano; carry out an extension course, of a formative-investigative nature, with Early Childhood Education teachers from/in the countryside at a school in the municipality of Tucano-BA; discuss propositions and strategies for the effective participation of teachers in the field of early childhood education in the construction of their curriculum, in conjunction with the DCRMT for Rural Schools; and produce, with the Early Childhood Education teachers, a didactic guide for Early Childhood Education in the countryside. To this end, seeking to understand the conceptions of childhood and childhoods in the countryside, it is based on studies by Coelho (2010; 2019), Silva and Paschu (2010; 2012), Corsaro (2011) and Sarmiento (2006). Curriculum and Continuing Training in Macedo (2004; 2009; 2013; 2020) and Arroyo (2007; 2008; 2013; 2021) and (auto)biographical methodology in Souza (2004; 2014), Josso (2004; 2006; 2007) and Nóvoa (2002, 2014), and for the interpretative-comprehensive analysis Ricoeur (1976; 1988; 2002; 2010; 2014), among other theorists who supported the discussions and analysis. The development of this research, anchored in the (auto)biographical approach, had the narratives of nine rural early childhood education teachers as a formative device and investigative method, with the perspective that in a reflective act of their life trajectory, training and performance, the conceptions of rural childhoods can reverberate in the construction of a school curriculum that dialogues with the childhoods present in rural schools. The interventional research was approved by the Ethics and Research Committee, under number CEP – Authorization 5,937,397. The results, which echoed an extension course, structured with five thematic axes, namely: Rural childhoods; Being a Rural Early Childhood Education teacher; School curriculum and pedagogical practice for rural early childhood education; Textbook, public policies for continuing education and the curricular act for Rural Early Childhood Education; Formative narratives of the Rural Early Childhood Education teachers, the product developed with the research collaborators emerged, through their life/education narratives entitled: Didactic Guides: from the cultivation of small plantations to the culture of literacy in the context of rural locations in Tucano -BA”, highlighting that this constitutes an option for teaching material for public schools in the countryside of the municipality of Tucano, inaugurating an innovative practice of continued training, while the teachers at the end of their training collectively constructed curricular proposals, having empirics as a starting point to experience knowledge of mathematics and the written word, especially to experience a practice of valuing and belonging to the identity of children and their communities.

Keywords: Continuing training. Early Childhood Education Teachers. Curriculum. (Auto)biographical narratives. Rural education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 Quixabeira em forma de túnel	15
Figura 02 Localização geográfica dos povoados onde estão situadas as escolas rurais Tucano/BA	53
Quadro 01. Participação em Formação Continuada específica para professores do campo	58
Quadro 02. Formação profissional, tempo de trabalho na educação infantil e professora do/no campo ou no campo	58
Quadro 03. Fontes e eixos temáticos e dimensões interpretativas-compreensivas da pesquisa	63
Gráfico 01. Progressivo fechamento de escolas do campo nos últimos 13 anos	90
Quadro 04. Número de estudantes por turma cada nível/modalidade de Ensino	100

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DCRMT	Documento Curricular Municipal de Tucano
EAD	Educação a Distância
EIC	Educação Infantil do Campo
EPG	Encontro Pedagógico Geral
EPP	Encontro Pedagógico de Planejamento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MPIES	Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCMs	Referenciais Curriculares Municipais
RCN	Referencial Curricular Nacional
SEME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: O COMEÇO DE UM CAMINHAR	16
2. HISTÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO: TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E REENCONTRO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO	29
2.1 Coautoria de si: marcas da infância	32
2.2 Fontes e caminho formativo	36
2.3 Escolha da profissão – encontro com a docência	39
2.4 Ser professora de Educação Infantil do Campo	42
3. TRILHAS E PERCURSOS METODOLÓGICOS: SUJEITOS E DISPOSITIVOS	46
3.1 Encontro da pesquisa com a pesquisadora	50
3.2 Lugar territorial e período da pesquisa	53
3.3 Nas trilhas da pesquisa qualitativa do tipo autobiográfica	56
3.4 Caminhos da análise: fluxos da análise interpretativa-compreensiva	63
4. O ATO CURRÍCULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS	66
4.1 Currículo e formação de professor: diálogos com a Educação do Campo	75
5. FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: NARRATIVAS DOCENTES E APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS DAS CRIANÇAS	86
6. LUGARES EDUCATIVOS: ROTEIRO DIDÁTICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	102
7. (IN) CONCLUSÃO DAS ANDANÇAS DA PESQUISA	109
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A.....	122
APÊNDICE B.....	124

CAPÍTULO 1

O COMEÇO DE UM CAMINHAR



Fonte: Imagem da pesquisadora

Como um túnel que nos indica a itinerância a ser seguida, guiando-nos por caminhos ora conhecidos, ora desconhecidos, estabeleço uma interlocução com a paisagem, que se molda, abrindo caminhos para traçar minhas andanças pela pesquisa.

A dissertação aqui apresentada é titulada “Educação Infantil do/no Campo no Município de Tucano-Ba: formação, práticas pedagógicas e aprendizagens de crianças de escolas rurais”. Os fios que tecem este objeto de estudo começam a ser traçados nas veredas de minha infância, que aqui me fazem revigorar o sabor do sertão, presente na memória dos cercados das pequenas plantações, do leite fresco da vaca *Mimosa*, das brincadeiras com meus irmãos, das primeiras lições da escola.

Hoje, as lembranças da infância, vividas no campo, carregam um significado diferente de outrora. O campo nem sempre foi visto como progresso ou possibilidade de progresso, era “[...]um lugar de atraso em relação aos encantamentos produzidos pelos modos de viver do mundo urbano[...]” (Silva, Pasuch, Silva, 2012, p.36). O sujeito da “roça” marcado pelo distanciamento da vida urbana já tinha seu destino traçado, contudo, em busca de expor os elos de pertencimento entre a pesquisa e a pesquisadora, recorro à poética da memória que ainda aflora em mim e, assim, autorizo-me a traçar a minha hermenêutica¹.

¹ “[...]A hermenêutica não é só a confrontação de um sábio e do texto, é também a confrontação com as interpretações coletivas[...]” (Ricoeur, 2002, p. 19)

O dia na roça amanhecia cedo, junto ao nascer do sol ao som do cantar do galo, a vaca Mimosa atendia ao chamado de meu pai para ir ao curral, e a ninguém além dele, ela deixava que tirasse seu leite, e lá iam os dois... do curral, meu pai gritava que o leite estava na porteira... Enquanto o café fresco era passado, os tapetes de sisal feito sob a luz de candeeiro, por minha mãe, se estendiam pela casa (Excerto da escrita de si, Maciel, 2022).

Assim como quem trança os fios do sisal em um *tear*², eu e as professoras da Educação Infantil do campo fomos trançando nossas narrativas, que, por muitas vezes singulares e plurais, formaram nossas identidades narrativas. A constituição da coautoria de si se desdobra nas relações construídas no Núcleo Arlindo Dantas, escola nucleada em um distrito da cidade de Tucano-BA, composta por três escolas e uma creche, situadas em comunidades campesinas nas proximidades do distrito.

As professoras participantes da pesquisa estão inseridas no contexto rural de diversos modos, algumas são professoras do campo no campo, outras são professoras da cidade no campo. Desse modo, suas infâncias rurais e urbanas e suas itinerâncias formativas se constituíram de diversos modos, Suzi, Laleska, Helena, Yarin, Marina, Rosa, Liana, a aurora e Roberta³, narradoras das histórias de si, foram primordiais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Considerando que este estudo se inscreve no projeto⁴ “Refletindo sobre as infâncias e a educação infantil nos contextos rurais do Território do Sisal: concepções, experiências e práticas educativas”, coordenado pela professora Patrícia Júlia Souza Coelho, a escolha do lócus da pesquisa, uma escola nucleada do campo, no município de Tucano, se justifica tendo em vista que, por meio desta

² O *tear* é utilizado para fabricar lindos trabalhos de manufaturas e industriais. Nele, é feita a tecelagem dos fios para formar peças para uso próprio ou para venda. Disponível em: <https://www.artesanatopassoapassoja.com.br/tear/> acesso em: 05 de maio de 2023

³ A fim de manter o sigilo da identidade dos sujeitos pesquisados, as colaboradoras, num ato de autonomia participativa, escolheram seus nomes fictícios, atribuindo-lhes diversos significados, como, por exemplo, em homenagem a uma professora da primeira etapa da Educação Básica que marcou positivamente sua vida.

⁴ O presente projeto está cadastrado no Sistema de Planejamento e Gestão Universitário (SPGU) da UNEB - <https://spgu.uneb.br/projeto/index> e tem os seguintes objetivos que convergem com o estudo apresentado nesta dissertação: conhecer e analisar o contexto da Educação Infantil do Território do Sisal, na especificidade dos contextos rurais; refletir sobre os documentos curriculares que norteiam as práticas educativas da Educação Infantil: DCNEI, BNCC e DCRB; analisar a BNCC e DCRB estabelecer articulações com as proposta pedagógica desenvolvidas nas instituições educativas; visibilizar os problemas enfrentados pelos (as) docentes em seu cotidiano de trabalho, como também socializar experiências bem sucedidas nos processos educativos destinados às crianças que vivem suas experiências de aprendizagens em escolas de Educação Infantil rural; e propor intervenções que contribuam para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, nas instituições participantes do projeto, tomando como referência os estudos sobre a cultura da infância e as experiências das crianças que integram as escolas de Educação Infantil rural.

pesquisa, busca-se debater sobre os problemas educacionais enfrentados pelas escolas de Educação infantil campesinas, articulando, junto à comunidade e ao poder público, uma educação pública do campo de qualidade, sem perder de vista sua identidade e cultura local.

A necessidade de pensar proposições para a efetivação de formações específicas para a educação do campo de forma que este lugar territorial, palco de lutas e movimentos, seja visibilizado, nasce da especificidade da Educação do Campo⁵, que “[...] está no campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes que na educação[...].” (Caldart et al., 2012, p.14) e essa concepção de educação considera a particularidade e realidade da vida dos sujeitos “[...] ponto de partida e de chegada dos processos educativos (Ibidem, p.14).

Para direcionar a pesquisa, foi primordial problematizar as ações imbricadas nas adequações curriculares e a política de formação continuada das professoras da educação infantil. Desse modo, foi suscitado tal questionamento: como os processos de formação continuada das professoras de Educação Infantil, referenciados no Documento Curricular Referencial do município de Tucano/BA, reverberam nas práticas pedagógicas de uma escola pública do campo e dialogam com as experiências socioculturais das crianças de localidades rurais?

Imbuída por esta indagação inicial, o objetivo da pesquisa se constitui em compreender como os processos de formação continuada das professoras de Educação Infantil, referenciados no Documento Curricular de Tucano, reverberam nas práticas pedagógicas de uma escola pública do campo e dialogam com as experiências socioculturais das crianças de localidades rurais.

Convém destacar que esta pesquisa objetivou também: a) Analisar o Referencial Curricular do Município de Tucano; b) Realizar um Curso de extensão, de caráter formativo-investigativo, com as professoras da Educação Infantil do/no campo em uma escola nucleada do município de Tucano-BA; c) Discutir proposições e estratégias para a participação efetiva das professoras do campo da educação

⁵ Opta-se neste estudo por fazer uso do termo campo, por compreender este lugar como palco de luta e resistência pela equidade de direitos dos sujeitos. No entanto, mesmo reconhecendo que **campo e ruralidade** se apresentam distintamente, portanto, não são sinônimos, diante da necessidade de compreender que, nesses territórios, os sujeitos são singulares e diversos, também operaremos com o termo ruralidade na perspectiva de abarcar as diversas ruralidades que habitam os territórios brasileiros, sisaleiros e tucanense.

infantil na construção de seu currículo, de forma articulada com o DCRMT para as Escolas do Campo; e d) Produzir, com as professoras da Educação Infantil, um roteiro didático para a Educação Infantil do campo.

Na busca de atender os objetivos da pesquisa e tendo a certeza de que “[...] toda obra é não só uma resposta dada a uma pergunta anterior, mas é, por sua vez, uma fonte de novas perguntas,” (Ricoeur, 2010, p. 296), questões outras permeiam esse estudo: minhas atrizes curriculantes (Macedo, 2021) teriam se autorizado⁶ a serem coautoras de sua prática e de seus atos curriculares? E do mesmo modo, eu, como professora do/no campo, ter-me-ia autorizado ser autora de meus atos curriculares ao longo dos meus quase dez anos de Educação no campo? Na condição de pesquisadora, pesquisar sobre as narrativas dessas docentes seria também evocar memórias sobre mim, sobre minha itinerância e andanças, tornando-nos todas coautoras de si e de suas histórias de vida-formação.

Segundo Ardoino (1998, p, 20):

Seria preferível precisar: tornar-se coautor dele mesmo, já que essa autorização, enquanto reivindicação de encontrar a si mesmo intencionalmente na origem de certos atos, comportamento, decisões, não poderia, em contrapartida, negar, suprimir, anular, fantasmática e magicamente, as origens mais longínquas das determinações e das influências anteriores (pais, professores, formadores), nem mesmo de outras formas de alterações naturalmente exercidas através das relações entre iguais.

Nesse contexto, em um processo relacional, na condição de professora da Educação Infantil do Campo, envolvida com o desejo de uma abordagem teórico-metodológica que contribuísse para uma formação articulada com os sujeitos, constituindo-os coautores de si mesmos, se insere a pesquisa qualitativa, com centralidade nas narrativas docentes, compreendo que, por meio das histórias de vida-formação das professoras de Educação Infantil, que atuam em uma escola pública rural, é possível compreender suas singularidades, possibilitando-lhes transformar memória em palavras e, assim, o ato de coautorias de si contribuiria para seu desenvolvimento profissional.

Considerando a natureza do estudo, este trabalho, ancorado nas histórias de si como método de investigação qualitativa, busca tratar as narrativas dos atores

⁶“Autor/autoria/autorização são conceitos centrais na epistemologia multirreferencial. A autorização diz respeito a se autorizar, a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio coautor, de desejar se situar na origem de seus atos e, por conseguinte, de si mesmo como sujeito” (Ribeiro, Santos, 2016, p.302).

sociais como um dispositivo formativo, constituído pelo seu cotidiano, por suas histórias de escolarização e formação, se coloca nesses espaços, nesses lugares como uma marca que se funde para além do limite de espaço e território, do singular e coletivo. Ancorado na abordagem autobiográfica, centrada nas histórias de vida, foram utilizados alguns procedimentos para a coleta dos dados, a saber: questionário biográfico, curso de Extensão de caráter formativo/investigativo, intitulado “Inspirações formativas e currículo: um desafio nas escolas de educação infantil do campo”, inscrito na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus XI, que nasce de um diagnóstico como proposta interventiva.

Vale ressaltar que a proposta interventiva no Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) tem como requisito o desenvolvimento de um produto que promova uma ação educativa e social, construída com os sujeitos da pesquisa, assim, desse estudo interventivo, foi originado roteiro didático intitulado “Roteiros Didáticos: do cultivo das pequenas plantações à cultura do letramento no contexto de localidades rurais de Tucano-BA”, que ganha amplitude nas comunidades escolares, ao percebermos que as comunidades (lugar territorial) e as escolas não têm documentos que contam a história de sua gente, de seu lugar, de sua escola. Contudo, o produto desta pesquisa também propõe narrar, em sua apresentação, a história das gentes das comunidades. Essa discussão será ampliada no capítulo cinco, dedicado ao roteiro didático.

As colaboradoras desta pesquisa foram nove professoras da Educação Infantil do campo, que exercem a docência em uma escola nucleada do município de Tucano-BA. A maioria delas vive em contextos rurais e experienciaram seus processos formativos de iniciação à docência em faculdades particulares na modalidade EAD, no curso de Licenciatura em Pedagogia e Ciências.

Para situar o lugar de fala das colaboradoras da pesquisa, identifico-as como mulheres sertanejas: cinco professoras⁷ concursadas; quatro professoras contratadas; quatro atuam na Escola Olavo Bilac, Povoado de Mandaçaia; três atuam na Escola São Marcos, no aglomerado rural Ovó II; e duas atuam na

⁷ Tendo em vista que as colaboradoras deste estudo, bem como a grande maioria das professoras que atuam na Educação Infantil são do gênero feminino, farei uso, nesta pesquisa do termo professora, no gênero feminino. A atuação profissional na Educação Infantil está muito atrelada à figura maternal.

Creche Vovó Maria Rosa no Distrito de Creguenhem. Todas as unidades de ensino estão inseridas no núcleo Arlindo Dantas, que tem sede na Escola Arlindo Dantas, Distrito de Creguenhem.

Com a finalidade de analisar a visibilidade do tema proposto neste estudo, optei por fazer um mapeamento sobre produções de tese e dissertações no Banco de Dados da Biblioteca Virtual da CAPES, dentro de um recorte temporal de cinco anos, 2019-2023, sobre o objeto/tema de pesquisa. Para fazer o mapeamento, utilizei os seguintes descritores: currículo da escola do campo; Infâncias rurais; currículo da Educação Infantil do Campo; formação continuada de professoras do campo; formação continuada de professoras da Educação Infantil do Campo; histórias de vida de professoras da Educação Infantil do campo; e itinerância formativa de professora da educação infantil do campo.

Na fonte pesquisada, foram encontradas com os descritores: currículo da escola do campo (2.687); infâncias rurais (46); currículo da Educação Infantil do Campo (394); formação continuada de professoras do campo (1817); formação continuada de professoras da Educação Infantil do Campo (245); histórias de vida de professoras da Educação Infantil do campo (75); e itinerância formativa de professora da educação infantil do campo (3).

Alicerçado no mapeamento realizado no recorte tempo/espço, é perceptível que as discussões inerentes ao objeto/pesquisa vêm temporalmente ganhando espaço e sendo exploradas no âmbito acadêmico, no entanto, quando se trata de ligar o lugar de atuação às narrativas das itinerâncias formativas das professoras, levando em consideração esses sujeitos como coautores de suas histórias de formação, observa-se que ainda há muito o que explorar. Assim, o trabalho desenvolvido ganhou maiores e novos sentidos, pois entrelaça as coautorias dessas mulheres, professoras do/no campo, tanto do ato da docência quanto de suas andanças até chegar aos espaços educacionais.

O presente trabalho dissertativo tenciona pensar o currículo escolar e a formação continuada das professoras da Educação Infantil do campo de forma articulada com as vivências de seus sujeitos, reconhecendo o protagonismo dos camponeses no ato de produzir conhecimento. Partindo desse princípio, é urgente que o currículo e a formação dos professores, a começar, pelas professoras das crianças pequenas, na educação infantil, reconheçam e valorizem o fortalecimento do protagonismo e as experiências coletivas e individuais dos sujeitos do campo,

pois “não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata, sem contexto[...]” (Silva; Pasuch, Silva, 2012, p.51). Esse contexto deve assegurar voz política ativa na afirmação da cultura da comunidade.

A esse campo relacional Silva (2012) vai chamar de campo significativo. Para Silva, (1999, p. 16) “[...]currículo é também uma questão de identidade”, ou ainda, como explica Arroyo (2013, p. 13) “[...] o núcleo é o espaço central mais estruturante da função da escola,” assim, as formações necessitam ainda conhecer as diversidades das identidades campesinas e incorporá-las ao currículo e a práticas pedagógicas das escolas do campo.

Desse modo, essa composição tem como matriz a articulação entre os caminhos trilhados durante minha formação, saída do campo, escolha profissional, retorno ao campo na condição de professora e a pesquisa sobre a formação continuada das professoras da Educação Infantil do Campo.

Cada itinerário aqui traçado é carregado de marcas individuais, mas também coletivas. Para Coelho (2010, p. 15), “somos responsáveis pelas escolhas que fazemos, pelos caminhos que percorremos e pela história que construímos. No entanto, vale ressaltar que esses caminhos de “dimensão individual”, que têm caráter intrassubjetivo, estão também vinculados à ‘dimensão coletiva’”, porque a hermenêutica “é também a confrontação com as interpretações coletivas” (Ricoeur, 2002, p. 19), e “[...] os sujeitos envolvidos formam e se formam em contextos plurais [...]” (Santos, 2011, p.17) assim, eu me proponho construir essa pesquisa numa perspectiva relacional entre minha hermenêutica, a história das professoras e a teoria.

A menina que habita em mim rememora sua infância, mostrando as contradições da vida no campo, uma infância singular, pois foi vivida por uma pessoa singular, mas que representa a memória de uma infância coletiva, de muitas meninas e meninos, camponesas e camponeses desse nosso Brasil.

Enquanto eu e meus irmãos brincávamos nas areias geladas do corredor, a brisa do dia anunciava que a chuva se aproximava, no instante em que de olhos voltados ao céu lá estavam, minha mãe e meu pai, a agradecer a Deus pela possibilidade da fatura que se aproximava. As marcas da falta de chuva já eram vistas, o gado perdia peso, a plantação de palma já não era suficiente, o capim estava batido, junto com os animais meu pai sofria e esperançava-se a cada probabilidade de chuva.

[...]

O ano escolar se aproximava e, com ele, se renovava a preocupação com o deslocamento entre a roça e a escola que ficava a 1 km e meio de distância, ligado por um extenso corredor de areia, branquinha e gelada ao

amanhecer, mas fervente no retorno da escola ao meio-dia (Excerto da escrita de si, Maciel, 2022).

Brandão (1999), nesse mesmo período, já descrevia de forma poética esse traslado do estudante do campo e, de certo modo, já anunciava as contradições da vida do campo, cercado de abundâncias de contextos socioculturais e, ao mesmo tempo, dos desserviços institucionais.

[...] Pelo caminho alguma árvore com “frutas do tempo” é atacada num pasto, na cerca de um sítio ou na orla da mata; os passarinhos de beira de estrada são espantados com pedradas e risos; outros pequenos seres da natureza são olhados com curiosidade, é como um bando de borboletas amarelas que revoa sobre a bosta da vaca, ou um preá que se atreveu a cruzar o caminho [...]. Crianças e principalmente adolescentes são capazes de reconhecer em pelo caminho cada boi ou vaca de cada “dono”, os cachorros, os cavalos. Não há nunca tempo para entender as horas de lazer e dever da viagem. Nas idas ele mal dá para chegar na hora à escola. Nas voltas, a fome apressa o passo, principalmente nos períodos em que a escola não tem “merenda” para oferecer (Brandão, 1999, p.126).

Nessa narrativa, Brandão nos faz inferir que as inadequações socioculturais e políticas na relação da instituição escolar com a população camponesa não são uma discussão relativamente nova, há muito já se anunciava a luta dos camponeses junto aos movimentos sociais para uma educação voltada para a camada popular.

Enquanto a luta pela democratização do saber sistematizado no campo se fortalecia, o caminho até a escola no movimento intracampo ou extracampo era motivo de muita preocupação familiar, “[...] as distâncias entre a casa e a creche/pré-escola geralmente são longas, sendo acrescidas de insegurança gerada pelo trajeto[...]” (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p.187). Assim, muitas famílias buscavam alternativas para facilitar esse trajeto feito pelas crianças. Os longos corredores que conduziam as crianças e adolescentes às escolas, ora no sol, ora na chuva, e as dificuldades de acesso contribuíram e continuam contribuindo para a saída das famílias dos pequenos cercados rurais, para o centro das comunidades, nas proximidades das escolas.

A realidade vivida pelas crianças campesinas, descrita acima, não se difere da vivida por mim e minha família. As idas e vindas de casa até a escola eram desgastantes, principalmente para mim e minha irmã (os mais novos). O trajeto era feito andando, lembro-me que não passava carro, moto, os únicos carros que avistávamos eram uns jeeps fazendo rally, e quando passavam só avistávamos a poeira cobrindo o céu. Assim, essa preocupação com o trajeto provocou nossa mudança para o centro da comunidade, nas proximidades da escola.

Alguns anos se passaram, após meu ingresso na escola, meus pais decidiram comprar uma casa no pequeno vilarejo da comunidade, lá fomos nós: meus pais, eu, meus cinco irmãos e nosso cachorro Veludo. O mugir da Mimosa ficou distante, o candeeiro já não era preciso, o barril de água deu lugar à água encanada, a casa cercada de areia e plantação de palma deu lugar às casas da vizinhança, a areia quente deu lugar ao paralelepípedo, e o caminho trilhado de casa à escola ficou curto. Agora a escola estava ali, logo em frente... era possível ouvir os gritos das crianças quando o portão se abria. E como um vaivém, os flashes de memória vão surgindo e tecendo a teia da vida (Excerto da escrita de si, Maciel, 2022).

No centro destas memórias que aqui se fazem presentes, compreendo o sertão como lugar que se apresenta ao sujeito do campo marcado por dois propósitos distintos: aquele que se pretende superar e aquele que se pretende pertencer, para, então, provocar transformação. O primeiro propósito, em particular, me inquieta e faz emergir este trabalho que, ancorado em minha vida-formação, suscita uma pesquisa carregada de significados.

Ao pesquisar sobre a história de vida-formação das professoras da Educação Infantil do campo de uma escola nucleada da cidade de Tucano, busquei reconhecer em suas narrativas de história de vida/formação, uma forma de escrita de si e do outro por meio de um processo de conhecimento vivenciado ao longo da formação dessas professoras. Ao ouvir as histórias das professoras, assumo um diálogo comigo mesma, num ato intencional de mudança de sentido, por acreditar que, como afirma Ricoeur (2014, p. XIV), “enquanto se permanecer nos currículos da identidade-mesmidade, a alteridade do outro que não o si não apresentará nada de original[...]” construímos conhecimentos com o outro por meio de implicações sendo “[...]sujeitos das disputas[...]” (Arroyo, 2013, p.18), autores e coatores de nós mesmos.

Assim, este estudo tenciona reconhecer a capacidade reflexiva, investigativa e de redirecionamento das professoras através de suas narrativas, uma vez que a narrativa do sujeito individual se intercruza com as histórias de outros sujeitos, permitindo “que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades, que estão por descobrir ou inventar” (Josso, 2007, p.415). Nesse sentido, evidenciamos que adentrar os dispositivos da memória e trazer à tona nossas experiências, reflexões e devir são importantes, sobretudo no campo da educação, que precisa ter diálogo com outros espaços formativos.

Em convergência com a perspectiva de Josso (2007), Coelho (2010) elucida que, ao lembrar o passado, as professoras se capacitam para analisar e ressignificar o seu campo de atuação e de intervir em seu contexto profissional e, ao passo que refletem sobre o seu presente, projetam novas perspectivas. Sendo assim, os/as professores/as entram num processo de investigação-formação que possibilita a tomada de consciência de si e das suas reais condições de trabalho.

Para Pereira, (2019, p.39), “o engajamento é o compromisso da ciência com a solução dos problemas que afligem o conviver humano. É por isso que a ciência e seus resultados não são neutros, mas, politicamente interessados”. Assim sendo, a escolha de meu objeto de pesquisa não é neutra e por ele permeiam intenções e engajamentos.

Inserida numa política pública vazia de significados e muito provavelmente intencionalmente “politicamente interessada”, até porque “o engajamento científico e político, que pode estar a serviço do bem comum ou não, a favor dos oprimidos ou opressores, por isso que ainda é preciso refletir sobre o significado social e ideológico do engajamento” (Pereira, 2019, p.39). Esses atos nos levam a depreender que o esvaziamento de significados e de senso científico nas escolas rurais é carregado de intencionalidades. Não há luta sem engajamento, não há engajamento sem pertencimento, não há pertencimento sem conhecimento. Logo, não há escola do campo fortalecida sem seus sujeitos se (re)conhecerem, se engajarem e sem se sentirem pertencentes ao seu lugar de vivência.

Por isso, para mim, falar da construção do saber das pessoas do campo é, de certo modo, falar de mim, de minhas raízes, de minha família; é resgatar o meu “eu”. O sentido de pertencimento estará atrelado a esse discurso. Falar das pessoas sertanejas, dos saberes construídos na cultura do trabalho com a roça, o cercado, o leite, as relações familiares, é não perder de vista minhas experiências com o campo. Filha de pequenos agricultores, que tiveram o acesso ao saber sistematizado negado, que viveu e teceu o amor pelo campo, que reconheceu no saber científico, a oportunidade de transformação de sua realidade, e que concebeu o cercado do campo como um abraçar de culturas e saberes, não como muros que aprisionam e segregam.

Na esteira da realidade histórica da Educação do Campo, é possível compreender como os sujeitos do campo se reinventaram e abraçaram as lutas em prol de uma transformação não somente educacional, mas social, política e

econômica. O campo tornou-se palco do protagonismo na luta de superar o projeto social excludente e desigual, e como afirma Miranda (2020, p.2013), “a educação do campo faz parte de um processo histórico em que as classes subalternas repensam seu lugar no mundo com protagonismo.” Posto isto, entende-se que o currículo escolar e as formações dos professores desempenham importante papel na transformação desse meio, concedendo aos sujeitos camponeses, a começar pelas crianças pequenas, aprendizagens de que seu lugar de fala e de atuação precisam ser legitimados, constituindo desse modo os “atos de discurso” por meio do qual o “eu” e o “outro” se colocam na condição de “interlocutores” (Ricoeur, 2014). Crianças e professores são, ao mesmo tempo, enunciadore, locutores e interlocutores de sua fala e da produção de conhecimento.

Assim, essa investigação/formação foi subsidiada pela pesquisa autobiográfica, uma vez que buscou recolher e protagonizar os relatos orais e escritos das professoras da Educação Infantil, da escola nucleada do campo de Tucano, reconhecendo também a análise interpretativa-compreensiva de Paul Ricoeur (1976) como mecanismo de análise dos dados produzidos.

As discussões e as análises desenvolvidas nesse estudo estruturaram-se em cinco capítulos, os quais objetivam discutir temáticas inerentes às histórias de vida-formação das professoras de Educação Infantil, às políticas públicas para a Educação Infantil do campo, às concepções de infância e aos mecanismos teórico-metodológicos utilizados pelas professoras em suas práticas educativas com crianças, mantendo, em seu bojo, os objetivos da pesquisa.

Esse estudo está dividido em três partes, que se complementam entre si. A primeira parte diz respeito à introdução, na qual apresento meu objeto de investigação, assim como os objetivos, problematização e meu envolvimento com o tema, que sustenta minha justificativa pela escolha do objeto. A segunda parte está dividida em cinco capítulos, nos quais me coloco como coautora ao narrar minha história de vida formação; os caminhos metodológicos e o encontro com as colaboradoras; as concepções de currículo na Educação Infantil do Campo; a análise das narrativas das colaboradoras; e o produto, elemento que caracteriza o mestrado profissional (MPIES), distinguindo-o de outros cursos de mestrado. E a terceira e última parte traz as considerações finais, em que apresento minhas inferências sobre o objeto.

Diante de tal configuração, faz-se pertinente apresentar os capítulos dessa dissertação.

O segundo capítulo, História de vida-formação: trajetórias, vivências e reencontro do ser no ato da docência, refere-se a um texto (auto)biográfico em que busco narrar minha infância como estudante do campo, relacionando esta infância aos processos de formação e escolha profissional. Para Souza (2004), a escrita da narrativa permite aos sujeitos produzir uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo da vida, por meio do “conhecimento de si”, portanto, narrar minha hermenêutica me permitiu reconectar com minha história de ontem numa perspectiva relacional com minha trajetória de hoje.

No terceiro capítulo, Trilhas e percursos metodológicos: sujeitos e dispositivos, são apresentadas as escolhas metodológicas adotadas para realizar a pesquisa, fundamentando-se nos estudos de Ricoeur (1976; 2002; 2012; 2014) e Souza (2004; 2014), tendo como metodologia a abordagem autobiográfica, pois busca ouvir as narrativas das professoras da Educação Infantil do Campo de uma escola nucleada da cidade de Tucano. Estrutura-se em quatro subcapítulos, estando envolvidos com o cumprimento das escolhas metodológicas feitas. Este capítulo revela não somente as escolhas da pesquisadora, mas os direcionamentos e caminhos que os sujeitos da pesquisa permitiram percorrer. Descrevo os contextos da pesquisa, demarcando a itinerância do campo da metodologia, caracterizando o *lôcus* e sujeitos da pesquisa, justificando a escolha da abordagem metodológica e os dispositivos para a coleta dos dados.

O quarto capítulo, O ato curricular na educação infantil: conceitos e perspectivas, apresenta discussões teóricas sobre os estudos de currículo e infância, ancorados na sociologia da infância de Corsaro (2011), Sarmento (2007) e Coelho (2010, 2019). A concepção de currículo se ancora em Macedo (2004; 2009; 2013; 2021) e Arroyo (2007; 2008; 2013). Apresento de forma inicial os problemas que afetam a qualidade educacional do campo, a escassez, a precariedade de infraestrutura e o silenciamento das políticas públicas para a melhoria educacional das crianças do campo, discursos presentes nas narrativas das professoras.

No quinto capítulo, Formação e práticas pedagógicas no contexto da educação infantil do campo: narrativas docentes e aprendizagens experienciais das

crianças, são apresentadas as narrativas das trajetórias de escolarização das professoras da educação Infantil, coautoras de suas histórias de vida e formação.

O sexto capítulo, Lugares educativos: roteiro didático na prática pedagógica com crianças da Educação Infantil do campo, apresenta a descrição do processo de construção, objetivos, relevância e justificativa do produto para a comunidade escolar, bem como o roteiro didático propriamente dito, com sequência de propostas e orientações didático-pedagógicas, relacionando o conhecimento científico com a empiria das crianças de localidades rurais.

Vale salientar que a concretude dessa tessitura só foi possível graças a uma escuta sensível das narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Sujeitos esses, coautoras e protagonistas deste estudo, uma vez que tiveram participação ativa nas diversas atividades desenvolvidas durante o Curso de Extensão “Inspirações formativas e currículo: um desafio nas escolas de educação infantil do campo”, contando com oito encontros formativos de caráter formativo/investigativo.

Optou-se por estudar a história de vida-formação das professoras da Educação Infantil por considerar os significados atribuídos às experiências pedagógicas relacionadas às experiências formativas.

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO: TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E REENCONTRO DO SER NO ATO DA DOCÊNCIA

Considerando que esta pesquisa dialoga com minha história pessoal, acadêmica e profissional, partilhar minhas narrativas de vida-formação é importante para compreender as inquietações imbricadas nesta dissertação. Por outro lado, a autonarração de minha trajetória me permite em um ato reflexivo (re)construir significados, (re)conhecer as relações atuais, concatenando-as com as do passado, e num ato reflexivo, reconstruir minha prática pedagógica. O ato narrativo possibilita ao interlocutor assumir seu lugar de origem, “caracterizando o lugar como um cenário biográfico, no qual os sujeitos e o seu lugar se completam e se confundem” (Portugal, 2013, p. 228), ao passo que se define como sujeito particular que narra sua identidade historicamente construída pelas experiências vividas.

Para Coelho (2010), a autonarração possibilita ao sujeito narrador refletir sua trajetória e ao lembrar do passado ser capaz de ressignificar o presente de forma dialética.

O trabalho centrado na escrita de si favorece ao sujeito a reflexão sobre a sua própria trajetória de vida, possibilitando, assim, o reconhecimento das aprendizagens experienciais adquiridas ao longo da vida, como também a projeção de novos caminhos. Dessa forma, o texto autonarrativo configura-se como um processo de investigação-formação, que favorece ao narrador a ocupação de um lugar privilegiado em sua história (Coelho, 2010, p. 21).

Isto posto, minha autonarração, ao passo que busca um resgate do passado, me projeta ao futuro numa perspectiva de reflexão e de transformação, assim me conectando, como uma teia, a diversos sujeitos que passaram por minha trajetória de vida-formação, atuando nela de forma significativa.

Na teoria da identidade narrativa ricoeuriana, o sujeito narrador relaciona história e ficção de modo a intercruzar a narrativa de si mesmo com histórias ficcionais, aplicando-as à própria história (Ricoeur, 2014). Ao compor a trama “a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa [...] mediação privilegiada” (Ricoeur, 2014, p.112 – 1n). Assim, revivo, como um cenário de um filme, a casa de barro cercada por uma pequena plantação de palma, alimento primordial no sertão para o período de estiagem; meus pais, pequenos agricultores familiares, que plantavam para a subsistência da família; meus cinco irmãos e a relação com meus

avós maternos, minha vó paterna e meus tios, que, como um ciclo, pareciam repetir a história de “Vida Maria”⁸. A vida no campo não era fácil, mas eu sabia que esse ciclo se romperia por meio dos estudos e muita dedicação. Minha mãe não permitia que faltássemos um único dia de aula. “Estudem, meus filhos, pois é só isso que posso dar a vocês”, frase que ecoa até hoje como um mantra a ser seguido. Desse modo, acreditando na função social da escola, minha mãe (com o ensino fundamental, séries iniciais, incompleto e meu pai analfabeto) sempre nos incentivou a valorizar os estudos como forma de garantir uma profissão.

No campo é comum as crianças e adolescentes ajudarem os pais na “lida” com a roça, intensificando esses trabalhos nos períodos de sementeira e colheita, sobre esse aspecto Brandão (1999, p.71-72) explica:

A “ajuda” é o trabalho ou é o serviço dos filhos. A vida cotidiana de uma criança em idade escolar divide-se entre: a) os cuidados caseiros, as pequenas tarefas pelas quais se obrigada cada vez mais, à medida em que avança em idade; b) os tempos de lazer roceiro, dividido com os outros irmãos, quando a família vive isolada o bastante para que vizinhos sejam assunto e presença de fim de semana, ou com os outros meninos e meninas de seus grupos de idade, quando a proximidade de casas e famílias de um bairro pode facultar a formação destas pequenas e tão importantes unidades de experiência de vida e aquisição do saber; c) o tempo de estudo na escola.

Muitas vezes essa “ajuda” acaba tomando um tempo de lazer e estudo das crianças e adolescentes camponeses, nesse sentido é tão importante que o currículo escolar do campo atenda às particularidades desses estudantes. Sobre esse aspecto, Coelho (2010), ancorada em Macedo (2004), nos faz refletir que a prática pedagógica atual não pode estar pautada em um currículo subsidiado nos cânones positivistas do conhecimento, ela precisa transcender para uma abordagem multirreferencial. Ainda segundo a autora, a prática pedagógica não pode ser vista

⁸ “Vida Maria” é um curta-metragem em 3D, lançado no ano de 2006, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos. O filme nos mostra a história da rotina da personagem “Maria José”, uma menina de cinco anos de idade que se diverte aprendendo a escrever o nome, mas que é obrigada pela mãe a abandonar os estudos e começar a cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça. Enquanto trabalha, ela cresce, se casa e tem filhos e depois envelhece, e o ciclo continua a se reproduzir nas outras Marias suas filhas, netas e bisnetas. São apresentadas no filme imagens que mostram uma semelhança muito grande com a realidade, traços bem parecidos com o real onde vemos crianças que têm sua infância interrompida, muitas vezes para ajudar a família a sobreviver, infância essa resumida a poucos recursos e a más condições de vida. Disponível em: <https://www.revistaprosaveroarte.com/vida-maria-um-curta-metragem-que-todos-os-alunos-devem-assistir/> acesso em: 28/11/2022

de forma fragmentada e reducionista, devendo valorizar a subjetividade e a cultura dos sujeitos.

Na infância rural do mesmo modo como as relações no seio familiar são estabelecidas, o contato com a vizinhança é muito presente, remeto-me aos meus primeiros amigos, quando nos mudamos para o vilarejo, às minhas primeiras professoras, à escola que me acolheu como aluna e hoje me acolhe como professora. Minha casa ficava em frente à escola, então era como se eu vivesse aquele espaço em tempo integral, era assim que eu me sentia. Na época, o sentido de luta e o pertencimento ainda não eram presentes, mas eu sabia que algo ali não estava correto, faltava-lhe tudo, merenda escolar, carteiras, janelas, piso. Havia um esvaziamento de políticas públicas, de sentidos e significados.

Silva, Silva e Martins (2013), ao falarem da relação naturalista, aquela que se estabelece nos contextos do cotidiano entre a criança e a família, afirmam que “a compreensão de que a realidade histórica, social e cultural é aquela que nos constitui a todos, na pluralidade dos contextos em que nascemos e crescemos, permite a construção de categorias analíticas, capazes de aprender também a pluralidade de experiências humanas” (Silva, Silva e Martins, 2013, p.13). Nesse processo, a infância é atrelada aos contextos sociais como seres integrantes da estrutura da sociedade, as crianças “possuem saberes constituídos das relações inter/intrapessoais estabelecidas nos contextos em que estão inseridos”, (Coelho, 2019, p.132), assim, integram os cotidianos familiares e da sociedade não como simples reprodutores, mas como protagonistas de seus processos de aprendizagens.

A infância é, portanto, o maior palco dos enredos narrativos do homem-criança, as narrativas que tecem a história de vida de uma criança tanto são digressivas quanto mutáveis, podendo ser refeitas a partir de cada narrativa, ou compartilhadas com outros sujeitos, atrelando significado às suas vivências pessoais, compondo, assim, um potente instrumento de formação identitária, de conhecimento de si, da hermenêutica ricoeuriana.

Mesmo reconhecendo que esse trabalho não se trata diferentemente da identidade abstrata do mesmo, a identidade narrativa, constitutiva da ipseidade, pode incluir a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida. O sujeito aparece então constituído simultaneamente como leitor e como *scriptor* de sua própria vida. [...] como se comprova pela análise literária da autobiografia, a história de uma vida não cessa de ser revigorada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo (Ricoeur, 2010, p. 419. *Grifos do autor*).

Sabendo que as narrativas da vida-formação de um sujeito são também uma encenação, onde o tempo histórico e o tempo ficcional (Ricoeur, 2014) se conectam para que o interlocutor narre, rememore e compartilhe sua própria história, vejo-me implicada como pesquisadora ao mesmo instante em que investigo a mim mesma. Assim, assumindo uma pesquisa com uma abordagem autobiográfica, senti-me convocada a fazer um passeio por minha infância rural, pelo início de minha formação educacional na educação básica e de nível superior, para então retornar para a escola Olavo Bilac da qual fiz/faço parte e, assim, compreender como se deu a escolha de minha profissão.

Ao narrar minha história, reconheço que ela estará em constante transformação, “essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas”, (Ricoeur, 2010, p. 419), digressas e inconclusas, mas com a ciência dos diversos “eus” que se firmam e reafirmam na minha coexistência. “Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidas pela experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória” (Souza, 2004, p. 174 - 175), assim, sendo coautora de mim, assumo minha identidade narrativa para refazer os diversos caminhos por onde “caminhei para chegar até aqui,” (Cidade Negra, 2014), para compartilhar as aprendizagens e itinerâncias de minha vida-formação.

2.1 COAUTORIA DE SI: MARCAS DA INFÂNCIA

Era uma sexta-feira Santa⁹, dia 24 de março, início de outono, a estação da transição, que é marcada por suceder ao verão, a estação que castiga sertanejas e sertanejos, mas também por anteceder a estação da esperança e da fartura, o inverno. As folhas caem para que um novo ciclo seja iniciado, para que tudo se renove, para que a ventania que se forma em meio a terra seca do sertão dê lugar ao frescor da brisa que bate nas plantações de milho, feijão e mandioca, cultivo

⁹ Sexta-feira Santa, ou ‘Sexta-feira da Paixão’, é a sexta-feira antes do Domingo de Páscoa. É a data em que os cristãos lembram o julgamento, paixão, crucificação, morte e sepultura de Jesus Cristo, através de diversos ritos religiosos. Disponível em: <https://www.passofundo.ideal.com.br/noticia/25-de-marco-sexta-feira-santa/#:~:text=A%20Sexta-feira%20Santa%2C%20ou,através%20de%20diversos%20ritos%20religiosos.>

predominante no semiárido nordestino, uma vez que é a base da alimentação das famílias camponesas. “Na infância, todos viveram a experiência do trabalho nas lavouras do sisal, do feijão, do milho e da mandioca[...]” (Portugal, 2013, p.137). E na cultura da roça, o inverno é o “[...]símbolo da maturidade fecunda da terra que se abre e de onde viceja a comida farta: o milho e o feijão “fulorando” na roça; as abóboras e os maxixes se alargando no verde dos nossos olhos [...]” (Silva, 2013, p. 54). Com o anúncio do inverno, a vida no sertão se renova e com ele as matrizes culturais das sertanejas e sertanejos. Para Arroyo (2008, p. 76- 77), “a cultura da roça, do milho, é mais do que cultura, é o cultivo do ser humano, é o processo em que ele se constitui sujeito cultural”.

A sexta filha de um casal de agricultores, a primeira a adentrar o universo acadêmico antes de mim, um casal de gêmeos e mais três meninas, (a terceira menina da casa morreu de coqueluche com pouco menos de 30 dias de nascida), a minha chegada, mesmo sendo esperada e amada, trazia preocupação. A família aumentava e um novo bebê exigia cuidado e atenção. Passado um ano, a família foi agraciada com mais uma criança que vinha ao mundo, meu irmão caçula chegava, os cuidados entre os seis filhos aumentavam e com eles a necessidade de trabalho dobrado, enquanto meu pai “ganhava o dia¹⁰” nas roças alheias, minha mãe e meu irmão mais velho cuidavam da pequena criação de gado e da plantação, e minha irmã mais velha cuidava das crianças menores.

O trabalho na roça, mesmo não gostando, faz parte da minha infância, mas me recordo que quando tinha por volta dos 10 anos, enquanto meus irmãos ajudavam nos afazeres do campo, eu ficava em casa fazendo almoço e cuidando da casa, por diversas vezes, pegava-me entretida com a leitura de um ou outro livro encontrado nos materiais de estudo dos meus irmãos mais velhos.

No que concerne ao início da minha vida estudantil, aos cinco anos, alguns flashes de memória parecem surgir, os quais não consigo afirmar se são memórias pessoais ou histórias contadas por outrem e as tomei para mim, ações típicas de criança nessa fase da vida.

Era uma sala multisseriada, o ABC, a Cartilha e a Tabuada eram as lições a serem cumpridas pelos estudantes. A educação tradicional adotada pelas

¹⁰ Expressão usada para indicar que o agricultor foi trabalhar na roça alheia em troca de pagamento em dinheiro.

professoras leigas tornava a escola dicotômica, de um lado o medo da palmatória e do outro o desejo de aprender logo o ABC e, assim, passar para as lições da Cartilha. Minha irmã já lia a cartilha, e eu me espelhava nela para aprender a ler ainda mais rapidamente. No que diz respeito à escola multisseriada, Coelho (2019, p.124) traz à baila que [...] “as escolas localizadas em contextos rurais, em destaque as multisseriadas, têm apresentado um importante compromisso de possibilitar o acesso dos sujeitos pertencentes às populações rurais ao processo educacional formal”. Partindo deste pressuposto, compreende-se que a multisseriação, ao contrário de muitos entendimentos que a coloca como um atraso a ser superado, na concepção da autora, assume um importante papel de dar início à vida escolar da maioria dos estudantes do campo.

No pátio da escola, as relações sociais eram estabelecidas por meio das brincadeiras de bôta ou mula (pega-pega), salva-vidas, alto e baixo (pico alto e pico baixo), pular corda. Eram sempre brincadeiras de correr, brinquedos não eram a realidade da maioria das crianças da escola. Assim, as brincadeiras escolhidas não podiam precisar de mais nada além da agilidade das crianças, por isso não era incomum voltarmos para casa com machucados provocados por choques entre os colegas ou até mesmo pelas colunas no meio do pátio da escola. A arquitetura do prédio, ao mesmo tempo que convidava ao brincar, expunha as crianças ao risco. As brincadeiras começavam com duas ou três crianças e logo já não era possível saber quem estava em qual grupo, as regras eram estabelecidas pelas próprias crianças e assim a cultura de mundo das crianças passava a ser tecida.

Como bem explicitado por Corsaro, “na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e cultura de pares,” (Corsaro, 2011, p.36), e no meio da brincadeira íamos todos dando sentido ao nosso estar na escola, nosso estar no mundo. As regras e conflitos das brincadeiras eram decididos ali mesmo no pátio da escola.

Ao longo da Educação infantil, sobretudo por estar inserida numa sala multisseriada, o momento do brincar era deixado de lado para que as intervenções de treino de habilidades e competências, de leitura, escrita e operações matemáticas entrassem em cena, como se o letramento fosse o único caminho para progredir para a etapa posterior. A prova disso é que em meados do meu segundo ano escolar eu já lia e escrevia, estava, portanto, alfabetizada. Para Coelho (2010), a escola de Educação Infantil pautada nessa concepção torna-se uma escola

preparatória para a próxima etapa, mascara um currículo que tem como foco a leitura e a escrita de modo mecânico e descontextualizado. A autora ainda apresenta, respaldada em Kramer (2003), duas concepções de educação de crianças:

[...] uma que defende a ideia de compensar as suas “carências culturais”, através de intervenções que possibilitem a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para atenderem as demandas da etapa posterior, especificamente no que se refere à aprendizagem convencional da leitura e escrita, e a outra que está concernente à ideia de que as crianças precisam ser cuidadas como se estivessem no âmbito familiar (Coelho, 2010, p. 25 grifos da autora).

Nesse sentido, compreende-se que a experiência escolar vivenciada nessa primeira etapa da educação básica por sua vez se configura pela concepção compensatória, como explicitado por Kramer (2003). Para a autora, para compensar a ausência de “saberes culturais”, instrumentaliza-se o conhecimento a partir da óptica adultocêntrica, desconsiderando, contudo, o modo de dizer das crianças e consequentemente seu protagonismo frente às práticas pedagógicas. Para tanto, é necessário compreender a cultura infantil.

Sobre esse aspecto, Coelho (2010) explica que

A imagem da criança, construída socialmente e centrada na perspectiva do adulto, sustenta as ideologias vigentes, tendo em vista o modelo de homem e de mundo que o grupo hegemônico deseja que se tenha na sociedade, como também ofusca as reais condições sociais e culturais das crianças (Coelho, 2010, p. 26).

Ancorada nessa concepção apresentada pela autora e relacionando-a ao meu processo de letramento, depreende-se que a pedagogia adotada compreendia um modelo único de criança sem levar em consideração sua identidade, tampouco o protagonismo desses sujeitos. Desse modo, posso afirmar que o início de meu processo de letramento ocorreu de forma descontextualizada, não atrelando sentido/significado aos sujeitos atendidos.

Mesmo diante da falta de contextualização e valorização de meus saberes e vivências, meu gosto pela leitura foi aflorando conforme o tempo passava. O prazer pela leitura ganhou sentido no meu primeiro contato com a pequena biblioteca na nova escola, na segunda etapa da Educação Básica, era uma migração intracampo para dar continuidade aos estudos. Lembro-me do meu primeiro amor, era um clássico, A Moreninha, de Joaquim Manoel de Macedo, depois dele não parei mais, eu os lia com “voracidade”, e mesmo sem que muitos elementos da escola não me representassem e eu não reconhecesse a história que me conduzia até ali, passei a

construir sentido à escola através do silêncio da biblioteca, através da incrível viagem que a literatura proporciona ao leitor, passei então a amar o impresso.

Submersa no amor pela literatura e tudo que os enredos, tramas e suspenses das histórias ficcionais das obras literárias podiam proporcionar ao imaginário de uma menina do campo, passei a desenhar imageticamente minhas futuras itinerâncias. A literatura seduzia-me assim como o prazer pelo saber. Na imaginação da menina que fui outrora, minha profissão teria que ser desafiadora, precisaria dominar diversas áreas do conhecimento, por isso, assim como Orrico (2016, p. 32), “sigo rememorando e refletindo sobre minha relação com a leitura, com a literatura e com as práticas leitoras escolares nessa leitura/escritura autoral da minha trajetória de vida”. No meu mundo supostamente iletrado (pai analfabeto e mãe com ensino fundamental incompleto) com pouco ou nenhum acesso a livros literários, passei a percorrer meu trajeto profissional, sustentada nas letras, em verso e prosa, da ficção.

Com a imaginação de Carolina, Aurélia, Iracema, Raquel, Dora¹¹ e tantos outras/outros personagens que habitavam minha memória de leitora, fui para a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, agora num movimento extracampo, e uma somatória de elementos construídos ao longo de meu percurso educacional já começava a se definir rumo a uma escolha profissional.

2.2 FONTES E CAMINHO FORMATIVO

Ao considerar meu processo de formação/escolarização, reflito sobre os caminhos trilhados por mim ao longo dessa trajetória de aprendizagem e experiências como estudante do campo, de sala multisseriada, e percebo o quanto essas experiências influenciaram em minha escolha profissional.

Tendo como centralidade minha trajetória de escolarização, muitos elementos ligados aos dispositivos pedagógicos como prática docente, relação professor-aluno, formação pedagógica, lugar que a criança ocupa nos espaços formativos, as

¹¹ Carolina, protagonista do romance *A Moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo; Aurélia, protagonista do romance *Senhora*, de José de Alencar; Iracema, protagonista do romance *Iracema*, de José de Alencar; Raquel, protagonista do romance de Lygia Bojunga Nunes; Dora, protagonista do romance *Capitães de Areia*, de Jorge Amado.

dificuldades e superações ao longo desse percurso e as relações de amizade serão elementos que buscarei rememorar e refletir.

Inserida no contexto da infância rural, as perspectivas profissionais nunca foram as melhores, mas sempre afirmava para mim mesma que faria, um dia, uma graduação. Com esse objetivo muito bem traçado, a dedicação aos estudos sempre foi minha prioridade. A vida no campo não era fácil, as informações demoravam chegar, eu não tinha acesso à internet ou até mesmo sinal telefônico, assim, os livros eram as únicas fontes de pesquisa possível.

Rememorar a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, é reviver uma sala de aula sem divisão de série ou idade. Era uma sala multisseriada que tinha como meta a transmissão do conteúdo regido por uma relação professor-aluno de autoridade e aplicação de disciplina do professor para com o aluno, atitudes típicas da escola tradicional.

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (Saviani, 2012. p.6).

Assim como descrito por Saviani (2012), estudei a Educação infantil (titulada pelos professores leigos para nós como ABC e Cartilha) e o ensino fundamental, séries iniciais, na escola da comunidade onde morava. Aos alunos cabia a obediência e ao professor, a transmissão dos conteúdos. Tudo era marcado pelas ausências, ausência de políticas públicas que olhassem para os sujeitos do campo, ausência de formação docente (perceptível pela prática pedagógica adotada pelos professores, final do século XX e ainda recorrendo a castigos físicos), ausência de estrutura física, de cadeiras, de material didático, de merenda escolar, entre outras.

Recordo-me da “palmatória”¹² e de outros instrumentos de castigo físico e psicológico adotados pelos/as professores/as ainda na Educação Infantil. Vale salientar que os direitos das crianças, já garantidos em documentos oficiais, não estavam sendo respeitados, e o uso de castigos físicos e/ou psicológicos pelas escolas mesmo descumprindo a lei continuava existindo no interior de muitas escolas. Nesse período da minha infância escolar, a criança não era considerada

¹² Instrumento usado pelos professores para castigar os alunos indisciplinados ou que não resolvessem os exercícios propostos corretamente.

protagonista e produtora de cultura, era apenas “consumidora’ da cultura estabelecida pelo adulto ” (Corsaro, 2011, p.19). A escola, além de desconhecer a capacidade de produção da criança, não se colocava também na condição de aprendente. Somos todos sujeitos que aprendem na relação com o outro.

No entanto, mesmo com esse início de trajetória educacional marcado pelas *ausências*, o pátio daquela escola faz transbordar em mim um sentimento de alegria e esperança, o *esperançar* de Freire.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo *esperançar*; porque tem gente que tem esperança do verbo *esperar*. E esperança do verbo *esperar* não é esperança, é *espera*. *Esperançar* é se levantar, *esperançar* é ir atrás, *esperançar* é construir, *esperançar* é não desistir! *Esperançar* é levar adiante, *esperançar* é juntar-se com outros para fazer de outro modo[...]"(Freire, 1992, apud Neto, 2021, p.24).

A organização escolar do século passado regida pela teoria pedagógica tradicional é ainda vista nos tempos atuais, desse modo conceber uma escola para crianças pequenas sem levar em consideração suas particularidades pessoais e do local onde ela está inserida é não atribuir sentido e significado ao processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Compreendendo isso e movida pelo *esperançar* de Freire, passo a ensaiar minha escolha profissional ainda no início do Ensino fundamental, anos finais.

Foi minha primeira migração para continuar meus estudos, uma migração intracampo, vivenciar uma experiência diferente, novos colegas, professores, disciplinas, um prédio mais bem equipado, com minha primeira visita a uma biblioteca, foi ali, naquele encontro com a “Moreninha” que o encanto pela palavra escrita, pela magia da ficção da literatura começa a surgir e me indicar uma perspectiva de futuro diferente, uma esperança de rompimento de um ciclo que determinava minha profissão, as marcas que carregaria em minhas mãos.

O encontro com esses novos elementos que compõem a escola, sobretudo gente, gente diferente, gente que se assemelha, gente que agrega novas formas de ser, pensar, agir, associado ao meu desejo de aprender e ensinar, direcionava minha escolha profissional. Comecei a formar grupos de estudos para ajudar os colegas que estavam com dificuldade nos conteúdos, inicialmente foi para ajudar uma amiga com dificuldade em Matemática. Pouco tempo depois, já estava pedindo a chave da escola à diretora para fazer estudo noturno. O resultado era sempre

animador, as notas dos meus amigos estavam cada dia melhores e cem por cento de aprovação no final do ano letivo.

Terminado o Ensino Fundamental, mais uma migração para dar segmento aos estudos, agora era extracampo. A passagem para o Ensino Médio era o mais desejado momento, conhecer o “Estadual” como carinhosamente chamamos até hoje o Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, o maior colégio de Ensino Médio da cidade. Um ano antes de minha chegada ao Ensino Médio marca o fim do Ensino Médio com formação em Magistério para todos os que chegaram posteriormente, era como se as chances de ter uma profissão houvessem terminado. Dando início à Formação Geral, recordo-me de que eram corriqueiras as falas de falta de motivação, agora o Ensino Médio não nos garantiria uma profissão, e nessa altura os caminhos profissionais eram uma incerteza. Adentrar a Universidade era um sonho que eu sabia que seria difícil alcançar. Não existia campus universitários nem mesmo na cidade, e o campus mais próximo ficava a 60 km de Tucano-BA, na cidade de Euclides da Cunha-BA, ofertando o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas. Curso esse que adentrei assim que concluí o ensino médio.

No segundo ano do Ensino Médio, quando minha professora de Língua Portuguesa, amante da literatura machadiana, nos apresenta as Escolas Literárias, meu fascínio pela literatura só aumentou. Poder contextualizar, caracterizar, historicizar minhas leituras era simplesmente fascinante. Naquele ano, as trilhas do meu caminhar passaram a ser desenhadas. E a menina do campo, agora no Ensino Médio não sabia como, mas já sabia quais caminhos deveria trilhar para provocar uma ruptura de ciclos que se repetiam como um compasso que segue um trajeto, conduzindo-o ao ponto inicial.

2.3 ESCOLHA DA PROFISSÃO – ENCONTRO COM A DOCÊNCIA

Considerar uma metodologia subsidiada na pesquisa autobiográfica é reconhecer as vozes das escritas de si como instrumento de formação capaz de dar início ao processo de empoderamento e emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, por meio de suas narrativas, o sujeito narrador num ato reflexivo de sua trajetória de vida (Silva, 2021), formação e atuação é capaz de reviver seus percursos e fazer novas projeções de futuro. Assim, antes de falar sobre as narrativas das professoras

da Educação Infantil do Campo do Núcleo Arlindo Dantas na cidade de Tucano-Ba, faço um retrospecto de minha vida formativa e de atuação docente.

No último ano do Ensino Médio em 2007, prestei vestibular para o Curso de Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), dando início aos estudos em 2008. Nesse contexto, vivenciei mais uma migração, fazia diariamente, entre ida e vinda, 120 km até a cidade vizinha para dar continuidade aos estudos. Nesse período, logo quando concluí o Ensino Médio, comecei a trabalhar como assistente administrativo na secretaria da escola onde eu havia concluído meus estudos, trabalho esse que abriu portas para o ingresso na sala de aula antes mesmo de concluir a graduação ou realizar qualquer estágio supervisionado. Forçada pela jornada como trabalhadora e estudante universitária migrante, fui acolhida por minha irmã e seu esposo em sua casa na sede da cidade de Tucano, onde permaneci até meu casamento, quase seis anos depois.

Durante o 4º semestre da graduação, fui convidada a substituir uma professora de Língua Portuguesa, licenciada para o Mestrado (a mesma que outrora me encantou com seu amor pela literatura), tendo permanecido durante os dois anos de licença da professora, pouco tempo depois, fui bolsista do PIBID. Considero que essas duas experiências associadas ao Estágio Supervisionado obrigatório no curso de Licenciatura foram divisores de água para a consolidação do meu amor pela docência. Foi durante essas experiências que pude estabelecer conexão entre a teoria e a prática e, acima de tudo, na relação de professor e estudante e conhecer a realidade daqueles sujeitos e pensar o papel e os efeitos do currículo na consolidação da formação identitária daqueles jovens estudantes.

Sobre esse aspecto, Coelho e Souza, 2019 afirmam que:

o estágio não representa somente a aplicação das teorias e técnicas aprendidas nos cursos de formação, mas configura-se também como uma possibilidade de o sujeito estabelecer articulações entre as discussões teóricas com as experiências empíricas vivenciadas em seu contexto de atuação profissional, problematizando a realidade em que as práticas educativas se materializam, buscando soluções para os problemas apresentados, a partir de uma postura pautada na crítica e na reflexão (Coelho; Souza, 2019, p. 33).

Levando em consideração os aspectos da ação-reflexão provocados pelo estágio supervisionado, compreende-se que a formação docente deve levar em consideração a autonomia dos professores frente a um currículo que dialogue com as vivências e saberes de seus estudantes.

Concluí o curso de Letras Vernáculas em 2013 e em 2014 fui aprovada no concurso público municipal como professora de Educação Infantil, fundamental, anos iniciais e finais, sendo lotada na escola do Campo, na comunidade onde nasci. Nesse momento, sou envolvida por múltiplos sentimentos, conheço a história de vida das crianças e seus familiares, conheço a realidade da escola, mas o Ensino Médio era minha zona de conforto, minha relação com os adolescentes, minha postura como professora, minha prática pedagógica, tudo estava de certo modo amadurecido, eu já estava há quatro anos na última etapa da Educação Básica e agora estava sendo encaminhada para trabalhar com crianças de 8 e 9 anos. Vale ressaltar que permaneci também no Ensino Médio até o início de 2020.

Retornando ao lugar de origem, sinto aquele espaço tão carregado de significados e sentidos não muito diferentes da minha infância. As ausências continuavam sendo sentidas, a identidade da comunidade ainda não estava viva no espaço escolar, o protagonismo das crianças ainda era silenciado. No entanto, ao revisitar aquele espaço, eu sabia o que precisava ser feito, sabia que minha prática pedagógica precisava dialogar com o contexto sociocultural dos estudantes para, assim, provocar transformações existenciais.

Como o desejo de fazer diferente era maior que meu medo de trabalhar com criança, eu sabia da necessidade de retomar os estudos para que a empiria não fosse meu único alicerce. Foi quando fiz minha primeira especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e a UFBA. O curso foi um divisor de águas em minha vida profissional, os hiatos que se formavam diariamente em minha prática pedagógica passaram a ficar visíveis e, assim, possíveis de serem solucionados. Uma prática pedagógica que fazia sentido para meus alunos, que valorizava o conhecimento científico sem desvalorizar a identidade das crianças. Naquele momento, nascia a professora de Educação Básica da escola do campo, porque até aquele momento eu nunca tinha ouvido falar nessa especificidade, nem na Universidade, nem nas formações pedagógicas.

Em 2020 assumi as turmas de Educação Infantil da escola onde sou lotada, atendendo crianças bem pequenas (1 ano e 6 meses a 4 anos incompletos) e crianças pequenas (de 4 anos a 6 anos incompletos). A princípio, trabalhar com Educação Infantil parece ser algo mais fácil, que requer um menor conhecimento acadêmico das professoras, no entanto, na prática do dia a dia, observa-se que

essa etapa da Educação Básica exige muito mais didática, conhecimentos conceituais, planejamento e metodologia do profissional que está à frente, do que qualquer outra etapa. Para mim, assumir essa primeira etapa foi um grande desafio, meus anos de experiência como professora de Ensino Médio e Fundamental, anos iniciais, não estavam dando conta de tamanho desafio.

Assim, surge a necessidade de continuar estudando, me especializando para promover uma educação de qualidade para meus estudantes. Mesmo reconhecendo que essa responsabilidade não pode cair somente nos ombros dos professores, uma vez que diversos elementos interferem nessa qualidade educacional das crianças, que vão desde as condições materiais de infraestrutura às condições do material de suporte pedagógico, elementos que, muitas vezes, são extremamente precários e escassos.

O professor da Educação Infantil enfrenta o desafio de promover propostas pedagógicas de forma que “deem voz às crianças e acolham a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas” (Oliveira, 2010, p.1), e formar crianças autênticas e autônomas requer sensibilidade e humanização no ato pedagógico.

Falar de educação e campo no contexto de escola para crianças no âmbito da educação infantil torna-se um desafio ainda mais especial. Primeiro é necessário compreender quem são as crianças que povoam as infâncias rurais e, para haver essa compreensão, é indispensável uma correlação entre os diversos contextos socioculturais e os desserviços do poder público frente aos direitos à educação desse público.

2.4 SER PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Agora na condição de professora do campo e minha filha em sua infância urbana em uma escola pública, posso perceber na prática uma linha tênue que se desenha na construção do currículo que forma as escolas do campo e da cidade. A universalização do currículo é uma forma de segregar e silenciar as vivências dos sujeitos camponeses. As demandas para uma educação infantil de qualidade são diversas e vão desde a infraestrutura até a concepção de infância tratada no currículo da escola.

Na condição de mãe, pesquisadora e professora de uma escola do campo, tendo uma filha na escola de Educação Infantil na cidade, consegui analisar como os

modelos de currículo dos dois espaços geográficos, campo/cidade, são padronizados, o que nos leva a constatar que as instituições, em sua grande maioria, “[...]não se dedicam a estabelecer relações de proximidade com a comunidade local e são pouco sensíveis às características das famílias” (Silva; Pasuch e Silva, 2012, p.154) A Educação Infantil pode atender a diversas significações para as crianças, que vão desde o experienciar seu próprio mundo por meio de brincadeiras até ser “[...]um lugar de submissão da infância[...]” (Silva; Pasuch e Silva, 2012, p.154), quando lhe é negado o direito de relacionar os conhecimentos escolares à sua realidade.

Nessa perspectiva, reconhecer quais são os saberes necessários para ensinar para as crianças na Educação Infantil e, ainda, quais os saberes construímos em nosso lugar territorial e como ressignificamos esses saberes é importante para formar estudantes coautores, sujeitos de suas histórias, assim configuramos um currículo rico de significado por meio de “professores como intelectuais transformadores e de uma pedagogia com possibilidades emancipatórias” (Macedo, 2009, p.59). Não é possível conceber uma educação voltada para crianças de localidades rurais que não dialogue com os contextos socioculturais, ou ainda professores e professoras sem autonomia profissional.

Como pesquisadora que adota o modelo autobiográfico nesta pesquisa, autorizei-me a escrever essa dissertação implicada em relacionar minha hermenêutica com a teoria e a empiria. Assim, com o intuito de rememorar como me constituí professora da Educação Infantil, revivo um tempo não muito distante, recordo-me quando, por questões de plano de carreira dos professores do município, fui fazer a escolha da minha turma de trabalho e haviam sobrado unicamente as turmas de Educação Infantil para lecionar. Levei um tempo para aceitar e principalmente para me adaptar a essa nova etapa, pois meu perfil de professora alfabetizadora ou pós-ciclo de alfabetização era muito mais evidente e nunca imaginei que seria capaz de trabalhar com crianças tão pequenas até me deparar com elas e perceber que na Educação Infantil as crianças aprendem e ensinam na mesma velocidade. Que as vivências trazidas por elas, contadas ao seu modo, dizem muito sobre quem são e sobre com qual infância estou me relacionando.

Vale ressaltar que essa descoberta do universo infantil ocorreu ao mesmo tempo em que minha filha, na época, com 1 ano e 9 meses, ingressava na

Educação Infantil, então o tempo inteiro, ela me convidava a observar e a aprender, aprender como se ensina, como possibilita o desenvolvimento da fala, da contação de história, da fruição da imaginação, como estimular o desenvolvimento da autonomia e ainda como “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2018, p.37). O universo infantil requer organização, planejamento, criatividade e respeito.

Na sala de aula da Escola do Campo, não é de estranhar as preferências por histórias que têm como personagens animais e como local onde se passa a história, a floresta, o rio, as montanhas. Esses elementos estão presentes em sua cultura infantil rural e precisa reverberar no currículo escolar como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer” (Brasil, 2018, p.44). Conviver com minha filha com a mesma idade das minhas crianças em sala de aula foi fácil compreender que criança é produtora de cultura. Criança é um “[...] agente ativo e ávido aprendiz” (Corsaro, 2011, p.19) e como tal faz inferências na cultura adulta, sendo um construtor ativo de seu mundo social.

As crianças do campo experienciam sua participação ativa em comunidade de forma singular e particular, dada a diversidade de suas ruralidades.

Para Silva; Felipe e Soares 2012, p. 421):

as crianças do campo se integram às práticas familiares e cotidianas de modos diferenciados. A incursão nas brincadeiras das crianças do campo demonstra como essas práticas perpassam suas formulações de mundo, as quais revelam que a relação com a terra, o rio, a produção de alimentos e a criação de animais, por exemplo, é vivenciada pelas crianças na condição de partícipes de processos de produção e manutenção da vida e da comunidade.

No entanto, vários aspectos devem ser levados em consideração na formulação de um currículo e de políticas públicas para as crianças do campo, a fim de atingir uma qualidade educacional, entre elas, o respeito a “[...] diversas infâncias que vivem no campo [...]” (Silva; Pasuch e Silva, 2012, p.40) e a suas formas de se relacionar com o ambiente rural.

Assim, discutir as políticas de Educação Infantil em contextos rurais sugere pensar em proposições que reverberem no conceito e nas concepções de infância que se têm no currículo escolar. Não obstante, é imprescindível questionar se o

currículo escolar do/no campo está considerando essas crianças como protagonistas e sujeitos participantes do ato de currículo (Macedo, 2013). É necessário pensar a criança que contraria a lógica adultocêntrica ao se inserir nessa categoria como “[...] agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção da sociedade adulta” (Corsaro, 2011, p.15). Do mesmo modo, são agentes ativos e reflexivos, capazes de se inserir numa construção coletiva do currículo escolar.

Coelho (2019) ressalta a importância da desconstrução dos conceitos adultocêntricos sobre o mundo infantil, para poder de fato experimentar esse universo, reconhecendo as crianças como sujeitos socioculturais, que, por meio de sua relação consigo e com seus pares, produzem significados à sua história de vida em comunidade.

As vozes dos sujeitos que se fizeram presente nesta minha itinerância, que com elas aprendi/aprendo, me fazem cotidianamente refletir e potencializar os diversos sentidos da vida, possibilitando-me “uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade, que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como, sobre as dinâmicas que orientam a sua formação” (Josso, 2007, p. 419). Esses processos de formação de certo modo estão subjacentes à questão de identidade.

Desse modo, minha história de vida-formação, redigida nesta tessitura, continuará sendo escrita, possibilitando-me, de forma autorreflexiva, reconstruir minhas vivências, pessoal e profissional e, assim, compreender a itinerância vivida até o momento. A narrativa de minha história, mesmo sendo um construto de um sujeito singular, por vezes confunde-se com as histórias de vida de minhas colaboradoras, igualmente coautoras de suas narrativas, assim essa/essas narrativa/s ocupará/ão outras páginas do livro da vida, apresentando as marcas daquilo que sou e/ou poderei ser um dia.

CAPÍTULO 3

TRILHAS E PERCURSOS METODOLÓGICOS: SUJEITOS E DISPOSITIVOS

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista quando cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo (Larrosa, 2002, p. 76).

Com essa epígrafe inicial, relaciono as ações intencionais na busca da (re)descoberta do sujeito ao discutir a abordagem qualitativa e a forma de fazer ciência, atribuindo sentido à itinerância desse caminhar. Desenvolver um projeto de pesquisa em educação requer do pesquisador o desejo de emancipação dos sujeitos, atores e atrizes da pesquisa, e essa emancipação, penso, só ser possível pela relação do pesquisador com o locus da pesquisa e com todas as relações objetivas e subjetivas que esse lugar territorial faz emergir no pesquisador. É saber que suas verdades precisarão abrir espaço para que o contato com o outro direcione por quais caminhos deve-se trilhar.

Tecer a pesquisa com seus pares requer criatividade, conhecimento e astúcia para que o método escolhido possa elucidar os passos seguintes, até porque “[...]o método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do “fazer a pesquisa”. [...] O método é vivo” (Gatti, 1999, p.77). Sendo, portanto, passível de ser costurado de diferentes modos, tendo como centralidade a transformação do sujeito e do espaço no qual ele está inserido.

Ao delimitar o objeto de pesquisa que versa sobre a história de vida e de formação/atuação das professoras da Educação Infantil que atuam no meio rural de uma Escola nucleada do município de Tucano-BA, localizado no Território de Identidade do Sisal, algumas questões de caráter teórico-metodológico emergiram e se incorporaram à pesquisa durante o processo investigativo/interventivo. E sabendo que “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta[...]” (Minayo, 1994, p.18), a presente pesquisa tem como fio condutor a indagação: como os processos de formação continuada das professoras de Educação Infantil, referenciados no Documento Curricular de Tucano, reverberam nas práticas pedagógicas de uma escola pública do campo e dialogam com as experiências socioculturais das crianças de localidades rurais?

Assim, delimitamos os caminhos metodológicos a partir do objetivo central da pesquisa, que é compreender como os processos de formação continuada das

professoras de Educação Infantil, referenciados no Documento Curricular de Tucano, reverberam nas práticas pedagógicas de uma escola pública do campo e dialogam com as experiências socioculturais das crianças de localidades rurais.

Objetivou-se também nesta pesquisa: a) Analisar o Referencial Curricular do Município de Tucano; b) Realizar um Curso de extensão, de caráter formativo-investigativo, com as professoras da Educação Infantil do/no campo em uma escola nucleada do município de Tucano-BA; c) Discutir proposições e estratégias para a participação efetiva das professoras do campo da educação infantil na construção de seu currículo, de forma articulada com o DCRMT para as Escolas do Campo; d) e Produzir, com as professoras da Educação Infantil, um roteiro didático para a Educação infantil do campo.

De natureza aplicada, “visa a sanar uma falta nos saberes disponíveis, com o objetivo de resolver um problema prático” (Laville e Dionne, 1999, p.335). Assim, partiu-se do pressuposto de que não é possível pensar e investigar o currículo escolar sem permear o pensamento e ações dos sujeitos imbricados no espaço educativo. Para desenvolver nosso objeto de pesquisa, “um dos caminhos que permitem superar o senso comum”, (Pereira, 2019, p.21), foi escolhida a abordagem qualitativa como forma de fazer ciência, tendo como âncoras a necessidade de escuta e, conseqüentemente, a emancipação aos sujeitos copartícipes da investigação.

Para Deslandes (2002), essa etapa da pesquisa é a mais importante, pois é nesse momento que as etapas da investigação serão definidas, permeando desde a escolha do objeto de pesquisa à estratégia de entrada no campo. Vale salientar que a travessia pela pesquisa interventiva nasce de um diagnóstico feito por entrevistas com os colaboradores da pesquisa, com a pretensão de obter dados inerentes à formação continuada das professoras da Educação Infantil do Campo, como a formação continuada docente é tratado nos documentos legais e para as professoras da educação infantil do campo, como essa formação é vista.

Para tanto, lançamos mão da estratégia da árvore dos problemas e das soluções, a fim de perceber com as colaboradoras da pesquisa seus problemas reais e com a investigação-interventiva desenvolver ações transformadoras. Com posse do diagnóstico, o projeto de intervenção, por sua vez, reconhecendo sua “intencionalidade crítica e emancipatória para que tenha o efeito desejado, qual seja,

o de operar mudanças qualitativas na vida dos sujeitos (Pereira, 2019, p.21),s desenha o tipo de pesquisa a ser abordado, os dispositivos e o produto, fruto da investigação.

Definidos o tipo de pesquisa (autobiográfica) e suas técnicas de produção de dados, apontando os caminhos epistemológicos norteadores da pesquisa, definiu-se também o produto, resultado da investigação/intervenção, o Roteiro Didático, que se configura como uma produção obrigatória para o MPIES. Sabendo que a pesquisa interventiva tem como foco a participação dos sujeitos no enfrentamento de soluções para os problemas vividos em seus cotidianos, compreendemos que na metodologia autobiográfica, portanto, participativa, todos os sujeitos são coautores do processo diagnóstico da situação-problema e de possíveis soluções.

Ao escolher o método autobiográfico, a identidade e os contextos territoriais, a empiria e a teoria precisam estar articuladas e, para tanto, as metodologias adotadas precisam possibilitar esse diálogo. Nesse sentido, o questionário biográfico, aplicado no primeiro momento da intervenção, a escuta das narrativas ao longo do curso de extensão e a observação dos corpos que falam e transmitem mensagens nos possibilitaram momentos de diálogos e de registros do processo formativo das docentes.

Esse entrelaçamento dos dispositivos metodológicos supracitados, por sua vez, possibilitou-nos compreender o objeto, a problemática e objetivo central da pesquisa, que é compreender como as formações continuadas reverberaram/reverberam nas práticas pedagógicas para crianças de ambiente rural, compreensão esta que só foi possível ser materializada nas últimas etapas da coleta de dados.

Nesta pesquisa, ao nos envolvermos com os processos formativos e com o desenvolvimento profissional das professoras que atuam no meio rural, o curso de formação/investigação nos permitiu diálogos fecundos para compreendermos o papel do currículo e das formações para a ampliação da autonomia e do protagonismo dos sujeitos envolvidos no ato educativo. Até mesmo por compreendermos que “[...]currículo é uma realização pedagógica interessada que se configura na vontade e opção em conceber, organizar, institucionalizar e avaliar conhecimentos e atividades eleitos como formativos, na dinâmica ampliada dos processos educacionais e formacionais” (Bahia, 2019, p.112 apud Tucano, 2019, p.111.) desse direcionamento, e os próprios sujeitos, atores e atrizes de sua

formação através das narrativas autobiográficas puderam dar sentido aos atos formacionais.

No que concerne à formação continuada dos professores, Thiollent (2014), elucida que:

As práticas de formação de professores devem ser concebidas em sintonia com a diversidade das situações sociais e culturais em que se encontram os educandos: situações de jovens e adultos; indígenas; quilombolas; produtores rurais; pescadores; situações de gênero; situação de risco de crianças; educação ambiental; entre outras. Não se trata de impor um modelo único de educação estabelecido em função de leis ou normas preestabelecidas (Thiollent, 2014, p. 201).

Nesse sentido, compreende-se que cabe aos espaços formativos propor métodos que vislumbrem o diálogo com a identidade dos sujeitos de forma que os saberes façam sentido, possibilitando-lhes a formação de significados que na concepção de Minayo (1994, p.23) “é o conceito central da investigação”. Um currículo escolar carregado de significado caminha para a emancipação e o protagonismo dos atores/atrizes do ato de currículo (Macedo, 2013).

A base de interpretação das colaboradoras é importante para podermos articular a atuação das professoras com o lugar territorial, uma vez que a base de construção do conhecimento foi alicerçada pelas histórias de vida e formação dos sujeitos, justificando, contudo, a escolha pela análise interpretativo-compreensiva (Ricoeur, 1976) que fundamenta o trabalho de interpretação e compreensão das narrativas das professoras.

Ricoeur (1976, p.99) afirma que “compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que ela fala” e ainda que “o termo interpretação deve, pois, aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas da vida, mas a todo o processo que abarca a explicação e a compreensão” (idem, ibidem, p. 86). Desse modo, a interpretação “[...]possibilitará penetrar no universo da escrita da narrativa, no que concerne às identidades e subjetividades reveladas nos textos narrativos[...]” (Souza, 2004, p.24) nas memórias e experiências evocadas durante as narrativas.

Entendendo que currículo escolar e projetos pedagógicos são vividos, sobretudo o currículo da escola do campo, ainda que não se pode pensar, estudar e examinar o currículo escolar sem permear o pensamento e ações dos sujeitos que constroem o seu fazer pedagógico pautado em suas experiências de lutas pessoais e coletivas, e “quando utilizamos uma abordagem qualitativa de investigação, temos

como ponto central da questão de se trabalhar com e dar visibilidade às vozes dos sujeitos pertencentes ao contexto cultural investigado” (Santos, 2021, p. 28). Contextos esses que precisam ser validados no currículo escolar e na formação das professoras da Educação Infantil. Por isso, nossas escolhas metodológicas nos serviram de suporte para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa.

A pesquisa científica em educação, portanto, tem esse caráter de validação dos contextos dos sujeitos, respeitando suas experiências e saberes. O pesquisador se faz integrante da pesquisa, permitindo envolver-se para mobilizar a participação e, ao mesmo tempo, tornar-se participante do processo, ficando definido o tipo de pesquisa adotado. A pesquisa (auto)biográfica foi o método adotado para trilhar esse percurso.

Sabendo que “a pesquisa (auto)biográfica [...] é considerada enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida,” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 372), e se percebe que tem como centralidade as narrativas de história de vida/formação, configurando-se comp uma forma de escrita de si e do outro por meio de um processo de conhecimento vivenciado ao longo da formação das professoras da educação infantil do campo.

Vale ressaltar que as escritas de si vêm ao longo do século ganhando força sobretudo nos processos de formação docente, uma vez que a narrativa do sujeito individual se intercruza com as histórias de outros sujeitos, permitindo “que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar” (Josso, 2007, p.415). Nesse sentido, evidenciamos que adentrar os dispositivos da memória e trazer à tona nossas experiências, reflexões e devir são importantes, sobretudo, no campo da educação. que precisa ter diálogo com outros espaços formativos.

3.1 ENCONTRO DA PESQUISA COM A PESQUISADORA

Minayo (1994, p.11) nos faz refletir sobre a “[...] possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes. Essa ordem de conhecimento não escaparia radicalmente a toda possibilidade de objetivação? [...]”. À luz dessa percepção, é válido enfatizar, na

condição de pesquisadora, que estar envolvida no espaço da pesquisa é assumir, estar imbricada epistemológica e metodologicamente, até mesmo porque, para além de sermos “agentes”, somos atores/atrizes e autores/autoras de nossos processos sociais. Por isso, assumimos que a escolha metodológica não foi neutra, “ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros” (Freire, 2021, p. 9), muito pelo contrário, essa escolha é marcada por minha história de envolvimento com o espaço, com o tempo e com as diversas pessoas que compõem esse espaço/tempo.

Considerando a minha experiência como aluna do campo, de salas multisseriadas, que utilizou ônibus escolares precários nas idas e vindas para cursar as séries finais do fundamental II no Distrito vizinho e depois o ensino médio, na sede da cidade, hoje professora da Educação Infantil do campo, faz o movimento contrário, saindo da cidade em regresso ao campo. A mesma escola que, mesmo diante do esquecimento das políticas públicas, me acolheu ainda no início de minha caminhada escolar, afirmo que falar dos sabores e (dis)sabores do campo é falar de mim, é falar das infâncias rurais que precisam ser ouvidas e acolhidas dentro de suas especificidades.

Nesse sentido, esse trabalho se insere na busca pelo protagonismo dos sujeitos camponeses. E depois, por ter estudado Educação do Campo, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), durante o Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

Desse modo, a escolha do objeto de pesquisa não é neutra, se deu por meio de minhas inquietações como outrora aluna e hoje professora do campo, que, ao longo de minha formação/atuação, não se sentiu pertencente e/ou representada no espaço escolar. Inquietudes em ver as vozes do campo silenciadas e invisibilizadas nos currículos escolares, ou quando vistas, retratadas pelo olhar distante, do urbano, em um ângulo de fora para dentro. E aqui, por meio de minha pesquisa, que faço ecoar não somente a minha, mas as vozes de tantos estudantes e professores/professoras camponeses e camponesas que ocupam um espaço legítimo de quem está/é no/do chão da sala de aula da escola do campo.

Diante de tais deslocamentos, é inevitável questionar como uma formação pensa a maneira de ensinar e aprender a ser professora e professor? Nesse movimento de pesquisa, encontramos narrativas de professoras descrevendo sua

trajetória de escolarização de estudantes e professoras, levando-nos a compreender o lugar da escrita de si como um dispositivo formativo, e aqui tangenciamos o lugar da escrita de si como perspectiva de formação no contexto da Educação infantil rural.

Para Josso, (2007)

esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (Josso, 2007, p. 414).

Nesse contexto, surge a pesquisa-formação com a intenção de mobilizar e fomentar discussões acerca de nosso objetivo central: compreender o currículo e os processos formativos para as professoras da Educação infantil do/no campo por meio do desenvolvimento da pesquisa-formação, tendo a total compreensão que sua evolução é processual e deve atender a necessidade do contexto local do narrador. “Nesse sentido, conhecer, ouvir, ler a vida do outro é um modo de formação [...]” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2007, p. 371), configurando, contudo, o processo formativo ancorado nas experiências docentes.

São narrativas construídas para além da palavra, seja ela escrita ou oral. Ensinar e aprender na pesquisa (auto)biográfica é muito mais potente do que podemos conceber nas concepções teóricas e metodológicas, isso porque a narrativa de si favorece o movimento de “ação-reflexão-ação” (Schon, 1992.) do sujeito, em convergência com seus contextos sociais. A narrativa, portanto, configura-se como um espaço de transcrição de si mesmo.

Alcançar o objetivo proposto na investigação requer conhecer as experiências e cultura do outro, portanto, nas trilhas da pesquisa (auto)biográfica é possível “a apreensão de questões relacionadas às trajetórias e aos percursos de vida-formação dos sujeitos, aprendizagens e experiências construídas ao longo da vida[...]”. (Souza, 2014, p. 46), é estar submerso nesse universo de reconhecimento das diferentes manifestações do saber, do respeito e da valorização da realidade local e da emancipação dos sujeitos participantes da pesquisa.

3.2 LUGAR TERRITORIAL E PERÍODO DA PESQUISA

Essa caminhada foi trilhada no ambiente natural do espaço formativo, fonte primária das informações, ao qual o pesquisador, ao mesmo passo que se firmou como instrumento norteador da pesquisa, permitiu-se estar no lócus, fomentando um trabalho processual, tendo os sujeitos da investigação ditado quais caminhos seriam seguidos a fim de fechar as arestas da pesquisa. Na pesquisa (auto)biográfica, o pesquisador se coloca na condição de aprendiz, tendo em vista que ele aprende junto com o outro, o autor da narrativa.

Para podermos conhecer o lócus e os sujeitos da pesquisa, faz-se necessário lançar um olhar particular para com o ambiente, é importante situar seu território no espaço. A pesquisa será desenvolvida em uma escola nucleada do campo na cidade de Tucano. O município pertence ao território do sisal, localizando-se no nordeste baiano, “totalmente inserido no Polígono das Secas” (Tucano, 2019, p. 18), a 250 km da capital do Estado baiano. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada para 2021 foi de 50.903 habitantes, distribuídos entre a zona rural e a zona urbana, sendo um número expressivo residente na zona rural da cidade. “Ainda é a agropecuária a principal atividade econômica da região, com entraves no solo pouco favorável, na ausência de técnicas avançadas, na concentração de terras e no uso inadequado da água” (Tucano, 2019, p. 18).

É nesse contexto que se insere o Núcleo Arlindo Dantas, lócus da nossa pesquisa, situado a 12 km do município, às margens da BA324 (estrada cascalhada) e do Rio Itapicuru. Como já sugere o nome, é uma escola nucleada do campo que atende Educação Infantil e fundamental, anos iniciais, pertencente à rede municipal de ensino, na cidade de Tucano-BA. O núcleo é composto por quatro escolas, num raio aproximado de 10 km da escola central, e uma quinta, que também fazia parte do núcleo e que teve seu fechamento no ano de 2022¹³. As nucleações estão sendo cada vez mais frequentes no território municipal. O que não deixa de ser um forte

¹³ A nucleação representa uma política de organização das instituições educacionais que privilegia o alcance de determinado número de alunos para a composição de turmas e que busca agregar o maior número possível de crianças em uma escola. Essa forma provoca o fechamento de pequenas escolas, a não construção de novas escolas do campo e o aumento da distância entre a casa da criança e a escolas. [...] Por vezes, esse movimento de nucleação acaba também sendo justificado com o argumento de que as turmas multisseriadas apresentam uma baixa qualidade para o atendimento à Educação. (Silva, Pasuch, Silva, 2012, p. 143)

agravante para os problemas de identidade da comunidade, além de expor cada vez mais cedo as crianças aos transportes escolares, que, na maioria das vezes, são precários. Esse assunto será retomado e ampliado no capítulo quatro.

As escolas que fazem parte do núcleo são: Escola Municipal Olavo Bilac, no povoado de Mandaçaia (20 km da sede do município); Escola São Marcos, localizada na fazenda Ovó II (12 km, aproximadamente, da sede do município); e Creche Vovó Maria Rosa e Escola Arlindo Dantas, ambas, no Distrito do Creguenhem (12 km da sede do município). São localidades com sujeitos, realidades e experiências distintas que buscam legitimar seus direitos de terem uma escola de qualidade pensada em suas identidades. Um exemplo real de como as diversas identidades estão presentes nas comunidades campesinas.

Figura 2 – Localização geográfica dos Povoados onde estão situadas as escolas rurais



Fonte: Imagem do google map satélite adaptada pela pesquisadora

Vale ressaltar que essas escolas, Figura 2, passaram por um processo de nucleação recente. No ano de 2019, a SEME reformulou as normas de organização escolar, nucleando dezenas de escolas do campo e fechando tantas outras. Assim, a escola de maior quantitativo de estudantes ficou sendo a escola executora, sede do núcleo escolar. A escolha do lócus para a realização da pesquisa/intervenção foi

feita em razão de a instituição estar localizada na zona rural do município, ser uma escola nucleada. Atendendo à lógica econômica e urbanista, os governantes nucleiam as escolas, colocando a sede na comunidade maior, com menor traço de ruralidade, no caso específico da pesquisa, em um dos cinco Distritos da cidade, com salas multisseriadas, no sentido de atender crianças da primeira etapa da educação e ter em seu quadro profissional professoras que atendem às nomenclaturas do/no campo.

Em relação aos funcionários, conta com uma diretora, com jornada de 40h semanais; três vice-diretoras, uma em cada escola que compõe o núcleo com jornada de 20h semanais; dois coordenadores pedagógicos; 34 professoras, sendo 17 na educação Infantil (creche e pré-escola), 17 no fundamental, anos iniciais, sendo dois no regime de 40 horas semanais. 28 são professores(as) do campo atuando no campo, seis são professores(as) da cidade atuando no campo. As(os) professoras(es) da escola mantêm vínculo empregatício que vão desde o efetivo (assumiram o direito de efetivação pelo plano de magistério de 1988), concursados e contratados temporariamente.

Na perspectiva de tempo-espço, foram planejados oito encontros formativos que ocorreriam nos intervalos de quinze dias, perfazendo quatro meses de permanência em campo, que iria de março a julho de 2023. No entanto, a realidade em campo se configurou de modo diferente do projeto de intervenção previamente pensado, pois ocorreram mudanças de propostas de encontros de AC¹⁴ (atividade complementar) desenvolvidas pela SEME, que desarticularam os encontros quinzenais na sede do núcleo, distribuindo a carga-horária de AC para ocorrer em um encontro no mês na Escola Núcleo, sendo este de planejamento (Encontro Pedagógico de Planejamento – EPPs), e um encontro no mês na sede do município, sendo este de informações gerais (Encontro Pedagógico Geral - EPG). Considerando a jornada das professoras (que já consta de dois encontros de ACs), um terceiro encontro para colaborar com a pesquisa tornou-se inviável, sendo necessário o redimensionamento dos encontros propostos na pesquisa para mensalmente. E assim, foi feito, a pesquisa foi desenvolvida nos encontros de EPPs na escola núcleo entre os meses de março e outubro.

¹⁴ Atividade Complementar (AC) faz parte da atividade do professor, é o momento de orientações, diálogos, planejamento.

Esses encontros nos renderam fecundas narrativas acerca da realidade das escolas do campo, das políticas públicas e/ou da sua ausência para o fortalecimento da identidade campesina nos espaços educativos, dos atos curriculantes e das formações específicas para as professoras do campo, em articulação com as experiências socioafetivas das professoras com o espaço territorial. Além de proporcionar às colaboradoras a partir de suas narrativas de vida-formação refletir sobre sua prática educativa e assim provocar mudanças necessárias para atender os objetivos da educação de crianças pequenas. Todos os encontros, com diálogos abertos e espontâneos, nos possibilitaram perceber onde as vozes e experiências formativas dos sujeitos passam do singular para o coletivo e se inter cruzam de forma que a história de vida dos sujeitos seja instrumento de formação.

No entanto, mesmo reconhecendo a importância das narrativas dos encontros formativos, os silêncios, as reticências, os não ditos foram sentidos e deixaram lacunas. Sabendo que o corpo se comunica e transmite mensagens que ultrapassam o campo da linguagem e com a ciência de que os não ditos e a linguagem corporal são tão importantes quanto a linguagem oral, portanto, merecem ser interpretados. Assim, os últimos encontros formativos passaram a ser configurados de modos diferente, a fim de tanto nos aproximar do objetivo central da pesquisa quanto de compreender as reticências do discurso. Como estratégia, direcionamos os diálogos por meio de rodas de conversas que aconteceram de forma coletiva.

3.3 NAS TRILHAS DA PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO AUTOBIOGRÁFICA

A pesquisa qualitativa se revelou no objeto. A necessidade de escuta dos sujeitos tornou suas narrativas instrumentos formativos, sendo que estes, autores de seus atos curriculantes, exigiam a escolha de um método com dispositivos capazes de potencializar as vozes, as experiências, as angústias e anseios das professoras colaboradoras da pesquisa. Desenvolver uma pesquisa autobiográfica é ter em mente que não se trata de coletar algo pronto, os dados serão compostos com os sujeitos da pesquisa, é saber que a pesquisa trilhará caminhos sinuosos. É encontrar com o conhecido e fazer-se desconhecido para com ele aprender, mas ao

mesmo tempo, sem deixar de lado o sentido de pertencimento indispensável em um mestrado profissional.

O compromisso com o rigor da pesquisa cuidava para que a relação com os sujeitos e com o lugar territorial não conduzisse as indagações quando as contradições se fizessem presentes ao longo do processo. No entanto, reconheço que essa foi uma das fases mais difíceis da pesquisa, justamente por conhecer os silêncios e todas as lacunas que se formaram em decorrência deles.

A escolha do objeto tem implicações com minha trajetória de vida e formação, desse modo, intencionalmente, o método escolhido foi subsidiado por essa trajetória, compreendendo quão fecundo de sentido e significado seria discutir processos formativos por meio da trajetória de vida dos próprios sujeitos que constroem a educação. Nesta perspectiva, Souza e Pinho (2012, p. 257), à luz de Correia (2013), refletem que “a educação só se realiza a partir do sujeito”. Assim sendo, essa investigação intencionou realizar a pesquisa a partir desses sujeitos, professoras da Educação Infantil do campo, de uma escola nucleada da cidade de Tucano-BA, inspirado no enfoque autobiográfico.

A narrativa das professoras da Educação Infantil do Campo nos permitiu captar as singularidades do meio rural: os sonhos, as frustrações, os sentimentos, as crenças, os valores das pequenas comunidades rurais. Vale ressaltar que ao escolher a escuta da história de vida e identidade profissional, eu acreditava que muito poderia ser dito a respeito das práticas educativas das professoras e das problemáticas enfrentadas por elas no desenvolvimento da docência.

No que concerne ao procedimento de análise, apoiei-me na teoria da análise interpretativa-compreensiva de Ricoeur (1976), por considerar que no processo de análise, como apontado por Souza (2014), a relação entre o objeto e as práticas formativas permite manter uma relação dialógica entre a narrativa de vida e formação das colaboradoras, a fim de perceber singularidades, lacunas e semelhanças nas histórias de vida-formação narradas.

A escolha pela análise interpretativa-compreensiva se justifica pela abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), ancorada no método autobiográfico, tendo como centralidade as narrativas de vida e formação das professoras da Educação Infantil do campo.

O caminho da pesquisa foi percorrido no ambiente da escola. Por meio de seus sujeitos, a pesquisa ganhou forma e concretude. As narrativas direcionaram os

novos passos, ao mesmo tempo em que o silêncio, os olhares inquietos, as reticências do discurso também denunciaram as ausências e precarizações da escola do campo.

Nosso contato com o ambiente e os sujeitos da pesquisa ocorreu em março de 2023 com o quadro de professoras da Educação Infantil durante um encontro de AC. No primeiro momento, apresentamos a proposta do projeto de intervenção, que nasceu de um diagnóstico da situação-problema, do espaço escolar, com a realização de um Curso de Extensão, seus objetivos, o desenvolvimento do produto final e como pretendíamos caminhar para alcançar os objetivos propostos. Nesse momento, foi explicitada a importância da participação e da colaboração dos sujeitos para o bom desenvolvimento da pesquisa, tendo sido apresentados o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e a concordância na utilização dos dados coletados. Dialogamos ainda sobre a participação voluntária, anuência, sigilo das informações prestadas e privacidade dos participantes, bem como da possibilidade de desistência ao longo do caminho.

Dezessete professoras compõem o quadro de professoras da Educação Infantil do Núcleo, e mesmo diante de uma abordagem qualitativa e reconhecendo a impossibilidade de ouvir as narrativas de todas as profissionais, o projeto de pesquisa foi apresentado a todas. Como os encontros formativos ocorreram nas ACs, e sabendo que as ACs têm uma frequência de 100%, optei por não fazer uso de critérios para reduzir o número de professoras colaboradoras, no entanto, durante a conversa inicial, ficou claro a não obrigatoriedade da participação, assim nove professoras se voluntariaram para participar da pesquisa, desse modo os encontros seguintes passaram a ser realizados com a participação total de nove profissionais.

Vale ressaltar que a escolha pelo Projeto de Extensão como recurso formativo/investigativo se justifica pelas ausências de políticas públicas de formação continuada específica para as professoras da Educação infantil do campo, como podemos constatar nos relatos da maioria das professoras, quando elas afirmam nunca terem tido ou até mesmo ouvido falar em Educação do Campo nas formações ofertadas pela Secretaria de Educação, em suas graduações ou até mesmo nas ACs.

Para Arroyo (2007, p. 270), “A falta de políticas de formação de educadoras e educadores tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e

juventude do campo.” Essa ausência de formação específicas para as professoras do campo seria carregada de intencionalidades para provocar um desmonte das escolas do campo? O próprio Arroyo (2007, p. 171) nos ajuda a compreender essa indagação aqui suscitada. “Não terão sentido, ou cairão no vazio, programas isolados de formação, mantendo a ausência crônica de um projeto de campo e de políticas de educação”. Essa afirmativa de Arroyo nos direciona a pensar quantas, das professoras colaboradoras participaram do curso de Pós-Graduação em Pedagogia-Histórico-Crítica ofertado para as professoras do campo no ano de 2014 ou qualquer outro curso de formação continuada específico para professores do campo.

Quadro 1 – Participação em Formação Continuada específica para professores do campo.

Sujeitos	Sim	Não	Onde?
Roberta		X	
Marina		X	
Aurora		X	
Yarin		X	
Liana		X	
Rosa	X		UFBA
Laleska		X	
Helena		X	
Suzi		X	

Fonte: Questionário autobiográfico aplicado com as professoras nos encontros formativos.

Analisando o Quadro 1 e de posse de outros dados colhidos por meio das narrativas das professoras, observa-se que das nove colaboradoras, cinco são concursadas e já atuavam na educação do campo em 2016, ano em que foi ofertado o curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo. Com vagas limitadas, foram ofertadas 40 vagas para todo o município, mas somente uma das professoras colaboradoras realizou o curso e desde então não mais foram ofertados cursos de formação continuada específicos para professores do campo no âmbito municipal.

Com as datas dos encontros agendados previamente, fizeram parte, como já mencionado, nove professoras, as quais são apresentadas, no Quadro 2, em suas formações profissionais, tempo de trabalho na Educação Infantil e se professora do/no campo ou professora no campo. Vale ressaltar que para cada professora colaboradora foi dado um nome fictício a fim de manter preservada sua identidade. Partindo do pressuposto de que a pesquisa qualitativa é realizada com os sujeitos, e buscando garantir a autonomia e o protagonismo das colaboradoras,

durante o primeiro encontro formativo, ao explicar sobre o sigilo dos dados, eu as convidei a fazer a escolha do nome fictício, como elas gostariam de ser identificadas na pesquisa.

Quadro 2 – Formação profissional, tempo de trabalho na Educação infantil e professora do/no campo ou no campo.

Sujeitos	Formação profissional	Tempo de trabalho na EI	Professora do/no campo	Vínculo funcional
Roberta	Licenciatura em Pedagogia	1 ano	Do/no campo	Contratada
Marina	Licenciatura em Pedagogia	6 anos	No campo	Concursada
Aurora	Licenciatura em Pedagogia	5 anos	Do/no campo	Concursada
Yarin	Licenciatura em Pedagogia	2 anos	Do/no campo	Contratada
Liana	Licenciatura em Pedagogia	1 ano	Do/no campo	Contratada
Rosa	Licenciatura em Ciência e Pedagogia	5 anos	Do/no campo	Concursada
Laleska	Licenciatura em Pedagogia	6 anos	No campo	Concursada
Helena	Licenciatura em História e Pedagogia	11 anos	Do/no campo	Concursada
Suzi	Licenciatura em Pedagogia	6 anos	Do/no campo	Contratada

Fonte: Questionário autobiográfico aplicado às professoras nos encontros formativos.

Como observado, todas as professoras, concursadas e contratadas, têm ao menos uma graduação em Pedagogia, algumas estão iniciando sua vida profissional, outras contam com alguns anos de experiência na primeira etapa da Educação Básica. Das nove colaboradoras, seis são residentes no local onde trabalham, na zona rural do município, e duas fazem o deslocamento da cidade para a campo, e uma reside no campo e desloca-se para outra área rural para trabalhar. Vale ressaltar que o campo, assim como as infâncias, se apresentam de diversos modos, em seus contextos socioculturais, econômicos e educacionais.

O primeiro encontro formativo ocorreu em março de 2023, mediado pela pesquisadora com o tema: *Infâncias rurais*. Neste encontro, por meio de fotografias que remetiam às infâncias rurais, relacionando a criança que a professora foi com a criança que frequenta sua sala de aula, foram suscitadas discussões fecundas com anotações e gravações de narrativas das professoras, como a concepção de infância, as diversas ruralidades presentes no campo, além de possibilitar às colaboradoras rememorar a infância vivida por elas, para então refletir sobre as infâncias vividas pelas crianças em sala de aula. Nesse sentido, compreendendo a partir das narrativas das professoras que as infâncias encontradas em sala de aula são diversas, foi possível refletir sobre a importância do currículo escolar para a formação da identidade das crianças rurais.

O segundo encontro formativo, intitulado *Ser professora da Educação Infantil do Campo*, ocorreu em abril de 2023, por meio de um relicário, intitulado *Lembrar e Narrar*. Na oportunidade, as professoras foram convidadas a rememorar seu início de vida formativa, sendo ainda convidadas a replicar a proposta em sala de aula com suas crianças, propondo que, por meio de desenhos, as crianças informassem como era a escola dos sonhos delas, que tipo de escola elas desejavam ter e/ou frequentar. As professoras também refletiram sobre as concepções de currículo que orientam as práticas pedagógicas das escolas do campo de educação Infantil.

No terceiro encontro formativo, ocorrido no mês de maio de 2023, intitulado *Currículo escolar e prática pedagógica para a Educação infantil do Campo*, as colaboradoras, ao narrarem sobre a concepção de currículo e política de currículo discutido nas formações propostas pela secretaria de Educação municipal, chegaram à conclusão de que muito precisa ser estudado e debatido nesses encontros, além de refletir sobre a atuação/protagonismo das professoras na elaboração do currículo escolar de forma a dialogar com a cultura e a identidade de suas crianças.

Livro didático, políticas públicas de formação continuada e o ato curricular para a Educação Infantil do Campo foi o eixo temático debatido no quarto encontro, ocorrido no mês de junho. Neste encontro, as professoras dialogaram sobre a adoção do livro didático pela secretaria municipal de Educação para as crianças da primeira etapa da educação básica, refletindo que constantemente sentem a necessidade de fazer diversas adequações às atividades propostas nos livros, por motivos variados, que vão desde a falta de compatibilidade com a realidade das crianças, até a precariedade dos recursos necessários para a aplicação das atividades propostas, surgindo, desse modo, necessidade de um material que de fato dialogue com a realidade das crianças do ambiente rural. Nesse momento, o produto proposto inicialmente pela pesquisadora emergiu também nos encontros formativos com as colaboradoras da pesquisa, no anseio de um instrumento didático-pedagógico que de verdade seja convergente com a realidade das crianças da comunidade.

O quinto encontro formativo, intitulado *Narrativas formativas das professoras da Educação Infantil do Campo*, contou com a presença da professora Dra. Patrícia Júlia de Souza Coelho, no mês de julho de 2023, articulando as experiências de sua

pesquisa com criança com as especificidades das formações específicas para as professoras da Educação Infantil. Foi um momento fecundo de conhecimento e de narrativas experienciais das professoras, que, ao narrarem suas histórias, revelaram a falta de políticas públicas de formação continuada, as precariedades nas estruturas físicas e ainda situações de vulnerabilidade enfrentadas pelas professoras, sobretudo pelas professoras contratadas.

O sexto encontro formativo, destinado à construção do produto, intitulado Roteiros Didáticos: do cultivo das pequenas plantações à cultura do letramento no contexto de localidades rurais de Tucano-BA, aconteceu no mês de agosto de 2023. Nele foi exposta às colaboradoras a estruturação do roteiro que, tomando como base os projetos pedagógicos trimestrais elaborados pela SEME e adotado pelas escolas municipais, com os temas “Identidade”; “Alimentação” e “Folclore”, tornou possível desenhar a organização dos eixos temáticos do Roteiro, que se estruturou em três seções: primeira seção, Eu e minha comunidade; segunda seção, Alimentação, memórias degustativas; e terceira seção, De tudo quanto é jeito, tudo que cabe em meu mundo. Desse modo, o objetivo central foi produzir o roteiro de modo a adequar os projetos trimestrais à realidade das crianças das comunidades atendidas pelo Núcleo escolar.

O sétimo encontro formativo ocorreu em setembro de 2023, intitulado Organização e revisão do roteiro didático, produzido com as professoras da Educação Infantil. Nós nos debruçamos sobre as propostas de atividades, enfatizando a necessidade dessa articulação tanto com o protagonismo infantil quanto com o saber empírico e científico, valendo salientar que, mesmo nesses momentos, a coleta de dados estava acontecendo.

No oitavo encontro formativo, ocorrido no mês de outubro, foi apresentada a versão final do roteiro didático para as colaboradoras. Enfatizamos que as propostas foram dialogadas com as professoras e sistematizadas pela pesquisadora. Esse encontro foi um momento emocionante, já que se tratava de um fechamento de ciclo de pesquisa, momento de despedida e agradecimento pelas histórias de vida, pelas coautorias pedagógicas, pela coragem das revelações e até mesmo pelos silêncios.

O propósito inicial do desenvolvimento dos eixos temáticos durante o Curso de Extensão foi dar sentido ao currículo escolar e às práticas educativas das crianças do campo como instrumento de autoafirmação de sua cultura campestre.

Visto que a formação docente é um instrumento teórico-metodológico, não por si só, mas, capaz de provocar mudanças na prática pedagógica em direção à emancipação dos sujeitos, haja vista que a formação crítica e reflexiva implica a construção identitária do profissional. Contudo, é urgente e necessário que as lutas por implantações e efetivação das práticas de políticas públicas de formação continuada para as professoras da EIC (Educação Infantil do Campo) sejam fortalecidas.

3.4 CAMINHOS DA ANÁLISE: Fluxos da análise interpretativa-compreensiva

Cumprida a etapa de coleta dos dados, foram feitas a análise dos documentos oficiais, nacionais e municipais, e a análise dos dados. Na concepção de Lüdke e André (2005, p. 45), analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições da entrevista narrativa, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. O trabalho de interpretação e compreensão dos dados foi fundamentado na análise compreensiva-interpretativa de Ricoeur (1976) o qual afirma que “[...] o próprio trabalho da interpretação revela um desígnio profundo, o de vencer uma distância, um afastamento cultural, de tornar o leitor igual a um texto tornado estranho, e, assim, de incorporar o seu sentido à compreensão presente que um homem pode ter de si mesmo” (Ricoeur, 1988, p. 6). Nesse sentido, a interpretação surge como mecanismo de compreensão de si, evocada pelas memórias narradas.

Para Souza, (2014):

a análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas que partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p. 43).

Apoiando a análise interpretativa-compreensiva defendida por Ricoeur (1976) para fazer a análise das narrativas, faz-se necessário compreender o ser, e “compreender já não é, então, um modo de conhecimento, mas um modo de ser, o modo deste ser que existe ao compreender” (Ricoeur, 1988, p.9). Desse modo, na

condição de pesquisadora, busco intercruzar histórias com intenção de apreender, interpretar e compreender as singularidades, mas também as regularidades das memórias narradas pelas professoras da Educação Infantil do Campo, no que concerne a suas trajetórias de vida pessoal, formativa e profissional.

Considerando que a análise interpretativa-compreensiva toma como base as:

Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si. A análise compreensiva – interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p. 43).

Nesse sentido, a análise das narrativas das professoras tomou como base os eixos temáticos previamente estabelecidos no curso formativo, no entanto, entendendo que essa pesquisa é de abordagem qualitativa e leva em consideração os sujeitos como autores de suas histórias, desenvolvida com os sujeitos, não para os sujeitos, outros eixos temáticos emergiram no andar na pesquisa e, assim, foram considerados nesse processo analítico livro didático, multisseriação/multitudes e nucleação.

Vale ressaltar que para cumprir o rigor da pesquisa foi necessário, ora , distanciar-me, ora aproximar-me dela, para assim conseguir me apropriar de todos os significados que emanavam das narrativas “[...]. Tendo em vista a compreensão dos enredos das histórias narradas, foi um exercício necessário para desvendar as memórias e os acontecimentos biográficos evocados com a intenção de dar sentidos/significados àquilo que foi apreendido” (Portugal, 2013, p.105), até porque “[...] apenas nos apropriamos daquilo que mantivemos inicialmente a distância de nós para o considerar” (Ricoeur, 1988, p.31). Desse modo, a análise interpretativa-compreensiva perpassa por reconhecer o enredo das narrativas e compreendê-lo dentro de um espaço-tempo, espaço territorial e espaço identidade.

Os instrumentos escolhidos para a coleta dos dados se configuraram como partes integrantes que se complementaram, permitindo-me identificar os contextos, as circunstâncias e as singularidades das narrativas, através das recorrências, das reticências, do silêncio e do corpo que gesticula e se comunica, formando peças de

uma colcha de retalho que caminha para diferentes ângulos, mas juntas, tecem um lindo mosaico, plural, único e completo.

Quadro 3 – Fontes e eixos temáticos e dimensões interpretativas-compreensivas da pesquisa

FONTES	EIXOS TEMÁTICOS	DIMENSÕES INTERPRETATIVA-COMPREENSIVAS
Questionário biográfico Narrativa (curso de extensão)	<i>Infâncias rurais</i>	Trajetórias pessoais A criança que fui ao encontro com a criança que habita a escola de hoje
Narrativas (curso de extensão)	<i>Ser professora da Educação Infantil do Campo</i>	Trabalho docente Trajetória de escolarização Ser professora do meio rural Identidade docente
Narrativas (curso de extensão)	<i>Livro didático, políticas públicas de formação continuada e o ato curricular para a Educação Infantil do Campo</i>	Currículo para quem? Livro didático para quem? Formação continuada para quem?
Narrativas (curso de extensão)	<i>Currículo escolar e prática pedagógica para a Educação infantil do Campo</i>	Currículo para quem? Práticas pedagógicas experienciais para as crianças de comunidades rurais
Narrativas (curso de extensão)	<i>Narrativas formativas das professoras da Educação Infantil do Campo</i>	Trajetória formativa Formação continuada para quem? Identidade docente Práticas pedagógicas experienciais para as crianças de comunidades rurais. Livro didático para quem?

Fonte: Questionário biográfico, narrativas das professoras, entrevista narrativa.

Elaboração: Pesquisadora Arlete Maciel (2023).

As disposições do Quadro 2 demonstram a forma que utilizamos para nos apropriarmos das narrativas das colaboradoras da investigação-intervenção, entendendo a necessidade da escuta atenta e dos cuidados com a transcrição para ser fiel e extrair não somente as significações, mas as essências do objeto da pesquisa (Bertaux, 2010). Usar as narrativas de vida como método investigativo exige do pesquisador provocar a imaginação, a memória do colaborador e, ao mesmo tempo, manter um certo rigor para compreender as particularidades da pesquisa.

CAPÍTULO 4

O ATO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Esse capítulo discute os processos de produção do ato curricular no âmbito da Educação Infantil.

Como ponto de partida, dialogamos com as concepções de currículo e infância na perspectiva de evidenciar o ato curricular como legitimador do direito das infâncias que habitam os quintais, os pátios, as praças e as escolas, para que sejam referendadas nos documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil e mais que isso, que o currículo escolar autorize as crianças a ser coautoras de suas vivências educacionais. Na segunda seção, apresentamos o Currículo e a Formação de professor: diálogos com a Educação do Campo, tendo em mente que o ato pedagógico de um professor envolvido tem correlação com a vida de muitos sujeitos. Nesta perspectiva, assumir as marcas das experiências pessoal, formativa e de atuação, é o assumir implicado e sua prática reverberarão na construção de um currículo significativo.

Partindo do pressuposto de que, antes de tudo, um currículo deve ser um encontro entre currículo pessoal do estudante e currículo pessoal do professor, isto é, as experiências vivenciadas dos estudantes precisam se refletir na prática pedagógica e na formação curricular dos professores, e compreender como esse encontro acontece no DCRMT se faz indispensável. Observa-se que muitas vezes as mudanças ocorridas no currículo escolar não dão conta de provocar transformações existenciais, porque parece que a trajetória do estudante e a trajetória do professor não se encontram.

Parece-me importante dizer da impossibilidade, em todos os tempos, de termos tido e de termos uma prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para poder ser aprendido pelo educando. E isto precisamente porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica (Freire, 1991, p.45).

Subsidiado, na assertiva de Freire, depreende-se que a prática pedagógica é um ato reflexivo e, assim, a formação e o currículo escolar precisam refletir as vivências e saberes de seus sujeitos. Tomando a reflexão freiriana como ponto de partida, compreende-se que o ato curricular e as formações continuadas docentes, específicas para as professoras da educação infantil do campo, precisam reverberar

na qualificação da prática educativa dos sujeitos, de forma que assegure à escola desempenhar seu papel frente à formação humana.

A escola, por sua vez, precisa, num ato relacional, pensar o currículo escolar na perspectiva das diversas narrativas que se fazem presentes nesse contexto, pois os sujeitos que habitam as escolas do campo não podem ser reduzidos a meros reprodutores de saberes.

Essa concepção, no entanto, precisa estar posta no currículo escolar, e como preconiza Macedo (2009, p.15 - Grifos do autor), o trabalho “*intercrítico*”, é tão fecundo para deslocarmos propostas supostamente democráticas para [...] a construção de novos sujeitos históricos, como partícipes ativos e crítico-reflexivos da cena curricular-educacional”. Assim, é importante que os professores envolvidos com o seu fazer pedagógico saibam “[...]distinguir o campo e o objeto de estudo do currículo [...] como processo de interesse formativo e, ao mesmo tempo, de *empoderamento* político” (Macedo, 2019, p.19. Grifos do autor). Por isso, podemos afirmar que currículo e formação devem andar de mãos dadas.

Macedo (2013, p.428), ao discutir o conceito de currículo escolar, traz à baila a importância do protagonismo dos atores em seus processos de aprendizagem. Assim a pluralidade identitária dos sujeitos precisa reverberar no currículo escolar, até porque, estes são [...] “criadores de sentido, não apenas portadores de sentido via seus processos aprendentes”. Ainda para o autor, “o conceito de atos de currículo está pautado no argumento de que interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculantes” (Macedo, 2013, p. 427). Segundo o autor, esses atores e essas atrizes, ao interpretar sua participação no currículo, o fazem do seu lugar, segundo suas vivências.

Nessa mesma vertente, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) (Bahia, 2019, p.43) estabelece que as aprendizagens essenciais que caracterizam o currículo devem levar em consideração “a realidade local, a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino, das instituições escolares e a participação dos estudantes” nesse direcionamento, e é evidente que uma forma de legitimar esse protagonismo é garantindo a democratização do conhecimento científico e problematizando essa hegemonia do poder capitalista, que segrega e dita as regras da educação.

Nas palavras de Arroyo (2007. p.158), “a formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos”. colocando os sujeitos do campo numa condição de inferioridade, no entanto,

A Educação do Campo, entendida como direito nos marcos da equidade, o que inclui justiça social e o reconhecimento das especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que negue as culturas, os saberes [...] das populações do campo (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p.59).

Desse modo, a educação do campo, desde a primeira etapa da educação básica. deve ser significativa e construída com os sujeitos do campo.

Sob essa ótica, a infância, como afirma Coelho (2010), não pode ser concebida unicamente levando em consideração a idade, uma vez que a criança desempenha diferentes papéis em determinadas classes sociais, portanto, para a autora, ancorada no conceito de Kramer (2001), “ao conceituar a infância, é necessário considerar a participação produtiva da criança, seu tempo de escolarização, o processo de socialização no seu contexto familiar e comunitário e a sua realidade socioeconômica” (Coelho, 2010, p. 177). Contudo, considerar os contextos socioculturais em que se materializam a infância se torna indispensável para podermos conceituar a infância, assim sendo, ela não pode ser encarada como homogênea. uma vez que esses sujeitos também são vítimas de fatores desiguais de socialização (Coelho, 2010).

O DCN para a Educação Infantil define criança como:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p.12).

A criança se desenvolve pela interação e relação com seus pares, em contato com outras crianças, não se limitando à passividade, ela modifica e atribui sentido às suas vivências a partir de múltiplas linguagens, experienciando o mundo e a si mesma (Coelho, 2019). Quanto a essa autonomia da criança, o DCRMT (Tucano, 2019, p.110), referenciado no DCRB (2019), reafirma que ao tratar de currículo é fundamental “pensarmos nas crianças em formação como atores/atrizes e autores/autoras curriculantes”. Sob essa ótica, “ suas experiências, ações e protagonismos aprendentes, elas podem acrescentar cotidianamente ao currículo, assim como os grupos e instituições com os quais interagem” (Tucano, 2019, p.110).

Com isso, evidenciamos que a criança deve ser reconhecida como protagonista e pertencente a uma categoria social, portanto, portadora de direitos sociais e políticos, logo deve fazer proposições nos processos de decisões curriculares.

Compreender que criança do campo, assim como toda criança, é dotada de vivências, relações interpessoais, que brinca, explora, compartilha seus saberes, é tão importante quanto compreender suas singularidades.

Reconhecer que essa criança vivencia suas ruralidades, sua relação com a terra e a natureza de modo particular, que cria e recria formas de ver e sentir suas infâncias, não somente na relação com seus pares, mas nos espaços que ela ocupa, como no cotidiano de seus pequenos cercados das pequenas propriedades (aqui a criança aprende a se relacionar com os animais, com o cultivo do milho, do feijão... estabelece conexão com a “lida” no campo) e dos espaços formativos educacionais (a criança fica em contato com outros sujeitos, estabelece relações entre o campo e o saber sistematizado, compreende a importância do cotidiano escolar).

E como consequência, evidencia-se que a criança do campo tem direito a uma educação infantil do campo, que não serve apenas como modo de reprodução urbanocêntrica e assim “[...] vão produzindo processos de autonomização[...]" (Silva, 2021, p. 104), que se constituem nas relações estabelecidas dentro e fora do espaço escolar.

É importante salientar que, no contexto atual, na discussão sobre o rural vêm à tona os discursos de dominação do urbano e da industrialização no espaço rural, justificando, inclusive, falas de “fim do rural” (Silva, Silva, e Martins, 2013); por outro lado, muitas “[...]leituras apontam para o reconhecimento de permanências de diferenças sociais e espaciais na dinâmica campo-cidade, resultando, inclusive, no surgimento de novas ruralidades” (Silva, Silva, e Martins, 2013, p. 15), subsidiado por Wanderley (2000). Nesse sentido, corrobora-se mais uma vez a importância de um currículo que dialogue com o saber local, que assume em sua prática a singularidade de seus sujeitos, valorizando seus cotidianos, que reconheça as diversas ruralidades existentes no meio rural.

Pensar em educação infantil do campo perpassa primeiro por debatermos políticas afirmativas de Educação do Campo, para, então, atendermos as múltiplas infâncias rurais. Para Caldart (2012), o elemento fundamental na luta da pessoa do campo, por seu direito à educação do campo, é fruto de movimentos e práticas comunitárias, que visam não somente a legitimar um direito de ser ofertada à

educação escolar no local onde o estudante vive, mas, sim, a ofertar uma educação feita com e para seus sujeitos, a fim de atender seus anseios, necessidades e acolher suas experiências. A autora afirma ainda que essa luta, além de perversa, é desumana e suas mudanças estruturais são necessárias e urgentes.

À luz dessa reflexão, evidencia-se que a questão não é ter um referencial curricular para as escolas do campo escrito, mas, sim, ter um referencial incorporado e internalizado pelos professores. Até porque, “[...]para ser pertinente e relevante, deve ser estudado e debatido, para depois desse processo ser apropriado pelos educadores” [...] (Bahia, 2019, p.109). Para ocorrer esse elo, a rede, a escola e os professores precisam assumir a responsabilidade de estabelecer ligação entre os saberes plurais, que permeiam o campo, e os referenciais curriculares e planejamento na sala de aula.

Sobre esse aspecto, cabe às instituições de ensino buscar mecanismos para incorporar, no currículo escolar, políticas de educação infantil do/no campo como uma forma de garantir a esses sujeitos uma noção clara de representatividade e mobilidade crítica.

Os caminhos que percorri durante meu processo formativo e profissional me permitiram perceber que nossas memórias históricas, nossas trajetórias e nossas andanças nos marcam e nos constituem como pessoa e como profissional. As marcas que trago em mim reverberam na minha prática pedagógica, e como afirma Nóvoa (2007, p. 17), “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Ser professor é ser multifacetado numa perspectiva relacional, sua vida pessoal e profissional se entrelaçam cotidianamente. Como podemos experienciar na fala da professora Yarin, durante nosso curso de extensão, de caráter formativo/investigativo.

Eu gosto muito das minhas aulas. Eu sou adepta da confecção. Confeccionar brinquedos, eu acho que eu tive uma infância em que eu não tive brinquedos. [...] Então, eu confeccionava, eu inventava, então hoje eu aproveito tudo e ensino os meus alunos a aproveitar. Ensino as crianças a formar outros brinquedos. Eu tenho as minhas [3 filhas] e tento fazer que elas vivam um pouco do que eu vivi. Quantas vezes minhas professoras levavam a gente para o rio? Ia falar da natureza. - Vamos para o rio, sentar na praia do rio, tomar banho. Eu ficava doida para chegar às aulas de ciências (Excerto da narrativa de Yarin, professora colaboradora, contratada, 2023).

Podemos inferir, através dessa narrativa, que as marcas históricas que permeiam a memória da professora Yarin reverberam em sua prática pedagógica, tornando a manipulação, a brincadeira e o fazer, elementos essenciais na Educação Infantil. Por outro lado, inserida num ambiente quase que dicotômico, a mesma professora, Yarin, que agora narra uma aula de Ciência cheia de significados, em outros momentos de sua narrativa, expõe marcas das ausências de sentido, ausência de afeto, ausência de políticas públicas que tornem a escola do campo um lugar de pertencimento, mas também de acolhimento.

Sobre essas ausências de sentido e pertencimento, Tucano (2019, p.126), referenciado no DCRB (2019), revela que demasiadas vezes “Na escola, a criança manipula os brinquedos que são oferecidos, mas temos dúvidas se ela brinca, porque, muitas vezes, não se reconhece nessa experiência.” Com isso, compreendemos que cada ato educativo precisa levar em consideração as singularidades da criança, caso contrário, teremos crianças que não atribuem significados ao ambiente escolar.

A narrativa da professora Yarin, que se confunde com as narrativas de tantas outras crianças do campo, de infância de menina pobre que tinha a incerteza de poder continuar com seus estudos, reconhece a função social da escola, mesmo que descontextualizada e cheia de ausências, como uma possibilidade de mudança do curso da roda.

[...]E eu apanhei muito de palmatória, aquela que tinha um buraco no meio, porque eu iniciando numa turma multisseriada, meu primeiro ano na escola, e eu lá com um lápis, uma caneta e uma borracha na mão e a professora: escreva o cabeçalho da escola.

[...]eu venho uma realidade que meus pais... a gente dividia o caderno, minha mãe comprava o caderno reciclado, aquele das folhas amarelas, e gente dividia pra eu e minha irmã. A gente quebrava o lápis no meio, dividia o caderno, dividia a borracha. Quando quebrava a ponta eu chorava, porque eu sabia que ia acabar o meu lápis, e minha mãe dizia assim: cuide que quando acabar eu não sei se vou poder comprar outro, não sei se vocês vão continuar estudando (Excerto da narrativa de Yarin, professora colaboradora, contratada, 2023).

Diante da narrativa feita pela professora Yarin, é notório que a Educação do Campo passou por grandes mudanças ao longo das últimas décadas, fruto de movimentos sociais, de lutas de classe, de engajamento político de sua população campesina. Desse modo, é possível conceber a proposta da Escola do Campo, a começar, na Educação Infantil, como uma possibilidade concreta de formar novos

intelectuais do campo, que possam pensar em políticas públicas em prol do beneficiamento do rural e de seus habitantes.

Pensando em um espaço educativo que permite aos seus estudantes vivenciar suas experiências curriculantes, ninguém melhor para inventar e reinventar sua realidade que aquele que a conhece de perto, que viu e sentiu os labores da terra.

Nesse debate, deve estar incutida a “convivência com a seca, através de estratégias que lhes possibilitem viver com dignidade e autonomia na problematização do seu lugar e na relação com o mundo no qual estão imbricados os fios multicores dos seus repertórios culturais” (Silva, 2021, p.115). Desse modo, poderíamos afirmar que as experiências curriculantes caminharam para o beneficiamento de atos do currículo.

Na concepção de Cavalcante (2020), os diálogos inerentes à educação do campo precisam atravessar as paredes do pedagógico de sala de aula e permear no território da história do rural, a fim de dar visibilidade às lutas desses sujeitos que, ao longo dos séculos, foram negadas e silenciadas.

Trata-se, portanto, da natureza das atividades que devam pautar o trabalho pedagógico, tendo em vista a “trans formação” dos indivíduos, habilitando-os para a necessária “trans formação” social. Esse preceito coloca em relevo, por um lado, a necessidade de critérios na seleção de formas e conteúdo do ensino escolar e, por outro, as exigências que recaem sobre a formação de professores (Martins, 2015, p. 313).

Nessa conjuntura, faz-se pertinente trazermos à centralidade as concepções apresentadas no DCRB¹⁵, que não devem ser compreendidas como uma uniformidade, mas, como uma unidade, “[...] este documento não pode ser tomado como uma prescrição curricular, mas um referencial que, para ser pertinente e relevante, deve ser estudado e debatido para, depois desse, processo ser apropriado pelos educadores[...]” (Bahia, 2019, p.109), possibilitando uma reflexão crítica e coletiva da proposta curricular, trazendo recorte cultural sobre os saberes necessários para os tempos atuais, por isso a importância de evidenciar como o DCRMT dialoga com DCRB.

A re-existência, como ato de currículo, reverte à ideia acerca do que o currículo faz com as pessoas e revela o que as pessoas podem fazer com o

¹⁵ O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é o normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)

que o currículo intenciona fazer delas e o que elas são capazes de fazer com o currículo em função de si e do coletivo de sujeitos que o vivenciam (Paim, 2012 p.63).

Partindo desse pressuposto, não podemos perder de vista que não é possível conceber um currículo único frente a um país tão plural como o território nacional, os atos curriculantes não podem ser instrumentos de segregação e tentativa de uniformidade, por isso é tão necessário compreendermos quais são os saberes importantes para as crianças da escola do campo nos tempos atuais.

De acordo com Macedo (2013, p.428):

É fundamental ressaltar que não basta afirmar autonomias curriculantes, faz-se necessário, nessa altura das lutas por reconhecimento, direito e afirmação cultural na educação, mobilizar competências criadoras de autonomias emancipacionistas, fundamentadas em aportes filosóficos, epistemológicos, antropológicos, estéticos e político-pedagógicos, bem como inserções em práticas capazes de ajudar a empoderar atores sociais, sobretudo aqueles silenciados por uma educação historicamente autocrática e excludente, tomando como problemática a distribuição social dos conhecimentos eleitos como formativos.

Reforçando a afirmativa de Macedo, Coelho (2010) nos convida a refletir sobre as novas concepções teóricas e afirma que “[...]a Pedagogia não pode mais estar vinculada a um currículo pautado nos cânones positivistas do conhecimento, precisando transcender para uma abordagem multirreferencial” , (Coelho, 2010, p.38), sem neutralidades.

Assim, a prática pedagógica precisa jogar a favor da alteridade e da autonomia, permitindo que as crianças do campo sejam vistas como um ser particular que se constitui socioculturalmente de modo diferente das crianças urbanas, e do mesmo modo, são sujeitos de direito subjetivo, portanto, devem estar amparadas por todos os mecanismos que fortaleçam a formação de sua identidade-território.

O sentido de pertencimento ao espaço de vivência é vital para o desenvolvimento da identidade pessoal, como bem explicitado por Nóvoa (2007, p. 16), “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar [...]” nos espaços sociais, no mundo.

No que concerne à dominação da cultura urbana frente à cultura rural, o dicionário da escola do campo traz à baila que diversos fatores “recriam as imagens hegemônicas de “campo e sua ruralidade” como lugar de atraso e de invisibilidade dos sujeitos, e fortalece a ideia de desenvolvimento vinculado à cidade ” (Silva;

Felipe; Soares, 2012, p. 420), ou ainda “é compreendido como um lugar do rude, do atrasado e do não civilizado (Silva, Silva, Martins, 2013, p. 15). Contudo, oferecer um currículo na educação infantil do campo que não estabeleça uma relação dialógica com os saberes do povo do campo é não somente negar à criança do campo o direito posto nos documentos oficiais, como também colocá-las na condição de inferioridade. O currículo da educação infantil do campo precisa ser articulado de forma coletiva e participativa, intencionalmente dinâmico.

As orientações curriculares para a educação infantil do campo são indicações com o intuito de entrar na grande roda de conversa das experiências cotidianas que vêm sendo desenvolvidas no território nacional, em diferentes estados e municípios. Nessa roda, espera-se que o movimento de leitura, a interlocução e o aprofundamento façam emergir novas ideias e propostas, num processo de construção sempre viva (Silva, 2010, p. 13).

Sendo o currículo escolar um instrumento vivo, produzido por atores e atrizes fundantes (Macedo, 2013), que se formam dentro da instituição com uma função social bem definida, tenciona a importância de ser reavaliado também de forma coletiva. Assim, é importante compreendermos quais acontecimentos escolares fazem parte do ato curricular, uma vez que o currículo escolar tem suas especificidades. Sendo assim, currículo é um saber eleito como formativo, por isso é fundamental compreendermos como o campo político-pedagógico influencia no currículo escolar.

Caldart (2012), ao dialogar sobre os sujeitos do campo e reconhecendo as múltiplas ruralidades, nos direciona para um currículo escolar articulado com as vivências de seus sujeitos e, nessa mesma rota, Silva, Silva e Martins (2013) propõem que

[...] a criança do campo seja visibilizada como sujeito que, em relação com outros segmentos geracionais, compõe, é afetada e afeta seu ambiente físico e social; é produto, mas também produtora das relações, espaços e tempos que configuram a paisagem do seu meio (Silva, Silva e Martins 2013, p. 17).

Por esse motivo, para uma escola do campo, não basta qualquer saber e nem qualquer campo. “[...] A liberdade não é fazer qualquer coisa, não é o arbitrário; é a necessidade compreendida. E essa necessidade compreendida produz a beatitude” (Ricoeur, 2002, p.41). Compreender os anseios dos sujeitos é fundante para a constituição de um currículo escolar emancipador, sobretudo por reconhecer o paradoxo que permeia a vida no campo, rico em seus contextos socioculturais, porém empobrecido de políticas públicas e de serviços institucionais.

Numa síntese esclarecedora, Caldart (2012) explicita que a Educação do Campo,

constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos, não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (Caldart, 2012, p.263).

No entanto, para ocorrer essa unidade entre prática educacional e vivências individuais e coletivas, descrita pela autora, é necessário que condições mínimas estejam presentes. À vista disso, colocar nas mãos dos educadores toda a responsabilidade para que essa integração ocorra é mascarar as ausências de políticas públicas que negligenciam as escolas do campo, tratando-as como uma extensão dos muros urbanos.

Todavia, é mister salientar que toda escola, seja ela do campo ou urbana, que formule seu currículo sem levar em consideração as questões identitárias, culturais e ideológicas de seus sujeitos, estará esvaziando-se de sentido e significado, uma vez que as vivências socioculturais e “[...]suas relações de produção vinculadas a terra os produz como sertanejos e sertanejas, por isso a educação básica no campo precisa prestar atenção às especificidades desses povos, às suas matrizes culturais” (Silva, 2013, p.19).

A inserção dos temas de luta, política, currículo e práticas pedagógicas no âmbito da educação do campo se configura como um precursor da construção histórica e social, (re)significando as ações de lutas das organizações sociais na legitimação dos direitos das pessoas do campo com direitos de acesso à educação, à cultura, às políticas públicas, ao saber científico, fazendo reconhecer suas experiências sertânicas, como importantes para a formação do seu saber sistematizado.

4.1 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Diante das concepções de infância e educação de criança do campo apresentada de forma sucinta, é importante refletir as experiências de vida e de formação das professoras da educação infantil do núcleo escolar Arlindo Dantas, locus da pesquisa. Considerar as vozes das professoras e validá-las como sujeitos capazes de refletir sobre sua prática educativa, reconhecendo seu papel como

promotora de uma educação emancipatória e inclusiva. Compreendendo ainda o currículo escolar como um saber formativo, um ato intencional, é elementar depreender como o campo político-pedagógico influencia o currículo escolar.

Para Macedo (2013, s/p.)

por mais que se reconheça o caráter polissêmico [da palavra currículo] e o que se aceite o quanto inúmeros outros espaços, além do escolar, interferem na educação de crianças e adolescentes, não vejo como secundarizar, nos estudos de currículo, a escola, o conhecimento, o aluno, o professor e os demais atores sociais diretamente implicados no processo.

Não podendo, portanto, secundarizar os sujeitos que compõem as ações curriculares, é indispensável o engajamento político dos professores, tomar partido e se engajarem na construção de um currículo escolar fundante (Macedo, 2013).

Depreende-se que o que interessa aos espaços formativos é o saber discutido intercriticamente, que leva em consideração o sujeito aprendente como ser global, “no integral, no todo, no social, no cognitivo, tudo, tudo” (Narrativa, professora Rosa). Ao currículo escolar interessam a vida em formação, a cultura, as questões de interesses locais, as questões de território e vários outros determinantes epistemológicos, indissociáveis das questões identitárias do sujeito. Por isso, para Macedo (2016) é tão importante o

coletivo de pessoas concebendo e transformando currículos e, ao transformá-los, também possam experimentar o autorizar-se – fazer-se coautor de si próprio -, transformando-se pelas aprendizagens que realizam neste campo das práticas educacionais. Sejam atores e autores de suas próprias teorias sobre as questões do currículo, ou seja, curriculantes, ao se envolverem nas questões e decisões curriculares (Macedo, 2016, p.16).

À vista disso, Macedo (2016) autentica o currículo como um instrumento em movimento, e assim sendo, deve ser produzido nos encontros de saberes de todos os atores e atrizes curriculantes, nesse sentido, concebe-se que o currículo da escola do campo deve ser construído com e para seus sujeitos.

Compreendendo as práticas de currículo e processos formativos, as formações das professoras da educação infantil, por sua vez, precisam dialogar com as infâncias do campo, articulando a prática educativa escolar à cultura da infância, “validando, nesse processo, as identidades das crianças e a cultura local” (Coelho, 2019, p. 27). Assim, a escola das crianças será carregada de reflexibilidade.

Vale ressaltar que muitas vezes a formação acadêmica do professor, sobretudo, mediante o contexto atual da educação do campo, não é suficiente para atender as demandas da Educação Infantil do Campo, sendo necessário, no ato da

atuação, se especializar ainda mais, aprender mais para, assim, poder relacionar teoria e prática, numa constante reflexão de sua atuação docente.

Quando o professor chega à sala, demasiadas vezes se encontra em conflito, pois muitas vezes sua formação não conseguiu relacionar a teoria e prática, embora tenha todo um arcabouço teórico, pode muitas vezes não saber de que maneira abordar, sendo necessário estar sempre aprendendo mais (Nogueira, 2015, p. 3).

Revisitar sua prática faz parte da função do professor. Contudo, a formação continuada dos professores seria uma alternativa para aprimorar sua prática, no entanto, muitas vezes, essas formações são ofertadas aos educadores como pacotes prontos, sem diálogo e sem se relacionar ao cotidiano e ao currículo escolar dos sujeitos.

Essa realidade descontextualizada das formações é ainda mais latente quando nos referimos às formações dos professores da educação do campo. Essa realidade é perceptível na fala da professora Laleska: “Na semana pedagógica, o que eu sinto falta são das oficinas, de teoria a gente já tá cheia, o que sinto falta é da prática, ensinar como fazer na sala de aula” (Excerto da narrativa de Laleska, professora colaboradora, concursada, 2023). Ou ainda, na fala da professora Suzi: “Ser professora é igual a ser mãe, aprendemos na nossa itinerância” (Excerto da narrativa de Suzi, professora contratada, 2023). Imbuída das narrativas das professoras Laleska e Suzi, enunciamos que as políticas públicas de formação continuada, ora ausentes de sentidos e significados, ora inexistentes.

Quando a professora Suzi relaciona o ser professora com o materno, nessa afirmativa estão subentendidos dois sentidos distintos, a maternidade no sentido de cuidar, mas também a maternidade no sentido de não haver um curso preparatório para a maternidade. Assim, a professora Suzi revela a ausência de formação continuada ou a ineficiência dos cursos de Licenciatura no ato de formar professores e professoras.

É mister salientar que as formações das professoras da Educação Infantil precisam dialogar com as infâncias do campo, articulando a prática educativa escolar à cultura da infância, “validando, nesse processo, as identidades das crianças e a cultura local” (Coelho, 2019, p. 27). Assim, a escola das crianças será carregada de flexibilidade. Para tanto, é importante compreender que a concepção de infância no campo está estritamente ligada à concepção de ruralidades, que têm características geográficas, socioculturais e identitárias diferentes, uma vez que

a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa [...] vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vincula-se, portanto, a uma des-idade (Abramowicz et al, 2009, p.243).

Infere-se, porém, que as crianças vivenciam suas infâncias de modo, ao mesmo tempo, singular e plural, experienciando o mundo de um jeito diferente dos adultos. Sendo o campo um lugar diverso, logo as infâncias serão diversas. E essa diversidade precisa reverberar nas políticas públicas para uma educação do campo. Coelho (2019, p.129), ao falar sobre a diversidade do campo e suas ruralidades, afirma que é necessário

[...] a compreensão de que existem diversas ruralidades, e que essas ruralidades são carregadas de sentidos e significados para os sujeitos pertencentes às localidades rurais, respaldadas pelas especificidades que marcam suas identidades e as formas como vivem nesses contextos socioculturais [...]

Destarte, é evidente que o currículo escolar, proposto nas escolas, precisa carregar em seu bojo essa diversidade, com respeito à identidade, à alteridade e à cultura local. Precisa ainda reconhecer que as vivências dos sujeitos camponeses são instrumentos relevantes na construção de práticas pedagógicas emancipadoras, concebendo o campo como local de aprendizagem. Sobre esse aspecto, Ferreira (2014) elucida que:

É preciso pensar em políticas articuladas para o meio rural, que vise à melhoria da formação docente, da estrutura física das escolas, das condições do trabalho docente, da organização e gestão escolar, do livro didático. [...] É preciso pensar em melhorias para aqueles que lá estudam, e não no desenvolvimento de políticas públicas de menor custo. O meio rural é um lugar de aprendizagem, onde a dimensão social está presente e também as práticas de solidariedade (Ferreira, 2014, p. 32).

Ouvindo as narrativas das professoras, percebe-se que os entraves enfrentados por elas no chão da sala de aula não diferem dos descritos por Ferreira (2014).

Não tem espaço de lazer, não tem esse espaço que eles possam andar livremente, correr livremente. Ao contrário, tem umas pilastras que é o maior perigo, porque eles podem se bater, se machucar (Excerto da narrativa de Helena, professora colaboradora concursada, 2023).

Na minha creche, eu trabalho sim. Eu fico triste porque nossos pequenos ficam praticamente presos, as 8 horas, a gente pensa em fazer uma atividade na areia, tem que levar a areia para sala, não tem espaço (Excerto da narrativa de Suzi, professora colaboradora contratada, 2023).

Hoje na escola, temos profissionais capacitados, a escola nem sempre nos dá material e recursos para que possamos praticar o que realmente

desejamos, nisso acho que a escola peca (Excerto da narrativa de Yarin, professora colaboradora contratada, 2023).

Analisando as narrativas das professoras supracitadas, observa-se que elas, reconhecendo seu papel social, buscam solucionar problemas corriqueiros com o intuito de ofertar uma educação de qualidade e até mesmo significativa para as crianças, no entanto, não deixam de relatar as dificuldades inerentes ao espaço físico inadequado, a falta de recursos para o desenvolvimento das atividades, contribuindo, assim, para uma Educação infantil empobrecida, diferente do que preconizam os documentos oficiais para essa etapa da educação básica.

Sabendo que a criança entra em contato com o mundo, produzindo sentidos de diferentes modos, pois ela sente, cheira, toca, ouve, num movimento sinestésico todos os seus sentidos estão inteiramente voltados para suas vivências, ou seja, a brincadeira, o brincar, a fantasia e o contato com a natureza para tornar seus experimentos concretos devem ser estimulados em toda a educação voltada para criança.

Brincando, a criança conhece o mundo ao seu redor, portanto, a escola precisa ser a asseguradora de que esse direito de aprendizagem seja garantido.

Os campos de experiências colocam o fazer e o agir da criança no centro do saber, além de articular os direitos de aprendizagens da criança, que destacam seis princípios básicos, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Bahia, 2019, p.130 apud Tucano, 2019, p.130).

Uma poça de lama, o pé descalço da terra, o caminho das formigas, o canto do passarinho, o recurso hídrico, o contato com a natureza, todos esses recursos provenientes do contato com a natureza estão ou deveriam estar disponíveis para todas as crianças, sobretudo para as crianças da Educação do Campo, uma vez que tudo isso está perto, disponível, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança.

No entanto, observamos que diferentemente do que Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 176) salientam que “A educação Infantil do campo é rica em possibilidades de exploração da vivência com a natureza, em verdadeiros experimentos naturais” observa-se que as escolas que compõem o núcleo, lócus da pesquisa, estão cheias de concreto, muros e paredões monocoloridos.

A terra deu lugar ao concreto, as árvores deram lugar ao telhado, assim mesmo, estando em uma escola do campo, ela se distancia da identidade campesina quando trata o manejo da terra e dos animais de modo artificial.

“Quando a gente vai brincar de areia tem que pedir alguém da rua para trazer a areia, não é qualquer lugar que possa pegar na areia” (Excerto da narrativa de Yarin, professora colaboradora contratada, 2023). Ou ainda quando a professora Rosa afirma “Oh!, meu Deus, seria tão bom se a gente tivesse como sair da sala com as crianças, elas são pequenininhas e só ficam lá trancadas na sala”.

Essa queixa da precariedade de infraestrutura que atenda a necessidade da Educação Infantil é recorrente nas narrativas das professoras das três escolas pesquisadas, a fala da professora Helena reforça essa afirmativa. “Eu trabalho na creche, um dos direitos é o tempo do brincar. Brincar onde? Não tem espaço que oportunize o brincar, temos uma sala de aula fechada” (Excerto da narrativa de Helena, professora colaboradora concursada, 2023).

A realidade narrada pelas professoras está na contramão do próprio DCRB, quando referencia Brasil (1995, p.11) ao tratar da necessidade de garantia dos direitos fundamentais das crianças, apresentando critérios de qualidade para a Educação Infantil como:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira;
- Nossas crianças têm direito à atenção individual;
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- [...]
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- [...] (Bahia, 2019, p. 114-115).

Para Cavalcante *et al.* (2020), uma Educação Infantil de qualidade que traz em seu bojo a diversidade das infâncias em cada território, muitas vezes, esbarra na efetivação de suas propostas quanto à infraestrutura e à organização do ambiente para crianças e infâncias que povoam as escolas do campo. Essa configuração dos espaços e a infraestrutura das escolas de Educação Infantil são de fundamental importância na efetivação de políticas públicas que se propõem inclusivas, justas e eficazes no combate às desigualdades nas infâncias do e no campo.

De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil:

O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em

suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado (Brasil, 2006, p. 7).

Ricoeur (2002), ao explicar a filosofia tendo como base a poesia, afirma que Aristóteles “toca a poesia” (p.52), e assim o fazendo “está em contato com a poesia (p.52)” do mesmo modo, subjacente, o/a professor/a da escola do campo precisa estar em contato com a vivência de seus estudantes para que sua realização de aprendentes seja simbólica, no entanto, centrar a responsabilidade somente nas mãos dos/as professores/as sem que o mínimo de condições tenha sido ofertado, é de certo modo mascarar um descaso com as condições materiais das instituições educativas formais, sobretudo das escolas do campo. Vale ressaltar que o documento em questão não faz nenhuma inferência relacionada à escola do campo ou Educação Infantil do Campo.

Para Arroyo (2007), a escola rural precisa dar conta da educação básica como um direito do cidadão, no entanto, diversas vezes a escola construída para o povo do campo foi vista como uma escola que não precisa de muita coisa,

[...] a escolinha rural qualquer coisa serve[...]. Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 16-17).

Essa realidade descrita por Arroyo é apresentada na narrativa de uma das professoras colaboradoras da pesquisa.

[...] apesar de eu não ser velha, quando eu entrei na escola, eu já tinha 6 anos, já entrei bastante velha, e assim, a professora era de multisseriada e eu apanhava demais, porque já tinha sido proibida a palmatória... já tinha sido proibida, mas infelizmente aqui é o lugar em que as coisas chegam por último, a realidade é essa. E eu apanhei muito de palmatória, aquela que tinha um buraco no meio, porque eu iniciando numa turma multisseriada, meu primeiro ano na escola, e eu lá com um lápis, uma caneta e uma borracha na mão e a professora: escreva o cabeçalho da escola. E como era que eu ia fazer esse cabeçalho da escola se ninguém nunca tinha sentado comigo para me ensinar a fazer um A? Eu falava, pró, eu não consigo. E tinha uma bênção de uma dinâmica da roda, “eta dinâmica bendita”, eu já sabia que eu ia apanhar, do início, meio e fim. Eu não tive o contato aluno e professor, eu não tive. Naquele tempo as professoras terminavam a 4ª série e já iam ensinar, não tinham formação. Eu falava para os meus pais, e eles achavam que era assim mesmo, que a professora quem mandava. Tanto é que chegou um momento que eu disse eu não ia mais para a escola, que se aprender fosse daquele jeito eu não queria mais aprender. Até que um dia eu estava cheia de furúnculos nas pernas e ela me bateu e machucou, eu saí correndo e aconteceu do meu pai ir passando e presenciou a cena. Só nesse momento ele acreditou e tirou a gente da escola. Foi quando mudaram de professora e eu voltei para escola, mas eu tinha medo, até quebrar o trauma foi terrível. Hoje, graças a Deus, eu ensino numa turma de crianças de 5 anos e eu vejo como é leve a forma

como a gente ensina se comparada ao meu tempo (Excerto da narrativa de Yarin, professora colaboradora contratada, 2023).

O relato apresentado pela professora Yarin exemplifica uma realidade não muito distante, final da década de 90, início dos anos 2000, no campo. Essa realidade de professores leigos que recorriam a castigos físicos e/ou psicológicos para ensinar sem levar em consideração a criança como sujeito de direito, consumidores, mas também produtores de cultura, de modo geral, foi superada.

Os documentos oficiais nacionais preconizam que a criança tem “[...]o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (Brasil, 2009, p.18). Assim, é importante entender que a criança, por meio de uma prática pedagógica emancipadora, precisa fazer uso de diversas linguagens, estar em contato com outras culturas infantis, com a brincadeira, com o faz de conta, favorecendo o desenvolvimento de seus saberes.

A brincadeira é o principal mecanismo que favorece o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas pelas crianças. A esse respeito, as professoras, colaboradoras da pesquisa, em suas narrativas, apresentam importantes concepções da cultura do brincar e como ela é vista pela sociedade e até mesmo por membros do espaço escolar.

E os pais ficam, ah! Vai pra creche só brincar, não faz nada, não tem atividade de nada, os professores ficam só de boa. E a gente tem que produzir todo dia, tem que levar de casa, porque não existe atividade de papel, mas quem olha da janela diz assim essas prós não trabalham não. O ano passado houve pessoas que disseram assim: é bom demais ser professora da Educação Infantil, não precisa nem planejar. Não sabe que você tem que rebolar para desenvolver uma prática (Excerto da narrativa de Suzi, professora colaboradora contratada, 2023).

Às vezes, a gente tá tão acostumada que quer também colocar eles para assistir, na maioria das vezes. A gente faz a atividade, parece criança maior, a gente não quer brincar com eles e muitas vezes as pessoas no entorno se incomodam quando veem a gente brincando de esconde-esconde, que tem que fazer barulho. - Bota esses alunos pra sala, está bagunçando (Excerto da narrativa de Helena, professora colaboradora concursada, 2023).

As narrativas das professoras Suzi e Helena retratam uma cultura que pensa a Educação Infantil como uma preparação para a próxima etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental. Desse modo, o brincar torna-se um instrumento vazio, ou até mesmo uma perda de tempo. A falta de informação associada à falta de recursos pode desencorajar muitos profissionais a lançar mão desse potente

instrumento de aprendizagem. Essa constatação é enfatizada nas falas das professoras Rosa e Marina.

A maioria dos pais pensa assim, mas também os pais não foram preparados para isso, a cultura deles foi completamente diferente da de hoje, eles não entendem a importância desse brincar hoje (Excerto da narrativa de Rosa, professora colaboradora concursada, 2023).

[...] aí cabe a escola ir mostrando a importância do brincar e ir quebrando esse estereótipo de que a escola da Educação Infantil é só para guardar a criança, cuidar e pronto (Excerto da narrativa de Marina, professora colaboradora concursada, 2023).

Ao analisar os diferentes contextos que traduzem o reforço da escolarização das crianças pequenas, ainda na Educação Infantil, observa-se que mesmo preocupadas com o tempo do brincar da criança, existem reforçadores que limitam a legitimação desse direito presente no DCNEI (2009). O referido documento, ao tratar das Práticas Pedagógicas da Educação Infantil que compõem a proposta curricular dessa etapa da educação básica, indica que as interações e a brincadeira serão seus eixos norteadores.

Do ponto de vista epistemológico, o sujeito/estudante precisa aprender a eleger o objeto (mobilização) que se tornará então objeto de conhecimento, no entanto, Sarmiento afirma que “a infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas [...] quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer porque é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva” (Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2007, p.183). Assim, concebendo a criança como sujeito político, é imprescindível sua participação na eleição de quais saberes lhe serão ofertados nessa etapa escolar.

A possibilidade ou não do exercício dos direitos de participação evidencia o lugar e os papéis que são destinados e ocupados pelas crianças do campo. Avançar as legislações é processo importante, mas mais importante ainda é construir relações cotidianas com as crianças que não as excluam da construção social como sujeitos históricos e de direitos (Silva; Felipe; Soares, 2012, p. 421).

Alicerçado nessa participação ativa das crianças do campo, é imprescindível pensar as políticas públicas voltadas para as crianças do campo sob dois vieses: o de garantia da participação do ato político e a garantia do direito de brincar. Esses direitos se configuram como importantes garantidores do tempo da infância. Para Silva e Pasuch (2010),

a educação infantil do campo que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação

infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (Silva; Pasuch, 2010, p. 2).

Assim, as crianças do campo são compreendidas como portadoras de direitos políticos e culturais. Legitimar esses direitos, no âmbito educacional, é de certo modo reparar tantas injustiças que permearam a vida do camponês e das crianças do campo. Por isso, o currículo da educação infantil precisa ser elaborado sem perder de vista o efeito que traz na vida do sujeito real, como afirma Goodson (1995):

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas, diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma a história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeito dotado de classe, raça, gênero (Goodson, 1995, p. 10).

Para que esse currículo da primeira etapa da educação básica seja pensa do na criança como sujeito [...] “de direitos, ontogenicamente presente e socialmente competente, agente principal no seu processo de formação, com direito à voz e à participação nas escolhas e políticas educativas” (Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2007, p.202), é necessário que o dueto formação e currículo caminhem juntos, como afirma Pimentel (2012, p.11), “tomemos o currículo e a formação como, respectivamente, os caminhos e as formas de caminhar. Eles não se separam, não se pensam à parte, nem se colocam um ao outro a distância”. Assim, ao se relacionarem, serão capazes de revelar as singularidades do cotidiano das crianças, que “não é universal” (Silva, 2012, p. 78), descortinando, contudo, o entendimento de que a escola deve ensinar o conhecimento canônico como sendo o único.

Para Paim (2012, p.69), “a formação é um processo experiencial que se dá no âmbito do sujeito, sem, entretanto, perder a dimensão hétero e ecoformativa desse processo.” E nessa inter-relação de currículo e formação

[...] incita-nos a pensá-lo como uma construção em devir. Por extensão, nos conduz a pensar os atos de currículo como produções que emergem desse movimento, de vê-los como possíveis linhas de fuga que se abrem no viver do currículo. E assim, é possível falarmos de re-existência enquanto ato de currículo (Paim, 2012, p. 73).

Dessa forma, “Currículo e formação são, para todos os fins práticos, realidades indissociáveis[...]” (Bahia, 2019, p. 112 apud Tucano, 2019, p.111), uma vez que não existe currículo sem qualificar os saberes das pessoas, ou mesmo como descrito no DCRB (Bahia, 2019, p.112), é “Fundamental afirmar que toda vez que nos envolvemos em questões e práticas curriculares também estamos envolvidos em pautas, demandas e proposições de cunho formativo, mesmo que não conscientes”. Em síntese, podemos concluir que o currículo existe para que a formação seja qualificada.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: narrativas docentes e aprendizagens experienciais das crianças

Este capítulo tem como centralidade compreender autobiograficamente a relação entre formação, prática pedagógica e os contextos que conduzem as aprendizagens das crianças, por meio da escuta sensível das experiências de vida/formativa das professoras da Educação Infantil do Núcleo Arlindo Dantas.

Nessa perspectiva, são valorizadas, nesta pesquisa interventiva, as histórias de si das professoras da Educação Infantil do campo do núcleo supracitado, lançando mão de um curso de extensão, com oito encontros formativo. A pesquisa (auto)biográfica nos possibilitou analisar os contextos de atuação profissional das professoras colaboradoras e a inserção de um currículo escolar experiencial em suas práticas pedagógicas.

A análise das narrativas das professoras foi subsidiada na proposição compreensiva-interpretativa de Ricoeur (1976), nos possibilitando atribuir sentido ao ser por meio da análise e da interpretação dos discursos narrativos. Para Ricoeur (1989, p.40), “não há compreensão de si que não seja mediatizada por signos, símbolos e textos; a compreensão de si coincide, em última análise, com a interpretação aplicada a estes termos mediadores”. Assim, reconhecendo que toda intenção é mediada por uma interpretação como forma de direcionar as narrativas das professoras, estruturamos os eixos temáticos, a saber: Infâncias rurais; Ser professora da Educação Infantil do Campo; Currículo escolar e prática pedagógica para a Educação infantil do Campo; Livro didático, políticas públicas de formação continuada e o ato curricular para a Educação Infantil do Campo; Narrativas formativas das professoras da Educação Infantil do Campo; e Construção, revisão e apresentação do produto. A estruturação dos eixos temáticos, além de ter um caráter investigativo, objetivou atribuir sentido às práticas educativas docentes como instrumento de autoafirmação da cultura das crianças que vivem suas infâncias rurais.

Ouvir as narrativas das professoras, permitindo serem coautoras de seus atos curriculantes, fez-me reviver minhas itinerâncias de vida e formação, que, em diversas vezes, confundiram-se com as delas. As infâncias rurais, as brincadeiras no milharal, a confecção de brinquedos, o sacolejo do ônibus na itinerância

estudantil, as salas de aulas separando os meninos e meninas das roças dos meninos e meninas da cidade.

As lembranças que se fazem presente ecoam nas palavras escritas dessa dissertação e estão com a professora que habita em mim, professora esta que vivencia as ausências de políticas públicas de valorização profissional, que se depara com a invisibilidade das crianças do campo, nas dimensões social e política, e que constata a ausência de encontros da prática com a teoria nas formações dos professores e professoras da Educação Infantil. Entre a palavra e o silêncio, essas vivências são reveladas. A fala da professora Laleska, uma das colaboradoras da pesquisa, na entrevista narrativa, faz referência a essas nuances da escola do campo.

[...]Eu gosto do momento da rodinha, porque eles contam as experiências deles, eu trabalho em uma comunidade carente, né? [...] não tem espaço para brincar, só tem um campo, as brincadeiras que eles têm é o celular, quem tem, ou na areia ali, então assim, eles ficam brincando, tem umas panelinhas, e diz: ô pró, eu fiz um bolo para você. Eu gosto de bolo (risos). Então assim, esse mundo imaginário é muito importante para eles e também é um desafio acolher eles, esses meninos que vem, que contam que dormiu não sei com quem, que muitas vezes não tem quarto para dormir, que não tomaram café porque não tinham, as vezes a gente é tudo, é psicóloga, é assistente social (Excerto da narrativa de Laleska, professora colaboradora concursada, 2023).

A narrativa da professora Laleska nos autoriza pensar que formação para a Educação Infantil do Campo precisa ir muito além dos campos de experiências descritos na BNCC (Brasil, 2018). Ser professora da Educação Infantil é também ter um olhar para as questões estruturais da sociedade. Será que os direitos básicos previstos na Carta Magna e em outros documentos oficiais estão sendo materializados? Como a sociedade está sendo estruturada?

Em meio à escuta sensível das coautorias das professoras, por diversas vezes, peguei-me a refletir sobre a nossa responsabilidade em nossos processos formativos, e o quanto o meu discurso, na condição de professora/pesquisadora, visibiliza outros debates nas escolas. Assim, a fala da professora Laleska traz à tona, certamente, esses outros debates, como os direitos das infâncias e a vulnerabilidade socioeconômica das crianças.

Diante da gama de contextos que adentram o universo da Educação Infantil, não podemos secundarizar os atores sociais dos processos educativos. A formação continuada das professoras da Educação Infantil do Campo se insere nas escolas como um processo indispensável ao “ato de currículo” (Macedo, 2013). São as professoras da Educação Infantil que estão em contato com as diversas infâncias

que frequentam suas salas de aula, portanto, as formações docentes específicas devem inspirar-se nos cotidianos escolares, ouvir as narrativas das professoras para, assim, atribuir sentido e significado às experiências formativas desses sujeitos, reverberando, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças.

Destarte, novas indagações surgem: Como as formações continuadas experienciam as infâncias do campo? Como o DCRMT e as formações continuadas das professoras da Educação Infantil do Campo validam as aprendizagens experienciais das infâncias do campo? Minhas atrizes curriculantes teriam se autorizado a serem atrizes de seus atos de currículo?

Esses questionamentos são inevitáveis tendo como premissa que “compreender que atores e atrizes sociais, como teóricos e autores legítimos das suas realidades, portam condições de descritibilidade, inteligibilidade, reflexibilidade, analisibilidade e sistematicidade das suas experiências e realizações” (Macedo; Ferreira, 2021, p.4). Depreende-se que os professores são sujeitos de direito com autoria pedagógica de pensar e refletir os contextos da educação.

Implicadas com a missão de serem coautoras de suas práticas pedagógicas, as professoras colaboradoras apontam o livro didático como um produto que justapõe conhecimento sem trazer articulação entre si, como destacado na fala da professora Laleska: “Eu fico indignada, porque o livro didático não diz nada, tudo descontextualizado, e as minhas atividades que eu vou fazer em casa, aí tem que colocar objetivos de aprendizagem, campo de experiência...” (Excerto da narrativa de Laleska, professora colaboradora concursada, 2023). Assim, por meio da narrativa da professora Laleska, podemos compreender que o livro didático adotado pela SEME, além de não articular os conteúdos entre si, também não articula os saberes das crianças do campo.

Desse modo, observamos que se por um lado as professoras estão implicadas com a produção de saber articulado com a realidade das crianças, por outro lado, o livro didático, adotado pelo município, experiencia uma Educação Infantil que apenas recebe instruções, modulando conseqüentemente o protagonismo das professoras e inviabilizando a articulação de sua prática com a realidade das crianças.

Na direção do reconhecimento do protagonismo dos sujeitos na construção da educação do campo, Caldart conjectura que:

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isso quer dizer que se trata de pensar a educação – política e pedagogicamente – desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social [...] (Caldart, 2004, p.17).

Caldart (2004) traz à baila que a proposta curricular da Educação do Campo necessita ser pensada a partir do lugar de fala dos sujeitos. Essa atuação não pode estar centrada na mão dos/as professores/as e dirigentes escolares, muito menos na mão das secretarias, mas, articulada a partir do diálogo com todos os sujeitos da comunidade escolar, a começar pelas crianças ainda na educação infantil, recorrendo a um material didático que favoreça essa articulação.

Quando a professora Laleska apresenta seu ponto de vista acerca do livro didático, compreendemos que esse é um tema que precisa ser problematizado nas formações continuadas das professoras, isso porque, demasiadas vezes os materiais didáticos não atendem ao currículo e a projetos da própria escola, como bem afirmou Coelho¹⁶ (2023 -informação verbal), “o material didático também tem uma concepção de Educação, então, tem que analisar se a concepção de educação posta no livro didático converge com a concepção que desejamos construir”. Notamos com isso que nenhuma escolha é neutra, portanto, “Isso mostra que ser professor, ser professora da Educação Infantil é assumir esse lugar de problematização, ter esse olhar crítico e esse olhar de proposição também” (Coelho, 2023 – informação verbal)

Quando falamos em formação dos professores da Educação do/no Campo, mesmo reconhecendo o grande desafio a ser enfrentando, trazemos à centralidade as crianças no cenário da Educação Infantil. Compreender quem são essas crianças que vivenciam as infâncias rurais e compreender as concepções de infâncias requer um olhar sensível e cuidadoso às contradições impostas pelas políticas públicas ou sua ausências no ambiente campestre. Para Coelho (2019, p. 226):

[...] é de suma importância reconhecer que as crianças são protagonistas na construção de seus conhecimentos e não objetos de práticas sociais, muitas vezes impostas em contextos educativos como família, comunidade e escola, sendo capazes não somente de apreender sua cultura, mas também de problematizar a realidade apresentada e produzir sua própria cultura.

¹⁶ Informação fornecida no 5º Encontro formativo, que contou com a participação presencial da professora Dra. Patrícia Júlia de Souza Coelho, no dia 27 de julho de 2023

Reconhecendo ser a criança um sujeito produtor de cultura e que tem direito a ter acesso a uma escola de Educação Infantil experiencial, dialógica e participativa, observamos durante as narrativas das professoras colaboradoras uma dicotomia.

De um lado, as professoras em meio ao silêncio ao serem questionadas sobre os mecanismos usados para possibilitar a participação das crianças da Educação Infantil na reformulação do PPP (Projeto Político-Pedagógico) da Escola Núcleo, ou ainda se elas, na condição de professoras da Educação Infantil, se fizeram coautoras do documento. Nesse momento, até foi possível ouvir as vozes se calando, mas os corpos reagem a cada indagação como se embalassem um sonoro sinal negativo. Do outro lado, ouve-se a narrativa da professora Rosa, reconhecendo a criança como um ser integral, por isso ser professora da Educação Infantil:

... é o desafio maior, eu acho que é o maior que existe, porque a gente tem, eu penso assim, que o professor da Educação infantil tem que pensar na criança, no integral, no todo, no social, no cognitivo, tudo, tudo que você imagina, tem que pensar, tem que estar envolvido na Educação Infantil como se fosse uma correntinha, não pode sair um gomo, não pode sair de jeito nenhum, aí é assim, é muito desafiador para a gente porque a gente vive numa comunidade em que existem várias coisas, vários pensamentos, a mãe pensa de um jeito, o irmão pensa de outro. Aí é como você diz: ensinar, educar tem que estar atrelado, aí a gente tem que dar conta de tudo, é um desafio realmente porque a gente tem que estar cada vez mais estudando, procurando recursos, estar perto. Na reunião dos pais, lá na escola eu estava mostrando como a gente faz para ensinar, porque tem coisas que não são adequadas à educação infantil 2, 3 anos é o experienciar, é o concretizar, é o vivenciar. Eu levei até algumas atividades para mostrar quando as crianças estão pulando, estão correndo, elas estão se desenvolvendo, essas atividades servem para isso, e agora eles estão entendendo que não é só estar lá na cadeirinha sentados (Excerto da narrativa de Rosa, professora colaboradora concursada, 2023).

Professora Rosa reconhece uma criança como um ser integral e o propósito da Educação infantil não é ensinar numa perspectiva de transmissão de conteúdo, mas de organizar situações de aprendizagem para que ela experencie, para que ela construa seu processo de aprendizagem.

Não obstante “esse olhar de uma criança que tem a dimensão integral e que precisa viver diferentes experiências e que está dentro de um contexto social de uma sociedade excludente de marginalização (Coelho, 2023 – informação verbal), como descrito nas falas das professoras Laleska, Helena e Suzi, ao narrarem espaços físicos inadequados, ausências de materiais didáticos dialógicos, escassez de recursos paradidáticos, o que nos leva a “pensar proposições e intervenções para que verdadeiramente essas crianças possam ser incluídas nesses espaços de diálogos, e o palco para propor essas discussões está nas formações para a

Educação Infantil” (Coelho, 2023 – informação verbal). No entanto, essa luta só será possível se tivermos professoras politicamente engajadas com força política que intenciona superar as dicotomias e fragmentações dos currículos e das formações de professores(as).

E mesmo acreditando que a escola tenha o papel de propor, planejar, ter um olhar sistemático para a prática pedagógica, sem deixar de reconhecer que essa criança é capaz de se apropriar da cultura a partir dessas experiências, mas também de produzir a própria cultura. Para Sarmento (2008):

[...]as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e recriá-las nas interações de pares (Sarmento, 2008, p.31).

Portanto, a concepção de infância apresentada por Sarmento coaduna com a concepção de infância em que a professora Rosa acredita e põe em prática em seu ato curricular.

No entanto, diante do silenciamento das professoras frente à participação das crianças na elaboração do PPP, constatamos que a escola precisa repensar seu papel e garantir o lugar de fala das crianças da Educação Infantil, como preconizado no DCRB (2019), citado por DCRMT (2019):

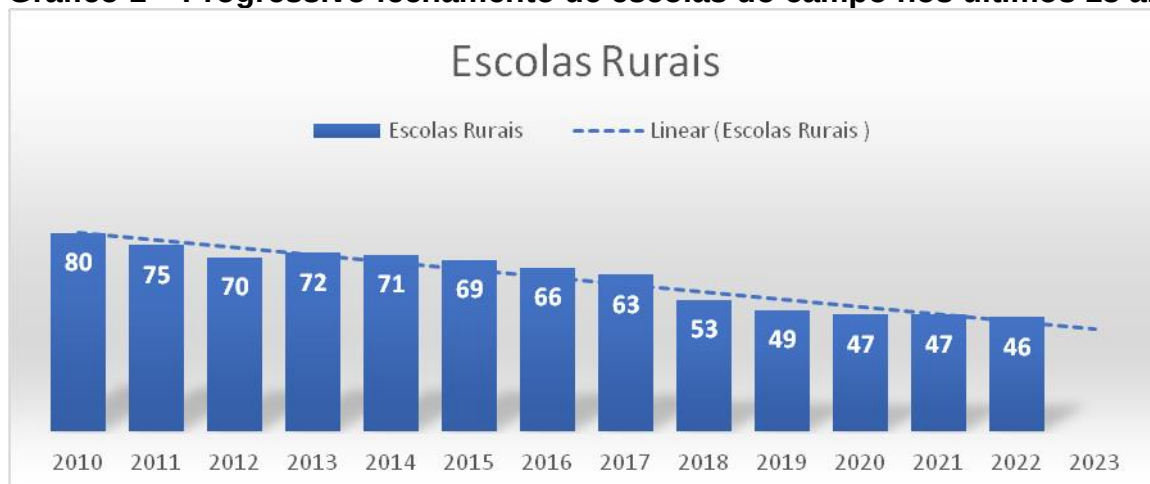
[...]fundamental é pensarmos nas crianças em formação como atores/atrizes e autores/autoras curriculantes. Com suas experiências, ações e protagonismos aprendentes, elas podem acrescentar cotidianamente ao currículo, assim como os grupos e instituições com os quais elas interagem, tomando-os como analisadores e propositores de processos decisórios da gestão curricular (Bahia, 2019, p. 110 apud Tucano, 2019, p.109).

Aqui entendemos o papel sistematizador da escolar, mas sem negar o protagonismo infantil. Nesse mesmo direcionamento, Macedo (2013) nos permite refletir que se aproximar da educação básica é fundante de uma formação de professores, uma formação que coloque na centralidade o protagonismo dos atores e atrizes curriculantes que se formam na instituição com uma função social. Toda prática educacional é carregada de função social. Nesse sentido, evidencia-se que o lugar e a função do currículo escolar são validados através de sua relação com a escola, ao passo que a centralidade é a escola e todos os sujeitos que dela fazem parte.

Outra realidade vivenciada pelas escolas no ambiente rural é a presença cada vez mais frequente das escolas nucleadas. Assim, os sujeitos do campo,

invisibilizados pela política de nucleação, veem as particularidades de suas comunidades sendo desconsideradas. Esse crescente número de fechamento de escolas nas áreas rurais no município de Tucano pode ser nitidamente observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Progressivo fechamento de escolas do campo nos últimos 13 anos



Fonte: Informações extraídas do site INEP. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2931905-tucano/censo-escolar>) Gráfico produzido pela pesquisadora

Para Arroyo (2007), a nucleação provoca uma transformação no modo de pensar as políticas públicas e as práticas pedagógicas nas escolas do campo. Assim, romper com a necessidade de o professor se deslocar da cidade para o campo significa ser dispensável pensar em uma metodologia urbana para ser aplicada no rural com pouca ou nenhuma adaptação. O Gráfico 1 nos mostra um decréscimo do número de escolas do campo, assim, “os profissionais não teriam que se deslocar ao campo [...] e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos” (Arroyo, 2007, p.159). Os sujeitos já estão inseridos no ambiente urbano, dispensando qualquer tipo de adaptação curricular.

Ainda na concepção do autor, essas ações não são neutras, têm intenções claras, que é a desarticulação dos movimentos de afirmação da identidade das crianças do campo, deixando inclusive de fazer sentido a política pública de formação específica para os professores do campo. “Que formação?” foi a indagação feita pela professora Laleska, e seu questionamento dá sinais de ausências. Em sua prática educativa, a professora Laleska presencia tanto o

fechamento das escolas do campo quanto as ausências de formações específicas, como descritas por Arroyo (2007).

A professora Laleska está inserida em uma escola de comunidade com características de comunidade Quilombola¹⁷, que recebe os projetos e livro didático, pensando no protótipo de aluno urbano e essa mesma escola recebeu em 2022 alunos da comunidade vizinha, cuja escola foi fechada com a justificativa de que o número de alunos da escola havia sofrido redução. Assim, a indagação da professora Laleska nos direciona para a constatação de Arroyo.

A desconstrução da escola rural por meio da nucleação e transporte dos alunos para as escolas da cidade tenha acontecido em tempos de reafirmação do campo, de presença política dos povos do campo através de seus movimentos sociais. Nunca o campo esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política. Exatamente nesse momento se põem em prática políticas para sua negação e para a inserção da infância, adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas, para sua socialização nos valores e na cultura urbanos (Arroyo, 2007, p.160).

Munido desse entendimento, compreende-se que a formação específica das professoras da educação infantil do campo precisa ser, antes de tudo, participativa e articulada à participação profissional dos sujeitos. Cabe aos professores estar engajados nos atos de currículo.

Refletir como a construção do currículo da escola do campo vem pensando esse processo de formação, participação das professoras e seus contextos de atuação e ainda como essas ações irão reverberar na aprendizagem das crianças camponesas, uma aprendizagem experiencial carregada de significados, se faz de extrema relevância. Isso porque “a construção de relações intercíticas com os saberes curriculares instituídos e instituintes, visando a situá-los no conjunto das problemáticas formativas que atravessam e constituem o cotidiano das demandas curriculares”, (Macedo, 2020, p. 111), precisa ser uma condição *sine qua non* das práticas educativas que se propõem referenciais.

Durante as narrativas das professoras no decorrer do curso de extensão, ao serem questionadas, diversos foram os momentos de silenciamentos, a exemplo de

¹⁷ A comunidade Ovó II, onde situa-se a Escola São Marcos, possui características étnicas e culturais similares à de comunidade Quilombola, porém sua população não se reconhece como pertencente e não tem a certificação. Em 2021 recebeu alunos da Escola Marechal Deodoro, que fica a aproximadamente 1km da comunidade, que, por sua vez, havia recebido nos últimos 5 anos alunos de uma outra comunidade vizinha. Registrando-se somente nesse núcleo um fechamento de pelo menos 3 escolas nos últimos 5 anos.

quando suscitamos os seguintes questionamentos: como ocorrem os processos de formação continuada das professoras de Educação Infantil? E tomando como base o que está referenciado no currículo da escola e no próprio Documento Curricular de Tucano, quais as contribuições dessas formações continuadas para as práticas pedagógicas? Elas reverberam na aprendizagem experiências socioculturais das crianças de localidades rurais, das crianças que frequentam suas salas de aula?

O silêncio que prevalecia no espaço, após as perguntadas feitas às professoras presentes, foi interrompido por uma indagação no mínimo inquietante por uma docente “A qual formação?” (Excerto da narrativa de Laleska, professora colaboradora concursada, 2023), porém, antes que pudéssemos fazer qualquer intervenção, a professora Laleska continuou: “Não, eu pergunto porque aqui não tem [formação]”.

O silêncio interrompido pela professora Laleska fez ecoar muitas outras vozes, que não só revelam a falta de oferta de formação continuada para as professoras da Educação Infantil, como também denunciam o descaso com a Educação Infantil e mais ainda com a especificidade da Educação Infantil do Campo.

Helena: Ia ter agora, com a gente com a Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas foi cortada.

Laleska: ...E nem explicaram o motivo.

Helena: E a gente nem perguntou o porquê.

Laleska: E a formação da semana pedagógica, só foi a teoria, não que eu esteja cheia de teorias, mas queremos também a prática, aprender a fazer.

Suzi: E para Educação Infantil do campo, nunca tem.

Helena: Até as ACs são voltadas para o Ensino Fundamental

Rosa: Sim, esquecem da gente.

Helena: A pauta só vem lá no final um negocinho e acabou.

(Excertos das narrativas das professoras, 2023).

As narrativas das professoras quando revelam a ausência de formações específicas de forma continuada e contextualizada acabam por revelar também a desvalorização da Educação Infantil do campo e, conseqüentemente, escancara uma educação generalista, que não leva em consideração as aprendizagens experiências dos sujeitos. Arroyo (2007) fala da importância de uma educação não generalista como um direito universal, assim, as práticas culturais que são plurais precisam ser respeitadas e valorizadas nos espaços educacionais.

Se [...] pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar em políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais. Nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação

específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos (Arroyo, 2007, p.161).

Quando o autor defende uma aprendizagem que atenda as especificidades dos sujeitos, compactua com a ideia de aprendizagem experiencial para todas as crianças que frequentam a sala de aula. Nesse sentido, é importante percebermos como está se constituindo essa aprendizagem, de quais experiências o currículo da Educação do Campo está partindo para tornar essas experiências significativas.

Para compreender esse lugar, a professora Rosa assume, mesmo diante das ausências, uma autoria curricular, sendo protagonista de sua prática pedagógica, possibilitando a suas crianças uma aprendizagem que seja experiencial, como podemos observar em sua narrativa,

Eu tenho um aluno cujo pai vende carvão, na adaptação, ele só fazia chorar, mas quando eu falo da roça o olho dele chega a brilhar. Eu fiz uma carrocinha, então eu mostro para ele, - olha [nome da criança] a carrocinha do seu pai para carregar carvão. Ele fica todo empolgado (Excerto da narrativa de Rosa, professora colaboradora concursada, 2023).

Professora Rosa assume seu processo de autoformação e quando o indivíduo se apropria do poder da formação, torna-se sujeito, aumentando sua capacidade de autonomização, mobilizado pelo desejo (Pineau, 2008). Essa narrativa da professora Rosa é muito importante, porque mesmo não havendo no município de Tucano uma política de formação específica para as professoras da Educação Infantil do Campo, elas assumem seu protagonismo e estabelecem articulação entre os conteúdos apresentados no currículo e a realidade social da criança.

No entanto, observa-se que esta é uma iniciativa das docentes, como explicita a narrativa que segue: “Mas isso é porque a gente quer, corre atrás. E faz investimento próprio” (Excerto da narrativa de Suzi, professora colaboradora contratada, 2023). Vale ressaltar que pensar a realidade da criança não significa limitar-se a ela, mas partir de um contexto real para pensar outras possibilidades, outras proposições.

Envolvida pela quebra do silêncio, já é possível identificarmos que se as formações continuadas não estão acontecendo no âmbito municipal, logo não é possível que reverberem nas práticas pedagógicas das professoras, tampouco nas aprendizagens experienciais das crianças, no entanto, ecoam em nossos pensamentos outras indagações para se fazer, diante dessas constatações, e assim,

pensarmos coletivamente em proposições que atendam às necessidades da Escola de Educação Infantil do Campo.

Sabendo, por meio das narrativas das colaboradoras, que o município de Tucano não oferece às professoras da Educação Infantil uma formação continuada de forma sistematizada, de onde surgem os conhecimentos narrados pelas professoras durante os encontros formativos vinculados a essa pesquisa?

Laleska: As formações antigas.

Pesquisadora: Em quais espaços?

Laleska: As formações antigas, no magistério, na faculdade e antes no município também.

Liana: Na faculdade eu não tive estágio presencial [por conta do contexto da pandemia], mas eu tinha um pouco de experiência porque trabalhei como auxiliar na Creche [Vovó Maria Rosa] e quando eu entrei na sala de aula para ser professora realmente, eu percebi que sempre, a cada dia, é um desafio novo. (Grifos nossos)

Laleska: Olha, nesses encontros que a gente ia participar na secretaria, ... aí dividiu por data, eu iria numa quinta e a minha R2¹⁸ ia na terça, aí vem a questão. Quando é que eu vou me encontrar com a minha R2? Por que a Educação Infantil tem que ter uma sequência, ... sim, tem que ter. Ah, então eu vou ter que conversar com ela pelo Whatsapp do mesmo jeito? Eu não quero. Ai elas [coordenadoras escolares] conversaram lá e realmente acabou. Não houve mais formação para ninguém. E eu sinto falta.

(Excertos das narrativas das professoras, 2023).

Nossas professoras sinalizam uma descontinuidade das formações continuadas, além de problematizarem a situação das professoras contratadas e recém-formadas, que, quando não assistidas por formações continuadas, de forma sistemática, acabam enfrentando o desafio das demandas da Educação Infantil, tomando como base somente seu desejo de fazer o melhor, partindo de experimentações. Considerando esse cenário, podemos inferir que “há uma precarização da Educação Infantil, em todas as dimensões. Há precarização nas dimensões estruturais para a Educação Infantil e há precarização do trabalho

¹⁸ A portaria 03/2018 distribui a CH das aulas do fundamental, anos iniciais, e Educação infantil entre dois professores, denominando-os em RI e R2, como consta no art. 4 da portaria 03/2018 “I – PROFESSOR REGENTE I (13 horas/aula): Aquele que ficará na Educação Infantil com o BLOCO DE EIXOS I, e, no Ensino Fundamental I, com o BLOCO DE DISCIPLINAS I; II – PROFESSOR REGENTE II (7 horas/aula): Aquele que ficará na Educação Infantil com o BLOCO DE EIXOS II, e, no Ensino Fundamental I, com o BLOCO DE DISCIPLINAS II; III – BLOCO DE EIXOS I (13 horas/aula): Aquele que na Educação Infantil agrupa os seguintes eixos: Linguagem oral e escrita, Matemática, Natureza e sociedade, Movimento, música e artes visuais; IV – BLOCO DE EIXOS II (7 horas/aula): Aquele que na Educação Infantil agrupa os seguintes eixos: Linguagem oral e escrita, Matemática, Movimento, música e artes visuais; V – BLOCO DE DISCIPLINAS I (13 horas/aula): Aquele que no Ensino Fundamental I agrupa as seguintes disciplinas: Português, Matemática, Educação Física e Arte; VI – BLOCO DE DISCIPLINAS II (7 horas/aula): Aquele que no Ensino Fundamental I agrupa as seguintes disciplinas: História, Geografia, Ciências e Religião.”

docente” (Coelho, 2023 – informação verbal). Sendo assim, essas questões precisam ser pensadas, porque reconhecemos que na docência “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensino de novos modos de trabalho pedagógico [...] por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (Nóvoa, 2002, p. 64), portanto, são indispensáveis políticas de formação continuada sistematizada, articulada com experiências dos sujeitos nela envolvidos.

Aqui é interessante rememorar que essa pesquisa foi desenvolvida na Educação Infantil do Campo pela necessidade de se pensar em uma educação não generalista (Arroyo, 2007), tendo em vista que as formações continuadas para as professoras da Educação infantil precisam atender a especificidade do campo.

A fala da professora Laleska sinaliza a participação de formações continuadas em outros momentos de sua vida formativa/profissional, no entanto, resta compreendermos se essas formações para a docência estavam articuladas com os contextos campesinos. Novamente o silêncio e olhares inquietantes dominaram o ambiente, quebrado por uma mão que se ergue.

Entre as nove professoras colaboradoras, apenas uma participou de uma formação específica para Educação do Campo, porém não era voltada para Educação Infantil, mas atendia as necessidades dos sujeitos, meninos e meninas do campo, que vivem suas infâncias no campo. O curso mencionado pela professora foi uma especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, ofertada pela UFBA em parceria com o Governo Estadual e Governo Municipal, em que quarenta professores (as) do município receberam essa formação, deslocando-se para a cidade de Serrinha-BA, polo da formação. Os encontros formativos, segundo a professora, aconteciam mensalmente, durante todo o final de semana.

Tem uma Magnólia da vida, que não me sai da mente. – As escolas do campo não podem ser fechadas - ... Foi como se eu fosse em branco. Como que eu fui acumulando coisas e botando e juntando a fala dela e as experiências que ela fazia com a gente[...]. E essa formação contribuiu demais para o que eu vivo hoje. Para o que eu faço hoje. Mas tudo é um sistema. A gente tem que fazer o melhor da gente. Só que a gente não consegue. Eu vejo hoje na Educação Infantil não é porque a escola não proporciona aquele ambiente... Eu crio. Eu construo. Eu procuro. Eu inov. Às vezes que não dá para ir além, mas... (Excerto da narrativa de Rosa, professora colaboradora concursada, 2023).

Um dado que nos chama atenção é que, de acordo com o Gráfico 1, o município de Tucano contava com 66 escolas no ambiente rural, no ano de oferta

do curso de pós-graduação, e por mais que não tenhamos os dados inerentes ao quantitativo de professores atuando no período, não é difícil calcular que o número de profissionais atendidos pelo curso de especialização não tenha alcançado o quantitativo de 50% do professorado. Outra fala que merece destaque na narrativa da professora Rosa é que ela ouviu/aprendeu que escolas do campo não se fecham, como preconizado na lei nº 12.960/2014

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

No entanto, o mesmo Gráfico 1 mostra que houve e continua havendo um descumprimento dessa lei, saindo do quantitativo de 66 escolas rurais em 2016 para 46 em 2022, um fechamento de cerca de 33% das escolas rurais.

Embora somente a professora Rosa tenha participado da formação ofertada no ano de 2016, ressaltando a importância singular do curso de Especialização *stricto sensu* e enfatizando mais uma vez a descontinuidade dos cursos de formação continuada do município de Tucano, coloca em evidência o protagonismo curricular das professoras “[...]não é porque a escola não proporciona aquele ambiente... Eu crio. Eu construo. Eu procuro. Eu inovo” (Professora Rosa, 2023). Assim, as professoras estão se permitindo ser coautoras curriculares:

[...]sujeito da sua própria identidade profissional, capaz de conhecer os problemas de seu cotidiano, tomar decisões frente a esses problemas e a partir deles, pensar soluções para melhor intervir em sua realidade e, o mais importante, garantir a aprendizagem dos seus alunos (Portugal, 2013, p. 248).

As professoras, nesse sentido, assumem o papel de ser-sendo e, nesse ato, reinventam sua prática em uma constante transformação.

A escola, porém, onde esse currículo é preconizado, não pode ser reduzida, “portanto, ao entendimento estreito e dicotômico de que é um aparelho de Estado e de que seus sujeitos são meros agentes replicadores de políticas exterodeterminadas” (Silva, 2021, p.105), a escola é, portanto,,

[...] uma das possibilidades de o professor tomar para si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torna-lo implicado de modo a promover em seus alunos a capacidade de inventar num mundo alternativo (Souza, 2004, p.66).

O ser professor e estar na docência da Educação Infantil do campo perpassa pelo entendimento da concepção sobre seu espaço vivido e de seus alunos e

“[...]essas percepções podem e têm ajudado a engendrar suas propostas de ensino em suas práticas pedagógicas nas escolas rurais” (Portugal, 2013, p. 249), de professoras colaboradoras, como salientam Luiza e Liana.

A narrativa da professora Luiza ecoa como resposta à indagação inicial, de onde estaria vindo todo conhecimento, toda referencialidade que essas professoras emanavam em suas práticas pedagógicas, contrariando todo um sistema? “[...] Da própria experiência”, dizia a professora Luiza. Não podemos esquecer que ou “[...] a formação é experiencial ou então não é formação [...]” (Josso, 2004, p. 48). Então, mesmo com o impacto das ausências, há referencialidade nas práticas pedagógicas das professoras.

Como sou filha única, meu maior tesouro foi brincar e me divertir com os animais na roça do meu avô. Minhas brincadeiras aconteceram tudo na roça. Na areia (fazendo comidinha). Meus melhores amigos eram as cabras e as galinhas, me divertia muito. Não tenho do que reclamar, minha infância foi incrível, se fosse para mudar algo, eu não mudaria nada, só desejaria que as crianças de hoje em dia soubessem aproveitar as coisas simples, longe de tanta tecnologia (Excerto da narrativa de Liana, professora colaboradora contratada, 2023 – grifos da autora).

Liana, professora colaboradora, traduziu, a seu modo, o fazer referencial da docência, o ser-sendo, ao reconhecer seu lugar de origem ao mesmo tempo em que dialoga com o lugar de pertencimento de seus alunos, uma vez que é:

[...] no seu percurso histórico de vida, profissão e formação que esse professor vai se fazendo e aprendendo modos de ser professor e vai atribuindo sentidos à sua profissão, sentidos esses que têm implicações no modo como ele é como pessoa e como sujeito social (re)construído em seus percursos e processos formativos (Portugal, 2013, p.248).

Nessa pertença de sentido, as professoras envolvidas em suas práticas buscam encontrar apoio em sua vida/formação, referencializando-se em suas errâncias do ser-sendo professoras da Educação Infantil do campo, procuram atribuir sentido à formação de suas crianças.

Buscam sanar os hiatos que se formam ao assumir a docência, conforme explicita a seguinte narrativa: “é gratificante, é gratificante porque hoje eu me vejo estudando mais. Eu estudo mais por quê? Por conta deles, eu fico me perguntando, será se estou fazendo direito? Eu fico nesse dilema” (Excerto da narrativa de Suzi, professora colaboradora contratada, 2023).

Quando a professora Suzi assume que estuda mais para ofertar às suas crianças o melhor, ela assume seu compromisso com a docência, mas também salienta a dúvida, o receio, a inquietude. “[...]será que estou fazendo direito?” Se de

um lado a docência exige que estudemos cada vez mais, por outro, a incerteza realça a falta, a falta das formações contínuas e contextualizadas ao contexto profissional de atuação e à realidade das crianças.

Outra especificidade das escolas do campo, que precisa permear essa pesquisa, é a existência de políticas públicas para atender à necessidade das salas de aula multisseriadas, realidade presente em boa parte das escolas rurais. “Reconhecer que as escolas multisseriadas apresentam especificidades na forma de estruturar as práticas educativas exige ressignificar visões negativas que se entrecruzam com as condições de infraestrutura e didático-pedagógicas existentes nesses contextos educacionais” (Coelho, 2019, p. 125). Se por um lado, é inegável que as salas multisseriadas estão presentes no campo como importante instrumento de alfabetização dos sujeitos dessas localidades, por outro, é evidente que da forma como estão estruturadas comprometem a aprendizagem desses sujeitos.

O núcleo Arlindo Dantas, lócus da pesquisa, se insere nesse histórico de multisseriação no que se refere às turmas de Educação Infantil multi-idades, com agrupamentos de crianças com diferentes faixas etárias a fim de atender o número de crianças exigidos nas portarias de matrículas por turma do município. Vale ressaltar que, mesmo havendo uma distinção desse quantitativo de alunos da sede e da zona rural, essa diferenciação é mínima e o quantitativo para pequenas comunidades rurais é elevado.

O Quadro 4 mostra o número de crianças por turma em classes unificadas, realidade da maioria das classes de Educação Infantil do núcleo Arlindo Dantas e das comunidades rurais similar ao quantitativo de crianças nas classes da zona urbana. Esse quantitativo de crianças, muitas vezes, é usado como justificativa para fechamento de turmas, formação de turmas com multi-idade ou multisseriação, ou ainda de fechamento de escolas, com a justificativa de evitar turmas formadas por multi-idade e multisseriação.

Quadro 4 – Número de Estudantes por turma para cada nível/modalidade de Ensino

Educação infantil, Ensino Fundamental e EJA	Nº de Estudantes Zona Urbana	Nº de Estudantes Zona Rural
Educação Infantil I	20	18
Educação Infantil II e III	20	20

Educação Infantil IV e V	20	20
Classe Unificada: Educação Infantil I, II, III	18	18
1º ano	20	20
2º e 3º ano	25	20
4º e 5º ano	30	25
Classes multisseriadas	18	18
6º ano	30	30
7º ao 9º ano	35	35
EJA – 1º Tempo Formativo (EIXOS I, II, III)	25	25
EJA – 2º Tempo Formativo (EIXOS IV, V)	30	30

Fonte: Portaria 76/2022 – SEME – Portaria de Matrícula

Assim, é necessário pensar a identidade da escola do campo com estruturação multisseriada e multi-idades a partir de uma nova configuração de escola. As políticas públicas para as escolas do campo não podem continuar invisibilizando essa configuração de multisseriação e multi-idade, invisibilidade essa que reverbera em grandes desafios enfrentados pelos professores, que precisam atender as especificidades de cada ano escolar e direitos de aprendizagens de cada faixa etária.

As narrativas de vida e formação de Suzi, Laleska, Helena, Yarin, Marina, Rosa, Liana, Aurora e Roberta, atravessadas por reticências e inquietações, colocan-nos numa condição de construir e (re)construir os processos de ensino/aprendizagem, permitindo-nos a desempenhar os processos de coautoria de si. No entanto, só é possível compreender a coautoria por meio da escuta sensível, das histórias de vida/formação e referencializada.

CAPÍTULO 6

LUGARES EDUCATIVOS: ROTEIRO DIDÁTICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Este capítulo tem como intuito apresentar o produto desenvolvido com as colaboradoras da pesquisa como cumprimento da proposta do programa Mestrado Profissional, intitulado Roteiros Didáticos: do cultivo das pequenas plantações à cultura do letramento no contexto de localidades rurais de Tucano-BA.

Vale ressaltar que o pesquisador do mestrado profissional precisa apresentar como trabalho final de curso, além da dissertação, com o rigor teórico-metodológico, um produto que possa contribuir com a realidade de seus sujeitos.

Desse modo, pode-se afirmar que a empiria é o ponto de partida e de chegada da pesquisa, justamente por ter como requisito basilar o desenvolvimento de uma pesquisa implicada e aplicada, evidenciando fatos específicos de um determinado contexto de atuação do pesquisador, devendo, ainda, manter um rigor teórico-metodológico ampliando o conhecimento do contexto investigado e, por fim, desenvolver um produto que possa intervir na realidade de atuação profissional dos sujeitos, de forma participativa com os colaboradores, permitindo-lhes ser coautoras do desenvolvimento do produto.

O presente roteiro didático está estruturado em três partes. A primeira seção, a introdução, apresenta o Roteiro didático, seus objetivos e a forma de estruturação. A segunda seção, “Comunidades rurais no interior de Tucano-BA território de Sisal”, apresenta as comunidades, lócus da pesquisa, bem como sua população e Escolas locais, palco do enredo dessa pesquisa. A terceira e última seção apresenta o roteiro didático, que consiste em apresentar sequências de propostas para as crianças da Educação Infantil articulando o saber sistematizado com a realidade das crianças, de forma a promover atividades educativas experienciais para as crianças de localidades rurais do Núcleo Arlindo Dantas.

A construção desse produto atravessou os diversos sujeitos, sujeitos que pensam, que interagem, que sugerem, que orientam, que ouvem, que calam, que agem, professoras da Educação Infantil da Escola Municipal Olavo Bilac, da Creche vovó Maria Rosa, da Escola Municipal São Marcos, e da pesquisadora, também professora da Educação infantil, filha do campo, todas mulheres sertanejas, resistentes e resilientes.

Os encontros formativos se configuram como importantes instrumentos de formação e de coleta de dados, sem ele, nosso produto não teria alcançado o sentido e a significância que alcançou.

Sistematizar o roteiro didático foi um grande desafio para todas as professoras envolvidas, mas o desejo de materializar esse trabalho nos possibilitou dialogar sobre cada proposta aqui apresentada. Vale salientar que, dois encontros formativos, o 7º e o 8º, foram dedicados a essa produção que ocorreu de forma dialógica. Assim, as professoras faziam sugestões de propostas que posteriormente foram sistematizadas pela pesquisadora.

Viver a sistematização das propostas, apresentadas no roteiro didático, envolveu-me em várias facetas, uma produção das madrugadas silenciosas que me permitiam conectar-me com a menina que fui um dia, com a professora de Educação Infantil, com a mãe de Isabelle, de apenas 5 anos, com a pesquisadora. Foi o encontro dos meus eus para poder encontrar-me com as minhas crianças, meninos e meninas que vivem cotidianamente as ausências de políticas públicas afirmativas de direitos da infância, mas que, com a prática de um currículo escolar ancorado no protagonismo infantil, serão capazes de ser hoje e amanhã coautores de suas vidas/formações.

As propostas aqui apresentadas estão ancoradas nos projetos trimestrais pospostos pela SEME, que sequencia o caminhar das professoras da Educação Infantil do município por meio de três projetos, que, quase sempre, se estruturam da seguinte maneira: Primeiro trimestre, Identidade; segundo trimestre, Alimentação; e terceiro trimestre, Folclore brasileiro. Desse modo, este roteiro está estruturado em três seções: primeira seção: Eu e minha comunidade; segunda seção, Alimentação, memórias degustativas; e terceira seção, De tudo quanto é jeito, tudo que cabe em meu mundo.

Assim, sabendo que o livro didático adotado pelo município não dialoga com a realidade das crianças do campo, usamos os projetos pedagógicos trimestrais da SEME como ponto de partida, sem desvincular da realidade das crianças do campo, com suas diversas realidades. Considerando que criança é um ser social e o cotidiano de sua comunidade e de sua instituição educativa precisa ser referendado no currículo escolar, devem ser propostas atividades que lhes atendam.

Vale ressaltar que as propostas também tomaram como norte os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar;

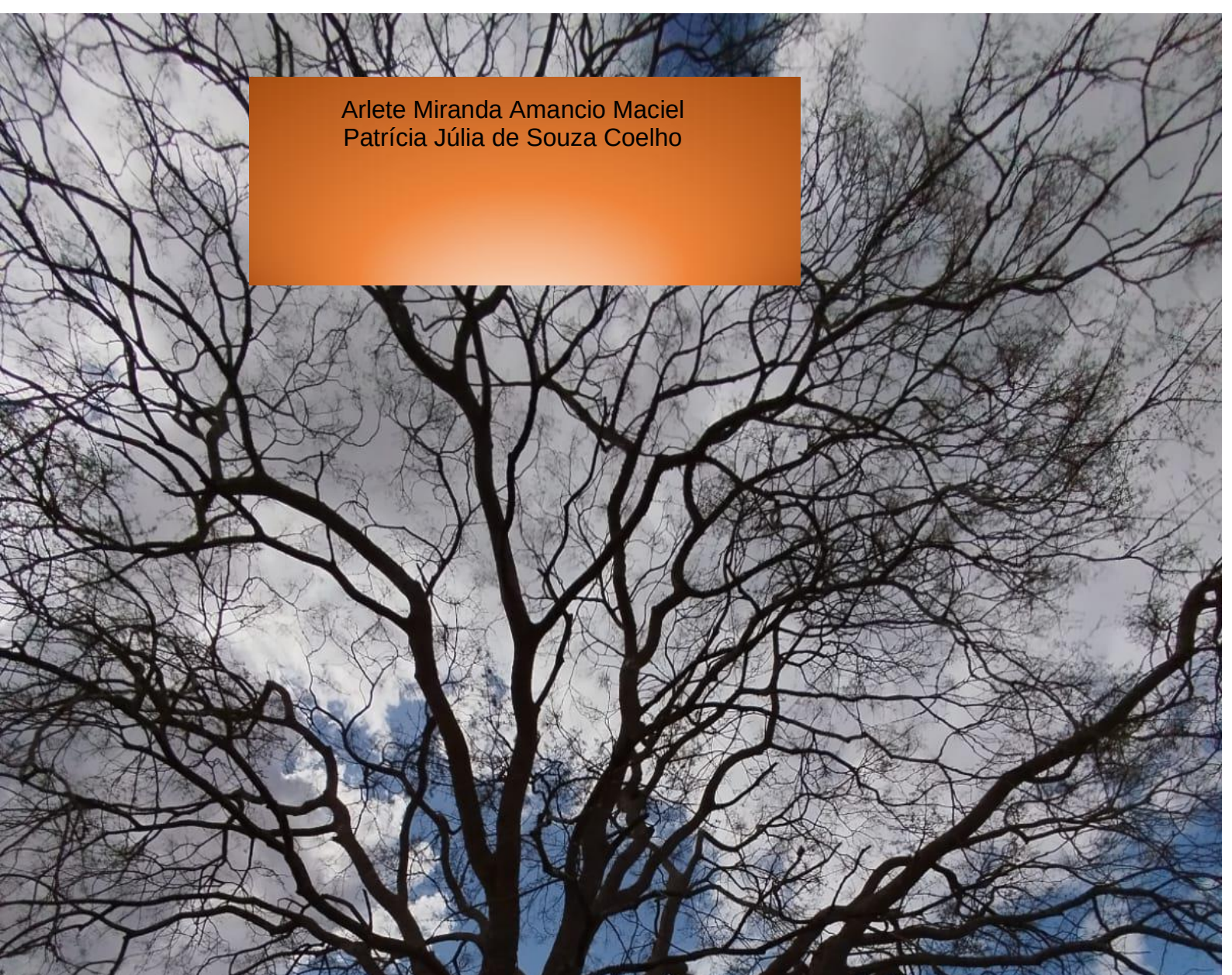
Conhecer-se) e os campos de experiência descritos pela BNCC (2018), a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Com o intuito de atender as especificidades das crianças da Educação Infantil da Escola Núcleo, lócus da pesquisa, as propostas têm uma interdisciplinaridade, buscando atender as diferentes faixas etárias presentes nas salas de aulas, desde a creche com bebês a partir de 9 meses de vida à criança de até 6 anos incompletos, na fase pré-escolar.

Nesse sentido, as propostas do roteiro servem de norteadoras das práticas pedagógicas, não tendo, portanto, a intenção de oferecer receitas prontas, mas direcionar, propor, instruir e, ousamos dizer, introduzir o primeiro passo para uma prática educativa individualizada para os sujeitos do campo, sem deixar que o conhecimento historicamente construído pela humanidade seja deixado de lado. Isso porque desejamos uma Escola do Campo fortalecida, articulada, rica de sentidos, que reconheça a importância da empiria, mas que a transforme em conhecimento científico.

À luz das categorias relacionadas à sociologia da infância, à cultura da criança e à pesquisa (auto) biográficas das professoras da Educação Infantil, as propostas aqui sugeridas possibilitarão às crianças experimentar atividades do conhecimento científico, sem deixar de lado o conhecimento empírico. Desse modo, as brincadeiras, os quintais, o rio, a relação com o plantio, com a criação de animais, as vaquejadas/cavalgadas, a produção de carteiras e artefatos de couro, serão palco para vivenciar os conhecimentos da matemática, da palavra escrita, sobretudo para vivenciar uma prática de valorização e pertencimento de uma identidade.

Aqui apresento os elementos pré-textuais como capa, sumário, apresentação do roteiro e contracapa, o material completo será publicado para posterior divulgação e utilização como material que subsidiará as práticas de autoafirmação da identidade das meninas e meninos que vivem suas infâncias no campo.



Arlete Miranda Amancio Maciel
Patrícia Júlia de Souza Coelho

ROTEIROS DIDÁTICOS

Do cultivo das pequenas plantações à cultura do letramento no contexto
de localidades rurais de Tucano-BA



SUMÁRIO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	106
COMUNIDADES RURAIS NO INTERIOR DE TUCANO-BA, TERRITÓRIO DO SISAL	106
O inseto que deu origem ao povoado Mandaçaia	108
Um quilombo em silêncio	115
Distrito de Creguenhem	116
ROTEIRO DIDÁTICO: DO CULTIVO DAS PEQUENAS PLANTAÇÕES À CULTURA DO LETRAMENTO NO CONTEXTO DE LOCALIDADES RURAIS DE TUCANO-BA	119
Eu e minha comunidade.....	122
Alimentação: memórias degustativas	140
De tudo quanto é jeito: tudo que cabe em meu mundo	160
ANEXOS	180
REFERÊNCIAS	187

APRESENTAÇÃO

O referido roteiro didático é a materialização do projeto de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) – UNEB, Campus XI, vinculado à Linha 2: Novas formas de subjetivação e organização comunitária, e ao grupo de pesquisa EPODS (Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social), o qual foi desenvolvido em uma escola nucleada no município de Tucano-BA, juntamente com as professoras da Educação Infantil do Campo, colaboradoras da pesquisa. Ele, portanto, nasce do sonho/necessidade dessas professoras da primeira etapa da Educação Básica e da professora pesquisadora, também professora da instituição educacional, de trabalhar e contribuir com uma produção que reflita a realidade das crianças da escola do campo.

Para tanto, foi utilizado como dispositivo de pesquisa um curso de Extensão desenvolvido pela pesquisadora com as colaboradoras, tendo como centralidade a valorização da escuta das narrativas dessas professoras que habitam esses territórios que fazem parte da escola núcleo.

Desse modo, está posto aqui um trabalho com orientações pedagógicas pensadas nas diversas infâncias que habitam o campo, tendo como finalidade superar as lacunas das propostas pedagógicas dos livros didáticos das crianças, além de ser uma forma de reconhecer a figura das professoras da Educação infantil do campo, que, muitas vezes, assumem o protagonismo de suas práticas pedagógicas, pensando na aprendizagem significativa das crianças, e que diariamente transformam suas salas de aula em um palco de inovações curriculares. Pensamos nesse roteiro, com a intenção de que ele lhes sirva de inspiração no momento de planejamento escolar, podendo adaptar as atividades aqui propostas de acordo com sua realidade.

As atividades aqui propostas podem ser usadas ao longo de todo o ano letivo, de acordo com sua compreensão da adequação à realidade pedagógica vivenciada por você em sala de aula.



Os Roteiros Didáticos, aqui pospostos, nascem com o propósito de dar centralidade ao protagonismo das professoras da Educação Infantil do campo, que assim como a flor do Mandacaru que representa a antítese do sertão, com a delicadeza de suas pétalas, exalta a beleza e resistências de seu cacto. As professoras da Educação Infantil do Campo, assumem o protagonismo de suas práticas pedagógicas pensando na aprendizagem significativa das crianças, e que diariamente transformam suas salas de aula em um palco de inovações curriculares.

7. (IN) CONCLUSÃO DAS ANDANÇAS DA PESQUISA

Assim, essa pesquisa se materializa no encontro da menina, que viveu a infância rural, com a professora pesquisadora, que retoma a seu lugar de origem não mais como um ciclo que se repete sem mudar os rumos dos trilhos, mas como coautora de sua história, cujo enredo vem sendo feito e refeito pelos atos da mulher que se permitiu ser-sendo professora da Educação Infantil do campo e pesquisadora autobiográfica. O encontro de dois tempos, passado e presente, se fundem para contar e (re)contar uma história de vida que ecoa nos quintais e nos cercados da infância rural e que se intercruza com tantas outras histórias de meninas e meninos do campo.

No que concerne ao estudo sobre as formações e práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil do Campo, foi possível constatar que mesmo havendo um número considerável de pesquisa que versa sobre essa temática, poucas centram seus estudos na itinerância formativa de professora da educação infantil do campo. Assim, essa pesquisa, com ênfase nas narrativas de nove professoras sobre sua vida-formação, apresenta importantes contributos para debates mais amplos da participação efetiva das professoras nas formações continuadas, contextualizadas com suas vivências e, conseqüentemente, terá uma implicação nas aprendizagens experiências das crianças das escolas do campo.

As experiências narradas pelas professoras durante os oito encontros formativos/investigativos do curso de Extensão ratificam a importância do seu protagonismo no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e da necessidade de um material didático pedagógico referencial, que reflita a identidade e os contextos dos sujeitos do campo. Assim, nasce o roteiro didático como produto da intervenção no MPIES/UNEB, intitulado “Roteiros Didáticos: do cultivo das pequenas plantações à cultura do letramento no contexto de localidades rurais de Tucano-BA”, com o objetivo de construir propostas pedagógicas para as crianças, articuladas às suas infâncias rurais.

Para seguir o curso da itinerância, nos apropriamos das histórias narradas pelas mulheres, professoras sertanejas da Educação Infantil do campo, permitindo-nos compreender a força das narrativas de suas histórias de vida-formação. Reconhecendo que toda história tem um começo, nos colocamos na condição de

ser-sendo pesquisadora envolvida com a missão de ouvir as narrativas das professoras, não somente com os ouvidos, mas com a memória e a emoção.

A memória da menina que ser-sendo aluna do campo aprendeu a conviver com as ausências de políticas públicas que visibilizassem os sujeitos do campo, sem nunca deixar de se incomodar. A menina que ser-sendo professora do campo revive os silenciamentos de direitos e a precarização das condições de trabalho e resolve intervir com sua pesquisa.

Nas andanças da pesquisa, observar, ver, ouvir, interpretar, interagir, indagar, inquietar e rememorar trilhou nossos caminhos como um encontro a devir, para que ela, a pesquisa, pudesse fazer-se compreensível, num compromisso tanto com as histórias de vida das professoras quanto com as expectativas futuras, “proporcionamos uma imagem do si-mesmo na sua distensão temporal para o passado (memória) e para o futuro (a promessa), mas enraizado num presente entendido como presença e como iniciativa (Saldanha, 2009; p. 162). Conferindo ao reconhecimento de si a força da temporalidade.

No tesouro da memória de uma infância do campo, “ouvir as histórias contadas pelo meu pai, no terreiro, nas noites de lua cheia” (Excerto da narrativa de Yarin, professora colaboradora, contratada, 2023) como quem espera e ao esperar seus sonhos se revelam, “eu sonho sem ver/ os sonhos que tenho” (Pessoa, 1924). Ao sonhar, as professoras, coautoras de suas histórias de vida/formação, meninas pobres do sertão, mudaram o curso das águas por meio da palavra escrita. “[...] Meu pai sempre me incentivou a estudar [...] e mesmo não sabendo ler, sempre perguntava ‘a minha filha deu a lição hoje?’” (Excerto da narrativa de Rosa, professora colaboradora, concursada, 2023). Ao indagar sobre a lição, o pai de Rosa, mesmo desconhecendo o mundo do alfabeto, se envolve com o desenvolvimento escolar de sua filha.

E ainda na busca metafórica do tesouro da minha infância, minhas atrizes curriculantes assumem suas infâncias rurais com saudosismo, que ora aparentam-me com uma roupagem romantizada das ausências, ora rememoro as delícias de nossas brincadeiras e das relações construídas no canto das cigarras, anunciando a chegada da chuva, como afirmava minha mãe, sinal de tanques cheios e fartura.

Os longos caminhos de casa à escola, como descreve Luiza, marcam o início de uma jornada de amadurecimento: “Ainda criança cuidava da casa, ia para a escola andando, buscar água no tanque para beber... [...]”. Quando a professora

Luíza narra o caminho feito de casa até a escola, sente-se em sua feição o quão distante parecia ser para uma criança esse caminhar. O cheiro da água barrenta que a menina buscava no tanque exala como um perfume na memória da menina, os “vazios são maiores e até infinitos” (Barros, 1999). Vendo a feição da professora Luiza, compreendo o poeta. As ausências/vazios vividos pela professora Luiza são infinitos, são marcas de uma infância rural, que o tempo não foi capaz de apagar. Hoje a água barrenta deu lugar à água encanada, transparente e sem o cheiro de infância.

Ser coautora do ato formativo possibilitou às colaboradoras desse estudo, Suzi, Laleska, Helena, Yarin, Marina, Rosa, Liana, Aurora e Roberta, ao mesmo tempo rememorar seus vazios e perceber que a palavra escrita foi capaz de “modificar a tarde botando uma chuva nela [...] até fez uma pedra dar flor” (Barros, 1999). Assim, as brincadeiras de “[...]boneca de espiga de milho[...]” (Excerto da narrativa de Aurora, professora colaboradora, concursada, 2023) ou “com brinquedos confeccionados por meus irmãos” (Excerto da narrativa de Suzi, professora colaboradora, contratada, 2023) foram enchendo os vazios dando sentido ao ser-sendo, e as professoras da Educação infantil do campo, também vivenciando situações de vazios e ausências, buscando driblar o jogo das antíteses, vão seguindo suas itinerâncias, jogando o jogo do ser-sendo docente nas ausências e nas coautorias, protagonizando seus atos de currículos.

Envolvido nas trajetórias de vida e na importância que tem a narrativa em contexto de pesquisa, a partir da fenomenologia das experiências (Souza, 2014) esse trabalho centrou-se em compreender como o currículo e as formações continuadas das professoras da Educação Infantil do campo reverberam na aprendizagem experiencial das crianças de localidade rural. Assim, essas narrativas (auto)biográficas, construídas na prática da formação, têm como condição *sine qua non* as “trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos [...] marcadas por aspectos históricos e subjetivos, frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si” (Souza, 2014, p. 43). Esse tem sido nosso anseio, experienciar coautorias com professoras da Educação infantil do campo e com elas estabelecer outros diálogos que referenciamos em nossa análise.

Ler e ouvir as narrativas das professoras suscitou em mim memórias, isso porque “as histórias vividas por uns estão intrincadas nas histórias dos outros”

(Ricoeur, 2014, p. 171) e ao revelar-se resulta na “[...]capacidade que a narrativa tem de pôr o tempo em palavras, em que é preciso reconhecer que a narrativa não é tudo e que o tempo se diz também de outro modo, porque, também para a narrativa, ele continua inescrutável” (Ricoeur, 2010, p. 460). Narrativas de histórias de vida possibilitam ao sujeito retomar ao passado, recriando-o em sua própria mente, sendo “[...]personagem-narrador de sua própria história” (Ricoeur, 2014, p.340). Desse modo, as narrativas nos indicaram diversos caminhos interpretativos, sendo imprescindível tecer escolhas e estratégias de análise.

No entanto, vale salientar que as escolhas foram guiadas pelos contextos narrativos das professoras, de como narraram e reafetivaram o passado (Ricoeur, 2010). “Minha infância foi brilhante, meu pai sempre me incentivou estudar, ter caráter, me ensinou a nadar no rio, sempre brinquei com brinquedos confeccionados por mim com palma, sabugo de milho e paninhos. Minha família era bastante humilde, mas éramos bastante felizes” (Excerto da narrativa de Rosa, professora colaboradora, concursada, 2023). A narrativa da professora Rosa nos conduz à ideia da “[...] tese idealista da autoprodução da mente por si mesma, já visível no conceito de imaginação *a priori*, é simplesmente coroada pela ideia de reafetivação” (Ricoeur, 2010, p.246). A alteridade da infância, lembranças vividas pela professora Rosa que a legitimam na condição de refletir sobre suas experiências rurais, experiências essas que reverberam em sua prática pedagógica.

Assim, reconhecer as marcas das experiências pessoais, formativa e de atuação é reconhecer-se como sujeito envolvido e sua prática reverberará na construção de um currículo significativo, tendo em mente que a prática pedagógica de um professor envolvido se conecta com a vida de muitos sujeitos, das crianças que habitam as escolas rurais.

Esse estudo indicou que as professoras da Educação infantil, mesmo não tendo formações continuadas específicas para as Escolas do Campo, buscam estratégias para articular a aprendizagem das crianças aos contextos locais nos quais elas estão inseridas. No entanto, em suas narrativas, ficou evidente a necessidade de que essas formações aconteçam para que suas práticas sejam ainda mais experienciais para as crianças, isso porque se compreende que, para que uma aprendizagem seja experiencial, essa referencialidade local não pode acontecer de forma momentânea, ela precisa estar consolidada no currículo escolar vivido pela escola.

Como resultado dessa pesquisa, vale destacar a inovação, o respeito à diversidade local e o protagonismo. Os encontros formativos, que nascem de um diagnóstico para um projeto de intervenção, buscando compreender os problemas curriculares de uma instituição educacional, mais do que isso, identificar soluções de forma a provocar transformações no espaço pesquisado, foram desenvolvidos com as professoras da Educação Infantil e inauguram uma forma de fazer formação continuada, além de protagonizar as histórias de vida dos sujeitos, produzem juntamente com eles um produto que reverbera em sua prática pedagógica, articulando saber local e saber científico, tornando os colaboradores da pesquisa e cursistas autores de material didático. Material didático este que pensa em seu lugar de aplicação como ponto de partida, mas que anseia ampliar discussões, concepções e saberes.

Considerando os resultados da pesquisa, esse trabalho revela e dá sentido às coautorias das professoras da Educação Infantil do campo, mulheres sertanejas que resistem às ausências para fortalecer a aprendizagem experiencial das crianças que habitam suas salas de aula, na região sisaleira, onde exercem a prática pedagógica as professoras Suzi, Laleska, Helena, Yarin, Marina, Rosa, Liana, Aurora e Roberta.

Não sendo a interpretação uma forma única de perceber e ler uma história narrada, as leituras da vida/formação das professoras, minhas atrizes curriculantes, abrem caminhos para novas perguntas para o presente, o passado e o futuro. “Esse caráter aberto da história dos efeitos leva a dizer que toda obra é não só uma resposta dada a uma pergunta anterior, mas é, por sua vez, uma fonte de novas perguntas” (Ricouer, 2010, p.296). Assim, essa dissertação, ancorada nas narrativas autobiográficas das professoras da Educação Infantil do Campo, abre-se para novas configurações, numa cadeia infinita de interpretações e reinterpretações.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. Fracasso escolar na sociedade de controle e “aprendi o que é ser preto sob o racismo da escola”. In: ARROYO, Miguel G.; ABRAMOWICZ, Anete (Orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papirus, 2009, p. 109-128.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel et al. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 de setembro de 2021.
- Arroyo, M. G; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: DF. Articulação Nacional por uma educação básica do campo. nº2, 1999
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In. BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998
- BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2019. 468 p
- BARROS, Manoel. O menino que carregava água na peneira. In: Exercícios de ser criança, 1999.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010. 167 p.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora 1994. 336 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. Porto Alegre: Sulina, 1999
- BRASIL, IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados: Tucano-BA**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/tucano.html>. Acesso em 27 de setembro de 2021.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. 2006. Disponível: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CALDART, R.S. Por uma educação do campo In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigott – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTE, Ludimila Oliveira Olanda...[et al.]. A infraestrutura e a organização de ambientes nas instituições de Educação infantil do Campo. In: **Educação do campo: territórios de pesquisa e inspirações formativas** /Antonia Almeida Silva, Ludmila Oliveira Holanda (organizadoras), Francisco Assis dos Santos (ilustrador) – Curitiba: CRV, 2020. 336P

COELHO, Patrícia Júlia Souza **Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba: formação e práticas educativas** / Patrícia Júlia Souza Coelho. – Salvador, 2010. 173f.

COELHO, P. J. S. **Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2019.

COELHO, P. J. S; SOUZA, E. C. Narrativas e aprendizagens experienciais de crianças de uma escola de educação infantil rural. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 222-240 mai/ago 2019. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Chistini. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Bras. Educ.** [on-line]. vol.17, n.51, pp.523-536. ISSN 1413-2478. 2012.

DESLANDES, Helena Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Helena Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.31-50

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural em início de carreira:** narrativas de si e desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos: UFSCarSP, 2014. 272f

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GATTI, BERNADETE. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos. **Eccos Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-79, dez.1999

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história/ Ivor F. Goodson; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: **Hamilton Francischetti**; apresentação de Tadeu Tomaz da Silva – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Ciências sociais da educação)

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. v. 30 n.3. p. 413 - 438, set. dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/274> acesso em: 06 de agosto de 2022.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Prefácio. In. **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Eliseu Clementino de Souza, Maria Helena Menna Barreto Abrahão, (orgs.) Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar:** a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas/** Christian Laville e Jean Dionne; Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa / Roberto Sídnei Macedo. – 3. Edd. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica:** o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, R. S.; FERREIRA, C. A Teoria etnoconstitutiva de currículo e a construção por professores municipais do “referencial curricular franciscano”. Revista **Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2021. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57420>.

MACEDO, Roberto S. A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional. Curitiba: CRV, 2016. **MEAD, George. Mind, self and society**. Chicago: Ed. Charles W. Morris. University of Chicago Press, 1934.

MACEDO, R. S.; GUERRA, D. M. J. Da indissociabilidade como necessidade ao “interveniente estranho”: sobre a relação educação, ensino, currículo e formação. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 35, 2012, Porto de Galinhas. Anais eletrônicos. Porto de Galinhas, ANPED, 2012. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-indissociabilidade.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação: concepções e temas referenciados na poiesis e na práxis curricular**. Curitiba: CRV, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MINAYO, M.C.S. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Helena Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.09-29.

MIRANDA, Rodolfo Santos. O PRONERA como um desafio educador para os movimentos sociais. In: **Educação do campo: territórios de pesquisa e inspirações formativas** / Antonia Almeida Silva, Ludimila Oliveira Holanda Cavalcante (organizadoras), Francisco Assis dos Santos, (ilustrador). – Curitiba: CRV, 2020.

NETO, Odorico Ferreira Cardoso. A educação, a vida, a morte, a amorosidade e empatia: conversas com Paulo Freire. **Revista Panorâmica** – ISSN 2238-9210 - Edição Especial 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/ghilw/Downloads/4.pdf>. Acesso em: 21 de março de 2022.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes. **Formação continuada na Educação Infantil: Concepções e Práticas Educadoras**. Revista eletrônica de pós-graduação em Educação. UFG – Regional Jataí. v.11, n.2, 2015. Disponível em: <file:///C:/Mestrado/Orientação%20professora%20Patrícia/Dissertação/Nogueira%20formação%20continuada.pdf>. Acesso em: 02 de dezembro de 2022

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007, p.11-30.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. 88 p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In. **I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010. Anais (...) Belo Horizonte, 2010.

ORRICO, Nanci Rodrigues. **Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professores de classes multisseriadas do município de Amargosa - BA** / Nanci Rodrigues Orrico. Salvador- 2015. 190 f.: Il.

PAIM, Ana Verena Freitas. A re-existência, enquanto ato de currículo no contexto da formação de professores. In: **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas** / Roberto Sidnei Macedo ... [et al.], organizadores; participação de Pierre Dominicé; prefácio, Álamó Pimentel. - Salvador: EDUFBA, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva) 301 p.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 257-268

PASSEGGI, M. da C; SOUZA, E. C; VICENTINNI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.369-386 | abr. 2011

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PESSOA, Fernando. Ao longe, ao luar. In **Athena**, nº 3. Lisboa: Dez. 1924.

PIMENTEL, Álamó. Currículo e formação sob as ascendências do sul. In. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas** / Roberto Sidnei Macedo ... [et al], organizadores; participação de Pierre Dominicé; prefácio, Álamó Pimentel. - Salvador: EDUFBA, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva) 301 p. (p.9-12)

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. **Fóruns EJA Brasil**. 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/autopineau.pdf>. Acesso em: 11 setembro de 2023

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais**. / Jussara Fraga Portugal. – Salvador, 2013. 352f.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 295-310, maio/ago. 2016. D

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 3**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. **O único e o singular**. São Paulo: Editora UNESP; Belém/PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Trad. M.F. Sá Correia. Porto: Rés, 1988. 487p.

RICOEUR, P. **Do texto à ação**. Porto: Rés Editora, 1989.

SALDANHA, F.A.M. **Do Sujeito capaz ao sujeito de direito**: um percurso pela filosofia de Paul Ricoeur. Tese de Doutorado em Filosofia. Coimbra: Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, 2009.

SANTOS, Ademar Sousa. O pensar (episte)mológico da pesquisa. In: **(EPISTE) Metodologia no pensar fazer pesquisa em educação**: experiência formativas de professores(as) – pesquisadores(as)/ José Jackson Reis dos Santos...[et al], organizadores – Salvador: Editora: EDUFBA, 2021.

SANTOS, Edméa. **A cibercultura das redes sociais e da mobilidade: novas potencialidades para a formação de professores**. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: Proped-UERJ, CNP, 2011

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais** – Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39

SARMENTO, M.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C.. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, 2007, 183-206. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>. Acesso em: 04 de junho de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, A. P. S. da; FELIPE, E. da S.; RAMOS, M. M. Infância do campo. In: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, 2012. P. 27-34.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J., & SILVA, J. B. da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, A. P. S. da, PASUCH, J.. **Orientações Curriculares para A Educação Infantil do Campo** ANAIS Do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

SILVA, I. de O. e; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. Introdução: Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 13-22.

SILVA, Maria José Firmino da. **Cultura sertânica e currículo**: diálogo fundante para a Educação no/do Campo numa escola pública municipal de Tucano/BA / Maria Jose Firmino da Silva – Feira de Santana, 2013

SILVA, Maria José Firmino da. **Experiências curriculantes e coautoria de si**: compreensões poéticas dos discursos de estudantes do ensino médio de uma escola pública estadual de Tucano/BA / Maria José Firmino da Silva. - 2021. 186 f. : il.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Tomaz Tadeu da Silva. – Belo Horizonte: Autêntica. 1999

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: narrativas sobre o itinerário escolar e formação de professores. Salvador: UFBA, 2004, 344 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem**. Projeto de pesquisa, MCTI/CNPq, Chamada Universal nº. 14/2014, Salvador: UNEB/GRAFHO, 2014.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Apresentação. In. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Eliseu Clementino de Souza, Maria Helena Menna Barreto Abrahão, (orgs.) Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

THIOLLENT, Michel Jean; Colette, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, vol. 36, núm. 2, pp. 207-216. jul.dez., 2014, Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil

TUCANO. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Município de Tucano**. Tucano-BA: Secretaria da Educação, 2019. 473 p.

WANDERLEY, Maria Nazaret Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n.15, p. 87-145, 2000.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO AUTOBIOGRÁFICO

PARTICIPANTES: Professoras da Educação Infantil do campo do Núcleo Arlindo Dantas
QUESTIONÁRIO

A. DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço residencial: _____

Telefone () _____ **Cidade/ Estado:** _____ **Estado**

civil: _____ **CPF:** _____ **Filhos? () sim ()**
não Quantos? _____

B. FORMAÇÃO ESCOLAR/ACADÊMICA

Escolaridade:

() Ensino médio completo () Ensino médio incompleto

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____ Cidade em que
cursou: _____

Graduação

() Graduação completo () Graduação incompleto () Não cursou

Curso: _____

Ano de Ingresso: _____ Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____ Cidade em que
cursou: _____

Pós-graduação lato sensu

() Especialização completa () Especialização incompleta () Não cursou Especialização

Curso: _____

Instituição: _____

Cidade: _____

Ano de Ingresso: _____ Ano de Conclusão: _____

Pós-graduação stricto sensu

() Pós-graduação stricto sensu completa () Pós-graduação stricto sensu incompleta ()

Não cursou stricto sensu

Curso: _____

Ano de Ingresso: _____ Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____ Cidade em que

cursou: _____

C. DADOS PROFISSIONAIS:

Qual a instituição que você trabalha atualmente?

Onde está localizada a instituição que você atua?

() Sede do município () Localidade rural

Qual? _____ Há quanto tempo trabalha nessa instituição? _____

Situação funcional:

() Efetivo (a) () Contratado (a)

4. Em que ano foi admitido (a) ou contratado (a)? _____

Em quais etapas da Educação Básica você já atuou durante sua trajetória profissional?

() Educação Infantil – Creche () Educação Infantil – Pré-escola

D. FORMAÇÃO CONTINUADA E EM CONTEXTO:

Participa ou já participou de algum curso de formação continuada?

() sim () não

Que instituição está promovendo ou promoveu a formação continuada?

Quais as temáticas/conteúdos trabalhados?

Quais temáticas você considera necessárias para serem propostas no curso de formação continuada, considerando o seu contexto de atuação profissional na Educação Infantil? Por quê?

Participa ou participou de algum curso de formação continuada específica para professores do Campo?

() sim () não

Qual instituição está promovendo ou promoveu a formação continuada?

E. ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Há quanto tempo atua como professora/professor da Educação Infantil (creche 0-3/ pré-escola 4-5)?

Em que modalidade da Educação Infantil você atua atualmente?

() Creche (creche 0-3)? () Pré-escola (pré-escola 4-5)

Quantas crianças tem o grupo em que você atua?

Qual a idade média das crianças que fazem parte deste grupo?

Você se identifica como professora/professor de Educação Infantil?

() Sim () Não () Às vezes

Por quê?

F. VOCÊ SE CONSIDERA PROFESSORA

Do campo ()

No campo ()

Do/no campo ()

Por quê?

QUADRO DE OPERACIONALIZAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS				
OBJETIVO ESPECÍFICO	META	ATIVIDADE	RESPONSÁVEIS	PRAZO DE EXECUÇÃO (MESES)
1º Encontro Formativo Realizar um Curso de Extensão, de caráter formativo-investigativo, com as professoras da Educação Infantil do/no campo em uma escola nucleada do município de Tucano-BA.	Fortalecer em 50% das professoras que as crianças são produtoras de saberes e a partir de suas vivências com o brincar em seus contextos produzem cultura e saberes.	Apresentação do projeto de pesquisa/ Leitura do TCLE e esclarecimento sobre o documento. Realização do Encontro Formativo (01) com docentes sobre o tema: Infâncias rurais. Abertura do Encontro Formativo (Dinâmica) Em seguida serão expostas imagens representando as diversas ruralidades em um mural de fotos, os participantes serão convidados a expor o que veem nas imagens. A pesquisadora aproveitará as falas para lançar alguns questionamentos: Todas as infâncias são iguais? O que as difere uma das outras? Quais fatores influenciam para que haja essa diferença entre as infâncias? Qual o papel do contexto rural na formação das infâncias? Sendo as infâncias diferentes o currículo escolar pode ser unificado? Os questionamentos devem ocorrer de modo articulado com as falas das professoras. Na sequência será exposto um vídeo Trilha do brincar: amarelinha. Na sequência, o curta “Meninos e reis – curta metragem. Após a exibição os participantes serão convidados a refletir sobre as infâncias vividas por essas crianças, e as infâncias vividas pelas crianças do núcleo escolar em investigação. A pesquisadora indagará no decorrer das falas: O que a escola está fazendo para potencializar a formação cultura das crianças? Qual a importância da escola/do currículo escolar para a formação identitária das crianças rurais? Após o diálogo será feita a parte prática do brincar nas infâncias rurais com a brincadeira de pipas. As participantes confeccionarão suas pipas a fim de resgatar uma memória afetiva e por fim sensibilizar as professoras sobre as infâncias que as rodeiam e sublinhar que as crianças têm muitos saberes. Para finalizar a pesquisadora deverá apresentar um relicário (uma caixinha) e convidará as participantes a escrever e colocar dentro do relicário o seu tesouro de infância. As professoras serão incentivadas a conversar com as crianças durante a semana de atividade escolar sobre “Qual a escola que eu quero para mim? E desenvolver a prática da confecção de pipas e o relicário por meio de desenho ou escrita. Agradecimentos e exposição do tema do próximo encontro. Avaliação do encontro.	A própria Pesquisadora: Arlete Miranda Amancio Maciel	04 horas
2º Encontro Formativo Realizar um Curso de Extensão, de caráter formativo-investigativo, com as professoras da Educação Infantil do/no campo em uma escola nucleada do	Coletar informações de 100 % das professoras qual o que é ser professora da Educação Infantil do campo?	Abertura: Ser professora da Educação Infantil do Campo. No primeiro momento será disponibilizado um link do app <i>Mentimeter</i> com o propósito do uso da técnica de nuvem de palavras, tendo como tema gerador: O que é ser professora da Educação infantil do Campo? Após a formação da nuvem de palavras abrirá espaço para dialogar acerca dos termos colocados. Após o debate, deverá ser exibido fragmentos da Live 106 UNDIME – Formacampo: Educação Infantil do Campo e o PPP. Diálogo sobre o recorte da live a fim de responder ao questionamento: Quais concepções precisam fundamentar nossas ações e nosso currículo na/da Educação Infantil? No momento seguinte será proposto a técnica da árvore dos problemas e posteriormente a árvore das soluções. Na sequência como uma forma de refletir sobre qual perspectiva de Educação Infantil do Campo estamos pensando, e como os anseios e desejos das crianças da Educação Infantil	A própria Pesquisadora: Arlete Miranda Amancio Maciel	04 horas

município de Tucano-BA.		estão sendo postos no currículo escolar, será proposto um momento de LEMBRAR e NARRAR (as professoras serão convidadas a narrar as suas vivências durante o seu processo formativo na Educação Infantil e posteriormente deixar o espaço para a exposição das falas, imagens e impressões das crianças ao aplicar as propostas do Encontro Formativo 1. Avaliação do Encontro Formativo		
3º Encontro Formativo: Desenvolver proposições de estratégias para um engajamento das professoras da educação infantil nas lutas por formações continuadas específicas	Coletar informações de 100 % dos docentes sobre sua concepção de infância	Abertura do Encontro Formativo: Qual a concepção de infância tem orientado o nosso currículo? Para início de conversa será exibido o vídeo “Protagonismo infantil com crianças do Quintal TV”. Em seguida, os participantes serão instigados a refletir e comentar, sobre “como o protagonismo infantil está reverberando a ação curricular da escola”. Em seguida os participantes serão convidados a andar pela sala e ler os cartazes expostos no espaço, que apresentam as definições de infância para Sarmento, Corsaro, Coelho e documentos oficiais. Coelho, apresentará proposições acerca do tema exposto. A pergunta geradora inicial será refeita, afim de perceber o que muda e o que permanece no ponto de vista exposto inicialmente. Para finalizar as colaboradoras da pesquisa representarão, em forma de desenho, a escola que seus alunos querem para eles, tomando como elemento basilar as narrativas das próprias crianças em sala de aula. Avaliação do Encontro Formativo	Arlete Amancio (Pesquisadora) Professora Patrícia Coelho presencialmente.	04 horas
4º Encontro Formativo: Desenvolver proposições de estratégias para um engajamento das professoras da educação infantil nas lutas por formações continuadas específicas	Estimular a percepção em 50% dos professores a necessidade de propor um currículo que legitime o protagonismo das crianças do campo.	Abertura do Encontro Formativo: Currículo escolar e prática pedagógica para a Educação infantil do Campo Para dar início ao encontro, será exibida a música/vídeo de Gilvan Santos “Construtores do futuro”. No primeiro momento será disponibilizado um link do app <u>Mentimeter</u> com o propósito do uso da técnica de nuvem de palavras, tendo como tema gerador: Qual a concepção de campo tem orientado nossos currículos? Será aberto o momento de diálogo e troca de saberes. Em seguida será exibido fragmentos da Live 21 UNDIME – Concepção de currículo e política de currículo para os municípios baianos, tendo como expositores Macedo e Hebert Gomes. Em seguida as colaboradoras serão convidadas a refletir sobre como o currículo escolar foi construído, se houve a participação dos professores, dos alunos, da comunidade enquanto atores que se autorizam na construção do currículo ou seguiu unicamente uma prescrição postos nos normativos. Como vocês enquanto professoras da Educação Infantil podem tornarem protagonistas curriculares? As crianças da Educação Infantil foram ouvidas durante a sua elaboração? Como as infâncias rurais reverberam na construção do currículo escolar? Na sequência, as colaboradoras irão pegar ao centro da sala uma imagem, (nas imagens aparecerão crianças em seus quintais, com brincadeiras livres, se relacionado com os adultos em suas atividades do cotidiano, com as atividades na lida com o campo etc.), em debate serão convidadas a relacionar as imagens ao ato curricular. Para finalizar será lançada a proposta de preparação, no coletivo, de um roteiro didático envolvendo um dos contextos rurais descritos anteriormente. Avaliação do Encontro Formativo.	Arlete Amancio (Pesquisadora)	04 horas
5º Encontro Formativo: Produzir, com as professoras da Educação		Abertura do Encontro Formativo: Livro didático, políticas públicas de formação continuada e o ato curricular para a Educação Infantil do Campo No primeiro momento, será exibido a música “Não vou sair do campo” de Gilvan Santos. Na sequência, com uso do data show, a pesquisadora exibirá algumas		04 horas

Infantil, um roteiro didático para a Educação infantil do campo.	Coletar informações de 100% das professoras sobre como os livros didáticos reverberam as infâncias rurais, bem como, como ocorrem as formações continuadas específica para a Educação Infantil do campo.	páginas do livro didático da Escola do Campo adotado pelo município em 2015 e outras do livro didático atual que não é específico da escola do campo. A proposta tem como objetivo provocar uma reflexão sobre: Quais os conhecimentos que interessa (que são elementares) para a Educação do Campo? Os livros didáticos atendem as necessidades, anseios e identidade das crianças? Como os conteúdos historicamente construídos pela humanidade aparecem? As propostas de atividades visam tornar professores e alunos protagonistas da prática e da construção do saber historicamente produzido pela humanidade? Você, enquanto professora do campo, recebeu formação continuada específica para trabalhar no campo? Na sequência serão projetadas imagens de atividades disponibilizadas na internet para as crianças da Educação Infantil. A pesquisadora proporá a refacção da atividade afim de atender as especificidades das crianças da Educação Infantil do campo, reconhecendo-as enquanto produtoras de cultura e saberes. Após a refacção, as equipes apresentarão aos colegas suas propostas adaptadas. Para finalizar será sistematizado as sugestões para construção do produto final. Avaliação do Encontro Formativo	Arlete Amancio (Pesquisadora)	
6º Encontro Formativo: Produzir, com as professoras da Educação Infantil, um roteiro didático para a Educação infantil do campo.	Produzir em até 50% a sistematização de sugestões metodológicas para serem introduzidas na produção no produto final.	Abertura do Encontro Formativo: Narrativas formativas das professoras da Educação Infantil do Campo Para início de conversa será exibido o vídeo: Achadours narrativas do cotidiano na Educação Infantil. Após a exibição a pesquisadora irá indagar sobre o processo formativo das colaboradoras, qual sua relação com o campo e de que forma isso reverberou em sua formação. Formar grupos para dar início à elaboração do roteiro didático, de acordo com o roteiro temático previamente estabelecido. “Memórias e identidade: um tesouro da infância campesina”; “Aniversário, brinquedos e brincadeiras”. Ao final, cada grupo deverá sistematizar suas propostas e o coletivo fará as adequações e ampliações necessárias.	Arlete Amancio (Pesquisadora)	04 horas
7º Encontro Formativo: Produzir, com as professoras da Educação Infantil, um roteiro didático para a Educação infantil do campo.	Produzir 50% das propostas do roteiro didático	Abertura do Encontro Formativo: Para início de conversa será apresentada a música de Gilvan Santos “Não vou sair do campo”. Os grupos deverão dar continuidade à elaboração do roteiro didático de acordo com o roteiro temático estabelecido anteriormente. “A matemática no contexto dos pequenos comércios locais”. Ao final, cada grupo deverá sistematizar suas propostas e o coletivo fará as adequações e ampliações necessárias.	Arlete Amancio (Pesquisadora)	04 horas
8º Encontro Formativo: Produzir, com as professoras da Educação Infantil, um roteiro didático para a Educação infantil do campo.	Analisar o produto 100% construído	Abertura do Encontro Formativo: A pesquisadora juntamente com as colaboradoras fará a revisão geral do roteiro didático produzido nos encontros anteriores.	Arlete Amancio (Pesquisadora)	02 horas