

**ENTRE O TORNAR-SE E O RECONSTRUIR-SE:  
PENSANDO A (RE)CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA  
A EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM SÃO PEDRO  
DA ALDEIA/RJ**

*Natalia Agnes de Araujo Almeida*

nataliaagnes1501@yahoo.com.br

*Elizabeth S. A. Coutinho Franco*

elizabeth\_franco2009@hotmail.com

SEMED – São Pedro da Aldeia

**RESUMO:** A prática pedagógica, como uma construção, deve ser contextualizada, permanente e viva. Entretanto, muitas vezes, ela não assegura o que a LDB/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) garantem como direito da Educação do Campo: uma proposta pedagógica e uma prática educativa que reconheçam os elementos históricos, sociais e culturais como a base para a construção das identidades das crianças do campo. Este artigo retrata questões relativas à docência com crianças da Educação Infantil do Campo de um município do Estado do Rio de Janeiro. Dialogando entre teoria e prática, o artigo foi escrito pensando a ação pedagógica e a consequente prática docente e educativa a partir da ótica da construção da identidade profissional, a que os docentes das infâncias do campo devem se dedicar.

**Palavras-chave:** Educação infantil do campo; Docência; Prática pedagógica

**ABSTRACT:** Pedagogical practice, as a construction, must be contextualized, permanent and alive. However, it often does not ensure what LDB/96 and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2010) guarantee as a right of Countryside Education: a pedagogical proposal and an educational practice that recognize the historical, social and cultural elements as the basis for building the identities of countryside children. This article presents questions related to teaching with children of the Countryside Early Childhood Education of a town in the State of Rio de Janeiro. Considering theory and practice, the article was written having in mind the pedagogical action and the consequent educational and teaching practice from the perspective of the construction of the professional identity, to which teachers of the countryside childhoods should dedicate themselves.

**Keywords:** Countryside early childhood education; Teaching; Pedagogical practice

## 1 INTRODUÇÃO

Potencializar a construção de novos conhecimentos ajuda a compreender a existência de uma cultura específica do campo que se faz viva no dia a dia da escola. Por meio dessa potencialização, os docentes são motivados a refletir sobre a sua própria prática pedagógica, em um processo de ressignificação. Compreender e conhecer as peculiaridades e a história do contexto propicia

entender o que acontece no dia a dia da escola, contribuindo para a construção de novas práticas pedagógicas. Esse novo “significado” se dá a partir da compreensão sobre o que é tornar-se professor do campo. Trabalhar com as infâncias do campo requer do professor uma (re)construção de sua prática pedagógica, a qual, muitas vezes, apresenta intensos elementos urbanos que embasam a ação educativa. Diante de tal constatação, percebe-se a importância do professor do campo se tornar um *pesquisador da própria prática*, para que ele encontre as diretrizes que possibilitem a ressignificação de seus conceitos e concepções e, por conseguinte a reconstrução da sua prática educativa.

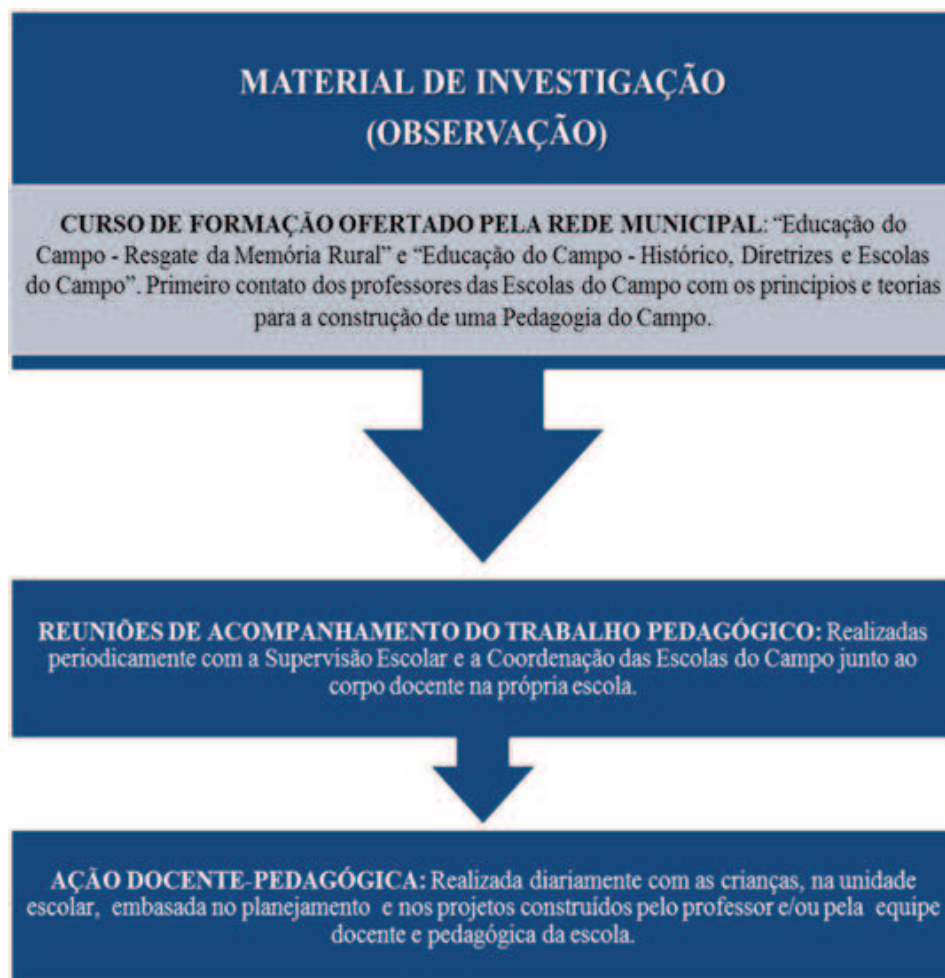
O desenvolvimento deste trabalho se deu mediante uma inquietação que permeava o cotidiano de uma educadora da Educação Infantil de uma Escola do Campo de São Pedro da Aldeia. Desse modo, compreender como ocorrem os processos de construção da prática docente na Educação Infantil do Campo foi o ponto de partida para toda a práxis e pesquisa-ação a ser descrita neste artigo, priorizando um planejamento *junto com as crianças* em um modelo de aprendizagem participativo, sendo o professor o mediador das relações de construção do conhecimento.

Entremeada ao processo de planejamento conjunto e participativo, a prática pedagógica foi se reconstruindo à medida que todo o conhecimento que a interação e o espaço potencializam era incluído no fazer docente. Para incluir, adaptar e planejar situações didáticas de aprendizagem, foi preciso recompor a prática pedagógica em uma perspectiva de novas construções, em que cada momento da rotina era pensado com o viés histórico e social do projeto aplicado à Educação Infantil do Campo da escola em questão.

Sabemos que a (re)construção da prática de uma pedagogia permanente e viva para a Educação Infantil do Campo ocorre por meio da formação continuada do docente. Contudo, recompor, remodelar e compreender a prática pedagógica como um caminho que colabora para a construção de conhecimento e ressignificação de conceitos está muito além da leitura, da experiência em sala de aula e do uso de novos recursos. Logo, apenas a formação inicial ou continuada e o tempo de docência não bastam: para tornar-se docente do campo é preciso que o docente construa uma identidade de trabalho para tornar-se professor do campo.

## 2 METODOLOGIA E MATERIAL DE INVESTIGAÇÃO

Este trabalho está sendo desenvolvido a partir de uma reflexão sobre uma práxis pedagógica em uma Escola do Campo. Mediante *pesquisa e ação*, utiliza-se a observação como ferramenta para compreender como se constroem as práticas pedagógicas para as infâncias do campo em tal escola. Entende-se que a concepção de cada professor sobre *Educação do Campo, Educação Infantil e Educação* norteia toda a ação pedagógica durante a construção dos planos diários de aula. Por meio de observações realizadas entre 2015 e 2016, foram feitas reflexões sobre o objeto de estudo deste trabalho, durante as reuniões de acompanhamento pedagógico e o curso municipal de formação para educadores do campo.



### 3 O FAZER EDUCATIVO DO CAMPO: COMPREENDENDO AS SINGULARIDADES DAS INFÂNCIAS DO CAMPO PARA (RE)CONSTRUIR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na Escola do Campo, o professor precisa assumir uma postura de pesquisador, pois os elementos - chave do planejamento pedagógico são descobertos por meio da ação investigativa que busca pelos elementos vivos de uma cultura que permeia o fazer educativo e o cotidiano escolar. De acordo com Pasuch e Santos (2012, p. 114), é preciso “saber quem são as crianças do campo e como experienciam a concretude de suas vidas no tempo de suas infâncias”.

Os saberes orais e os patrimônios materiais e imateriais constituem a centralidade do planejamento e do exercício da ação docente-pedagógica no fazer educativo do campo, os quais devem ser conectados aos conteúdos do currículo, caracterizando, assim, um planejamento que prioriza elementos reais de uma cultura e de uma realidade. Reconhecer e fortalecer a construção da identidade dos professores do campo, sobretudo dos docentes da escola em questão, surge como o principal elemento na busca por uma pedagogia específica do campo. Defende-se a ideia de reconhecimento e fortalecimento, pois, ao adentrar na Escola do Campo, o professor precisa criar uma identificação com os elementos-chave do processo educacional que acontece com a manipulação e o contato com o concreto; com o movimento corporal das crianças; com as épocas das estações que retratam colheita, abastecimento ou estoque; com o soar do vento que indica

chuva, frio ou Sol quente.

A vida no campo acontece na dimensão do concreto, e as crianças precisam aprender que a vida vivida por elas tem importância para a escola e que esta a traduz no conteúdo central do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Felipe (2001, p. 27), “Através do contato com o seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem”.

Fomentar a construção de uma prática pedagógica que reconheça os elementos culturais das crianças do campo reflete-se na garantia do direito dessas crianças de serem o centro de um processo de aprendizagem que reconheça os elementos próprios de suas culturas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 24) asseguram que propostas pedagógicas desse nível para populações específicas, entre elas as “do campo”, devem:

- “Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais”.
- “Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições, identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis”.

A reconstrução da ação e prática pedagógicas ocorre no âmbito da mudança de concepções que o professor tem sobre o aprender, sobre como planejar os processos de aprendizagem, bem como sobre as suas formas de compreender as infâncias do campo nos seus modos de agir e viver. Vale ressaltar que a concepção do professor sobre educação e educação infantil norteará todo o seu trabalho com as infâncias do campo, pois sua forma de pensar e entender o que é ser *criança do campo que estuda em uma Escola do Campo* irá compor todo o processo de planejamento pedagógico.

Em um sentido global e ao mesmo tempo pontual, a (re)construção da prática pedagógica precisa ser compreendida pelo professor, sobretudo o do Campo, como algo processual. Processo de ensino e aprendizagem caminham juntos. Para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que a criança experiencie “vários caminhos pedagógicos” com objetivos específicos em cada etapa, para que se aproprie dos conceitos em um processo de construção do conhecimento. Felipe (2001, p. 31.) afirma que a teoria sócio-interacionista destaca “o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades”.

Na Educação Infantil do Campo, essa “experienciação” de “caminhos variados” deve ser prioridade no planejamento pedagógico e contemplada no fazer educativo com atividades em que o corpo e o concreto sejam contemplados: explorar o espaço físico, manipular sementes, frutas e legumes e participar de momentos de produção e transformação, como atividades culinárias, é essencial em um movimento de aprender significativamente.

No âmbito do trabalho desenvolvido com a Educação Infantil do Campo na escola em

questão, compreende-se que primeiro ocorre a transformação da ação pedagógica. Na qualidade de ação específica e pontual, a ação é ressignificada por meio da nova compreensão que o docente dá às suas concepções sobre educação, infâncias e campo. Logo após, ocorre a (re)construção da prática pedagógica, no sentido de algo mais longo e intenso, na perspectiva da concretude da experiência. Vejamos:

- *Ressignificação*: Atribuição de um novo sentido, um novo norte para a ação e a prática pedagógicas. Resignificar, como atribuição de novos sentidos:
- *No fazer educativo*: Junto com as crianças.
- *Na ação pedagógica*: Na qualidade de produção de conhecimentos em potencial.
- *Reconstrução*: Na qualidade de docente, que pesquisa, estuda e investiga a sua ação pedagógica almejando mudanças no fazer educativo, que irão colaborar para a transformação dos elementos pedagógicos presentes na ação, de modo que a prática pedagógica esteja em permanente processo de reconstrução.

Na educação infantil do campo, faz-se cada vez mais necessário que o docente se aproxime das crianças em um processo de horizontalização do processo de ensinar e aprender. Também é essencial que esteja em contato permanente, conhecendo, descobrindo e investigando os elementos do cotidiano do campo, que serão a base do planejamento pedagógico conectado ao currículo mínimo. Complementando essa ideia, cabem as palavras de Sarmiento (2010, p. 79), que afirma que o “princípio da ação” é “partir das crianças e das suas práticas culturais para organizar a ação pedagógica”.

Na qualidade de primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil (nesse caso, a *do Campo*) surge como a primeira experiência escolar das crianças. Muitas podem ser as indagações em torno dessa experiência, muitas vezes ainda na primeira infância. Mas o que inquieta, o que sensibiliza, o que instiga é (tentar) compreender quais são os efeitos que as concepções do professor do campo, materializadas na ação e na prática pedagógicas, geram no processo de construção do conhecimento das crianças do campo. Em consonância com essa reflexão, Sarmiento (2010, p. 65) afirma que “a configuração das instituições de educação infantil como organização do tipo escolar tem-se constituído como modelo francamente hegemônico”. Ou seja, pode-se refletir que a mesma lógica da organização estrutural da educação de décadas atrás ainda ocorre nas escolas de hoje, incluindo a educação das infâncias do campo.

Percebe-se que muitos são os conhecimentos e as propostas de inovação na área educacional divulgados pelas universidades. Essa “bancada” de pesquisas e novas descobertas científicas com vistas à construção do conhecimento, de propostas e teorias sobre a ressignificação da prática pedagógica, de organização curricular e estrutural das escolas, eclode como um campo que repagina a educação, para que práticas de décadas anteriores não se repitam e para que a escola ganhe uma nova organização estrutural e funcional, com a reorganização de um currículo em prol

das necessidades e da realidade em que se vive.

Entretanto, muito pouco se tem percebido em inovações na prática do cotidiano. Na Educação Infantil do Campo, muitas vezes a equipe se encontra em um processo de dúvida de como transformar a escola em um organismo vivo, onde a sala de aula e as suas paredes seriam apenas um espaço, talvez, de encontro e pequenos diálogos. Na Educação Infantil do Campo, o currículo, o conhecimento e o desenvolvimento do pensamento reflexivo ocorrem no dia a dia, interagindo com o concreto, manipulando a terra, as árvores e as sementes.

Ainda que as crianças possuam uma forma peculiar de revelar-se no mundo, é possível identificar não só o modo como incorporam e são influenciadas pelas culturas adultas, mas também como “creche” tem se constituído em um aporte moral e social para as famílias e reverberado sua positividade junto às crianças (ARAÚJO, 2015, p. 45).

O professor, como referência, sobretudo na Educação Infantil do Campo, torna-se o centro de um processo de interação entre conhecimento, prática e a participação das crianças. O *tornar-se Professor do Campo* evidencia a constituição de uma identidade profissional que entende que a pesquisa é o ponto de partida para o fazer educativo no Campo e que a prática pedagógica não pode se tornar estanque ou apenas reprodutora de situações didáticas. Para que isso aconteça, é preciso que o professor assuma a sua identidade de pesquisador, de mediador do conhecimento, e construa planejamentos que priorizem o contato com o real, a vivência com o concreto e a manipulação de objetos visando ao desenvolvimento do pensamento criativo. É preciso que o professor ressignifique a sua prática pedagógica, para que ele, em um movimento de desconstrução, a reconstitua, não reproduzindo, assim, antigas práticas do “pronto, do aluno sentado em sala de aula e da criança que só pinta e escreve na escola”.

Araújo (2015, p. 40) afirma que “a educação infantil como uma política pública, voltada ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos nos diferentes espaços e tempos sociais da instituição”. Compreender a criança do campo e a sua forma de viver em um tempo próprio das culturas e tradições do seu contexto deve ser parte inerente do trabalho do professor do campo. O professor do campo precisa entender que apenas *estar* na Escola do Campo reflete-se na sua presença física. Agora, o professor que se torna do campo acaba por reconstruir-se como profissional, que, na busca incansável por elementos ativos da vida um contexto, assumiu uma postura de investigador da realidade e de pesquisador da própria prática.

Este dueto, investigador e pesquisador, é o elemento potencial e influenciador da construção da identidade do docente do campo. Essa identidade tão frisada neste trabalho é o elemento de identificação com um contexto pedagógico que precisa ser construído para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira democrática e significativa junto das infâncias do campo.

#### 4 TORNANDO-SE PROFESSOR(A) DO CAMPO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Percebe-se que muitos docentes ainda mostram certa resistência em compreender a importância de considerar os elementos históricos, culturais e os patrimônios imateriais da



realidade do campo em seus planejamentos. Essa incorporação dos elementos vivos e ativos do contexto de inserção das crianças já está dentro da escola; entretanto, a prática pedagógica (muitas vezes) não consegue inseri-los de modo contextualizado junto ao currículo da educação infantil. Tal resistência, muitas vezes, é percebida por meio de falas que retratam medo ou dúvida de como fazer a “reelaboração” da prática pedagógica que foi construída unindo-se teoria, experiência e formação inicial.

A postura e o fazer educativo do professor do campo, na maioria das vezes, tendem a refletir as concepções e a forma como esse docente compreende os processos de ensino e aprendizagem e a educação como um *fenômeno*. O campo de hoje não comporta apenas crianças e jovens que estudaram no bairro e permanecerão ali, aprendendo as culturas geracionais. O professor do campo precisa compreender que é a partir do planejamento pedagógico que valoriza os saberes e as culturas do contexto que o *mundo e a sociedade urbana* serão também apresentados aos seus alunos.

Estar na escola, estar na Educação ou *Estar na Escola do Campo* remete aos expectadores externos a visão de alguém que apenas *está no ambiente, com seus conhecimentos e práticas* para exercício profissional. Entretanto, na Educação, sobretudo na Educação Infantil do Campo, as meras reproduções de modelos pedagógicos não encontram simbiose com a realidade de vida das crianças. A vida das crianças do campo é marcada pelo uso dinâmico do corpo, por sujeitos que correm, pulam, manipulam e montam em animais como o meio de transporte principal. Em uso dinâmico e progressivo, em que todos os movimentos são explorados intensamente em todos os instantes, a Escola do Campo não pode ensinar que essas crianças que fiquem estanques em salas de aulas, apenas sentadas e pintando, escrevendo ou copiando.

Para que Escola Infantil do Campo, Professor do Campo e Conhecimentos estejam envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem significativos, é preciso que exista uma compreensão da realidade, dos modos de ser, viver e estar no Campo. O Professor do Campo deve não só compreender como incorporar as dinâmicas do corpo, do concreto, da manipulação com o real, em seu planejamento, em uma ação de ressignificação de conceitos e concepções, para que a prática pedagógica comece a ser repensada.

Na qualidade de docentes da Educação do Campo, é preciso que cada profissional construa uma identidade de trabalho, que só é possível se esse professor assumir uma postura de investigador da própria prática e da realidade em que trabalha. Tornar-se Professor do Campo encaixa-se justamente nessa problemática: construir uma identidade de trabalho, para que possa *tornar-se* Professor do Campo, e não apenas estar na Escola do Campo.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Vania Carvalho de. (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015. 184 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32831-seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32831-seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&Itemid=30192)>.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília. MEC/SEB, 2010. 36 p. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=9769&Itemid=](http://www.portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=9769&Itemid=).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos Secad 2. Brasília, 2007. 81 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>.
- FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vigotsky e Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. 164 p.
- PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos. A importância da educação infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 107-151. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=12465&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12465&Itemid)>.
- PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. Professora-pesquisadora no tecido escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de. (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015. 184 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32831-seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32831-seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&Itemid=30192)>.