



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO- CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

Tese (doutorado)

Dissertação (mestrado)

Monografia (especialização)

TCC (graduação)

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor: 1 Elaine Oliveira Montalvão

2 Josiane Moreira

Cardoso

Artigo científico

Capítulo de livro

Livro

Trabalho apresentado em evento

Matrícula: 2018205221351466

Título do trabalho: Escola do Campo: Construção do Conhecimento Científico de Crianças Pequenas a Partir de Experiências do Campo.

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

NÃO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 14/11/2022.

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Local Aragarças- Goiás 14
/11/2022

Elaine Oliveira Montalvão

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo: SIM

Josiane Moreira Cardoso

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -



Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância

Anexo II

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CURSO

Ao(s) 21 dia(s) do mês de outubro de dois mil e vinte e dois, às 20 horas, reuniu-se a banca examinadora composta pelos docentes: **Prof. Ma. Josiane Moreira Cardoso** (orientador), **Prof. Ma. Vania Gomes Cardoso** (membro), **Prof. Esp. Ana Paula Ferreira de Lima** (membro), para examinar o Trabalho de Curso intitulado “**ESCOLA DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DE CRIANÇAS PEQUENAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DO CAMPO**” do(a) estudante **Elaine Oliveira Montalvão**, Matrícula nº 2018205221351466 do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância. A palavra foi concedida ao(a) estudante para a apresentação oral do TC, houve arguição do(a) candidato pelos membros da banca examinadora. Após tal etapa, a banca examinadora decidiu pela **APROVAÇÃO** do(a) estudante. Ao final da sessão pública de defesa foi lavrada a presente ata que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Josiane Moreira Cardoso

Prof. Ma. Josiane Moreira Cardoso

Vania Gomes Cardoso

Prof. Ma. Vania Gomes Cardoso

Ana Paula Ferreira de Lima

Prof. Esp. Ana Paula Ferreira de Lima

Elaine Oliveira Montalvão

Elaine Oliveira Montalvão



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO EM MEIOS DE PUBLICAÇÃO DO IF GOIANO

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo, a partir desta data, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar, gratuitamente, através dos seus meios de publicação (na forma digital ou impressa), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o material bibliográfico, resultante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a fim de publicação da produção científica brasileira.

1. Identificação do material bibliográfico: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

Monografia Artigo Científico.

2. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

Nome completo do(a) autor(a):

ELAINE OLIVEIRA MONTALVÃO

Título do trabalho:

ESCOLA DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DE CRIANÇAS PEQUENAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DO CAMPO.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a publicação, torna-se imprescindível o envio do arquivo em formato digital na extensão .pdf e .xls ou .xlsx do trabalho.

BARRA DO GARÇAS MT, 12 de NOVEMBRO de 2022.

Assinatura do(a) autor(a)

¹ Neste caso o documento ficará embargado por até um ano, a partir desta data de defesa. A disponibilização poderá ainda ser realizada em qualquer tempo, assim como a extensão do embargo (esta carece de justificativa), desde que solicitadas por escrito junto à Coordenação do curso. Os dados do trabalho não serão disponibilizados durante o período do embargo.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -

Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância



Anexo IV

TERMO DE RESPONSABILIDADE AUTORAL

Eu ELAINE OLIVEIRA MONTALVÃO discente do curso de Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância do IF Goiano, autor do artigo científico intitulado, ESCOLA DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DE CRIANÇAS PEQUENAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DO CAMPO, declaro, para os devidos fins da Lei nº 9.610, de 19/02/98, que me responsabilizo inteiramente perante o IF Goiano, o (a) professor (a) orientador (a) e demais membros da banca examinadora, pelo aporte ideológico e referencial, me responsabilizando por eventual plágio do texto que consubstancia a obra de minha autoria, submetida à banca examinadora para defesa de Trabalho de Conclusão (TC) do curso de Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância. Destarte, sob as penas da lei, estou ciente das responsabilidades administrativas, civis e criminais em caso de comprovada violação dos direitos autorais.

BARRA DO GARÇAS MT, 12 de NOVEMBRO de 2022.

Elaine Oliveira Montalvão

Acadêmico/Autor

ESCOLA DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DE CRIANÇAS PEQUENAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DO CAMPO

MONTALVÃO, Elaine Oliveira¹
CARDOSO, Josiane Moreira²

RESUMO

O presente artigo é um levantamento bibliográfico de natureza básica, abordagem qualitativa e a partir da ideia de materialismo dialético, o qual teve como objetivo compreender o processo de construção do conhecimento científico de Crianças Pequenas da Pré-Escola I e II (4 anos a 5 anos e 11 meses) a partir de experiências do campo. Nesse viés, o mesmo aborda sobre as concepções de Vygotsky e Paulo Freire, legislações sobre a Educação do Campo, as experiências vividas no campo e suas contribuições para a construção do conhecimento científico, bem como o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Tendo como principais aportes teóricos Silva (2012); Arroyo (2007); Pereira, Castro (2019) e Nascimento (2018). A partir da leitura e reflexões foi possível compreender que a Educação do Campo é uma modalidade que busca enfatizar o estilo de vida rural como conteúdo do currículo. Destarte, a construção do conhecimento se dá por meio das experiências camponesas, pois contribui para tornar visível e sustentada a existência física, social e cultural do local. Nas considerações finais, ressalta-se a importância de resolver problemas e adquirir conhecimentos científicos de uma forma significativa, prazerosa e dinâmica a partir das experiências do cotidiano das crianças pequenas como jogar futebol nos campos, banhar em açude, cuidar dos animais e plantações, participar de colheita de alimentos, dentre outros.

Palavras-chave: Escola do Campo. Experiências. Conhecimento Científico. Crianças Pequenas.

ABSTRACT

This article is a bibliographic survey of a basic nature, qualitative approach and from the idea of dialectical materialism, which aimed to understand the process of construction of scientific knowledge of Small Children from Preschool I and II (4 years to 5 years and 11 months) from field experiences. In this bias, it addresses the concepts of Vygotsky and Paulo Freire, legislation on Rural Education, experiences in the field and their contributions to the construction of scientific knowledge, as well as the role of the teacher in the teaching and learning process. Having as main theoretical contributions Silva (2012); Arroyo (2007); Pereira, Castro (2019) and Nascimento (2018). From the reading and reflections,

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia e Educação profissional e Tecnológica na Modalidade à Distância, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Iporá, Polo de Aragarças Goiás. E-mail: elaine.montalvao@estudante.ifgoiano.edu.br

² Mestra em Química pelo Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ) da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (2017); Especialista em Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2020); Graduada em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Iporá (2014); Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade São Marcos (2017). Atualmente participa de vários projetos de pesquisa e extensão na área da Educação e do Direito. Também é Professora Mediadora da Rede Municipal de Iporá-GO; Professora Orientadora de TCC do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade à Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Iporá; Acadêmica do curso de Pós-Graduação em Ensino Híbrido para uma Educação Inovadora: da Educação Infantil ao Ensino Superior – UniAraguaia. Membro colaboradora da ação de extensão "Ensino de Ciências para crianças na divulgação científica em parques da ciência", e Bacharelada em Direito pela Universidade Estadual de Goiás - Unidade de Iporá. E-mail: josiane_cardoso08@hotmail.com

it was possible to understand that Rural Education is a modality that seeks to emphasize the rural lifestyle as curriculum content. Thus, the construction of knowledge takes place through peasant experiences, as it contributes to making the physical, social and cultural existence of the place visible and sustainable. In the final considerations, the importance of solving problems and acquiring scientific knowledge in a significant, pleasant and dynamic way is highlighted, based on the daily experiences of young children, such as playing football in the fields, bathing in a pond, taking care of animals and crops, participating in food harvesting, among others.

Keywords: Rural School. Experiences. Scientific knowledge. Small children.

1 INTRODUÇÃO

Estudar as experiências escolares de crianças que vivem e estudam no campo se tornou relevante para a sociedade, pois a educação é um direito social garantido pela Constituição Federal no artigo 205. Assim, é necessário compreender o contexto da Educação Escolar do Campo para proporcionar uma educação de qualidade a todas as pessoas, indistintamente.

Adotamos o conceito de Educação do Campo disposto no artigo 1º da Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008. Esse documento estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008).

O estudo baseia-se em histórias sobre a vida escolar camponesa, a partir de uma perspectiva triangular: histórias de crianças indo para a escola; histórias de jovens universitários que estudam no campo e contam suas experiências de infância; e nossas próprias histórias sobre a vida na escola e na aldeia do interior. Partimos, portanto, da hipótese de que a percepção da escola pelas crianças do campo é um aspecto especial para propor perspectivas educacionais que contribuam e orientem outras formas de melhorar o acesso à escola.

Pesquisa com crianças a partir de sua capacidade de identificar suas relações com os espaços escolares, as práticas educativas e a supressão da escola do universo social, simbólico e cultural configurado para elas. Espera-se que, os

conhecimentos adquiridos contribuam para o desenvolvimento de uma nova forma de pensar a infância e pensar a escola como um lugar onde as crianças vivenciam plenamente sua infância como um momento particular de despertar na vida, sobre si mesmo e o mundo.

“A criança não inventa sua própria língua, mas encontra palavras já prontas, asseguradas por coisas prontas, e assimila nossa língua e o significado das palavras das quais é portadora da nossa língua”. (VIGOTSKI *apud* VINHA; WELCMAN, 2010).

Metodologicamente, a pesquisa qualitativa é auto imposta neste estudo, pois seu objeto de estudo é social e relacional, onde busca analisar os motivos, interações e significados que são criados pelos sujeitos em estudo. Ou seja, por meio da pesquisa qualitativa, procura-se rastrear “o que eles vivenciam, como interpretam suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2001).

A construção do conhecimento não pode ser feita apenas com métodos educacionais tradicionais. De acordo com Morales (2004) *apud* Silva (2012, p. 87),

A relação professor-aluno abrange todas as dimensões do processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve na sala de aula, sobretudo, nos diálogos entre eles. Nesse sentido, entende-se que a produção de conhecimento passa a ser o objetivo principal da escolarização, onde a sala de aula é mais adequada. (MORALES, 2004 *apud* SILVA, 2012, p. 87).

Portanto, a troca de conhecimento através do diálogo entre professor e aluno é indispensável, pois é na sala de aula que é construído o conhecimento científico. Diante disso, o professor como mediador da aprendizagem dos alunos deve utilizar os conhecimentos populares do meio social para abordar conhecimentos científicos.

2 ESCOLA DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DE CRIANÇAS PEQUENAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DO CAMPO

2.1 Concepções de Vygotsky e Paulo Freire sobre a educação

A escola consiste em uma instituição que se define socialmente como um espaço destinado à posse de um tipo particular de conhecimento gerado pelo homem, o conhecimento científico. Portanto, seu objetivo é desenvolver o pensamento teórico

dos alunos, visto que, os conhecimentos são construídos a partir das relações com outros indivíduos e grupos.

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a educação escolar visa desenvolver as capacidades psíquicas dos alunos e as suas funções psicológicas superiores, nomeadamente, a reflexão teórica através da aquisição de conhecimentos científicos. Para Vigotski (2003, p. 82) *apud* Longarezi e Franco (2013, p. 93),

[...] a educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo (VIGOTSKI *apud* LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 93).

Desse modo, a educação que objetiva a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno deve ser intencional, e por isso requer o planejamento. Neste deve constar os objetivos, as formas de intervenção, os recursos a serem utilizados, dentre outros elementos.

Vygotsky afirma claramente que uma das grandes falhas da psicologia tradicional é a separação dos aspectos intelectual e volitivo, e o aspecto emocional do outro, e sugere considerar a unidade entre esses processos. Segundo o mesmo, os pensamentos se originam no domínio da motivação, incluindo tendências, necessidades, interesses, impulsos, sentimentos e emoções. Nesse sentido, só é possível compreender plenamente a mente humana se compreendermos a sua base emocional-comportamental (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 76).

Para Vygotsky, as emoções existem nos pensamentos, ideias, ações e atividades de uma pessoa, com base em suas necessidades e impulsos. Trazendo isso para a educação, sabemos que os alunos só se interessam em aprender se um assunto fizer parte de sua realidade, e ter sentido em suas vidas, de modo que a conexão emocional possa existir e afete seus pensamentos e ações (VYGOTSKY *apud* TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Na trajetória da Educação do Campo, o homem do campo é visto como exemplo de atraso, e a política educacional se organiza de acordo com os interesses dominantes de uma ideologia capitalista. Na década de 1960, Freire

[...] revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos" (LEITE, 1999, p. 43 *apud* FERNANDES JÚNIOR; NETTO, 2011).

A força da obra de Paulo Freire não está na teoria do conhecimento, mas em sua ênfase na ideia de que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas. A educação é entendida como uma atividade social que visa contribuir direta e intencionalmente para o processo histórico de construção humana, formando humanidade, capacidade de trabalho e cidadania. O problema, portanto, é formar pessoas como sujeitos históricos e coletivos, em vista do que se tornem, sujeitos da construção de uma nova sociedade e de uma escola inserida em um contexto cultural e de trabalho.

O processo de perfeição e imperfeição humana faz com que as vivências ao longo da vida as tornem humanas ou desumanas. Essa visão de Paulo Freire (1978) da humanidade aprendendo como algo permanente é fundamental. A educação pode contribuir para tornar homens e mulheres sujeitos da história. Não uma educação qualquer, mas uma educação crítica voltada para a tomada de decisões e intervenção na sociedade e na política. Expressando um conceito de Educação em que:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. (FREIRE, 1978).

A exclusão das pessoas faz com que a educação busque sua própria mudança cotidiana, levando em conta a variedade de processos de socialização humana, de interação com a cultura, de forma organizacional do trabalho, de interações que compõem sua subjetividade e linguagem. Então, “[...] esta transformação, contudo, só tem sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem. Na medida em que se inscrever na direção de sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 130).

As Escolas-Família Agrícolas (EFAs) chegou ao Brasil na década de 1960 e as experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs), que sucederam em Alagoas e Pernambuco, expandiu-se para a região Sul do Brasil, desde 1989 a 1990 (ANDRADE; DI PIERRO, 2004 *apud* SOUZA, 2008), a história da educação brasileira mostra a preponderância de uma educação voltada para “formar e educar” sujeitos rurais. As Escolas-Família Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs)

focam nos filhos de pequenos produtores que utilizam a Pedagogia Rotativa ou Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, chegando ao Brasil somente em 1968, no interior do Estado do Espírito Santo. Ela não visa o capital internacional, pelo contrário, ela foca nas atividades agropecuárias desenvolvidas por famílias em pequenas propriedades (FRAZÃO; DÁLIA, 2011).

Essa forma de estruturar as aulas de formação mostra que, além do fato de os sujeitos poderem ser formados simultaneamente tanto na instituição de ensino quanto em suas residências, também mostra a experiência como principal processo de aprender e criar conhecimento, onde os alunos os colocam como objetos de aprendizagem com base na realidade particular em que vivem, caracterizada por um projeto educacional que combina a escola e outras atividades planejadas para o desenvolvimento domiciliar do aluno.

Uma educação em humanização pressupõe, assim, a promoção de um processo educativo que permite ao sujeito constituir-se como uma entidade social crítica, autônoma e criativa. Requer-se, portanto, ação cultural; idealizações pessoais, interativas e sociais de como existir, viver, pensar, sentir e agir dentro dos problemas e possibilidades da sociedade em que se busca.

2.2 Legislações sobre a Educação do Campo

Arroyo (2007) argumenta que o sistema escolar brasileiro tem sido historicamente um sistema amplamente centrado na realidade urbana, como se o eixo da civilização estivesse confinado aos espaços urbanos. Assim, tal compreensão "inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspira a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação" (ARROYO, 2007, p. 158).

Isso indica que, a educação no meio rural não se estabeleceu de modo a contemplar os aspectos culturais e sociais dos sujeitos envolvidos, pelo contrário, o Estado brasileiro desenvolvia "[...] um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo" (BRASIL, 2002, p. 270).

Rosa e Caetano (2008) *apud* Rodrigues; Bonfim (2017) referem-se a essa imposição do paradigma urbano na educação da população camponesa como Educação Rural. Para elas, até a metade o século XX, a educação na zona rural visava a formação das pessoas para o mercado de trabalho urbano em atendimento a uma população que viva em atraso e a serviço da população dos centros urbanos. Tal fato, ocasionava, segundo Rodrigues e Bonfim (2017), uma prática educativa sem significação porque é desvinculada da realidade dos educandos camponeses.

Foi somente a partir da luta organizada de movimentos sociais de resistência dos povos do campo, bem como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que o Estado se viu obrigado a inserir políticas públicas específicas voltadas para Educação no Campo e assim reconhecer as diversas camadas sociais, econômicas e culturais que compõem esses sujeitos que estão localizados no campo.

Essas medidas foram claramente explicitadas na Lei de Instrução Nacional e Instituições de Ensino, sancionada em 1996. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, embora tenha marcado o direito à educação como um direito social no artigo 6º, o artigo 205 abrange a educação como direito de todos e obrigação do Estado e da família, bem como defende o princípio da igualdade de acesso e permanência nas escolas (BRASIL, 1988), que não estabelece explicitamente a Educação do Campo.

Com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, representou um avanço com relação a Educação do Campo (RODRIGUES; BONFIM, 2017), pois foi o primeiro documento a nortear expressamente essa modalidade de ensino, bem como determinar o currículo, a metodologia, a organização das escolas, o calendário escolar com base nas peculiaridades da vida rural e de cada região, ou seja, buscou atender as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural e nas fases do ciclo agrícola. O artigo 28 da referida lei dispõe que,

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Considerou, além disso, no artigo 26, a importância de se sobrelevar as diferenças regionais brasileiras no processo de ensino aprendizagem, ao prever que os conteúdos curriculares, baseados na Base Nacional Comum deveriam ser complementados por uma parte diversificada para atender as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Não obstante, os avanços trazidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, somente em 2010, via Decreto n. 7.352, que a Educação no Campo passou a ser desenvolvida com maior atenção através do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA).

O Decreto n. 7.352 dispôs a respeito da Educação do Campo de maneira mais específica. No artigo 1º, determinou como dever legal da União, em colaboração com os demais Entes da Federação, a ampliação da política de Educação do Campo para além da Educação Básica (BRASIL, 2010a). Elencando, em seguida, as pessoas a quem se destinam a política de Educação do campo e o PRONERA:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL, 2010a).

E no artigo 2º do Decreto supracitado, inseriu cinco princípios que, de acordo com Rodrigues e Bonfim (2017), preconizam o respeito e a valorização da cultura e das tradições da população rural à medida que estrutura as propostas de educação no campo a partir do contexto cultural e social da população na qual a escola se insere:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010a).

Tais avanços na legislação não garantem uma prática satisfatória nas escolas do meio rural. Em Goiás, são 76 Escolas do Campo e várias extensões específicas e diferentes (nem sempre são campos fixos), de modo que, no meio rural (fazendas, sítios e casas), em acampamentos temporários e assentamentos de terra associados a movimentos sociais de luta pela reforma agrária, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (PEREIRA; CASTRO, 2019).

Portanto, devido a estrutura organizacional específica para esses alunos, seguindo as etapas de agricultura, colheita, pecuária, dinâmica climática e relações socioambientais (ciclo agrícola), as competências do Documento Curricular para Goiás (DC-GO Ampliado) devem ser redesenhadas para atender as particularidades dos alunos do campo, fornecendo um currículo ligados à sua vida diária, ao seu modo de vida e ao seu ambiente (PEREIRA; CASTRO, 2019).

Os professores das instituições do campo precisam ser capacitados, e ter uma visão diferenciada dos alunos do campo, para assim garantir uma Educação Básica específica, manter o modo de vida, o espaço e o meio de transporte (PEREIRA; CASTRO, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foi também inovadora, pois trouxe em seu bojo um contexto diferenciado para as escolas de Educação Infantil do Campo, uma vez que, apresenta normativas para o atendimento às crianças considerando as especificidades, devendo ser cumpridas e respeitadas em creches e pré-escolas de todo o Brasil. Em seu artigo 8º, parágrafo 3º, assegura:

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2010b).

Em dezembro de 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, cujo objetivo foi unificar o ensino público e privado, para melhorar a qualidade da Educação Básica e reduzir as disparidades acentuadas entre o que é ensinado em diferentes localidades, estados e regiões do Brasil. A BNCC está prevista na Constituição Federal de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 93.94/1996); e no Plano Nacional da Educação (PNE, Lei n. 13.005/2014).

A BNCC determina que todos os alunos têm direito a educação, independente da região onde moram. Alguns pesquisadores, gestores, professores e alunos manifestaram sua oposição a este documento, argumentando que, qualquer tipo de padronização fere o direito à diferença e rouba autonomia de escolas e professores, outros entendem que, é necessário estabelecer os conteúdos e competências que os alunos devem aprender em cada ano de formação no Ensino Básico, bem como as disciplinas exigidas.

Ainda hoje, a Educação Infantil é uma etapa que luta para libertar-se do clichê de que, a Educação Infantil visa apenas o cuidado e o bem-estar das crianças. Todavia, essa concepção vem sendo alterada, pois o ato de cuidar e educar são indissociáveis, conforme prevê a BNCC:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 36).

Nesse viés, a Educação Infantil é uma etapa bastante importante, pois é a primeira etapa da Educação Básica e constitui-se o fundamento de todas as etapas posteriores.

Em relação as particularidades dos alunos do campo, na etapa da Educação Infantil, o Documento Curricular para Goiás (DC-GO Ampliado) dispõe que a infância se configura em uma categoria social, construída na história, em uma perspectiva intergeracional, pois no processo de criação de um filho, os saberes, valores e crenças

entre duas gerações sempre existirá, entre aqueles que viveram anos atrás e dos que ainda estão vivos e estão presentes (BNCC, 2017; DC-GO, 2018).

Desse modo, podemos verificar que houve grandes avanços em relação a Educação do Campo, contudo, este período da vida não é vivenciado da mesma forma pelas crianças que vivem na cidade, ao contrário, é diferente das crianças que têm obrigações de ajudar nos afazeres na casa, no cuidado aos animais ou trabalhar para ajudar no sustento da família.

Portanto, não há infância, no singular, mas no plural, porque as experiências das crianças são muito diferentes e depende do grupo a que pertencem e da sua condição como declarado. Para compreender esse conceito em sua complexidade, os professores não podem ignorar o fato de que diferentes projetos sociais coexistem em um mesmo período histórico, gerando processos desiguais e diversas exclusões sociais. Uma das funções desse espaço é oportunizar às crianças o acesso e a participação na posse e produção de diferentes saberes.

2.3 Experiências do campo e suas contribuições para a construção do conhecimento científico de crianças pequenas

2.3.1 Experiências vividas no campo

Os aprendizados e experiências vividas pelas crianças no dia-a-dia podem moldar seu caráter, pensamento e visão sobre o mundo em que estão inseridas. Esse conhecimento é adquirido no processo de socialização da criança, antes mesmo do processo escolar. Josso (2004, p. 49) *apud* Nascimento (2018, p. 147) nos traz a visão de que

A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e consciências. (JOSSO *apud* NASCIMENTO, 2018, p. 147).

Isso reforça que as práticas, as experiências, as observações e vivências de mundo corroboram para o aprendizado e identidade, tanto de visão, quanto do modo de pensar, do indivíduo na sua fase inicial. Apoiando esse pensamento, Alheit (2011) *apud* Nascimento (2018, p. 147), argumenta que somos aprendizes ao longo da vida

e que a aprendizagem vai além de qualquer institucionalização e continuidade da escolarização pessoal.

Não se trata de educação continuada até a idade avançada, por assim dizer da ampliação contínua da escolaridade individual. Trata-se muito mais de respeitar e aproveitar nossa capacidade coletiva de aprendizagem que fica inexplorada ou é bloqueada pelas condições sociais, muito além dos períodos de aprendizagem institucionalizados no decurso da vida, portanto de processos de aprendizagem mais ou menos conscientes, mais ou menos informais, intuitivamente ou estrategicamente auto organizados ao longo de toda a vida. (ALHEIT, 2011, p. 32 *apud* NASCIMENTO, 2018, p. 147).

A relação entre experiência e educação leva-nos a pensar sobre a infância vivida pela criança no campo, que fora da escola se apresenta em plenitude, numa visão idílica e romântica do meio rural, e dentro da escola permeada pela preocupação futura de “ser alguém na vida”.

Como espaço de experiências comuns, a zona rural se apresenta nas narrativas das crianças, de maneira geral, como lugar de liberdade, de brincadeiras e de sociabilidade. As experiências narradas evocam os momentos de jogos nos campos de futebol, de banhos no açude, de cuidado dos animais e de ajuda na plantação e colheita de alimentos.

Observamos que, o tempo da criança do campo fora da escola é preenchido por atividades relacionadas a brincadeiras e tarefas que desenvolvem enquanto rotina doméstica, que contribuem para sua formação, tornando, para essas crianças, o tempo livre em casa e na comunidade, em um ócio produtivo.

As experiências vividas pelas crianças do campo se diferenciam de outras crianças, principalmente, pelo meio em que vivem. As paisagens que diferenciam o espaço campesino do urbano estimulam a imaginação e a criação de brincadeiras de forma livre, sendo verdadeiros palcos de ações das crianças, atuando tanto individual como em grupos. As narrativas das crianças sobre seus espaços e ambientes de experiências de vida nos remetem a uma interpretação maravilhosa do campo, no sentido de expressarem uma relação afetiva e de pertencimento com esse lugar. Segundo Nascimento (2018, p. 151),

Ainda sobre o mundo de vivência fora da escola, atividades como plantar, cuidar dos animais, fazer cerca, providenciar lenha, tirar leite das vacas, pegar água, revelam a permanência de modos de vida enraizados em atividades típicas da zona rural. Essas tarefas que fazem parte do cotidiano no campo são percebidas pelas crianças como uma forma de ajudar seus pais e avós na agricultura [...]. (NASCIMENTO, 2018, p. 151).

A vivência do tempo fora da escola pelas crianças se apresenta, portanto, como um tempo de aprendizagem, pois, elas desenvolvem atividades produtivas, mesmo que esporadicamente, que constituem a cultura desse espaço.

2.3.2 Trocas de saberes e a construção do conhecimento científico em sala de aula

Entende-se que, o objetivo primordial da educação formal é o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Diante disso, a sala de aula é o local mais adequado para trocar experiências e conhecimentos, a fim de formar cidadãos participativos, críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Esta passagem representa uma crítica à transmissão/assimilação de conteúdo e conhecimento, novamente, dentro de nossas lentes, com foco na produção de conhecimento e não simplesmente entregar conteúdo.

O que as crianças aprendem em casa está sempre associado a uma ação ou a um padrão de comportamento. É importante perceber que, em casa, as tarefas e os comportamentos de aprendizagem permitem que as crianças desenvolvam um senso de responsabilidade. A conscientização das crianças sobre a importância dos familiares nesse processo de aprendizagem em casa também é muito clara.

Portanto, vivenciar uma proposta educativa do campo e no campo necessita da identificação e da edificação de uma identidade escolar banhada pela territorialidade e toda sua historicidade, cultura e formas de viver.

2.3.3 O papel do professor na construção do conhecimento científico

Por mais que reflita a importância influenciadora da relação entre o professor e o conhecimento científico, e no papel do aluno-aprendiz no ensino, isso também reflete de como que esse conhecimento será transmitido. Esse desempenho diz respeito de como esse professor transmite conhecimento científico a seus alunos, e

os alunos adquirem e aprendem esse conhecimento não apenas no agora, mas na vida.

Existem vários fatores importantes para que os professores desempenhem seu papel na sociedade com seus alunos. Entre outras coisas, este estudo mostra que os professores precisam considerar suas experiências pessoais de vida, seus conhecimentos, questões culturais e pessoais afetadas pela formação inicial e/ou continuada e que saber pode ser um entrave para uma educação inovadora e criativa, por isso a aquisição de novos conhecimentos permite que os professores atuem como críticos do ensino regular, devendo-se considerar que irá aprimorar o “saber fazer” do professor para que ele oriente os seus alunos nas atividades, fazendo com que, os resultados de aprendizagem sejam alcançados.

Reitera-se que o currículo é desenvolvido em relação aos professores e grupos de crianças veiculado por meio da linguagem e de diferentes tipos de conhecimento, experiência e seus próprios objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária. As faixas etárias são divididas em bebês com idade de (0 - 1 anos e 6 meses), crianças muito pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (com 5 anos e 11 meses) (BNCC, 2017).

A BNCC e o DC-GO Ampliado preveem seis (6) Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se; bem como cinco (5) Campos de Experiências: 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. Os quais apoiam os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (BNCC, 2017; DC-GO, 2018).

Para ilustrar, tomemos como exemplo a piscina de areia. Ao explorar o Campo de Experiência (Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações), o professor pode organizar o ambiente com tampinhas de garrafa pet, tigelas plásticas, colheres, pás, baldes e diversas outras formas de objetos para que, por meio da exploração, interação, observação e mediação entre eles, a atividade se torne lúdica, dinâmica, significativa, etc., permitindo assim, a construção do conhecimento em um contexto apropriado, podendo o professor trabalhar volume ao pedir as crianças para verificar a quantidade de areia que cabe em seu objeto em comparação com a de seus pares; peso ao levantar o objeto vazio; transformação, pela introdução de água na areia; exploração de diferentes texturas; representação de ações e situações

cotidianas através de aparências como cozinhar; construir castelos e vulcões; inclusive as interações e brincadeiras lúdicas como, jogos, músicas, danças e outras.

2.3.3.1 A formação de professores da Educação do Campo e os desafios no ensino

A formação de professores da Educação do Campo é um tema profundo que vem sendo debatido desde meados da década de 40. Em 2007, o Ministério da Educação (MEC), lançou uma série de ações e programas relacionados à formação de professores do Ensino Fundamental vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para melhorar a qualidade das medidas em relação ao ensino público, especialmente na Educação Básica.

As Ações de Formação de Professores do Plano de Desenvolvimento da Educação, denominadas Ações de Avaliação e Ações de Qualificação de Professores, abrangem todas as ações e programas de formação inicial e em serviço das diversas Secretarias do MEC (BRASIL, 2007 *apud* FALEIRO; FARIAS, 2016).

A Formação do Campo é aprimorada pelo Programa de Apoio ao Ensino Superior na Região (PROCAMPO), realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o objetivo de facilitar o acesso de grupos historicamente marginalizados, como agricultores, a faculdades.

A Licenciatura em Educação no Campo teve início em 2008, em quatro universidades federais: Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Sergipe (FALEIRO; FARIAS, 2016).

Em 2012, no estado de Goiás houve uma oferta pública para selecionar instituições de ensino para obter o título em Educação do Campo, ambos os cursos foram aprovados pela Universidade Federal de Goiás (UFG) para o estabelecimento de dois cursos, um fica na Regional Catalão e a outra na Regional Cedro Dede Goiás. Estes são atualmente os únicos em Goiás. O programa começou no primeiro semestre de 2014, e ambos os Campus oferecem Licenciatura de Ciências (CAMPOS, 2015 *apud* FALEIRO; FARIAS, 2016).

De acordo com a análise do Ministério do Desenvolvimento Agrário (BRASIL, 2014 *apud* FALEIRO; FARIAS, 2016), isso representa um desafio complexo para a

Educação do Campo, pois é muito difícil encontrar professores formadores familiarizados com atividades educativas específicas e trabalho interdisciplinar na área.

Como a Licenciatura em Educação do Campo é nova no contexto nacional e o assunto foi relegado a segundo plano dos programas de formação de professores (formação inicial e continuada), muitos professores que atuam em programas de Educação do Campo são os primeiros a abordar esse tema quando contratado. Com isso, poucos professores saem das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras com boa formação e/ou com foco na Educação do Campo como um todo.

Embora a Educação do Campo tenha conquistado muitas vitórias ao longo dos anos, os professores que atuam no campo ainda enfrentam grandes obstáculos, vista disso que, eles encontram inúmeros desafios para irem trabalhar, inclusive a distância, falta de recursos, de matérias pedagógicos, infraestruturas, salas multisseriadas, baixos salários, etc. acrescentando que para uma educação de qualidade a luta deste grupo ainda não acabou.

Entendemos que são inúmeros os obstáculos encarados pelos autores que fazem a Educação do Campo. Além disso, a falta de acesso às ferramentas tecnológicas certamente dificulta o desenvolvimento do processo educacional nesse espaço, perpetuando assim as desigualdades que dividem as comunidades rurais e urbanas.

É importante ressaltar que, a identidade da escola e das crianças que vivem no campo deve ser flexível diante das mudanças que afetam a sociedade, pois o crescimento tecnológico, aliado à educação, afeta diretamente a produção, a socialização e o uso do conhecimento que exige cada vez mais formação contínua e novas competências de professores e alunos.

Em termos de políticas públicas, existem projetos e projetos que estão chegando lentamente a essas comunidades, mas permanecem os desafios, em termos de formação precária de professores e infraestrutura escolar, deixando professores e alunos desanimados.

Portanto, para que aconteça uma educação de qualidade, os professores têm um papel fundamental na transformação dessa realidade por meio do desempenho de seu trabalho, combatendo esses desafios junto à comunidade e exigindo que as instituições públicas atendam às necessidades para que haja a construção do conhecimento.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi conduzida com base em levantamento bibliográfico, de natureza básica, abordagem qualitativa e a partir da ideia de materialismo dialético, pois entende-se que a história resulta das relações humanas que devem ser analisadas como um processo dinâmico.

Sabendo que, o campo oportuniza diversas experiências para as crianças, o objetivo da pesquisa foi compreender como essas experiências podem contribuir para o processo de construção do conhecimento científico de Crianças Pequenas da Pré-Escola I e II.

Desta maneira, foram analisados documentos, com aporte em livros, artigos científicos, dissertações, teses, sites, documentos legais, e outros que tratam sobre a Educação do Campo, bem como a construção do conhecimento científico a partir de experiências do cotidiano das crianças pequenas que vivem e estudam no campo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo brasileiro está sendo entendido como um lugar onde se manifesta o processo de exclusão e, ao mesmo tempo de resistência; e a escola como locus por excelência de manifestação dessa resistência, que deve ter como princípio o estudo do campo como conteúdo educativo - espaço de ensino e de aprendizagem da vida. Nessa perspectiva, a associação entre teoria e prática, entre conteúdo e vida cotidiana; entre escola, trabalho, família e comunidade tem importância crucial se quisermos que a escola tenha sentido para os alunos do campo.

Pensar o campo como conteúdo educativo significa entendê-lo como um lugar marcado pela hegemonia de uma paisagem natural, onde prevalece um modo particular de vida social e de utilização do espaço, com grupos sociais de tamanho limitado e onde predomina uma relação singular, tanto das pessoas entre si, quanto entre elas com o local, uma identidade ligada à terra, à natureza, às relações comunitárias.

As teorias de Freire e Vygotsky adotam um quadro histórico-cultural-materialista e consideram os contextos e diálogos sociais essenciais para a conscientização da mudança cultural e educacional, com base no fato de possuir

objetivos inovadores. Visto que, entendemos que os dois autores se esforçaram em suas obras para compreender a transformação do indivíduo. Para eles, essa compreensão entre o conhecimento pode ser o instrumento para mudança e possível transformação do sujeito.

Nesse sentido, ambas as teorias enfatizam a necessidade de interação entre professores e alunos. O ponto de partida é o questionamento e o diálogo respeitoso, onde o professor atua como intermediário e prioriza a fala coletiva. Como meio de compreensão do mundo, sendo também uma importante ferramenta na produção de conhecimento.

Ressaltar que a educação pública é direito de todos, consagrado no artigo 205 da Constituição Federal e posteriormente garantido pela Lei de Políticas e Princípios Educacionais (LDB). No entanto, os projetos educacionais pensados para a população rural do Brasil são repletos contradições e denegação de justiça.

É importante ressaltar a intenção e o valor dessa exigência constitucional em termos de desenvolvimento integral do tema. No cerne deste mandamento está o reconhecimento de que a educação tem obrigações com o ensino e o desenvolvimento humano global em suas dimensões intelectual, física, emocional, social, ética, moral e simbólica.

Aprovada pelo MEC em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular, prevista na LDB (1996) e no PNE (2014) abrange toda a Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental e Médio). A parte relativa à Educação Infantil e Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE de 22 de dezembro de 2017, Resolução CNE/CP n. 02, após audiências públicas em todas as regiões do Brasil.

Entende-se que, a construção do conhecimento começa durante a formação acadêmica, quando os professores desenvolvem o hábito de olhar para trás em sua própria formação, não apenas no que aprenderam em sala de aula, mas também no que aprenderam com a pesquisa e a leitura discussão e participação em eventos. Nesse momento, os professores formam um repertório de saberes e os guardam para toda a vida, contudo é necessário constante aperfeiçoamento.

Todas essas abordagens se complementam para fornecer aos professores e crianças pequenas da Pré-Escola I e II uma maneira significativa, prazerosa e dinâmica de resolver problemas e adquirir conhecimento científicos a partir de

experiências como jogar futebol nos campos, banhar em açude, cuidar dos animais e plantações, participar de colheita de alimentos, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. – Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA – Brasília, 2010a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2010b.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. – Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. – Brasília, 2008.

DC-GO. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Goiânia/GO: CONSED/UNDIME Goiás, 2018b.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. **Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás**. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 88-106, jan./jun., 2016.

FERNANDES JÚNIOR, Astrogildo; NETTO, Mário Borges. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. Caderno temático: Cultura e Educação do Campo, Uberlândia, n. 3, p. 45-60, nov. 2011.

FRAZÃO, Gabriel Almeida; DÁLIA, J. M. T. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento do meio**: possibilidades e desafios para a educação do campo fluminense. Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. **Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal**. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 92-109, jan./abr. 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. **Experiências escolares vividas no campo e por crianças do campo**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2018.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil**, 2019.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. **A educação do campo e seus aspectos legais**, 2017.

SILVA, Raimundo Paulino da. **A escola enquanto espaço de construção do conhecimento**. Revista Espaço Acadêmico, v. 12, n. 139, p. 83-91, dez. 2012.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**, Lev Semionovich Vigotski. 2010.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente à Deus, pelo amor, pela oportunidade concedida e pela misericórdia nos momentos difíceis, dando-me força e coragem para seguir e que sempre coloca no meu caminho pessoas especiais. Sou grata a Ana Karolyna, pôr ter confiado que eu conseguiria, até mesmo quando duvidava da minha capacidade e a Leomar pelo apoio. A meus filhos, Witallo e Danielle, que compartilharam os seus conhecimentos comigo, sem a ajuda de vocês não teria concluído. Agradeço a meu esposo Wilton, por estar ao meu lado em todos os momentos. A minha mãe Maria Tereza, pelo carinho e apoio durante toda minha vida e a cada um dos meus irmãos que sempre torceram pela minha felicidade. Gratidão a minha orientadora Josiane, pelas valiosas contribuições dada durante todo o processo. A todos os meus colegas do curso de graduação que direta e indiretamente compartilharam dos inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com o espírito colaborativo.