

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA – CVRM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

WELTON DE ARAUJO PRATA

**O brincar na Educação Infantil em uma escola do campo no Município
de Humaitá – AM**

HUMAITÁ – AM

2021

WELTON DE ARAUJO PRATA

**O brincar na Educação Infantil em uma escola do campo no Município
de Humaitá – AM**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Ensino de Ciências e Humanidades, área de concentração em ensino, da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Zilda Gláucia Elias Franco.

HUMAITÁ – AM

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P912b Prata, Welton de Araújo
O brincar na Educação Infantil em uma escola do campo no Município de Humaitá-AM : Um estudo na Educação Infantil do campo / Welton de Araújo Prata . 2021
115 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Zilda Gláucia Elias Franco
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Brincar. 2. Educação Infantil . 3. Educação do Campo . 4. Formação de Professores . 5. Planejamento . I. Franco, Zilda Gláucia Elias. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

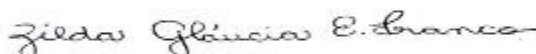
WELTON DE ARAÚJO PRATA

**O brincar na Educação Infantil em uma escola do campo no
Município de Humaitá – AM**

Dissertação submetida à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Aprovada em 27 de maio de 2021.

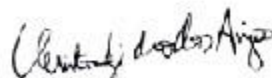
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Zilda Gláucia Elias Franco
PPGECH – IEAA/UFAM – Orientadora/Membro Titular Interno



Profa. Dra. Maria Eulina Leite Nogueira
PPGECH – IEAA/UFAM – Membro Titular Interno



Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos
PPGE/CEDU/UFAM – Membro Titular Externo

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus familiares, amigos e professores que contribuíram com o meu processo de Ensino e Aprendizagem até aqui!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ter me dado forças para superar cada obstáculo que surgiu durante todo o meu trajeto na Universidade Federal do Amazonas. Agradeço, também, à minha família, em especial à minha mãe e ao meu pai, por sempre terem me ajudado e incentivado.

Quero agradecer aos meus colegas de turma, por sempre terem buscado ajudar uns aos outros, tanto nas atividades quanto na vida pessoal; aos professores que nos ajudaram a adquirir uma base para, assim, realizar uma função e ser um profissional realmente comprometido com a educação. Agradeço, também, aos membros da Banca Examinadora, por disponibilizarem seu tempo para estarem presentes nesta avaliação.

Em destaque, agradeço à professora e minha orientadora Zilda Glaucia Elias Franco, por ter aceitado a me orientar e colaborar na construção desta etapa tão importante da minha vida.

Agradecer é uma forma bonita de mostrar que a vida é feita de companheirismo, apoio e gratidão, pois, na vida, ninguém caminha sozinho.

A todos, muito obrigado!

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

A Educação Infantil, nas escolas do campo, é obrigatória e depende de uma legislação brasileira e de um currículo que reflita sobre as características e as necessidades dos povos do campo. Nesse contexto, o brincar é um direito garantido no desenvolvimento infantil em todos os espaços, aqui abordado especialmente na educação formal. Assim sendo, esta pesquisa, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação Infantil (GEPEDIN) do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), teve como objetivo geral analisar como o brincar está presente nos planejamentos das professoras da Educação Infantil na Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos, situada na comunidade Realidade – BR 319 - Km 100, na área rural do município de Humaitá – Amazonas. Para alcançar essa finalidade, os seguintes objetivos específicos foram delineados: descrever o processo de construção da Educação Infantil e da Educação do Campo; identificar o brincar no planejamento de ensino da professora das turmas de Educação Infantil da Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos; analisar como o brincar se configura no planejamento de professoras de uma escola da Educação Infantil. Trata-se de um estudo de caso cuja metodologia de investigação adotada se caracteriza como qualitativa, a qual utilizou como técnicas de coleta dos dados um questionário estruturado e diálogos com os sujeitos envolvidos: três professoras da Educação Infantil (2019 e 2020), dois gestores (2019 e 2020) e a pedagoga (2019 e 2020) da escola e, também, a Coordenação da Área do Campo da Secretaria Municipal de Educação. Os resultados da pesquisa apontam que o brincar é um direito da criança em todos os espaços, e a escola é o espaço formal de educação da criança que precisa garantir que esse direito seja respeitado. Além disso, o brincar precisa acontecer também somente pelo brincar, sem objetivos relacionados a qualquer conteúdo/proposta ou habilidade a ser desenvolvida. Identificou-se, também, que o brincar faz parte dos planejamentos de uma das professoras investigadas, que há intencionalidade ao propor as atividades que agregaram o brincar: brincadeiras, jogos e atividades lúdicas, porém o brincar pelo brincar ainda não foi contemplado nas atividades propostas. Ressalta-se que a pesquisa envolveu um período pandêmico da Covid19 e, por isso, para que a formação e a orientação pedagógica para a realização dos planejamentos pudessem ter interferido na elaboração das atividades, os profissionais da escola do campo do município de Humaitá necessitariam de formação continuada voltada às especificidades das crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Educação do Campo. Formação de Professores. Planejamento.

ABSTRACT

Early Childhood Education in Schools of rural communities is mandatory and depends on Brazilian legislation and a curriculum that reflects on the characteristics and needs of the people of the countryside. In this context, playing is a guaranteed right in child development in all spaces, addressed here especially in formal education. Therefore, this research, linked to the Group of Studies and Research on Early Childhood Education (*Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação Infantil* –GEPEDIN) of the Graduate Program in Science and Humanities Teaching at the Federal University of Amazonas (UFAM), had as general objective to analyze how playing is present in the teachers' lesson plans of Early Childhood Education at the Manoel de Oliveira Santos Municipal School, located in the *Realidade* community - BR 319 - Km 100, in the rural area of the municipality of Humaitá – Amazonas, Brazil. To achieve this purpose, the following specific objectives were outlined: to describe the construction process of Early Childhood Education and Education of rural communities; to identify playing in the teaching plan of the teacher of the Early Childhood Education classes at the Manoel de Oliveira Santos Municipal School; to analyze how playing is configured in the teachers' lesson plans of an Early Childhood Education school. This is a case study whose research methodology adopted is characterized as qualitative, which used a structured questionnaire and dialogues with the subjects involved as data collection techniques: three teachers of Early Childhood Education (2019 and 2020), two school managers (2019 and 2020) and the school's pedagogue (2019 and 2020) and also the Coordination of the Rural Area of the Municipal Education Secretariat. The results of the research show that playing is a child's right in all spaces, and school is the child's formal education space that needs to ensure that this right is respected. In addition, playing needs to happen only through playing, with no goals related to any content/proposal or skill to be developed. It was also identified that playing is part of the lesson plans of one of the investigated teachers, that there is intentionality in proposing the activities that added playing: games and playful activities, however playing just for playing has not yet been included in the proposed activities. It is noteworthy that the research involved a pandemic period of Covid-19 and, therefore, so that the training and pedagogical guidance for carrying out the plans could have interfered in the elaboration of activities, the professionals of the school of the rural community in the municipality of Humaitá would need continuing education focused on the specificities of children in Early Childhood Education.

Keywords: Playing. Early Child Education. Education in rural communities. Teacher training. Planning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Amazonas	65
Figura 2 – Orla de Humaitá	67
Figura 3 – Praça da Matriz	67
Figura 4 – Festejo em Honra à Imaculada Conceição	67
Figura 5 – Organograma da coordenação do campo – SEMED – Humaitá	68
Figura 6 – Escola Municipal Rural Osmarina Melo de Oliveira	70
Figura 7 – Escola Manoel de Oliveira Santos – Realidade	74
Figura 8 – Linguagem: dramatização	80
Figura 9 – Matemática – Jogos e brincadeiras	82
Figura 10 – Música e movimento- brincadeiras populares	84
Figura 11 – O parquinho infantil	87
Figura 12 – Brinquedo	88
Figura 13 – Planejamento Pré I	90
Figura 14 – Planejamento Pré II	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas de alunos no ano de 2019	41
Tabela 2 – Matrículas e espaços de Educação Infantil na área urbana – 2021.....	71
Tabela 3 – Matrículas e espaços de Educação Infantil na área rural – 2021	71
Tabela 4 – Turmas de Educação Infantil	74

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AM	Amazonas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional da Educação Fundamental
GEPEDIN	Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IERAM	Instituto de Educação Rural do Amazonas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores

PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRORURAL	Programa de Professores Leigos Municipais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Alfabetização
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	19
2.1 Breve contexto histórico da Educação Infantil	19
2.2 Caminhos da Educação do Campo	30
3 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
3.1 O brincar e a mediação do professor	53
3.2 A formação de professores das escolas do campo	58
4 CAMINHOS DA PESQUISA.....	62
4.1 Sujeitos da pesquisa	63
4.2 Instrumentos de coleta de dados	64
4.3 O lugar da pesquisa	65
4.3.1 O município de Humaitá	66
5 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DO CAMPO	78
5.1 O brincar no planejamento das atividades no ano de 2019.....	79
5.2 O brincar no planejamento das atividades no ano da pandemia.....	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A - Questionário para as professoras da Educação Infantil.....	105
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	106
ANEXO A – Termo de Anuência.....	110
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP.....	111

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada *O brincar na Educação Infantil em uma escola do campo no Município de Humaitá – AM*, tem como proposta analisar como o brincar está presente nos planejamentos das professoras da Educação Infantil na Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos, situada na comunidade Realidade – BR 319 - Km 100, na área rural do município de Humaitá – Amazonas (AM). Pesquisar nas escolas do campo é uma grande satisfação, pelo fato de eu estar bem próximo dessa realidade, na qual vivi durante muitos anos.

Há vários fatores que justificam a felicidade de estar envolvido nesse campo de pesquisa, dentre eles é o contato que eu tive com o campo desde minha infância, visto que morei em um sítio localizado na BR 230, KM 35, até meus 14 anos. Durante aqueles anos, pude conhecer escolas do campo e tive a oportunidade de estudar nesses espaços, participei de atividades realizadas nas comunidades próximas onde morava. Assim, as experiências adquiridas no cotidiano proporcionaram entendimento das dificuldades enfrentadas na Educação do Campo. A convivência na área rural permitiu a construção e a reconstrução de saberes constituídos nesse meio. Todas as dificuldades vivenciadas durante anos só fortaleceram a vontade de contribuir e estar envolvido diretamente na educação do campo. A realidade que é vivenciada na área rural é totalmente diferente do contexto urbano.

As dificuldades que enfrentei ainda como adolescente foram um dos estímulos a querer atuar nesse meio. Hoje, como professor do campo, deixo a minha contribuição positiva para os alunos que estão passando por uma realidade já vivenciada por mim. Deixo, assim, o meu legado de que o menino do campo pode sim alcançar seus objetivos, basta ter oportunidades, instituições públicas e força de vontade.

A familiaridade com o tema, o contato com a disciplina de Educação do Campo durante a graduação no curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), juntamente às visitas de campo levaram-me a conhecer um pouco mais sobre a realidade de três escolas localizadas na área rural do município de Humaitá – AM. Após a formação, tive o privilégio de adquirir experiências em sala de aula em uma escola do campo do município durante algumas semanas. O tempo foi curto, porém significativos para o meu crescimento profissional e para despertar reflexões nas relações docentes encontradas na prática escolar.

Quando iniciei os estudos no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da

UFAM, tive a oportunidade de acompanhar, como convidado, uma pesquisa exploratória em uma comunidade ribeirinha. Esse estudo intensificou a minha curiosidade em querer entender de que forma o brincar era abordado no currículo das escolas do campo.

A Educação do Campo, segundo o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, é constituída por escolas situadas em áreas rurais para as populações do campo, a saber:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os 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, p. 1).

A trajetória da educação para os espaços rurais pensada exclusivamente para os povos do campo é rica em fatos, lutas, movimentos e manifestações sociais dos moradores das áreas rurais, os quais buscam conquistas efetivas para uma Educação Básica de qualidade para seus filhos. Munarim (2008) ressalta que foi por meio desses movimentos e dessas manifestações que se constituiu a Educação do Campo. Nesse contexto, encontramos os Sem Terrinha, as crianças que fazem parte do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) desde o primeiro acampamento em 1985 (MST, 2018), o qual compreende a escola como um espaço de construção do conhecimento e, também, de cultura.

A Educação Infantil é assegurada para todas as crianças por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica. A LDBEN indica como finalidade dessa etapa o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996a).

Ao longo do tempo, foram garantidos direitos, formas, diretrizes que se expressam por meio da legislação que ampara essa faixa etária. Nesse sentido, destacamos o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), os quais norteiam e estabelecem os caminhos do ensino e da aprendizagem e dos aspectos emocionais, culturais e sociais das crianças.

As DCNEI estabelecem o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos, os quais devem fazer parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), é fundamental estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento das instituições de Educação Infantil. A BNCC ressalta a importância, na Educação Infantil, das aprendizagens e o desenvolvimento das crianças tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, **brincar**, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017).

De acordo com Antunes (2020, n.p.), “[...] o brincar não busca fins outros que não o próprio brincar, o prazer de fazê-lo. O brinquedo e a brincadeira relacionam-se com a criança e a cultura infantil. E podem não produzir somente prazer, mas também perdas, ódio, descontentamento, alegria e decepção [...]”. A experiência das práticas lúdicas poderão refletir, então, nas várias fases da vida da criança.

Assim sendo, surgiram as seguintes questões: Como o brincar estaria presente nas aulas das turmas de Educação Infantil de uma escola do campo? Como os professores pensavam esses momentos? Na busca de respostas, para esta pesquisa, traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- ✓ analisar como o brincar está presente nos planejamentos das professoras da Educação Infantil na Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos, situada na comunidade Realidade – BR 319 - Km 100, na área rural do município de Humaitá – Amazonas.

Objetivos específicos

- Descrever o processo de construção da Educação Infantil e da Educação do Campo.
- Identificar o brincar no planejamento de ensino da professora das turmas de Educação Infantil da Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos.
- Analisar como o brincar se configura no planejamento de professoras de uma escola da Educação Infantil.

Para esta investigação, adotamos a abordagem metodológica qualitativa, um estudo de caso na Escola Manoel de Oliveira Santos localizada em área rural do Município de Humaitá – AM. Utilizamos como técnica de coleta de dados um questionário estruturado e os planejamentos das professoras da referida escola. Com relação à análise dos dados, apoiamos na análise de conteúdo de Bardin (1995).

A princípio, realizamos um levantamento nas bibliotecas digitais do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no *site* da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), na Revista Brasileira de Educação do Campo, por meio das seguintes palavras-chave: Educação do Campo, Brincar e Educação Infantil. A intenção era encontrar trabalhos que relacionassem os três tópicos. Localizamos em torno de 50 trabalhos

publicados. Destes, separamos 20 estudos que tratavam dos assuntos de forma ampla e com argumentos consistentes. Encontramos também cerca de 40 trabalhos que ressaltavam as atividades lúdicas utilizadas na Educação Infantil.

Dito isso, estruturamos esta dissertação em seis seções. Na primeira seção, referente a esta introdução, tratamos do interesse pelo tema, da formulação do problema e da relevância da pesquisa, seus objetivos, e uma breve discussão e definição do campo de pesquisa.

Na segunda seção, abordamos a Educação Infantil e a Educação do Campo, no intuito de conceituar e ressaltar as leis que regulamentam o direito da criança na escola. Além disso, abordamos, de forma específica, a Educação Infantil no Amazonas, como ela está regulamentada e quais as dificuldades encontradas pelas escolas do campo que oferecem a Educação Infantil, perpassando pela educação no Município de Humaitá – AM e pela formação dos professores das escolas do campo. Construimos a fundamentação teórica da Educação do Campo a partir de Alencar (2010), Arroyo (2007), Ghedin e Borges (2007), Jesus (2009), Munarim (2008), Pinheiro (2007), Ramos (2019) e Souza (2012, 2014, 2016). Pinheiro (2007) afirma que a Educação do Campo, no Brasil, foi conquistada pelos movimentos sociais e pelos camponeses como uma modalidade específica de educação formal. Por meio da implementação de políticas públicas, a Educação do Campo conseguiu espaços importantes nos últimos anos, em busca do direito à educação de qualidade e que respeite as especificidades dos territórios rurais.

Na terceira seção, abordamos a o brincar na Educação Infantil e, assim, conceituamos e ressaltamos as leis que regulamentam o direito do brincar da criança na escola. Tratamos, então do brincar e o papel do professor. A **Educação Infantil** e o brincar baseiam-se nos estudos de Anjos, Oliveira e Gobbi (2019), Barros (2009), Dias (2013), Franco, Nogueira e Prata (2021), Friedmann (2003, 2012, 2014), Kishimoto (2001), Kuhlmann Jr. (2015), Moyles (2006), Oliveira (2008, 2012), Silva, Pasuch e Silva (2012) e Vygotsky (1988), assim como os documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil.

Na quarta seção, discorreremos sobre os caminhos da pesquisa, conceituamos o método de pesquisa e o enfoque teórico utilizados, o local e sujeitos da pesquisa, assim como os instrumentos de coletas de dados. Salientamos que a pesquisa sofreu mudanças após a sua qualificação em função da pandemia da COVID-19 e das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), bem como do Decreto Nº 056/2020-GAB.PREF., de 18 de março de 2020, que dispõe sobre a “[...] Situação de Emergência na saúde pública do município de Humaitá – AM, em razão da disseminação do novo Coronavírus (2019-nCoV). e INSTITUI o

Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao COVID-19” (HUMAITÁ, 2020, p. 33, grifo do autor). O Decreto suspendeu, também, as aulas no âmbito da rede pública municipal. Em setembro de 2020, foram pensadas as atividades nas escolas do campo, de maneira remota, com a organização de apostilas, pelas professoras, que seriam entregues às famílias até o dia 30 de dezembro.

Na quinta seção, analisamos o brincar na Educação Infantil em uma Escola do Campo, a partir dos planejamentos escritos para as turmas de Educação Infantil (Pré I e Pré II) de três professoras em dois momentos distintos, no ano de 2019 e no ano de 2020 (durante a pandemia da COVID-19), bem como das reflexões sobre os achados da pesquisa. Por fim, trazemos as considerações finais do trabalho realizado, as quais apontam que o brincar é um direito da criança, e que, por meio dele, diversas atividades e propostas podem ser inseridas nas turmas da Educação Infantil de uma escola do campo, porém o aspecto da formação continuada e o envolvimento da equipe podem contribuir para que o brincar seja inserido nos planejamentos das aulas para as crianças dessa faixa etária.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A história da Educação Infantil, seja ela no contexto urbano ou nos espaços rurais, passa por grandes processos de mudança envolvidos com as questões familiares, da urbanização, do trabalho, das relações de produção e com outras instituições que educam as crianças. Assim sendo, nesta seção, abordaremos, de forma breve, pontos importantes construídos ao longo do tempo em função da educação das crianças brasileiras.

2.1 Breve contexto histórico da Educação Infantil

As diversas experiências vividas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil cruzam-se com os processos históricos, sociais e geográficos, resultando em um conjunto de fatores que buscam respeitar o direito de ser criança e favorecem o seu desenvolvimento. (KUHLMANN JR., 2015). Apesar disso, a Educação Infantil apresenta realidades bem diferentes devido aos seus variados contextos. A partir disso, muitas foram as conquistas associadas à legislação, ao acesso e à prática pedagógica dos profissionais envolvidos na sua efetivação.

Assim sendo, destacamos, aqui, com base em Kuhlmann Jr. (2015), alguns fatos históricos. Na Idade Antiga, crianças eram abandonadas em manjedouras e não necessitavam da identificação de quem as deixava. Na Idade Moderna, entidades religiosas cuidavam da educação das crianças abandonadas. Havia precariedade de atendimento em função da culpa, do abandono e da caridade. Nos séculos XV e XVI, surgiram novos modelos educacionais, mais desenvolvimento científico, a expansão comercial, o Renascimento e novos entendimentos sobre as crianças e como elas deveriam ser educadas. Com a Revolução Industrial, surgiram as escolas que não tinham uma proposta formal e realizavam atividades que desenvolviam os bons hábitos, o bom comportamento, as normas religiosas, a memorização, a autodisciplina e a leitura e a escrita. Na Europa do Século XX, diversos passos foram dados em direção à consolidação do estudo científico sobre a criança. O estudo sobre o desenvolvimento infantil originou, então, novas estruturas, objetivos e práticas de trabalho com crianças diferenciadas de cada país. Desse modo, diversas questões são recorrentes quando se pensa em Educação Infantil: Por quê? Para quem? Como?

Nas concepções atuais, a criança é considerada como ser histórico-social, de direitos, capaz de pensar, de agir e de construir. Contudo, isso ainda pode variar de acordo com as

representações de infância, de como ela é vista na família, na classe social e, ainda, conforme a questão de gênero, de etnia, de grupo etário.

No Brasil, até meados do século XIX, não havia instituições – creches ou parques infantis que atendessem a crianças pequenas longe das mães. Nas áreas rurais, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças órfãs ou abandonadas; e, nas áreas urbanas, foram identificadas as “rodas dos expostos” com bebês abandonados pelas mães, filhos ilegítimos ou outras situações, o que não diferiu de situações vivenciadas em outros países e épocas (OLIVEIRA, 2008).

A partir da segunda metade do século XIX (Abolição e Proclamação da República), essa situação modificou-se um pouco com o aumento da migração para a área urbana e o desenvolvimento tecnológico. Nesse momento, de acordo com Oliveira (2008), foram criadas iniciativas isoladas de amparo à infância e a absorção pelas elites dos ideários do Movimento da Escola Nova produzidos no centro das transformações ocorridas na Europa e trazidas ao Brasil. Ainda nesse contexto, surgiram os Jardins de Infância, recebidos com entusiasmo por alguns setores sociais, mas que, segundo Oliveira (2008), provocaram debates, pois muitos entendiam que não poderiam ser mantidos pelo poder público.

No ano de 1899, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) no Rio de Janeiro, que foi uma das instituições pioneiras de grande influência para a criação de novos locais de assistência em todo país. Nesse viés, foi criado o projeto financiado pela Fundação Orsa¹, que pretendia ampliar o atendimento a crianças e ajudar na implementação e no entendimento da educação de crianças com o princípio do desenvolvimento intelectual. Esse projeto, em diversos momentos, ficou sem recursos e não tinha como se manter; além disso, muitas críticas foram feitas em função do amparo somente às crianças mais pobres (KUHLMANN JR., 2015).

Por volta do final do século XIX, novas propostas para retirar as concepções assistencialistas existentes no país foram elaboradas, como a criação de leis que propagavam as instituições sociais, da área da saúde, do direito da família e da educação, denominada assistência científica, com princípios pautados na ciência. “A história da assistência representa justamente o embate das questões envolvendo a sua função, as prioridades e modalidades de atendimento, o papel do estado e das organizações da sociedade civil, os requisitos e os

¹ “Criada em 1994, a Fundação Orsa atua como ‘sementeira’ de projetos e ações voltados à formação integral da criança e do adolescente. [...] Sediada em Carapicuíba, na Grande São Paulo, a missão da entidade é promover a formação integral da criança e do adolescente em situação de risco pessoal e social.” (UNDIME, 2003, n.p.).

procedimentos a adotar para a prestação de serviço” (KUHLMANN JR., 2015, p. 57). A prestação de serviço educacional era realizada conforme as prioridades entrelaçadas pelo governo e, assim, o assistencialismo não tinha o papel de ensinar, somente dar suporte para o engajamento de atitudes, valores morais e cívicos.

Em 1923, de acordo com Kuhlmann Jr. (2015) surgiram regulamentações sobre o trabalho feminino que previa a instalação de creches e de salas de amamentação durante a jornada das empregadas. Contudo, esses direitos só foram conquistados por meio de lutas sociais nos anos seguintes, que levou à aprovação da Constituição de 1988. A intensa manifestação dos movimentos sociais (clubes de mães, movimentos dos favelados, comunidades eclesiais de base, movimentos do custo de vida, movimentos contra a carestia, movimentos pela saúde, movimentos pelo emprego, movimentos sindicalistas), no fim da década de 1970 e meados da década de 1980, foi significativa para que a Constituição de 1988 fosse aprovada, movida pela redemocratização do país.

Nesse momento, mulheres ainda lutavam pelo direito ao trabalho em ambientes que eram considerados somente para os homens e aos espaços para deixar as crianças, o que promoveu movimentos feministas que, além da busca pelos seus direitos dentro da sociedade, procuravam também o acesso à educação das crianças, às creches como um direito de desenvolvimento educacional. As mulheres exigiam, assim, um espaço de socialização entre as crianças, não somente um local para as crianças passarem o tempo, mas também

[...] colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas. Assim, a creche e mais do que isso, as crianças começam a ganhar status de política pública. As crianças começam a ser consideradas como cidadãs em desenvolvimento. As feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais. (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 25).

Nesse contexto, os movimentos das mulheres e o grupo feminista levantaram a bandeira de que a socialização e os ensinamentos pedagógicos eram um direito das crianças, e as creches não eram depósitos, muito menos estacionamento. Após muita luta, mas ainda com limitações, as mulheres conseguiram o direito de trabalhar em fábricas e outros estabelecimentos.

O atendimento às crianças pequenas em espaços institucionais, não familiares, surgiu na Europa, em plena Revolução Industrial, quando as famílias, principalmente as mulheres, começaram a trabalhar em lugares onde as crianças não poderiam estar presentes. Nessa época, moradia e local de trabalho começaram a se diferenciar e as crianças pequenas necessitavam de uma instituição que as “protegesse” e “guardasse” enquanto seus pais trabalhavam. (BARBOSA; FERNANDES, 2013, p. 301). A reivindicação pelos espaços para as crianças ergueu-se, desse modo, por meio de movimentos sociais (especialmente na década de 1970) – com exigências para a criação de creches, com o intuito de as mulheres deixarem

seus filhos de maneira integral (que iam da necessidade de locais para a guarda até o atendimento às crianças) –, e por meio de alguns

patrões que, no intuito de controlar seus funcionários, criaram as vilas operárias, creches e escolas maternais. Dessa maneira, foram criadas as creches populares, para atender não somente aos filhos de mães operárias, mas também aos das mães trabalhadoras domésticas (GONÇALVES, 2013).

Um segundo período da luta por creches situa-se na “transição democrática”, na década de 1980, surgindo a primeira proposta brasileira para uma política pública de educação das crianças de 0 a 3 anos, proveniente da gestão (1986-1989) do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), criado em 1985, e do Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF de São Paulo) [...]. A reivindicação do direito à creche passou a ser feita não apenas pelas mães trabalhadoras, mas também pelo movimento feminista e pelos sindicatos, articulando a luta por igualdade de condições de trabalho entre homens e mulheres com a luta pelo direito à educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos. (ANJOS; SANTOS; FERREIRA, 2015, p. 158)

A educação das crianças obteve diversas conquistas após o contexto apresentado, na promoção e no acolhimento à criança pequena em creches e pré-escolas, o que gerou um crescimento expressivo. No entanto, há, ainda, muitas crianças fora do ambiente escolar, apesar de ser um direito garantido. Esse marco ficou consolidado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que gerou intensas transformações que passaram a expressar os direitos dos cidadãos na educação brasileira.

Até o início do século XX, as crianças pobres eram atendidas nas poucas creches que foram inauguradas no país, para filhos de operários e trabalhadores das classes pobres. Já as escolas denominadas “jardins de infância” eram para as pessoas ricas (OLIVEIRA, 2012). Nesse período, ficou mais evidente a desigualdade entre as classes sociais, com o acesso das crianças na pré-escola e com a educação ofertada. Os jardins de infância eram uma ideia trazida da França, atrelada a um modelo moderno, de progresso, porém excluía as crianças das classes populares, que não tinham acesso às políticas públicas amplas que promovessem liberdade e igualdade.

A distinção entre essas instituições passava, assim, pela estrutura física e pelo público atendido por elas. No acolhimento das crianças em locais impróprios, que, na época, era chamado de pré-escola ou creche, havia uma estrutura física precária e com o mínimo de materiais para atender às crianças. Segundo Kuhlmann Jr. (2015, p. 78),

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das casas de expostos, que recebiam as crianças abandonadas, pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

As pessoas que trabalhavam nas fábricas tinham dificuldade de deixar seus filhos em suas residências; assim sendo, muitas vezes, acabavam abandonando-os pela necessidade de trabalhar. Nesse sentido, as creches realizavam atendimento a essas crianças no horário em que seus pais estavam trabalhando.

Em outro patamar, havia o jardim de infância como o local ideal com ótimos materiais, estrutura física adequada e profissionais qualificados para o desenvolvimento das crianças. Tinham acesso a essas instituições os filhos das classes dominantes, filhos de grandes fazendeiros da época, os denominados “senhores de engenhos”.

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às Salles d’asiles francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para emancipação, mas para subordinação. (KUHLMANN JR., 2015, p. 69).

O jardim de infância era o local onde as crianças recebiam educação de forma integral, além dos valores éticos e morais. Tinham, também, acesso a elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Cada criança era educada conforme as ideologias dos pais, com determinadas metas para o futuro. Desde cedo, as crianças tinham acesso a ensinamentos referentes a sua profissão, escolhida por sua família.

Em outro cenário, para as classes populares, as instituições com características assistenciais preparavam o ser humano para o mundo do trabalho, com ensinamentos de normas e valores a serem vivenciados nas fábricas. O primeiro acesso escolar da criança em instituição era no Ensino Primário por volta de 6 e 7 anos. Dessa maneira, não se pensava na educação escolar das crianças desde os seus primeiros anos de vida, a educação era somente a do âmbito familiar.

A educação das crianças durante das décadas de 1970 e 1980 era constituída pela educação informal, pensada em instruí-las para adentrar o ensino escolar, que iniciava somente no ensino primário. A partir da década de 1990, por meio da Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), foi disposto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A intenção de preparar as crianças para ter acesso ao ensino era uma iniciativa dos pais – não existia, assim, a obrigatoriedade.

O FUNDEF apoiava somente o Ensino Fundamental e era um acordo político para o desenvolvimento das crianças de 6 a 9 anos de idade. Não existia, ainda, o apoio à educação das crianças no início da vida escolar. Para os governantes do país, o necessário era que as crianças de 6 a 9 anos de idade tivessem acesso à escola. A grande perspectiva era que formassem

peçoas para o mercado de trabalho, para dar lucro para a economia brasileira. O direito da criança à escola começou a ser reivindicado pela sociedade; e, com a criação de leis e decretos, bem como diretrizes, surgiu a chamada Educação Infantil.

A pré-escola era fase independente, desvinculada do processo de escolarização do indivíduo.

A educação pré-escolar partia de cada família. Algumas crianças tinham acesso ao ensino logo muito cedo, já outras crianças bem mais tarde. A expressão “pré-escolar”, utilizada no Brasil, expressava o entendimento de que o ensino para as crianças era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Primário. Situava-se, portanto, fora da educação formal (BRASIL, 2017).

A Educação Infantil passou a ser vista como área do conhecimento, com a atuação de profissionais e de políticas públicas, por meio das quais a criança se torna o foco do processo educativo, tendo direito à educação formal. “Seja no movimento de mulheres, seja no movimento feminista, aparece desde logo a reivindicação por creche, reivindicação praticamente desconhecida até então” (ROSEMBERG; CAMPOS; PINTO, 1985, p. 96). Um longo processo de lutas, em que os movimentos sociais assumiram o protagonismo, destacam-se mães trabalhadoras, militantes dos movimentos sociais e também os pesquisadores da infância. As conquistas apresentaram-se e, destacamos, do ano de 1990, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei No 8.069, de 13 de julho de 1990 –, que comemora, neste ano de 2020, 30 anos de ação. (FRANCO; NOGUEIRA; PRATA, 2021, p. 246).

A expressão “Educação Infantil” despontou no ano de 1996, com a criação da LDBEN – Lei N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) – e passou a ter não apenas a função do cuidar, mas adotou o importante papel na infância para o desenvolvimento humano, importante momento da formação do indivíduo. Assim sendo, destacamos, a seguir, a legislação criada, as normatizações que favoreceram e dão destaque às conquistas da Educação Infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990, veio ajudar a fortalecer a concepção de infância para que seus direitos possam ser garantidos (BRASIL, 1990). Em 1998, foi criado o RCNEI, que buscou enfatizar orientações que podem ser seguidas pelos profissionais da educação. O objetivo do documento foi orientar e fornecer caminhos que podem ser percorridos pelo profissional da Educação Infantil, com apoio do planejamento e dos métodos de avaliação educativa, levando em consideração a pluralidade, a identidade cultural, a diversidade étnica e social.

Anos depois, em 2006, foram publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), que tinha como objetivo contribuir para a implementação de políticas públicas e anseios na contribuição do processo democrático das crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2006). Enquanto no RCNEI os professores obtinham orientação para a transição de

uma nova Educação Infantil, por meio de fundamentações e reflexões, com o PNQEI buscavase oferecer estruturas para essas transformações.

No ano de 2007, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por intermédio da Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), com elementos definidores. É por meio do FUNDEB que acontece a distribuição dos recursos entre governo estadual e municípios, os quais se destinam à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação. Os recursos são liberados conforme o número de alunos matriculados na rede básica, incluindo-se as crianças da Educação Infantil.

Dois anos depois, com a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que são normas e procedimentos a serem observados na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Vale ressaltarmos que esse documento define o currículo como conjunto de ações de saberes culturais, indenitário dos conhecimentos historicamente construídos pelas crianças (BRASIL, 2009).

No ano de 2014, sob a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE), foi homologado, cuja meta 1 é universalizar, até 2016, a Educação Infantil para as crianças de 4 a 5 anos de idade e expandir a oferta em creches de forma a receber, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2024, visando a qualidade da educação (BRASIL, 2014). Para que sejam alcançadas as metas, existe a utilização de estratégias como ações para alcançar os objetivos. Contudo, esses objetivos são quantificáveis, porque eles expressam números, em percentagens.

Por meio da Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa a oferecer o alicerce a ser seguido na prática cotidiana da Educação Básica (BRASIL, 2017). A BNCC estabelece as aprendizagens consideradas essenciais com o mínimo de conteúdo a serem trabalhados, cabendo aos estados e aos municípios organizarem seus currículos embasados pela normatização. O processo de sua organização e elaboração contou, inicialmente, com a participação de diversos grupos de trabalho, movimentos, pesquisadores, professores e entidades que pesquisam, discutem questões da infância e, por conseguinte, da Educação Infantil. Entretanto, nesse campo, a hegemonia e os ideários neoliberais tiveram êxito, pois as questões associadas às competências foram ganhando espaço e se concretizaram apesar de várias tentativas de mudanças na escrita das suas versões. Por fim, a normatização foi aprovada, sendo escrita por um determinado grupo que desconsiderou conhecimentos teórico-práticos fundamentais construídos ao longo da

trajetória da educação das crianças, produzidos em função e para os processos de aprendizagens e desenvolvimento infantil.

Em uma nova fase, a Educação Infantil passou a ser o processo que engloba a modalidade educativa das crianças em instituições formais, na família e na comunidade. De acordo com as novas orientações, na família, a criança recebe os primeiros passos da educação informal, os quais fazem parte de aspectos importantíssimos para o seu desenvolvimento escolar e, também, aprende valores educacionais que leva para toda sua vida pessoal e profissional.

De acordo com os PNQEI (BRASIL, 2018), as crianças da Educação Infantil, de 0 a 5 anos, carecem de espaços específicos com condições materiais e estrutura física adequada para que os processos do seu desenvolvimento motor, afetivo e intelectual sejam alcançados. “A Educação Infantil desenvolve na criança elementos cruciais, a descoberta das coisas nas quais pensa, a identificação das coisas com as quais a criança pensa e a compreensão do espaço no qual o pensamento é desenvolvido” (NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2018, p. 3). Esses elementos são de grande valia para a ampliação educacional das crianças, pois perpassa pelo sensorio motor e intelectual, em articulação com ações que podem ser adquiridas durante os processos de aprendizagem, proporcionando sua formação.

Nesse caminho, o contato da criança com os diversos elementos que envolvem a fase da infância e do desenvolvimento social tornam-se contribuintes para a evolução de habilidades intelectuais, emocionais e motoras. Além desses fatores que facilitam o engajamento de habilidades significativas para o processo de desenvolvimento da criança, o lúdico também se destaca. Segundo Bona (2012, p. 37), o lúdico “[...] vem da palavra latim ludos que quer dizer brincar, que envolve aqui jogos, brincadeiras, brinquedos [...]”. Brincar é de suma importância na vida da criança, pois estimula o desenvolvimento intelectual, em que ela, sem perceber, aprende bons hábitos e boas atitudes. Por meio das atividades lúdicas, a criança expressa suas reações, suas descobertas de mundo e sua imaginação.

A presença do lúdico nas atividades torna-se de grande relevância e

[...] na educação infantil tem sido uma das estratégias mais bem sucedidas no que concerne à estimulação do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança. Essa atividade é significativa por que desenvolvem as capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem. (DIAS, 2013, p. 3).

Segundo a autora, o lúdico é bem mais que uma simples estratégia de desenvolvimento de atividade, é oportunidade de desenvolver as habilidades da criança de forma prazerosa e a capacidade de atrair a atenção dos alunos para as atividades desenvolvidas. Andrade e Silva (2015) complementam que a ludicidade não acontece somente na utilização de atividades que

contêm jogos e brincadeiras, pois a “[...] ludicidade é um estado interno do sujeito que vivencia uma experiência de forma plena, é sinônimo de plenitude da experiência – considerando aqui ‘plenitude da experiência’ como a máxima expressão possível da não divisão entre pensar/sentir/fazer” (ANDRADE; SILVA, 2015, p. 4). A ludicidade, dessa forma, é entendida como algo interno de cada sujeito e adquirida em consonância com as experiências vivenciadas. Na criança, por meio da curiosidade e da imaginação, o desenvolvimento das suas habilidades se torna mais intensa.

O desenvolvimento das habilidades da criança (afetivas, sociais, motoras e intelectuais) é melhor desencadeado quando são estimuladas por diversos sons, materiais, conversas, interações. O brincar, por meio de jogos, brincadeiras e faz de conta estimulam esse processo. O contato com os objetos permite a evolução da imaginação e a criatividade da criança, assim como seu desenvolvimento integral para complementar as ações da família e da comunidade (BRASIL, 1996a).

O processo de desenvolvimento da criança, na Educação Infantil, pode ser favorecido por meio da ludicidade, do brincar. Essa mediação entre o brincar e a ludicidade precisa estar atrelada ao currículo escolar e no planejamento do professor, por meio de metodologias que favoreçam esse processo alcançando ainda aspectos sociais e culturais. Nessa perspectiva, as DCNEI ressaltam a necessidade de utilizar metodologias que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2009, p. 25).

Como ressaltam as DCNEI, deve-se levar em consideração o conhecimento das vivências adquiridas pelas crianças, e o professor pode usar técnicas diferenciadas para que o aluno possa aprender por meio de atividades atrativas, como jogos, brincadeiras e materiais pedagógicos que representem práticas lúdicas em sala de aula. Entendemos que:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2016, p. 546).

Dessa forma, as práticas pedagógicas carecem envolver os educandos com o seu entorno, com as pessoas em um ambiente facilitador por meio do qual as crianças adquiram as experiências necessárias. A escola é o ambiente que tem de facilitar esse processo formal de

desenvolvimento infantil por meio das experiências já adquiridas pelas crianças, trazidas do meio familiar ou da sociedade, e, a partir disso, apresentar novos desafios. A criança vai, assim, descobrir sua relação com o mundo; e sua própria descoberta, por meio da experiência com outros colegas e com objetos, vai despertar a curiosidade, por intermédio da brincadeira, da atenção e da assimilação. Segundo Friedmann (2012, p. 32):

As crianças imitam outras pessoas, por exemplo, o adulto que lê jornal. É jogo e não imitação pura, pois, em vez de imitar diretamente o modelo (o adulto lendo jornal), as crianças o fazem por meio de objetos adequados que intervêm como simbolizantes. Há uma dissociação completa entre os simbolizantes e o simbolizado.²

A criança desenvolve aprendizagens com simples movimentos simbólicos elaborados pelo adulto. No momento da imitação com objetos que está em seu alcance, a criança consegue simbolizar ações vivenciadas no cotidiano e, desse modo, ela assimila valores culturais e sociais. Nesse sentido, a atenção a essa fase torna-se importante, pois a aprendizagem depende, em grande parte, da motivação, da curiosidade, da necessidade que a criança sentirá. “Ser esperta independente, curiosa, ter iniciativa e confiança em sua capacidade de construir uma ideia própria sobre as coisas, assim como expressar seu pensamento e sentimentos com convicção, são características inerentes à personalidade integral das crianças” (FRIEDMANN, 2012, p. 45).

A construção do interesse e do próprio reconhecimento acontece por meio das necessidades da criança. No momento da interação com os objetos e na aproximação com os colegas, há um impulso do desenvolvimento, o que facilita o despertar da curiosidade, a iniciação de confiança e a capacidade de construir ideias, sentimentos e convicções no mundo imaginário. As experiências adquiridas possibilitarão a evolução das habilidades das crianças, uma vez que nessa fase é essencial que seja trabalhada a imaginação, a interpretação e a codificação de significados.

As experiências adquiridas pelas crianças nas creches e pré-escolas podem ampliar as possibilidades de se apropriarem de formas de conviver, brincar e trabalhar em grupo, comunicar-se e reconhecer novas linguagens, ouvir histórias e recontá-las, ter iniciativa, buscar soluções para problemas e conflitos. (OLIVEIRA, 2012, p. 4).

Nessa acepção, as instituições de Educação Infantil carecem oferecer às crianças atendimentos voltados à composição equivalente entre educar-cuidar. “As creches e pré-escolas têm que ser consideradas pelos sistemas de ensino como demandantes, a partir de suas especificidades, de lógicas próprias de atenção e organização da relação cuidar-educar” (ANJOS; OLIVEIRA;

² “Simbolizantes: Elemento ou objeto que expressa ou representa por meio de símbolos. Simbolizado: O que serve de símbolo para expressar ou simbolizar” (FRIEDMANN, 2012, p. 32).

GOBBI, 2019, p. 7). O cuidar é um dos fatores essenciais a serem levados em consideração na infância; assim sendo, o cuidar é precursor do desenvolvimento educacional da criança. De acordo com os autores,

[...] o cuidar e o educar são tarefas indissociáveis da primeira etapa da educação básica. Partindo ainda do princípio de que, no bojo das práticas pedagógicas se encontram as concepções de criança e de infância, é preciso pensar a respeito do lugar que reservamos às crianças em nossas visões de mundo e de vida, na medida em que

isso interfere na nossa perspectiva de educação e, conseqüentemente, nas práticas educativas. (ANJOS; OLIVEIRA; GOBBI, 2019, p. 37).

As situações criadas nas escolas de Educação Infantil estimulam a ampliação de habilidades essenciais contidas na criança, uma vez que desenvolve a significação de mundo, por meio do brincar, do jogar, do participar e do comparar. A BNCC (BRASIL, 2017) ressalta a importância da significação do cotidiano da criança dentro da sala de aula e acende novamente a discussão relacionada ao processo de desenvolvimento das suas habilidades integrais.

O contexto histórico mostra que as conquistas no formato de pesquisas, normas, legislações que amparam a infância/criança podem promover experiências na escola, podendo ainda facilitar o processo de interação social, assim como se constituírem novas aprendizagens de valores éticos e morais. Na Educação Infantil, a criança desenvolve suas habilidades cognitivas, motoras e afetivas, realizadas de forma coletiva, na interação entre os colegas de turma e o professor, estimulando a curiosidade do querer aprender, do “querer saber”. Nesse sentido, devemos levar em consideração propostas pedagógicas que estimulem o interesse da criança dentro e fora da escola, uma proposta pedagógica que envolva o brincar como forma de aprender divertidamente.

Na infância, é necessário que existam fatores que envolvam a criança para que ela não tenha contato com o conteúdo de forma cansativa e desmotivada. Desenvolver as habilidades de linguagem, interação e adaptação da criança é, então, um papel da Educação Infantil, pois é nesse contexto que os alunos têm contato com aprendizagens necessárias para seu desenvolvimento cognitivo.

No próximo tópico, propomo-nos a dialogar sobre os caminhos da Educação do Campo, as conquistas por meio de muita luta para que fossem criadas legislações e diretrizes para o atendimento em escolas nas comunidades rurais.

2.2 Caminhos da Educação do Campo

Nesta subseção, abordaremos, de forma sucinta, os caminhos importantes para a construção da Educação do Campo no Brasil e no Amazonas, por meio de muitas lutas e manifestações pelo direito à educação nos territórios rurais.

A Educação do Campo, no Brasil, conquistada pelos movimentos sociais e camponeses como uma modalidade específica de educação formal, por meio da implementação de políticas públicas, conseguiu espaços importantes nos últimos anos, da luta pelo direito à educação de qualidade e o respeito às particularidades dos territórios rurais. Cada comunidade possui suas especificidades: a realidade dos povos ribeirinhos é diferente dos povos nativos, assim como da população urbana.

Segundo Pinheiro (2007), desde a Primeira Lei Geral de Educação no Brasil, de 15 de outubro de 1824, os povos do campo não eram atendidos. As escolas eram disponibilizadas somente para a classe dominante. O principal objetivo era garantir o lucro do comércio e das indústrias, por meio da utilização da mão de obra dos trabalhadores. Os camponeses eram vistos como pessoas nativas da floresta, “ignorantes”, não existia uma preocupação com a formação das pessoas que residiam nesses espaços. Para os governantes, esses indivíduos não necessitavam de acesso à educação formal (PINHEIRO, 2007).

Ainda de acordo com os estudos de Pinheiros (2007), esse pensamento durou até a década de 1930. A aproximação das pessoas dos territórios rurais para a área urbana promoveu um novo movimento da educação e, assim, as pessoas começaram a lutar pelos seus direitos. Em 1933, teve início a campanha de alfabetização na área rural. Dentre os interesses do Governo, da burguesia burocrática em ascensão e do imperialismo em oferecer a educação no campo, dois pontos se destacam: as mudanças na escola e a preocupação com a formação da mão de obra. A escola passou a ser vista como um importante espaço para a transmissão da cultura e do conhecimento, por isso deveria ser utilizada como instrumento de veiculação dos valores nacionalistas do Estado Novo, do governo de Getúlio Vargas e da burguesia burocrática que comandava o País.

Já sob as rédeas do imperialismo norte-americano, tinham uma grande preocupação com a formação de mão de obra especializada para atender aos interesses do capital, que avançava na agricultura e na industrialização. Essa proposta de alfabetização era encaminhada pelo modo

de vida urbano e pouco ressaltava as características, os saberes e os valores dos espaços rurais (PINHEIRO, 2007).

De acordo com o estudo de Souza (2014), o Governo brasileiro, no século XX, acreditava que, para ter uma evolução econômica, ele necessitaria de escolas nos espaços onde residiam os trabalhadores. Pretendia-se, então, modernizar o País e acreditava-se que a educação seria uma das formas de levá-lo ao desenvolvimento socioeconômico. Dessa forma, os fazendeiros foram compelidos a abrirem escolas em suas fazendas. As escolas foram sendo construídas para que os trabalhadores das lavouras tivessem acesso a novos conhecimentos e fazer uso de mecanismos que estavam surgindo (SOUZA, 2014).

O modelo de educação que vigorava era o sistema tecnicista, cujo objetivo maior era transpor os mecanismos de trabalho nas fábricas, porque o surgimento de maquinários exigia manuseio adequado. Desse modo, fez-se necessária a reestruturação da educação com o intuito de criar novas estratégias, a busca de novas metodologias e a concepção de que os alunos necessitariam aprender além dos conhecimentos das atividades agrárias como também de conhecimentos de ética e de cidadania. Dessa maneira, as pessoas que viviam no campo começaram a perceber que eram cidadãos e que tinham direitos a serem usufruídos.

Nesse impasse de uma educação tecnicista e na luta por direitos para as escolas localizadas nos territórios rurais, a Constituição de 1988 foi um passo importante no plano político educacional. Seu Art. 205 afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 137), obrigando o Estado a ofertar educação específica aos camponeses.

Junto à luta por educação de qualidade para os povos do campo, em meados do século XX, nasceram novas configurações, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O MST surgiu a partir do ano de 1979, porém seu registro foi efetivado em 1985 com 500 testemunhas e com o lema: “sem terra não há democracia”. O nome “Sem Terra” tem como princípio identificar um sujeito social em formação. De acordo com Fernandes (2000), o movimento é a luta e não uma organização de apoio a luta pela terra, constituído pelas famílias de pequenos produtores, meeiros, posseiros, mecânicos, carpinteiros, pedreiros, comerciantes etc. Nesse movimento, as crianças foram incluídas como sujeitos ativos e críticos, respeitadas pela sua capacidade de agir na luta e nas questões que dizem respeito à organização da sua

própria vida. Surgiram, assim, os Sem Terrinha, que são crianças engajadas no movimento, dando continuidade ao próprio movimento.

Os sem terra vivenciavam, então, o contexto de precariedade, tanto no meio urbano quanto no rural, fator que justificava a busca de melhorias de vida. Assim sendo, as manifestações públicas, as reuniões em assentamentos para a organização do trabalho e da vida no campo se tornaram o ponto de partida para o processo educativo na área rural (MUNARIM, 2008; PINHEIRO 2007).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) foi criada no ano de 1964 para representar as pessoas que trabalhavam na área rural, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento dos Povos da Floresta, Indígenas, Quilombolas e Ribeirinhos, para alavancar as manifestações por direitos a serem adquiridos e garantidos. Nesse contexto, surgiu a Lei Nº 9.394/1996, que estabeleceu a LDBEN, uma das conquistas que fortaleceu esse movimento por meio do seu Art. 28, com os seguintes direcionamentos para a escola do campo:

Art. 28º. 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, 1996a, n.p.).

A educação em território rural, em muitos contextos, ainda é denominada “educação rural”. Para compreendermos a diferença do conceito de “rural” e de “campo”, é preciso considerarmos alguns pensamentos construídos dentro do conhecimento acadêmico, resultado de pesquisas realizadas e compartilhadas pelos atores sociais do campo. Partindo desse princípio, segundo Pinheiro (2007) e Souza (2014), a expressão “educação rural” está relacionada a uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, cuja política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho, que transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e a desumanização do sujeito, associada a uma situação de precariedade, com poucos recursos físicos e humanos (PINHEIRO, 2007; SOUZA, 2014).

De acordo com Molina e Jesus (2004), a educação rural, em suas correntes mais conservadoras, ignora a realidade com a qual se propõe a trabalhar, a dos povos do campo. Ela

teve origem no pensamento latifundista empresarial, de controle político sobre a terra e sobre aqueles que nela vivem e trabalham. Essa educação incorpora princípios e valores desvinculados da cultura e da familiaridade que os sujeitos sociais do campo possuem do solo, da água, da floresta, das culturas de cultivos e da pesca; enfim, da convivência humana com a natureza e com os outros seres humanos. Assim sendo, a educação rural era disponibilizada pelo Governo com o intuito de alavancar a economia e usar os futuros estudantes como trabalhadores de seus maquinários. Entendemos que seria uma troca, cujos interesses da classe dominante prevaleceriam. A luta de classe era clara e os maiores beneficiados eram a população rica, que tinha em seus domínios os trabalhadores rurais.

As experiências e lutas da educação do campo colocam em evidência a histórica desigualdade educacional da sociedade brasileira, em que os trabalhadores são os que possuem menor escolaridade. Também, dão ênfase aos diversos problemas estruturais e conjunturais, tais como concentração da terra e dificuldades materiais para a efetivação da produção agrícola e geração de empregos nas pequenas propriedades e nos assentamentos de reforma agrária, entre tantas outras. (SOUZA, 2014, p. 8). Sem ter outra opção, os trabalhadores acabavam aceitando propostas que eram apuradas pelas classes dominantes, visto que eles possuíam pouca escolaridade e baixa renda e, assim, eram submissos aos senhores de engenho. Os grandes fazendeiros disponibilizavam aos agricultores ferramentas para a produção agrícola e, em troca disso, disponibilizavam o acesso à escola para seus filhos. Durante séculos, não houve nem um tipo de preocupação por parte dos sistemas de ensino público, não se refletia sobre o processo de cidadania das pessoas residentes nas áreas rurais. Os camponeses, por serem coletivamente unidos, criavam estratégias para ter acesso ao ensino na busca de melhoria de vida (GHEDIN; BORGES 2007).

Os trabalhadores rurais, pelo pouco que tinham financeiramente, ainda lutavam para ver o acesso de seus filhos à escola. Essa realidade começou a mudar com conquistas e propostas de educação para as crianças das áreas rurais, bem como com os movimentos dos trabalhadores.

A designação “Educação do Campo” nasceu a partir dos movimentos sociais, do conjunto de trabalhadores e de trabalhadoras do campo,

[...] cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente, vivem essas populações nas sedes de pequenos municípios ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas comunidades pesqueiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos da reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços sócio-geográficos de igual apelo cultural e de produção da vida. (MUNARIM, 2008, p. 2).

A união desses movimentos promoveu conquistas importantes de 1996 a 2010. Em 2001, segundo Ramos (2019), foi constituído o Parecer Nº 36, de 4 de dezembro de 2001, o qual

[...] relata que conforme o estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, a Câmara da Educação Básica – CEB elaborou e aprovou as diretrizes curriculares

para Educação Básica nas Escolas do Campo. Diante disso o atendimento foi destinado aos alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação indígena e educação especial, educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal. (RAMOS, 2019, p. 49).

Diante dessa aprovação, de acordo com Ramos (2019), foram determinadas as metas a serem seguidas pelo Governo Federal, pelos Estados e pelos Municípios, assim como o engajamento da participação da comunidade e da família na educação. No ano seguinte, com a Resolução N° 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), ficaram instituídas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que estimula a universalização do acesso da população do campo, na Educação Básica, no Ensino Técnico e no Ensino Superior. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Alfabetização (SECAD), setor responsável pela ampliação da educação dos cidadãos e por atender às especificidades da Educação do Campo. Depois de quatro anos, a Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008). Em seguida, o Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispôs sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, surgiram ainda a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2009, e o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2010. Foram movimentos importantes de discussão, de diálogo e de luta com apoio de Universidades e dos Institutos Federais de Educação, o que reforçou o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais.

Os moradores das comunidades rurais continuam lutando para que os sistemas de ensino abordem um currículo para o território rural que não seja adaptado ou até mesmo igual ao das escolas da área urbana. Além disso, que “[...] a formação de professores não reproduza o currículo da área urbana, na rural, não se paute na fragmentação do conhecimento, nas particularidades das disciplinas e na negação da realidade, da história e da luta do povo da área rural [...]” (ALENCAR, 2010, p. 209). Não se pode trabalhar na perspectiva de um currículo, na sua construção, sem antes conhecer a realidade das pessoas que terão contato com esse modelo educacional. Desse modo, é necessário criar um currículo conforme a realidade da escola, levar em conta a percepção das especificidades de forma coletiva, nesse caso, dos sujeitos do campo.

A educação por não ser constituída neutra acaba sendo base para vários interesses, como os políticos, os econômicos e, sobretudo, os sociais, que estão presentes na criação do currículo, no que deve ou não ser ensinado nas escolas. As escolas do campo sofrem com o jogo político, pois, em muitas delas, a construção do seu próprio currículo ainda é tido como desnecessário. Há, ainda, a visão de que o elaborado e implementado nas áreas urbanas oferece as mesmas relações com as comunidades rurais.

Segundo estudo de Aguiar (2020), foram fechadas, de 1997 a 2018, basicamente 80 mil escolas do campo, variando de quase 4 mil escolas fechadas por ano. As escolas não conseguem manter as portas abertas, pois não recebem o apoio necessário para dar continuidade às atividades. Dentre vários problemas que a Educação do Campo enfrenta, como a falta de estrutura, a desqualificação dos docentes, a falta de materiais e transporte de qualidade, existe outro problema grave que afeta a qualidade da educação na área rural: o fechamento das escolas. Cada ano, em contato direto com a escola, criam-se expectativas de melhoras no ensino, e a nucleação ou o fechamento desses espaços pelo poder público promove o desmonte da Educação do Campo, da construção da educação especificamente para esses povos, afetando diretamente outras questões como a de convivência social, da promoção e da valorização da cultura das comunidades.

O apoio à cultura da comunidade perde-se com o passar dos anos e, com isso, a essência da escola, que é contribuir no processo de desenvolvimento das crianças. O cotidiano das crianças da escola do campo tem particularidades, tanto culturais e sociais quanto familiares; dessa maneira, a educação era para ser pensada conforme as especificidades de cada um, mas não distorcida do modelo educacional existente.

Existem vários fatores que contribuem para que as escolas urbanas sejam consideradas diferenciadas das escolas das áreas rurais, sendo um deles a infraestrutura da escola, pois, além de não constituir um padrão de escola adequada, a falta de materiais na escola do campo é constante, assim como profissionais qualificados. Quando tratamos do padrão de escolas do campo, referimo-nos àquelas que possuem o básico para suprir as necessidades básicas dos alunos, como banheiro, sala de aula, cozinha e que possuem carteiras para que as crianças consigam estudar.

A percepção de superioridade da escola urbana tem estimulado a grande maioria da população rural abandonar seu local de moradia, para tentar oferecer a seus filhos o ensino de qualidade nas escolas das grandes cidades (GHEDIN; BORGES, 2007).

O esquecimento sobre o funcionamento das escolas do campo persiste até os dias atuais, com falta de apoio das Secretarias de Educação, de materiais pedagógicos, de profissionais

formados e de estruturas nas escolas. Assim, as populações das áreas rurais continuam lutando para que seus filhos tenham acesso à Educação Básica. De acordo com Alencar (2010, p. 15):

O campo deixa de ser uma sombra da área urbana, sem visibilidade, sem direito, sem reconhecimento e passa a exigir uma educação que reconheça as especificidades, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção do campo. Há demanda de professores com conhecimentos, encaminhamentos didáticos e interesses sobre as necessidades de aprendizagem e de produção de conhecimento do povo do campo.

A busca incansável por visibilidade, reconhecimento e direitos por meio da contraposição dos pensamentos dos responsáveis pela educação, na procura de políticas públicas para a Educação Básica, tem gerado resultados importantes para a Educação do Campo. A escola do campo passou a ser vista de forma diferenciada, visto que começou a se pensar na formação da intelectualidade do cidadão, deixando para trás o aforismo de que as pessoas que residem em áreas rurais não necessitariam ter o acesso à escola. Não podemos dizer que todas as localidades obtiveram essa mudança, mas algumas pesquisas (GHEDIN 2012; SILVA; PASUCH; SILVA, 2012; SOUZA, 2012, 2016) abordam que a maioria das escolas do campo tiveram mudanças significativas para os processos de ensino e de aprendizagem. “São conquistas no âmbito da legislação que abrem espaço para políticas de valorização do trabalho dos povos do campo. São frutos das inúmeras lutas históricas dos movimentos sociais e das denúncias feitas por pesquisas de viabilidade econômica e social nos assentamentos da reforma agrária” (SOUZA, 2012, p. 750). A educação dos povos do campo ainda tem muitos aspectos a serem melhorados, mas pequenos avanços começam a ser vistos, sendo a valorização das pessoas que vivem nas áreas rurais um dos primeiros, na tentativa de frear a desigualdade que existe na educação dos alunos do campo. Para Souza (2012, p. 751),

[...] a gênese da educação do campo está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso. Essa luta teve início, no âmbito pedagógico, com as experiências do MST [...].

Superar a concepção emancipada pela sociedade de que a Educação do Campo é um atraso é um grande desafio para profissionais da educação. Por meio das crescentes lutas, da busca pela visibilidade por reconhecimento e pela valorização da identidade cultural do povo, as pessoas que vivem na área rural têm conseguido deixar suas marcas históricas na educação brasileira.

Contudo, nos últimos anos, o desmonte com relação às políticas públicas de maneira geral vem fazendo parte do cenário brasileiro. A partir do ano de 2016, as políticas neoliberais têm adentrado diversos setores da educação e promovido divergências da ciência, das pesquisas,

dos estudos, em favorecimento do capital, com as questões que envolvem os trabalhadores e as trabalhadoras e a formação humana. Nesse sentido, em relação à Educação do Campo, temos o Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade e políticas públicas educacionais voltadas à inclusão social (BRASIL, 2019). Além disso, o Decreto Nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, alterou a estrutura regimental do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e, também, extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e, por conseguinte, eliminou a política de Educação do Campo no país (BRASIL, 2020).

No Brasil, em vários estados, a Educação do Campo continua esquecida pelos órgãos responsáveis pela Educação. Assim sendo, a luta que teve início há muitos anos continua, no sentido de aprofundar, na sociedade, a igualdade entre as pessoas, respeitando sua cultura, sua identidade e suas especificidades. O direito à educação de qualidade está muito acima de uma classificação de classe ou de raça. As leis existem, e os povos do campo têm lutado para que elas sejam concretizadas. Dessa forma, perguntamo-nos: Como ocorre a Educação do Campo no Amazonas?

Para compreender a Educação do Campo no Amazonas, é necessário rever os processos históricos que formam seu contexto na área rural e como ela se constituiu ao longo do tempo. Nesse sentido, descrevemos pontos importantes da construção da sociedade amazonense bem como passos relevantes ocorridos por meio da Educação.

De acordo com Jobim (1957), o primeiro contato com os estados que, hoje, são denominadas de Amazonas e Pará, foi feito pelo historiador espanhol Francisco de Orelha, entre 1541-1542, em viagens pela região. Ele elaborou descrições das belezas e das riquezas que poderiam ser encontradas no espaço. Isso provocou a curiosidade da coroa espanhola. Ainda durante sua expedição, os espanhóis encontraram as mulheres no meio da mata amazônica e as denominaram de guerreiras Amazonas.

Após essa vasta descoberta pelos espanhóis nas terras amazonenses, a colonização do espaço aumentou. Os jesuítas começaram a espalhar-se pelos aldeamentos existentes nas beiras dos Rios Negro, Solimões e Madeira, com o intuito de converter os índios à fé católica e aumentar o comércio de especiarias. O extrativismo e a silvicultura foram o ponto de partida para o surgimento de mestiços da região. Alguns nativos se aliavam aos colonos que chegavam a suas terras, mas, logo em seguida, sofreram invasões de outros indígenas que estavam embraveados pela invasão de brancos no território. Com essas lutas, acabaram as missões dos

jesuítas e começou um vasto desmatamento na região amazonense. Perante essa colonização, a sociedade amazonense é, atualmente, considerada mestiça, por ter a mistura de várias raças: branco com negro, índio com negro, branco com índio, entre outras (JOBIM, 1957).

Segundo Souza (2010), com relação à educação no período colonial, não há registros da existência de aulas, e essa questão começou a mudar somente com a chegada de padres na região. Esses padres ensinavam os princípios da igreja católica e, por meio da formação, eram aptos para ministrar aulas no nível secundário. A igreja católica por ser pioneira no oferecimento desse nível de ensino tinha como principal objetivo formar os jovens candidatos à vida eclesiástica (SOUZA, 2010).

O cenário educacional no estado do Amazonas começou a obter avanços concretos a partir do ano de 1980. Desde então, os movimentos intensificaram-se pela busca de melhorias na educação, os quais abriram novos caminhos para conquistas importantes no estado. Partindo desse princípio,

[...] surgiu o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM), implantado em 1982, criado pela Lei n. 1469/81 como órgão de assessoria às prefeituras [que] abrangeria a zona rural de 62 municípios. Criado com o intuito de coordenar e avaliar os programas educativos voltados para o meio rural. (MOTA, 2019, p. 20).

O IERAM permitiu a criação de outros projetos que auxiliaram a vida na área rural, no setor econômico, social e educacional. Os projetos que se destacaram na década de 1980 foi o Programa de Professores Leigos Municipais (PRORURAL) e a Escola Ativa. O PRORURAL buscava oferecer aos professores leigos capacitação para atuarem na educação rural. Esse projeto foi regulamentado pela LDBEN – Lei Nº 9.394/1996 – e buscou abranger 62 municípios do Estado do Amazonas entre os anos de 1998 e 2001.

Já o projeto Escola Ativa, por meio de convênio entre o Ministério de Educação (MEC), o Banco Mundial e o estado do Amazonas, tinha como objetivo incentivar as escolas municipais e estaduais de modo a garantir a permanência dos alunos na escola com turmas multisseriadas, diminuir a taxa de reprovação, bem como melhorar a aprendizagem dos alunos com recursos pedagógicos indispensáveis para atender as especificidades dos alunos do campo (BRASIL, 2018).

No contexto pela Educação do Campo amazonense, não poderia deixarmos de ressaltar a importância da cultura e da identidade dos povos do campo, as quais se apresentam de maneira muito acentuada. A formação da identidade cultural concentra-se nas relações dos povos nativos que nasceram e criaram seus processos culturais e de outros visitantes que enraizaram sua cultura no estado.

A cultura amazonense está diretamente ligada às raízes indígenas e nordestinas, seu principal setor de economia é a indústria, situada no Polo Industrial de Manaus (Capital do Amazonas) onde são produzidos: eletrodomésticos, bens de informática, motos, bicicletas, químicos e concentrados de refrigerante, entre outros. O ecoturismo e a exploração de madeira também são atividades que fortalecem a economia amazonense. (RAMOS, 2019, p. 57).

A economia amazonense também é fortalecida pelos pequenos agricultores, por meio da produção da farinha, tapioca e outros produtos que são encontrados na plantação de pequenos agricultores do interior do estado. Tendo em vista que qualquer modelo

[...] de desenvolvimento para o Amazonas deverá considerar indígenas, caboclos e ribeirinhos como sujeitos sociais com conhecimentos e saberes tradicionais, como agricultores(a), extrativistas, seringueiros e migrantes. As premissas desse projeto passam, necessariamente pelo aprofundamento do conhecimento científico sobre a região para que a matéria-prima seja usada em favor do desenvolvimento social dos moradores do estado em condições de pobreza e miséria [...]. (JESUS, 2009, p. 59). A produção realizada pelos agricultores é o que faz o abastecimento de matérias-primas utilizadas pelo próprio estado e é, também, uma saída para as pessoas em situações vulneráveis

pelo seu baixo custo na comercialização.

Nesse sentido, a educação do Amazonas, como em vários estados da região Norte, ainda apresenta muitas questões que merecem atenção, como a formação, a melhoria ao acesso e aos espaços escolares, à valorização das especificidades da educação voltada aos alunos do campo e seu entorno.

Com relação à Educação do Campo de forma específica, muitas escolas do interior do Amazonas fecharam as portas nos últimos anos. Isso ocorre pelas inúmeras dificuldades encontradas pelas comunidades, como, por exemplo, as cheias e as vazantes dos rios, as quais impulsionam muitas pessoas a procurarem os centros urbanos. Assim sendo, as escolas acabam ficando com poucos alunos para continuar em funcionamento. Enquanto, em algumas comunidades, essas dificuldades expulsam os amazonenses de suas moradias, outras sofrem com a falta de escola, conseqüentemente as famílias deixam suas terras em busca de Educação Básica para seus filhos (JESUS, 2009).

Na maioria das comunidades do interior do Amazonas, o perfil de alunos nas escolas não apresenta diferença. Dessa maneira, eles compartilham da mesma identidade cultural.

Segundo Jesus (2009, p. 155-156), os estudantes também

[...] não apresentam tanta heterogeneidade quanto à renda familiar, origem geográfica, gênero, idade, nível de informação e sociabilidade, religião e outros elementos. Alguns são filhos de agricultores familiares da própria comunidade e quase inexistente a presença de migrantes de outras regiões brasileiras [...].

Além disso, pela falta de interação com outras pessoas, existem adolescentes em comunidades que nunca tiveram acesso à sociedade urbana. Levando para o lado da valorização

do local onde o aluno vive para a produção do conhecimento, isso torna-se positivo; entretanto, esses alunos perdem a riqueza da diversidade, dos novos conhecimentos, o que proporciona uma possível aculturação.

Nas escolas do campo do Amazonas, há muito a ser conquistado, pois elas apresentam

[...] características comuns à maioria dos estados brasileiros, ou seja, a população amazonense também reivindica a implantação e melhorias de infraestrutura nas escolas do campo, visto que há precariedade no ensino, falta de materiais didáticos, estrutura física adequada, falta de profissionais qualificados para atender os alunos e, além disso, falta de políticas públicas para solucionar os problemas que o ensino público apresenta. (RAMOS, 2019, p. 58-59).

A precariedade nas estruturas das escolas e no ensino tem motivado a população a reivindicar por melhorias, uma vez que todos as crianças têm direito à educação de qualidade conforme a legislação educacional brasileira.

Falar da Educação do Campo no Amazonas é aproximar-se das

[...] muitas inquietações, sobretudo, por conta das especificidades e diversidades socioculturais que caracterizam espaços das florestas e das águas, e diferentes sujeitos: indígenas, agricultores, pescadores, extrativistas, ribeirinhos, dentre outros. Uma aproximação com os processos educacionais do campo na Amazônia implica em considerar a complexidade da região, a diversidade sociocultural e as múltiplas manifestações indenitárias. (CAMPOS, 2016, p. 2).

Assim tornam-se grandes os desafios para a escola relacionar a diversidade cultural, as especificidades de cada comunidade no processo de ensino, pois é necessário levar em consideração os saberes populares, conhecimentos indígenas que são tradicionais no meio de vasta cultura que possui o Amazonas. A educação ribeirinha, por exemplo, é construída por meio da identidade, que está diretamente relacionada ao rio, em que a maioria das pessoas consegue os alimentos para a própria sobrevivência, e outros benefícios que o rio oferece para a população. Com as relações desses conhecimentos de mundo as pessoas promovem “[...] mudanças na sociedade por meio do fazer pedagógico, contudo é um processo natural dos seres humanos, pois através do processo de socialização entre si eles produzem conhecimentos e novas aprendizagens proporcionando assim a humanização dos sujeitos” (RAMOS, 2019, p. 60).

Perante as dificuldades e os desafios encontrados nas escolas do campo do Amazonas, a deficiência na formação do professor também é um dos fatores que são influentes para o baixo nível educacional dos alunos amazonenses que residem em áreas rurais, pois muitos

[...] não possuem graduação específica para atuarem em determinadas disciplinas, sem contar que esses professores trabalham com turmas multisseriadas e isso dificulta mais ainda o trabalho do professor, pois os alunos necessitam de uma atenção maior exigindo assim mais esforço e dedicação por parte dos professores, fato este que na

maioria das vezes acaba resultando em uma aprendizagem defasada. (RAMOS, 2019, p. 61).

Além de a maioria dos profissionais que vão para as escolas do campo não possuírem graduação específica, eles têm contato com turmas multisseriadas, o que dificulta o trabalho dentro da sala de aula, pois há a necessidade de formação específica, de grupos de trabalho que atendam a essa demanda. Muitos dos alunos dessas escolas apresentam dificuldades e o professor necessita oferecer atenção redobrada a esses estudantes. Contudo, isso se torna impossível pela quantidade de alunos de diferentes séries dentro de uma única sala.

Nas escolas multisseriadas, os estudantes têm pouco aproveitamento nos estudos e a repetência é motivada em grande medida pela dificuldade de apropriação da leitura e da escrita por parte dos estudantes. Os professores por sua vez, em face do acúmulo de funções e tarefas, têm pouca oportunidade de realizar o atendimento aos estudantes que não sabem ler e escrever. (HAGE; BARROS, 2010, p. 354).

O pouco aproveitamento dos alunos é motivado por vários fatores, sendo um deles a escassa oportunidade de atenção dos profissionais engajados pela quantidade de alunos e pela insuficiência de materiais necessários para concretizar-se uma Educação Básica de qualidade.

A luta pela Educação do Campo de qualidade sempre esteve pautada na preparação para o mercado de trabalho. No entanto, para que a população exerça sua função cidadã e compartilhe dos conhecimentos de igualdade e de democracia, ela necessita de educação que vise o desenvolvimento dos valores cognitivos, afetivos, éticos e morais do cidadão.

Entendemos, desse modo, que o ensino só terá avanços com uma organização do sistema que leve em consideração a realidade onde o indivíduo está inserido. No cenário atual, percebemos que, mesmo por meio de lutas, a Educação do Campo do Amazonas encontra-se em descaso. No que se refere aos governos, muitas leis que existem hoje não são colocados em prática. As propostas não são efetivadas nas localidades, e as escolas acabam sendo excluídas dos benefícios que poderiam receber.

No que se refere à educação, segundo Aguiar (2020), 99% dos alunos estão matriculados nas escolas da área urbana. O número de matriculados na Educação Básica aumentou em mais de 13% entre o ano de 2018 e 2019. Dentro desse cenário, 53% das matrículas são de crianças entre as modalidades da Educação Infantil e anos finais do Ensino do Fundamental. A Educação Infantil, hoje como parte da Educação Básica, compõe uma parte dessa porcentagem. Ainda conforme os dados, no Amazonas, há um aumento expressivo das matrículas em creches e pré-escolas. Os dados apresentados na Tabela 1 mostram a oferta de turmas de Educação Infantil na faixa etária de creches e pré-escolas das matrículas municipais e estaduais das crianças do Amazonas.

Tabela 1 – Matrículas de alunos no ano de 2019

Rede de Ensino	Educação Infantil			
	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	0	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	16.481	4.176	81.839	519
Municipal Rural	6.095	126	28.975	250
Estadual e Municipal	22.576	4.302	110.814	769

Fonte: Adaptada de Aguiar (2020).

Na rede municipal, a área urbana apresenta 63% das matrículas de crianças em creches no atendimento parcial, enquanto na área rural apenas 37% das matrículas foram registradas no ano de 2019. Já na forma integral, tivemos uma totalidade de 97% das matrículas para a área urbana, e 3% ficaram pelos registros da área rural. Sobre a Pré-escola, no atendimento parcial, 65% das matrículas são de crianças da área urbana e 35% da área rural. Na forma integral, os dados constituem-se a partir de 52% das matrículas na área urbana e 48% na área rural.

A surpresa que se observa entre as matrículas das escolas municipal e estadual é que, no atendimento parcial, as instituições da Pré-escola apresentam 80% dos números; enquanto no atendimento integral é de 20%. Já em creches, o aumento é de 82% no atendimento de forma integral, enquanto no atendimento parcial é de apenas 18%. Ao compararmos os números das matrículas das redes municipal e estadual, podemos afirmar que a área urbana apresenta número expressivo de matrículas em creches e pré-escola quando comparada à área rural.

A configuração geográfica no estado do Amazonas é muito específica, pois os municípios, com territórios bastante extensos, têm uma densidade demográfica baixa – 2,23 habitantes por quilômetro quadrado, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). Dessa forma, a população amazonense se concentra predominantemente na capital e nas sedes dos municípios. Nesse conjunto, cada município possui uma rede de escolas do campo, com professores trabalhando em sua maioria em salas multisseriadas, muito distantes dos espaços urbanos.

Não há como falarmos do desenvolvimento do Amazonas sem citarmos as fortes raízes do estado, que são os povos indígenas, ribeirinhos e caboclos, os quais lutam a cada dia para o sustento de suas famílias nas comunidades distantes da área urbana. A força amazonense reflete nos olhos de cada pessoa que vem do interior sua garra, sua fibra, sua honestidade, que faz nosso estado ter traços marcantes pelo tradicionalismo amazonense.

Esses traços marcantes passam de geração para geração. No meio educacional, vê-se claramente a forma de como os filhos são criados pelas famílias e como a cultura da sociedade amazonense está enraizada no processo educacional dos curumins e cunhantãs, nomenclaturas usadas pelos amazonenses ao se referirem às crianças do sexo masculino e feminino respectivamente. Assim sendo, na seção que segue, voltamos nosso olhar ao brincar na Educação Infantil.

3 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, discorreremos sobre o brincar na Educação Infantil, de forma a estreitar sua relação com os jogos e as brincadeiras, atividades que são vistas e apresentadas como um direito constituído nas orientações e nas normativas brasileiras para os espaços cotidianos da criança e, assim, da Educação Infantil.

No Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (2020, n.p.), brincar significa “1 Divertir-se com jogos infantis; entreter-se com objetos ou atividades lúdicas; simular situações da vida real; distrair-se, folgar, recrear-se.” Nessa perspectiva, os movimentos realizados por um ser humano podem ser considerados uma forma do brincar, e as crianças, na maioria das vezes, realizam essas atividades e estão constantemente brincando. A presença do brincar é vista

[...] desde a antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências de que o homem sempre brincou. Mas talvez, em decorrência da diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade, provocada pelo aparecimento das instituições escolares, pelo incremento de indústria de brinquedos e pela influência da televisão, de toda a mídia eletrônica e das redes sociais tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição do brincar e a surgir um movimento pelo seu resgate na vida das crianças [...]. (FRIEDMANN, 2012, p. 19).

Esse excerto mostra a forma como a definição do brincar foi sendo modificada ao longo do tempo em função das questões geográficas, das novas invenções tecnológicas, porém mostra como as tecnologias, muitas vezes, são vistas como “vilões” no cotidiano infantil, e o brincar relacionado apenas como uma atividade que necessita de movimentos.

A atividade do brincar sempre esteve presente na vida das pessoas, mas cada geração aprende e se adapta de formas variadas. As infâncias são diferentes, plurais, e cada época apresenta uma novidade, um novo contexto em que as crianças constroem e sistematizam modos de significação sobre o mundo e sobre os outros (SARMENTO, 2009). A partir da década de 1950, principiou-se a valorização do brincar como forma de aprendizagem, constituindo-se uma

das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia do ser humano (DAROS, 2014).

Durante muito tempo, não se pensava no brincar como forma de ensinar algo, que se aprendia brincando. Brincar, para os antepassados, era somente um passatempo do ser humano. Segundo Ariès (2012), por volta do século XVIII, as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, não tinham espaço para o brincar. As crianças trabalhavam como os adultos em fábricas, outras nas áreas rurais, no intuito de ajudar seus pais nas plantações e nas colheitas. Assim sendo, no Brasil, a necessidade de trabalhar freava a infância de muitas crianças, as quais, de certa forma, não experienciavam momentos importantíssimos para o seu desenvolvimento integral. O brincar é o adverso do que as crianças do século XVII enfrentavam, pois o mundo do trabalho tomava conta do espaço infantil. Contudo, de acordo com Dias (2013, p. 5):

As brincadeiras são universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo. Achados arqueológicos do século IV a.C., na Grécia, descobriram bonecos em túmulos de crianças. Há referências a brincadeiras e jogos em obras tão diferentes como a *Odisséia* de Ulisses e o quadro *Jogos infantis* de Pieter Brughel, pintor do século XVI. Nessa tela, de 1560, são apresentadas cerca de 84 brincadeiras que ainda hoje estão presentes em diversas sociedades.

O ato do brincar está historicamente incluído na vida do ser humano, o primeiro brinquedo da criança é o cordão umbilical da mãe, “[...] a partir da 17ª semana, através de toques, apertos, puxões, o bebê começa a criar uma relação dessa ordem” (DIAS, 2013, p. 5). A mãe também brinca com seu filho imaginando como será como mãe, e tentando adivinhar o que o filho gosta ou deixa de gostar por meio de movimentos que ele realiza dentro de seu útero. Nessa perspectiva, o ser humano brinca antes mesmo de nascer, cria, imagina e desenvolve suas habilidades. A prática do brincar agrega ao ser humano conhecimento inacabado transmitido pela experiência cotidiana, uma vez que o ser humano desenvolve atividades que estimulam o processo de aprendizagem, tanto pessoal como intelectual.

No desenvolvimento do ser humano, sempre houve o brincar, isso quer dizer que as brincadeiras modificam no decorrer do período, assim como os espaços e o tempo. As novas brincadeiras surgem conforme a cultura em que o ser humano nasce e tem relação com o seu dia a dia. O brincar faz-se presente nos simples gestos familiares, assim como os diálogos informais que acontecem espontaneamente no decorrer da vida cotidiana. O brincar e o jeito de brincar se modificam. Diversas novas brincadeiras surgem com o passar do tempo, outras são resgatadas, mas não deixam de existir. Assim, cada ser humano tem uma forma de brincar dependendo da cultura ou do povo em que está inserido. “A criança, por exemplo, pode aprender a brincar com brincadeiras tradicionais e, ainda, incorporar outras formas de brincar a partir das

possibilidades que lhes são oferecidas, de acordo com suas condições de vida e educação.” (ANJOS, 2015, p. 45).

Nesse sentido, é essencial que exista o brincar no processo de desenvolvimento das crianças. Quando as crianças brincam, elaboram e adaptam seu pensamento de acordo com as situações encontradas e da forma que elas percebem a brincadeira, elas podem relacionar conhecimentos já aprendidos ou com os quais já tiveram conexão e transformá-los em um novo aprendizado. Ao brincar as crianças movimentam-se em busca de parceria e exploração de objetos; comunicam-se com seus pares; se expressam por meio de múltiplas linguagens; descobrem regras e tomam decisões (VYGOTSKY, 1988 *apud* FRIEDMANN, 2003).

As brincadeiras na rua, em casa e na escola, e as festas, são parte profundamente significativa para a inserção no universo social. Com o brincar, se faz o processo de humanização ética da criança, por isso, deve ser utilizado para o desenvolvimento das crianças, tanto em casa, como na escola, principalmente por isso deve haver parceria entre pais e escola. A criança não se desenvolverá, se um não tiver o auxílio do outro, se um jogar a responsabilidade para outro. Todos são responsáveis pela educação, pelo desenvolvimento da criança. (DIAS, 2013, p. 5).

O brincar precisa ter lugar prioritário na vida da criança. Por ser uma das linguagens expressivas do ser humano, proporciona a comunicação, a descoberta do mundo, a socialização e o desenvolvimento integral. A conexão das crianças com atividades que impulsionam o seu interesse adequa a ampliação satisfatória de habilidades demandadas do desenvolvimento do ser humano (DIAS, 2013).

Brincar ainda é a melhor forma de aprender. Brincando, o educando desenvolve suas habilidades cognitivas, seu potencial de reflexão e de construção do conhecimento.

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no lúdico, as quais, no presente, tornarão o seu nível básico de ação. A ação do brincar estimula o desenvolvimento do processo de aprendizagem, distingue os valores que a criança precisa adquirir de forma prazerosa, levando em consideração, por exemplo, a forma dirigida pelo professor. Nesse intuito, Barros (2009) complementa que, nos dias atuais, podemos dizer que a ludicidade no contexto educacional é vista como instrumento pedagógico rico em oportunidades de aprendizagem.

Para entender como o ato do brincar ajuda na habilidade das aprendizagens essenciais das crianças, é importante que percebamos o cenário em que a criança está inserida. O mundo

da criança é um mundo lúdico e toda atividade pode passar pela brincadeira. A criança utiliza a fantasia para resolver seus conceitos e administrar sua aprendizagem, e é por meio da brincadeira que ela pode alcançar propostas que são desafiadas; caso contrário, a atividade pode ficar tediosa. A escola deve proporcionar às crianças lugares e momentos para o brincar e as atividades podem se tornar, assim, mais interessantes e prazerosas.

O desenvolvimento das crianças acontece de forma contínua. Durante seu processo de aquisição de conhecimentos, elas começam a perceber, nos objetos, os tamanhos diferentes, os formatos diferentes. São conquistas que as crianças vão adquirindo ao longo do tempo, sem esquecer a evolução de movimentos, que permeiam as habilidades motoras.

Desse modo, as brincadeiras possibilitam o desenvolvimento das crianças. Para isso, é importante que haja a interação do aluno, para que ele possa escolher brincadeiras, relacionadas ao seu cotidiano, à sua cultura, para permitir o desenvolvimento de habilidades simples, mas que são significativas para o seu processo de aprendizagem.

A ausência do brincar pode vir a tornar-se algo intenso para as crianças, pois, na Educação Infantil, há vários momentos para as brincadeiras e, no Ensino Fundamental, esses momentos tornam-se poucos ou inexistentes, ficando para a criança apenas um sentimento de dever e responsabilidade, deixando clara a visão de que o brincar na escola é utilizado apenas nas séries iniciais da vida educacional do aluno.

Os alunos da Educação Infantil estão em fase de descoberta, e, quando se trabalha com atividades já elaboradas, prontas, esse contexto pode não despertar a criatividade e deter a imaginação da criança, tornando o espaço/a atividade cansativo/a e demorado/a.

As crianças, por meio do brincar, imaginam, constroem e tornam-se criativas e independentes. Isso acontece em benefício da criança quando existe um tempo, e o espaço para as realizações de atividades lúdicas se dão não somente dentro da sala de aula mas em todo o ambiente escolar. Segundo Rodrigues (2013, p. 44):

Brincar supõe sempre liberdade, envolvimento e espontaneidade. Leva a criança a aprender a organizar seu campo perceptivo, suas ideias e suas experiências, e a entrar em contato com suas emoções e sentimentos. Propicia dessa forma a integração dinâmica respeitando o próprio ritmo da criança e fortalecendo a alegria de pertencer a um grupo.

Com o brincar, a criança consegue se autodefinir como criança, libera sentimentos, sorrisos, interpreta situações, adquire valores, como respeito, comportamento e coragem, que ela pode não obter quando não tem contato com atividades que seduzam a sua atenção.

Nas crianças bem pequenas, as observações, as relações mútuas, as interpretações e posteriormente as perguntas e questionamentos inevitavelmente surgem não apenas

na fala, mas também nos desenhos, na imitação, nas brincadeiras de faz-de-conta, mas significadas pelos sentidos desencadeados no percurso de convivência coletiva. (BARBOSA, 2009, p. 63).

A criança desde pequena brinca com seu próprio corpo. Os primeiros movimentos realizados por um bebê, os primeiros passos, são assimilados como uma brincadeira. Assim como as mudanças que acontecem no corpo, a própria brincadeira possibilita reconhecer esses movimentos. O momento do brincar é quando a criança constrói, sendo mais que uma diversão, pois ela aprende por meio de sons, de músicas, dos desenhos e estabelece relações com as pessoas e o mundo em sua volta. A imaginação da criança quando em contato com o brincar “[...] expressa seus sentimentos, sua visão de mundo, demonstrando através do imaginário sua realidade real, pois constantemente depara-se com o mundo social dos adultos, tendo que se adaptar a regras e interesses por ela ainda não compreendidos” (PACAGNAM, 2013, p. 29).

A adaptação acontece pela vivência, pelo contato da criança com as relações sociais dos adultos. A criança desenvolve-se em uma realidade totalmente diferente. Nesse sentido, toda ação que a criança realiza é uma brincadeira. O objetivo do brincar é fazer com que a criança aprenda seus valores, crie e recrie conhecimentos já constituídos, sem perceber a sua construção.

Ao brincar, portanto, a criança sente prazer, envolvendo suas sensações de satisfação, praticando ações espontâneas e voluntárias, estando ativas, durante todo esse processo, ocorrendo assim uma aprendizagem significativa, pois é ela quem está altamente produzindo, construindo seu conhecimento. (PACAGNAM, 2013, p. 31).

De acordo com Friedmann (2014) e Barros (2009), a ludicidade, o brincar, os brinquedos e as brincadeiras são elementos que estimulam o querer da criança, ou melhor, a imaginação, a curiosidade e a especificidade de cada um. Existem crianças que, desde muito pequenas, não gostam de interagir com outras crianças, mas é essencial que haja essa interação, uma vez que é por meio desses elementos que a criança pode perder a vergonha ou o medo que adquiriu em algum momento de sua vida.

Segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), Piaget (1982) e Friedmann (2014), a recreação sempre foi vista como um avanço para a educação, e, desse modo, a criança deve ser motivada a aprender com diversão. Ao brincar a criança aprende a pensar e a usar os seus pensamentos para descobrir o seu mundo, além de aprimorar sua linguagem quando existe a interpretação de situações do mundo adulto. Objetos tornam-se parte do seu mundo, transformam suas concepções em situações reais do mundo dos adultos. A criança quando segura um pedaço de madeira e faz o som de um carro, por exemplo, automaticamente faz a

relação dos acontecimentos do mundo dos adultos, engajando o aprimoramento da sua imaginação.

Os adultos podem contribuir com a criança quando embarcam no mundo de fantasia com elas. As crianças precisam ter incentivos da família, da sociedade escolar e, até mesmo, da comunidade em que ela está inserida. De acordo com Gomes (2011, p. 9):

Nas brincadeiras simbólicas as crianças aprendem a fazer imitações, a brincar de faz-de-conta, a incorporar o “Era uma vez...” a representar o pai, a mãe, o seu professor, sujeitos importantes em processo de sublimação. Os eventos imaginários envolvem em situações distintas do mundo dos adultos, como no caso da boneca que faz as meninas a articular personagens, acessórios e condutas desse mundo. Nas brincadeiras de construção ou de acoplagem as crianças vão aprender a ordenamentos lógicos. É quando os objetos se juntam para formar um carro, um barco, uma casa. As partes formarão o todo. Uma outra etapa desta fase, que começa mais ou menos aos quatro anos de idade, mas ainda de modo confuso são as atividades lúdicas com regras simples que vão se complexando até os sete anos.

Essa relação das crianças com o ambiente, com os objetos e as ações cotidianas, proporcionam o desenvolvimento de diversas habilidades. O faz de conta ainda no início da aprendizagem das crianças é uma das principais influências para a construção de conhecimentos. A grande maioria dos valores pessoais do ser humano é adquirida ainda quando criança, isso significa que é pelo brincar, pelo faz de conta que essas relações são efetivadas.

Existem várias maneiras de brincar: por intermédio da dramatização, da interpretação, da criação. O brincar significativo, segundo Moyles (2006), é a partir do momento que a criança cria e recria situações do mundo e adquire aprendizagens significativas essenciais para o desenvolvimento da intelectualidade. Quando a criança faz de conta que é um motorista de um ônibus, por exemplo, ela faz os sons e os movimentos de um motorista. Nesse momento, ela adquire aperfeiçoamento da sua coordenação e, conseqüentemente, desenvolve suas habilidades motoras.

O brincar não significativo para o meio educacional, segundo Moyles (2006) e Gomes (2011), é quando a criança adquire benefícios para o corpo físico e se distancia de valores sociais que não são importantes a serem promovidos pelos profissionais da educação, como as interpretações de lutas, de movimentos que venham machucar os colegas que estão envolvidos na brincadeira, assim como dramatização de homicídio aos colegas que estão à sua volta. Todo esse gerenciamento de atividades está ligado ao espaço em que a criança está inserida, e a quais informações ela tem acesso. A criança, por exemplo, só interpreta um fato quando ela teve contato visual ou gestual que permite recriar os fatos.

Vale lembrar que o brincar também acontece por meio do uso de objetos, de brinquedos e de jogos. Dentre esses fatores, segundo Barros (2009) e Kishimoto (2011), os jogos estão

muito presentes no processo de desenvolvimento educacional das crianças pequenas, uma vez que ele ajuda na cativação da criança para aprender as regras e as normas. O brincar faz-se presente até mesmo quando há regras impostas pelo jogo, seja qual for o objetivo dele. Assim, as crianças adquirem aprendizagens e constroem relações do jogo com a realidade vivenciada cotidianamente.

Nesse viés, Kishimoto (2011) aponta que a aprendizagem não acontece somente em concepções tradicionalistas de educação que priorizam a aquisição de conhecimentos. A disciplina e a ordem como valores primordiais nas escolas também se tornam de grande relevância para o processo de desenvolvimento das crianças. Os espaços e os objetos são elementos que ajudam e deixam as crianças livres para produzirem conforme a sua imaginação e interpretação das atividades. Nessa perspectiva, as crianças conseguem evoluir no seu processo de desenvolvimento. Assim como o brincar, o jogo também no seu contexto de construção carrega um significado amplo e construtivo, porque relaciona as ações do indivíduo com o seu cotidiano. Barros (2009) explica que o jogo proporciona às crianças uma experiência lúdica, além de possibilitar o engajamento de questões do dia a dia de forma prática, facilitando o entendimento dos alunos e fazendo com que eles vivam a situação do jogar.

A possibilidade de aprender a jogar bem ou da maneira certa proporciona aos estudantes entendimento de que se jogarem da forma correta podem ganhar, ou proporcionar o sucesso. Da mesma forma, eles passam a respeitar os colegas, os professores, os familiares e as pessoas com as quais eles mantêm contato.

Os jogos também promovem o crescimento emocional e social. Nos jogos há sempre um desafio interessante e vivo, tornando a aprendizagem natural e rápida. Enfim, brincar promove uma possibilidade de construção e criação do conhecimento no ensino e na aprendizagem da criança. (MAFRA, 2008, p. 14).

O jogo como instrumento de aprendizagem tem possibilitado às crianças grandes avanços, pois, por intermédio de uma diversão prazerosa, elas aprendem métodos e regras. O uso da prática possibilita mostrar uma visão de que podemos aprender de forma divertida. Para uma criança aprender regras de um jogo, bem como jogar, ela primeiro brinca com movimentos ou objetos do próprio jogo.

O uso dos jogos educativos como estratégias de ensino é extremamente eficaz e necessário para a motivação, isso sem falar que os jogos são ferramentas valiosíssimas para o professor, uma vez que eles contribuem de forma significativa para os processos de ensino e de aprendizagem. Contudo, isso depende muito da visão de cada docente, visto que existe apoio

de documentos, como diretrizes e referenciais que estimulam o uso dos jogos, das brincadeiras e do brincar dentro da sala de aula.

Certamente o brincar das crianças que moram em áreas rurais é diferente do brincar da criança que vive nos espaços urbanos. Os contatos visuais, sociais e espaciais são diversificados. Nesses espaços, o contato direto com a natureza faz com que as crianças das comunidades

[...] quilombolas, ribeirinhas, e de comunidades indígenas, além de revelar culturas particulares, são permeadas de mitos, costumes ancestrais dos grupos nos quais nascem e se desenvolvem; revelam um diálogo permanente com a natureza, sua beleza possibilidades e mistérios. Os ‘brincades’ dessas crianças nascem das árvores, da terra, dos rios, dos mitos e costumes, por meio da imaginação do corpo e dos ensinamentos dos pais e avós. Barquinhos, casinhas, piões, espingardas, petecas e muitas brincadeiras de faz de conta reproduzem sua vida e o universo dos adultos [...]. (FRIEDMANN, 2012, p. 26).

O brincar das áreas rurais tem suas particularidades, e, na grande maioria das vezes, as crianças constroem seus brinquedos com água, terra, árvores, pedaços de galhos, vegetais e até mesmo com a ajuda de animais. A cultura e a ancestralidade das comunidades influenciam no modo de brincar das crianças. Nesse meio, crianças de várias idades brincam um ensinando o outro; em outras situações, crianças misturam suas brincadeiras com o trabalho, com o intuito de ajudar seus pais.

Os brinquedos construídos pelas indústrias se fazem pouco presentes nessas comunidades, mas existem aqueles construídos pelos objetos encontrados no seu contexto, imaginário do poder intelecto de cada criança. Esses objetos, construídos pelos familiares, ou até mesmo pela criança, adquirem um grande significado para o desenvolvimento de habilidades intelectuais.

O brincar para a criança do campo é um momento de lazer precioso e não priorizado, onde se busca no seu brincar a sua realidade vivida, sem brinquedos aparentes ele acaba por criar, usando da sua imaginação em instrumentos retirados do próprio lugar onde vive, como: paus, pedras, folhas e o manuseio do barro molhado tomam forma de animais, bonecos/as, carros de boi, panelas e etc. sendo reconhecido por ele mesmo, e assim ele vive o seu momento da criação e formação do seu saber. (MENDES; RODRIGUES, 2015, p. 10).

Com a criação de seus brinquedos, as crianças do campo adquirem seu próprio reconhecimento humano, uma vez que elaboram e reconstroem, conforme a realidade, seus próprios desejos e suas curiosidades; e, nos territórios rurais, elas agregam ainda a cultura local. O contato que a criança tem com a natureza desde muito pequena possibilita o desenvolvimento mais livre para correr, pular, saltar, sem os perigos que o contexto urbano oferece. Geralmente, nas comunidades, principalmente nas menores, todos se conhecem e cuidam uns dos outros, pois as casas ficam próximas umas das outras.

Os documentos oficiais, como o RCNEI, as DCNEI e a BNCC, que amparam a Educação Básica, trazem a importância do brincar para a aprendizagem das crianças, dentro do currículo escolar. As DCNEI, por exemplo, enfatizam a criança como um sujeito histórico sob direitos, sendo um deles o direito de aprender de forma prazerosa. De acordo com as DCNEI, “[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, [a criança] 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, 2010, p. 12). O brincar ocorre quando existe a prática cotidiana, e as Diretrizes enfatizam esse fator como sendo um dos principais para a aprendizagem. As crianças só constroem, imaginam, criam e se desenvolvem quando acontece a relação entre objeto, espaço e o dia a dia desses indivíduos.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o brincar aparece como um direito de aprendizagem para alunos da Educação Infantil. O documento traz intrinsecamente a importância do brincar para o ser humano em si:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 40).

A evolução integral da criança acontece quando existe de fato o brincar. A BNCC enfatiza que o brincar se dá além do espaço escolar, pois ele incide espontaneamente na vida das pessoas, mesmo sendo adultos, e perpassa por todas as fases que necessariamente exigem a sua existência.

O brincar pode ajudar no desenvolvimento do afeto das crianças assim como no equilíbrio das emoções que aparecem nas fases do desenvolvimento. Além da evolução de habilidades significativas, estimulam a interação da criança com o espaço, com os objetos, os colegas e, sobretudo, desenvolve a linguagem e a autonomia pessoal.

Dentro das temáticas a serem trabalhadas na sala de aula, é necessário que exista o brincar. A BNCC ressalta os fatores que envolvem o brincar para construir regras, normas que estimulem o desenvolvimento social cognitivo e físico da criança. Segundo o documento:

A unidade temática **Brincadeiras e jogos** explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível

reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares. (BRASIL, 2017, p. 216, grifo do autor).

Apesar das questões apresentadas na BNCC serem importantes, em que o direito de brincar se apresenta de forma significativa, ela traz consigo uma visão hegemônica da infância, das crianças, pois não compreende as múltiplas infâncias que temos em nosso país, a forma como se aprende ao brincar. Resta, assim, aos estados e aos municípios, uma revisão desse posicionamento, e é preciso que a comunidade escolar compreenda a criança nos seus diferentes contextos, respeitando suas especificidades.

As ações culturais que definem as diferentes brincadeiras que podem existir dentro de uma única comunidade muitas vezes têm o mesmo objetivo, mas modificam-se na forma de brincar. O brincar cada vez mais vem tomando espaço dentro da vida da criança, por ser uma evolução espontânea e divertida. A grande maioria das crianças quando tem contato diretamente com o brincar em si, sendo ele por meio de gestos, de sons, da percepção, dos movimentos e do contato com as brincadeiras existentes, conseguem recriar e desenvolver uma nova brincadeira com os conhecimentos aprendidos.

A imaginação de um novo brincar acontece com o simples contato da criança com algum objeto ou espaço, uma vez que a fase de desenvolvimento das descobertas do mundo permite a contextualização dos acontecimentos. Um bom exemplo é o brincar de faz de conta, pois a reinvenção não acontece somente no faz de conta, visto que a criança consegue imaginar e recriar situações vividas cotidianamente.

Tendo em vista que o brincar está totalmente envolvido com o espaço em que a criança se insere, o Referencial Curricular Amazonense (AMAZONAS, 2018) o trata como elemento de grande relevância para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o documento ressalta que:

O brincar se constitui em eixo norteador de todo o processo da Educação Infantil. Sua importância deve ser visualizada no tempo e espaço destinados a essa atividade. Livre ou orientada, no coletivo, individual e/ou com a participação dos profissionais, o brincar é elemento que constitui a cultura infantil. Por volta dos dois anos, os objetos passam a ser o centro da atenção das crianças bem pequenas. É importante oferecer brinquedos estruturados, não estruturados, móveis, brinquedos sensoriais feitos com materiais reaproveitados, como panelas para bater e garrafas para colocar coisas e líquidos diferentes. (AMAZONAS, 2018, p. 39).

O Referencial Curricular Amazonense enfatiza a importância da utilização do brincar para o desenvolvimento infantil e aponta o contato cultural como precursor das aprendizagens. O espaço estimula o brincar infantil, e, quando fazem relação com os objetos, as crianças

[...] mesmo as menores, são sujeitos detentores de uma cultura que é peculiar de sua fase. Esta cultura infantil se expressa pelo brincar, pelo faz de conta, pelos jogos, pela imitação e por sua capacidade de criar ritmos e movimentos. Isso confere a elas o

estatuto de sujeitos histórico-culturais que, em relação com outras crianças e com os adultos, criam e recriam suas linguagens de movimento e cultura. (AMAZONAS, 2018, p. 173).

Além da construção de valores:

O brincar passa a ter uma relevância fundamental nesse movimento de busca por uma sociedade igualitária entre homens e mulheres, na medida em que, desde a primeira infância, as crianças possam brincar e vivenciar diversas brincadeiras livremente, que possibilitem a essas o pleno desenvolvimento e a construções de papéis emancipatórios (como exemplo, mulheres e homens ocupando diversos espaços no campo profissional, desempenhando diversas atividades em seu ambiente familiar, repartindo e compartilhando responsabilidades). (AMAZONAS, 2018, p. 180).

O brincar livremente pode possibilitar o desenvolvimento de habilidades para o crescimento humano e social. A criança, quando brinca sem diferenciação de cor, de raça, de sexualidade, por exemplo, adquire conhecimento de igualdade, constituindo valores e respeito pelo próximo.

No geral, o brincar desenvolve vários fatores do corpo humano, a linguagem, a intelectualidade, a coordenação motora fina, grossa, os aspectos físicos e o desenvolvimento integral de habilidades necessárias para o crescimento. O ser humano, até a sua vida adulta, perpassa por várias formas de brincadeiras de forma espontânea. E, assim, os aspectos aprendidos pelo brincar são colocados em prática em algum momento da vida do indivíduo, seja na infância, na adolescência, seja na vida adulta e, até mesmo, na velhice. Nesse sentido, o brincar se faz presente de forma integral na vida do ser humano.

O brincar é de suma importância e, nos espaços escolares, ele se constitui pela mediação do professor. Nesse sentido, a seguir, expomos como o professor se torna mediador desse processo na Educação Infantil.

3.1 O brincar e a mediação do professor

O papel do professor na escola no século passado era, em muitos casos, somente transmitir os conhecimentos impostos pela escola, considerados necessários para as aprendizagens básicas das crianças. Pouco existia a relação professor-aluno, o autoritarismo tomava conta das aulas, e as crianças não tinham o direito de perguntar, muito menos de aspirar por atividades diferenciadas na sala de aula.

Antigamente, o professor era visto como um ser de certa superioridade hierárquica que exigia respeito frente a sua posição e ao fato de ser ele o detentor de todo o conhecimento. Atualmente, essa postura tem sido revista e o professor passa a ser um intermediário entre o conhecimento e o aluno, estimulando-o e favorecendo a

aprendizagem, de forma mais leve e que valorize a existência e a manifestação do indivíduo, fora de uma padronização pré-concebida. (QUINQUIOLO, 2017, p. 121).

A valorização do professor como mediador favorece e enriquece os processos de aprendizagem. A criança interage mais quando é deixada livre para elaborar suas atividades. “O professor, é para criança dentro da escola a figura exemplar que ela deve seguir e imitar, inclusive nos processos conflituosos e nas interações com seus colegas” (QUINQUIOLO, 2017, p. 1220). A figura do professor interfere significativamente na aprendizagem dos alunos. Se a criança percebe que o professor elabora atividades diferenciadas e que, de certa forma, estimula a curiosidade, o interesse passa a ser um reflexo construtivo de aprendizagem cotidiana na vida educacional da criança.

Dentre as diversas atividades que devem ser oportunizadas, a escola, o planejamento e o professor têm a função primordial de proporcionar a inclusão das crianças nas brincadeiras, nos brinquedos, nos jogos, os quais estimulem o desenvolvimento infantil por meio do brincar, um direito da criança.

O brincar dentro da escola é um dos caminhos para o desenvolvimento infantil, uma vez que a criança se sente motivada no contato com as brincadeiras e nas atividades lúdicas. As metodologias a serem utilizadas ficam, assim, a critério de cada professor. O currículo escolar precisa, então, envolver a formação do professor em conhecer, realizar atividades pedagógicas criativas e inovadoras, que atendam às necessidades das crianças. As DCNEI destacam que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2010, p. 25)

O professor necessita usar métodos diferenciados para que o aluno possa aprender conteúdos que envolvam o conhecimento do mundo. E, para as experiências dos alunos, não somente trabalhar conteúdos estipulados, mas envolver os estudantes com métodos atrativos, como jogos, brincadeiras, materiais didáticos pedagógicos, entre outros.

Segundo Lopes (2006), brincar ainda é a melhor forma de aprender. Ao brincar o educando desenvolve suas habilidades cognitivas, seu potencial de reflexão e de construção do conhecimento. Como as aprendizagens significativas acontecem de forma espontânea, a criança consegue acumular conhecimentos por meio das simples relações com as brincadeiras, os fatos,

os objetos, as ações que realiza diariamente. Assim sendo, é preciso que o professor proporcione atividades que motivem as crianças, que facilitem o seu entendimento e o seu desenvolvimento.

A sala de aula pode ser modificada conforme a atividade a ser desenvolvida, pois a recepção visual é algo cativante e estimulante para a curiosidade das crianças. Nesse sentido, o ambiente pode ser criado pelo professor ou em conjunto às crianças. A modificação do ambiente é de grande valia quando se pensa em atividades com ludicidade, visto que, ao estimular a criança a sair da padronização, novas aprendizagens, a curiosidade e a imaginação da criança são instigadas.

A importância do ambiente escolar estar adaptado e construído para e com a criança, e suas necessidades como foco, é muito relevante ao se pensar nas possibilidades de mediação do brincar na escola. As salas completamente ocupadas com mesas e cadeiras, que sempre devem estar organizadas da mesma forma, estantes fechadas e brinquedos guardados inibem o brincar. (NAVARRO; PRÓDOCIMO, 2012, p. 638).

É importante sair da padronização em que se encontra a sala de aula, pois as mudanças com a utilização dos brinquedos que já existem na escola proporcionam um novo olhar do aprender e como aprender. As simples atividades podem estimular de forma significativa o desenvolvimento integral da criança.

Quando a criança brinca em um ambiente totalmente diferente do que ela é acostumada ver, ela constrói novas aprendizagens e estimula a sua imaginação.

Não há dúvida de que o brincar proporciona algumas das experiências mais intensas da infância e que quando iniciado pelas próprias crianças pode ser um vínculo maravilhoso para a exploração de muitos aspectos do mundo de uma criança. Entretanto, existe a tendência de esquecer que a maioria dos cenários em que as crianças brincam não é criada do nada. É a vida, e as experiências que ela traz, que oferece às crianças o material que ela transforma e do qual se apropria em seu brincar. Antes da Escolarização, essas experiências normalmente são oferecidas pelos cuidadores, de forma deliberada ou incidental. Quando as crianças ingressam na escola, são os professores que precisam continuar fornecendo experiências que ampliem o seu conhecimento de mundo; essa é, em grande extensão, a função da escolarização. (MOYLES, 2006, p. 140).

Em todos os níveis de escolaridade, o brincar de faz de conta faz-se presente na sala de aula e, na maioria das vezes, ocorre a intervenção do adulto. Assim sendo, é de grande valia que o professor estimule e acompanhe o brincar na rotina escolar. É provável que os alunos cheguem à sala de aula com o brincar adquirido aleatória e espontaneamente em casa. Contudo, com a intervenção do professor, as brincadeiras já vivenciadas pela criança em outras situações tornam-se novas quando ela se encontra em um ambiente diferente e em contato com outras pessoas.

O desenvolvimento das habilidades das crianças acontece no brincar, no meio familiar. Desse modo, a comunidade escolar só precisa oferecer meios para que a criança consiga desenvolver ações de seus próprios extintos.

O educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois este é um ato que acontece espontaneamente, mas sim planejar e organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, propiciando às crianças a possibilidade de escolher os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. Dessa maneira, poderão elaborar de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais da vida educacional do aluno. (BRASIL, 1998, p. 29).

Nesse viés, acrescentamos a importância de organizar e planejar atividades lúdicas para as crianças, sem interferir no seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento das atividades. A criança consegue realizar o dever sozinha quando se trata de brincadeiras e de jogos, pois esses elementos despertam na criança a imaginação, a curiosidade e a motivação que há em seu interior. Para que haja a continuação do processo de desenvolvimento, é essencial que o docente tenha um olhar para a ludicidade, pois:

O professor pode possibilitar grande experimentação por parte das crianças. As maneiras de mediação que o professor pode utilizar no ambiente da educação infantil são muitas, basta que ele reconheça o valor dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação e, principalmente, da sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos. (NAVARRO; PRÓDOCIMO, 2012, p. 638).

A organização das salas de aula é de grande importância quando pensamos em atividades lúdicas. O ambiente é precursor do desenvolvimento integral da criança, assim como o contato com os objetos que facilitam a criatividade, a imaginação, a dramatização e a recriação.

O brincar elaborado pela mediação do professor geralmente tem objetivos a serem alcançados. Segundo Moyles (2006), o professor é a chave fundamental para a continuação das aprendizagens das crianças adquiridas fora do ambiente escolar e que é possível as crianças brincarem e ao mesmo tempo aprenderem conteúdos propostos pelos currículos. Brincar não é somente quando a criança pula, corre, ou salta, mas, sim, quando ela tem o contato com objetos, imagina, adapta e recria conhecimentos já existentes, transformando simples ações do cotidiano em brincadeiras.

Por meio da flexibilidade do professor, com métodos diferenciados dentro da sala de aula, pode-se estimular o desenvolvimento e a criatividade da criança. A disponibilidade do docente para novos métodos é de grande importância, e o entendimento do profissional sobre a utilização do brincar também é essencial no uso das atividades adaptadas dentro da sala de aula.

Quando falamos em brincadeiras na escola, o primeiro pensamento da criança é a recreação nas aulas de Educação Física, concepção já enraizada. Entretanto, não se trata

somente dessas situações, visto que o brincar faz parte de todo o caminho educacional da criança, é uma das maneiras de garantir um direito da criança e a forma que a escola tem de mostrar para ela como adquirir conhecimentos de forma diferenciada e prazerosa.

Com as atividades lúdicas, o educador poderá trabalhar o processo de construção do conhecimento, respeitando a cultura e os fatores que são disponibilizados na comunidade onde vivem, bem como o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra (PIAGET, 1982). De acordo com Friedmann (2003), cabe ao professor da Educação Infantil refletir sobre a importância do brincar e o desenvolvimento infantil e planejar suas aulas com o intuito de desenvolver as habilidades integrais da criança. Para que o professor consiga realizar esse trabalho, a proposta curricular escolar e a formação de professores precisa permear o brincar, o lúdico, os jogos e as brincadeiras.

O interesse do aluno é maior com o brincar porque este ultrapassa as atividades centradas em didáticas repetitivas e disponibiliza possibilidades de aprender com diversão.

Quando o aluno participa de atividades que não estejam no padrão existente no cotidiano escolar e vai para a prática, por exemplo, na execução de brincadeiras e de jogos, sua atenção é mais focada nas atividades, pois, além de aprender o que foi proposto, o estudante se diverte, e trabalha de forma prazerosa, pois são atividades que envolvem sua imaginação e sua criatividade espontânea.

Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) e Piaget (1982) descrevem, em seus estudos, a importância da utilização de jogos educativos para os processos de ensino e de aprendizagem. Para os autores, os jogos favorecem a socialização entre os alunos e a conscientização do trabalho em equipe. Podemos considerar, assim, que os jogos são fatores de motivação para os alunos, além de favorecerem o desenvolvimento da criatividade, da participação, do senso crítico, da observação das várias formas do uso da linguagem. Além disso, os jogos fazem com que a criança resgate o prazer do aprender, é o aprender “jogando” ou “brincando”.

Dessa forma, a ação do brincar é fundamental, principalmente nas séries iniciais, pois é quando as crianças estão conhecendo o mundo e descobrindo suas habilidades, um processo de adaptação no âmbito educacional. O brincar por meio das brincadeiras e dos jogos são instrumentos de desenvolvimento e um processo de interação entre a criança e o ambiente. Os jogos levam as crianças a aprenderem valores do grupo no confronto de ideias e de vontades alheias.

Nesse caminho do brincar, o trabalho do professor envolve questões fundamentais, a saber: formação inicial e continuada de acordo com o nível de ensino; faixa etária à qual o docente atende; reflexão sobre o currículo escolar; amparo ao seu trabalho; proposição de

momentos de reflexão crítica acerca dos acontecimentos, do processo de aprendizagem, das tecnologias; planejamento pensado para as crianças, levando em consideração suas necessidades, suas especificidades; estrutura física adequada com materiais pedagógicos que possam favorecer as atividades e enriquecer o currículo; apoio das famílias e da comunidade escolar. Nesse sentido apresentamos, na seção que segue, algumas questões importantes relacionadas à formação de professores.

3.2 A formação de professores das escolas do campo

A busca por uma prática pedagógica ideal é um grande desafio, pois compreendemos que a prática está cada vez mais distante da teoria. Libâneo (2006), além de explicitar sobre o distanciamento desses fatores, complementa que a prática é bem executada quando existe coletividade. Assim sendo, é preciso a ajuda de todos os envolvidos para que a prática seja bem executada e de qualidade. Em se tratando da teoria, é como se fosse uma base para que o professor possa seguir e relacionar com a sua vivência.

Na prática pedagógica, é indispensável que o profissional conheça a realidade de seus alunos, sua abrangência cultural, de que forma está articulada com a vivência dos discentes e os acontecimentos da comunidade. Para isso, é necessário que o professor tenha acesso a um processo de formação adequado e de qualidade.

A LDB – Lei Nº 9.394/1996 – ampara os professores das áreas rurais a obter formação continuada e diferenciada, que vise o cotidiano e a realidade das comunidades (BRASIL, 1996a). Contudo, isso, muitas vezes, não acontece, pois a formação é disponibilizada para os profissionais com enfoque na área urbana. Dessa maneira, “[...] os professores não estão preparados para atuar na educação do campo de forma a atender ao paradigma da Educação do Campo [...]” (ALENCAR, 2010, p. 20). Existe essa deficiência porque não há uma formação inicial e nem continuada que vise às necessidades das escolas do campo. O professor, na maioria das vezes, vai para uma localidade desconhecida do seu contexto e, assim, não conhece o básico da realidade que a comunidade enfrenta no cotidiano.

Outro fator considerado importante é o processo seletivo. Todos os anos, ele ocorre para suprir as necessidades de professores (não há professores suficientes concursados, principalmente para as escolas do campo) e o tempo que permanecem na comunidade geralmente é de março a novembro. Assim, quando o vínculo com a comunidade começa a se concretizar no trabalho, com os alunos, ele pode ser quebrado em função de um novo processo.

A formação para o magistério na área rural pouco existiu na história da educação brasileira. Ela sempre foi adaptada ao modelo educacional urbano. Os professores das áreas rurais ainda enfrentam a sobrecarga de trabalho, por terem de lidar com várias séries em um mesmo ambiente, com baixos salários e a precariedade das escolas, além da dificuldade do acesso à escola (ALENCAR, 2010). Todos esses fatores contribuem para o enfraquecimento dos processos de ensino e de aprendizagem, alunos sem materiais didáticos necessários, professores desanimados pelas sobrecargas e dificuldades encontradas no dia a dia.

A falta de uma política pública de formação interligada a fatores de ordem cultural e social possibilitam entraves para a vivência de um conjunto de situações didáticopedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo. Essa realidade determina situações de várias ordens que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da educação do campo. (ALENCAR, 2010, p. 21).

Conhecer a cultura e a diversidade das comunidades é o primeiro passo para a criação da didática pedagógica do professor, dado que não é possível planejar uma aula que contemple as especialidades dos alunos sem antes entender o cotidiano em seus aspectos culturais, identidade familiar e social. Por falta de uma formação centralizada nos acontecimentos das escolas do campo, os planejamentos são feitos apoiados pela educação urbana, sem o olhar para a educação das áreas rurais, o que dificulta e massacra a vivência dos alunos, assim como seus processos culturais. O professor, ao fazer uso de metodologias com o olhar nas escolas urbanas, estimularia os alunos a perder sua essência e, por consequência, estes “[...] esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas. Políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo” (ARROYO, 2007, p. 159). Os processos de ensino e de aprendizagem estão aprofundados no cotidiano das pessoas, assim como as experiências e o processo cultural.

Os professores do campo necessitam, desse modo, de formação diferenciada com conteúdos que envolvam o processo cultural da comunidade do campo, para construir metodologias conforme a necessidade dos alunos. Os docentes são locados em escolas do campo sem, em muitos casos, terem estudado o mínimo sobre a realidade das escolas existentes no campo, prejudicando sua prática e a aprendizagem dos alunos. Isso não significa dizer que o professor só irá utilizar os conteúdos que são disponibilizados pelas diretrizes e pelos parâmetros nacionais, mas adaptará conforme a realidade em que a escola está inserida.

Uma das principais políticas para a formação docente criadas com base nos debates e nas manifestações por uma Educação do Campo foi o Programa Nacional de Educação do

Campo (PRONACAMPO). “O documento de orientação do PRONACAMPO é dividido em 4 Eixos: I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e IV - Infraestrutura Física e Tecnológico” (AGUIAR, 2020, p. 33).

Por meio desses projetos e desses programas que regulamentaram a formação de professores da Educação do Campo, os profissionais começaram a ter acesso à formação inicial e continuada. Segundo Aguiar (2020, p. 34),

[...] o Programa de Professores Leigos Municipais (PRORURAL) e a Escola Ativa, ambos com objetivo de formação de professores. O PRORURAL tinha o objetivo de promover a formação dos professores leigos, ou seja, aqueles que exerciam a docência embora não tivessem licenciatura. Esse programa recebeu críticas, uma vez que ia contra aquilo que a LDB já vinha pedindo, que era oferecer formação inicial dos professores nos Institutos Superiores de Educação. Os cursos, sendo oferecidos desta maneira, eram uma medida paliativa, que não resolvia a questão da formação inicial [...].

Além disso, há o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), que tem o objetivo de oferecer formação superior a professores da Educação Básica para contribuir para a educação brasileira. Além desses, existem o:

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do campo (PROCAMPO) visando apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país; Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) - responsável pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais; o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) destinado a ofertar para as escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais, sendo que, os estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias, visto que muitos professores não possuem habilidades para lidar com os recursos tecnológicos. (RAMOS, 2019, p. 50).

Todos esses programas apresentam propostas de formação e de trabalho respeitando as normas do PNE, em relação às especificidades, assim como as políticas de igualdade, a boa qualidade da educação na perspectiva inclusiva.

A formação do profissional docente deve ser, assim, elencada a elementos que facilitam o seu trabalho. Associada à formação de qualidade, deve haver a mínima infraestrutura para que os docentes possam realizar suas atividades. O professor consegue realizar suas atividades em meio aos entraves que enfrentam nas áreas rurais, porém o ensino fica fragmentado devido à situação em que a escola se encontra, sem contar o cotidiano dos alunos, o seu meio familiar, dentre outros elementos que testam a autonomia do professor na sala de aula.

Para a garantia de uma prática de excelência, devemos levar em conta a autonomia dos professores, a qual perpassa pelas experiências profissionais e pessoais desses sujeitos, em um grande processo de descoberta. “Enquanto emancipação, a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia” (PIMENTA, 2002, p. 185).

O professor deve ter ciência de que existem normas a serem seguidas pelo sistema, mas que ele pode mudar essa realidade dentro da sala de aula. Assim sendo, atender além das metas colocadas pelo sistema é um fator que destaca o professor autônomo, pois ele se preocupa com a necessidade de ensinar além do que está exposto no papel e com a realidade em que cada aluno está inserido. Nem sempre o professor irá ter o conhecimento de tudo que acontece com todos os seus alunos, mas, tendo uma noção da vivência de cada um, há possibilidades de avanços.

A formação docente para profissionais que atuam na área rural ainda se encontra precária, porém a busca por uma prática de qualidade perpassa ainda por muitos desafios, mas que podem ser alcançados por meio da efetivação das políticas públicas vigentes. Dito isso, antes de abordarmos o brincar na Educação Infantil em uma escola do campo, apresentamos, na seção que segue, o caminho metodológico desta pesquisa.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Ao tomarmos como ponto de partida o objetivo desta pesquisa – analisar como o brincar está presente nos planejamentos das professoras da Educação Infantil na Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos, situada na comunidade Realidade – BR 319 - Km 100, na área rural do município de Humaitá – Amazonas –, optamos pelo método de pesquisa qualitativa, o qual consideramos o mais apropriado para o tipo de análise que pretendemos fazer. A pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (2014, p. 13), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos”, os quais são obtidos com a relação do pesquisador com o objeto pesquisado.

A pesquisa qualitativa apresenta um grande significado dentro do objeto pesquisado, a percepção de qualidade predomina nas análises dos resultados dentro de qualquer estudo proposto com a utilização dessa metodologia. Com a pesquisa qualitativa, conseguimos traçar situações da relação social dos envolvidos, de modo a difundir uma pluralização dos saberes culturais.

A relevância da pesquisa qualitativa está nas análises dos significados das vivências cotidianas e das experiências já adquiridas pelo objeto de estudo. As reflexões dos achados da pesquisa sobre o objeto estudado permite o pesquisador construir relações entre a identidade, as especificidades do sujeito e o local da pesquisa. Os métodos utilizados na pesquisa qualitativa necessitam ser adequados à questão em estudo. Assim sendo, utilizamos, nesta pesquisa, um questionário estruturado (Apêndice A), áudios de conversas por meio de aplicativo de mensagens instantâneas, fotografias e os planejamentos das professoras de 2019 e 2020.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, está ancorada em um estudo de caso, o qual permite o avanço na análise dos sujeitos conforme suas especificidades. Segundo Yin (2001, p. 23), “[...] o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados”. O estudo de caso dá-se, segundo Silva e Menezes (2001, p. 21), “[...] quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento”. No estudo de caso, há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes percebem as questões sendo focalizadas. “Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 14).

Os documentos constituem uma fonte poderosa, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam, ainda, uma fonte

“natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 2014). De acordo com Minayo (2010, p. 21): “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela ocupa, nas Ciências Sociais, com nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

No primeiro momento, foram coletados os documentos pertinentes em plataformas digitais e dados da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Amazonas e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Humaitá e a leitura e entendimento desses dados. Em seguida, fizemos a análise dos documentos legais, seus pressupostos teóricos para a área da Educação Infantil, Educação do Campo e o brincar. Por fim, realizamos a análise dos documentos e dos diálogos produzidos com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Com relação à análise dos dados construídos, buscamos ultrapassar a simples descrição, de modo a valorizar o processo de construção e não apenas o resultado do processo. Para orientarmo-nos nesse procedimento, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo, a qual, para Bardin (1995, p. 42), é um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Para que os dados da pesquisa pudessem ser elucidados e analisados à luz dos teóricos, utilizamos como instrumento de coleta um questionário estruturado. Dessa forma, procuramos acrescentar novos significados às discussões já existentes acerca da temática/assunto, em uma tentativa de estabelecermos conexões e relações que possibilitem novas explicações e interpretações e que subsidiem novas pesquisas. Dito isso, a seguir, discorreremos sobre os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados utilizados, o local da pesquisa, mais especificamente sobre as características do município de Humaitá. Por fim, tratamos do processo de formação de professores das escolas de Educação do Campo.

4.1 Sujeitos da pesquisa

Foram participantes da pesquisa os seguintes sujeitos da Escola Manoel de Oliveira Santos do município de Humaitá – AM: três professoras da Educação Infantil (em 2019, a Professora A, em 2020, as Professoras B e C), dois gestores (dos anos de 2019 e 2020) e uma pedagoga da escola (2019 e 2020). Também foi ouvida a Coordenação da Área do Campo da

SEMED. O trabalho foi realizado em uma condição muito especial em função das mudanças provocadas pelo contexto da pandemia. Como a pesquisa de campo teria seu início previsto para março de 2020 e nos deparamos com a suspensão das aulas presenciais, novos caminhos tiveram de ser traçados. Nesse sentido, não foi possível a observação da escola e dos seus espaços, pois havia a necessidade do uso das recomendações da OMS e dos protocolos de saúde recomendados pela UFAM e pela SEMED.

Após diálogo com a Professora A³, ela disponibilizou seus planejamentos do ano de 2019 e pudemos entregar o questionário que foi respondido por escrito e devolvido ao pesquisador. Com os demais sujeitos, os diálogos foram realizados por meio de aplicativo de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*, e *e-mail*. Os sujeitos responderam às nossas questões e dúvidas para compreensão dos aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa. É importante salientarmos que todos foram solícitos em fornecer as informações necessárias. A pedagoga da escola encaminhou por *e-mail* um documento denominado “Histórico escolar da Escola Manoel de Oliveira Santos” que continha os dados da escola. Ela encaminhou, também, os planejamentos do ano de 2020 das Professoras B e C; e a SEMED disponibilizou os dados que foram solicitados para a compreensão do campo de pesquisa.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados na pesquisa para coletas de dados foram diálogos realizados com as professoras da Educação Infantil (somente uma respondeu ao questionário estruturado), com a pedagoga da escola, com os gestores e com a Coordenação da Área do Campo da SEMED.⁴ O questionário aplicado com a professora das turmas de Educação Infantil da referida escola (Apêndice A) foi entregue e recolhido pessoalmente com todos os cuidados referentes à segurança em função do risco de contaminação por conta da pandemia da Covid-19 e análises dos planejamentos.

Com relação às análises dos planos de aulas das professoras, elas foram divididas em duas etapas:

- Planejamentos quinzenais do ano de 2019 (meses de setembro, outubro, novembro e dezembro) – Professora A.

³ O Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado com a Professora A encontra-se no Apêndice B desta dissertação. Ressaltamos que as Professoras B e C forneceram seus consentimentos por meio do aplicativo instantâneo de mensagens.

⁴ No Anexo A, encontra-se o Termo de Anuência emitido pela SEMED; e, no Anexo B, o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

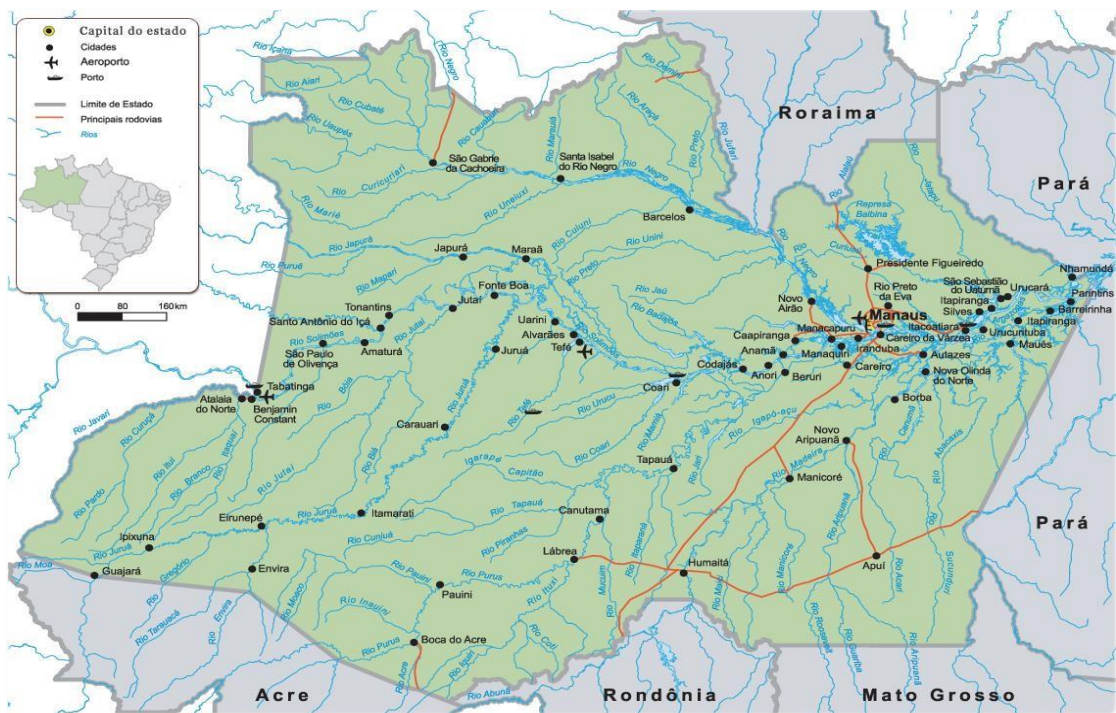
- Planejamentos mensais de 2020 (meses de setembro, outubro, novembro e dezembro) – Professoras B e C.

Os planejamentos das professoras B e C foram enviados por meio eletrônico pela pedagoga da escola.

4.3 O lugar da pesquisa

O Estado do Amazonas está situado na região norte do País. De acordo com Ramos (2019), é o maior em áreas territoriais e possui a maior biodiversidade do mundo. O clima é equatorial úmido. A temperatura anual tem estimativas entre 27 e 28°C. A Bacia do rio Amazonas concentra 20% da água doce do planeta (RAMOS, 2019). O estado possui, em sua totalidade, 62 municípios, como pode se observar na Figura 1 a seguir. A população ultrapassa quatro milhões de pessoas, “[...] chegando a ser o décimo terceiro estado mais populoso do Brasil” (RAMOS, 2019, p. 56). Mais de 20% da população é indígena, como consta nos dados do IBGE (2017).

Figura 1 – Mapa do Amazonas



Fonte: Imagem extraída do Guia Geográfico: Mapas do Brasil⁵.

⁵ Disponível em: <https://www.guiageo.com/amazonas.htm>. Acesso em: 26 abr. 2021.

Em área territorial, o Amazonas é o maior em todo país, com 1.559.161,682 km. De acordo com o IBGE (2017), a população cresceu em média de 1,6 no ano de 2018 e 2019, atingindo a marca de 4.144.597 habitantes. Dentre os 62 municípios existentes no estado do Amazonas, nossa pesquisa destaca um município do sul do estado, Humaitá, com mais de 54 mil habitantes, localizado às margens do Rio Madeira.

4.3.1 O município de Humaitá

O município de Humaitá está localizado no interior do estado do Amazonas, há aproximadamente 777 km² da capital de Manaus. Situado à margem esquerda do Rio Madeira, ao lado da Rodovia Transamazônica, ele é cortado por rios, lagos e igarapés e cercado pela floresta tropical. Foi fundado no dia 15 de maio de 1869 e é muito conhecido pelas riquezas do Pau-brasil e a extração da borracha que tinha no local. O primeiro colonizador a instalar-se nas terras Humaitaenses foi José Francisco Monteiro, oriundo de outros locais. Fugido de ataques indígenas, ele chegou a Humaitá (FRANCO, 2018).

O território tem fortes elementos culturais, alguns criados e exaltados pelo povo local, como é o caso do festejo em honra à Imaculada Conceição, celebrado no mês de dezembro; outros como o Festival Folclórico, com apresentação de quadrilhas e grupo de toadas⁶ que, geralmente, acontece no mês de agosto. Além disso, a exposição de agricultura, mais conhecida como “rodeio”, acontece no mês de setembro. Tanto o festival como a exposição foram trazidos de outros locais e acrescentados à cultura local conforme os costumes do povo.

A identidade do povo Humaitaense constitui-se a partir dos elementos culturais que dão origem a um povoado humilde e bastante acolhedor. É um município muito procurado pelos turistas, por conter estruturas de relíquias existentes no município, assim como os lugares de socialização, como a praça da saúde, que recebe várias pessoas no início e no final de tarde, com o intuito de realizar caminhadas e exercícios físicos. A orla, que se localiza à beira do rio Madeira, chama atenção de turistas e moradores da cidade de Humaitá, pois possui uma vista privilegiada para as margens do rio (Figura 2).

Figura 2 – Orla de Humaitá

⁶ “Toada” é o nome enraizado por agremiações folclóricas de Humaitá que tem como referência os Boi Bumbas de Parintins (AM), conhecidos como Caprichoso e Garantido. Em Humaitá, existem os grupos de toadas Flor da Mangaba e Fogo Azul.



Fonte: Acervo do autor. Fotografia de Léia Aires, 2021.

Nas Figuras 3 e 4 a seguir, temos a representação da Praça da Matriz e do festejo em honra à Nossa Senhora Imaculada Conceição, elemento principal de muitos fiéis, festejada entre os dias 30 de novembro e 8 de dezembro. Todos os anos, a cidade de Humaitá recebe pessoas de vários lugares para a principal festa municipal.

Figura 3 – Praça da Matriz



Fonte: Acervo do autor. Fotografia de Léia Aires, 2021.

Figura 4 – Festejo em Honra à Imaculada Conceição



Fonte: Acervo do autor. Fotografia de Léia Aires, 2021.

O município conta com uma rede educacional que recebe crianças desde a creche até o Ensino Superior, formada pela SEMED, pela SEDUC, pelo IFAM, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e pela UFAM, assim como por escolas e universidades privadas. A

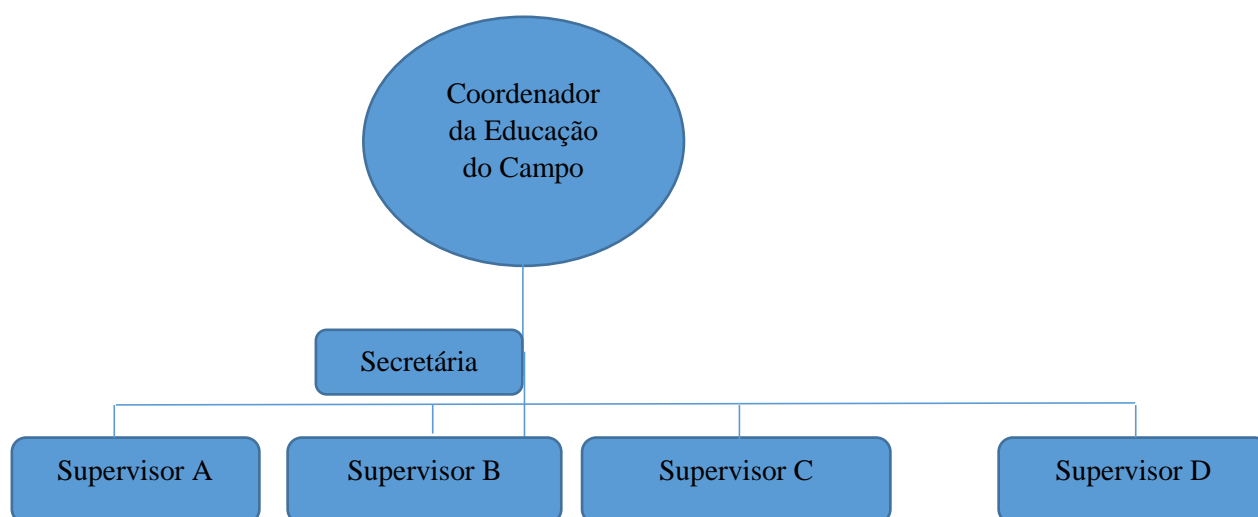
educação municipal de Humaitá fica por responsabilidade da SEMED, com alunos da Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

A SEMED tem a função de oferecer os requisitos financeiros para manter a educação no município, assim como políticas de programas educacionais que venham contribuir com o desenvolvimento dos alunos. A educação está dividida como urbana e rural, mas a maioria das escolas dos anos iniciais ao Ensino Fundamental estão localizadas na área rural. Há somente 13 escolas na área urbana, e 52 localizam-se em área rural, em total de 3.166 alunos e 185 professores (HUMAITÁ, 2020).

A SEDUC oferece atendimento a alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, completando a educação municipal. O IFAM, cujo início de funcionamento foi no ano de 2013, assume o Ensino Médio de forma integral e tem, em média, 700 alunos. A UFAM atende aos alunos em formação no Ensino Superior desde o ano de 2006, tendo, em média, 1.100 alunos nos seis cursos de Graduação: Agronomia, Biologia/Química e Matemática/Física (licenciaturas duplas), Engenharia Ambiental, Letras e Pedagogia, e dois cursos de PósGraduação: Ciências Ambientais e Ciências e Humanidades. A UEA mantém quatro cursos de licenciatura, um bacharelado e um tecnológico (FRANCO, 2018).

A Educação do Campo no município de Humaitá apresenta características muito especiais em função da sua localização e extensão geográfica. A Figura 5 apresenta o organograma de funcionamento da Coordenação da Educação do Campo.

Figura 5 – Organograma da coordenação do campo – SEMED – Humaitá



Fonte: O autor, 2020.

O Coordenador da Educação do Campo possui uma equipe formada pelos supervisores que são divididos nos polos. A Educação do Campo conta com dez polos (denominados Polo I,

Polo II, Polo III e assim sucessivamente) e atende aos alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. Segundo Franco (2018, p. 88):

Das 58 (cinquenta e oito) escolas, 13 (treze) funcionam na modalidade de ensino seriado, 1 (uma) em tempo integral e as demais, 45 (quarenta e cinco), são multisseriadas. Dentre as escolas, apenas 14 (catorze) têm gestores, e, onde não há gestor, um professor fica responsável pela sua demanda. Apenas 4 (quatro) escolas possuem pedagogos. No Polo X, uma pedagoga atende às necessidades de 3 (três) das 7 (sete) escolas que se localizam na área da estrada, deslocando-se entre uma escola e outra.

Na organização das escolas do campo existe uma divisão: escolas da estrada, das vicinais e ribeirinhas. As escolas ao longo das BR 230 e 319 e vicinais, denominam-se “escolas das estradas”. Já as escolas às beiras dos rios são denominadas “escolas ribeirinhas”.

Na equipe de supervisores, dois possuem formação específica em Pedagogia. Por meio do diálogo com os supervisores, podemos verificar que eles acabam sobrecarregados com outras funções, como atender às necessidades das escolas, abastecer as escolas de material de consumo, combustível e pedagógico. Além disso, eles se ocupam com outras responsabilidades que não são as de pedagogo como deveria ser e o que recomenda o Edital N° 001/2016 (HUMAITÁ, 2016) sobre a função que ocupam.

Franco (2018), com base no Edital N° 001/2016 - Concurso Público de Humaitá, afirma que:

O pedagogo tem a função de auxiliar os profissionais docentes nas atividades pedagógicas; supervisionar as atividades objeto do planejamento pedagógico macro e micro; coordenar os serviços de orientação e supervisão educacional; gerir uma instituição educacional; Orientar os alunos, os familiares, as agremiações e outras instituições do entorno da instituição escolar no que diz respeito às atividades pedagógicas; efetuar avaliação diagnóstica do processo de ensino/aprendizagem no nível macro e micro; exercer atividades administrativas, de ensino e pesquisa; elaborar, periodicamente, no âmbito dos serviços de gestão, coordenação, supervisão e orientação pedagógica, relatórios que justifiquem a prática em relação ao projeto escolar; elaborar projetos exequíveis que visem equacionar os problemas apontados nos relatórios afins; desenvolver programas de prevenção visando a qualidade da educação; administrar recursos humanos, materiais e financeiros colocados à sua disposição e outras. (FRANCO, 2018, p. 81).

Assim sendo, o papel do pedagogo é de suma importância para o desenvolvimento de muitas atividades dentro do espaço escolar. Sua ausência pode acarretar uma sobrecarga de atividades/responsabilidades para o professor que fica sozinho na operacionalização dos processos de ensino e de aprendizagem dentro do contexto escolar e da comunidade. Para que exista atendimento de qualidade nas escolas do campo, especialmente em função da logística de acesso e da permanência desses profissionais nas comunidades é necessário que exista uma equipe com profissionais qualificados, que ocupe cargos específicos conforme suas formações.

De acordo com os documentos analisados (FRANCO, 2018; MOTA, 2019, RAMOS, 2019), pudemos observar que existem profissionais direcionados às escolas do campo que não possuem ou não estão em áreas específicas conforme sua qualificação. Isso ocorre, em alguns casos, em função do preenchimento da sua carga horária, mas que pode prejudicar o desenvolvimento educacional do aluno.

No Polo VI, há somente uma escola – a Escola Municipal Rural Osmarina Melo de Oliveira. Com especificidade própria, ela é uma “balsa escola”, um tipo de escola flutuante (Figura 6), que atende a aproximadamente 175 alunos de várias comunidades próximas à escola. De acordo com Franco (2018, p. 96), essa escola foi criada com o objetivo de atender às “[...] necessidades dos alunos do ensino fundamental I e II, na mediação da comunidade São Sebastião do Tapuru e adjacências, bem como a melhoria e qualidade de ensino [...]”.

Figura 6 – Escola Municipal Rural Osmarina Melo de Oliveira



Fonte: Franco (2018, p. 96).

A escola flutuante funciona de forma integral. Os alunos tomam café, almoçam e tem lanche da tarde. Possuem uma enfermaria em uma sala própria, com uma enfermeira. Nessa escola, há 17 profissionais: 12 professores, o gestor e cinco auxiliares (duas cozinheiras, dois profissionais de serviços gerais e um piloto). Não possui pedagogos (FRANCO; NOGUEIRA; MARQUES, 2020).

Em Humaitá-AM, a maioria das escolas do campo tem estrutura precária – algumas sendo de alvenaria e outras de madeira – e necessita de reformas para oferecer um ensino de qualidade. Como o clima é muito quente, a ausência de climatização provoca um desconforto grande na comunidade escolar, dificultando a aprendizagem dos alunos.

O atendimento para a faixa etária da Educação Infantil apresenta diferenças entre a área urbana e a rural. Na área urbana, as crianças iniciam a Educação Infantil aos 3 anos de idade, em cinco instituições que atendem a esse público, totalizando 1.258 crianças matriculadas conforme informações da SEMED coletadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação Infantil (GPEDIN). Na Tabela 2, apresentamos os dados referentes à Educação Infantil na área urbana.

Tabela 2 – Matrículas e espaços de Educação Infantil na área urbana – 2021

	Escola	Turmas⁷	Nº de alunos
1	Centro Municipal de Educação Infantil Aurea Ferreira Cação	Pré I Pré II	197
2	Centro Municipal de Educação Infantil Prof. ^a Joney Alves de Farias	Maternal II Pré I Pré II	366
3	Creche Municipal Professora Maria Bonfim Santiago da Cruz	Maternal II Pré I	355
4	Centro Municipal de Educação Infantil Professora Linda Lucia de Souza Miranda	Maternal II Pré I Pré II	310
5	Escola Municipal Lindalva Guerra	Pré II	30
TOTAL	5	-	1.258

Fonte: Elaborada pelo GPEDIN segundo dados fornecidos pela SEMED em 2021.

Das cinco instituições, três possuem turmas para a faixa etária dos 3 anos de idade. Quatro delas são espaços que atendem somente a crianças da Educação Infantil; e a Escola Municipal Lindalva Guerra possui apenas uma turma de Pré II, para as crianças da comunidade em que se localiza.

Na Tabela 3 que segue, trazemos os dados concernentes à Educação Infantil na área rural em seus dez polos.

Tabela 3 – Matrículas e espaços de Educação Infantil na área rural – 2021

	Polos	Escolas-Comunidade	Turmas/crianças	Nº de alunos
1	POLO I	São Jorge – Paraíso Grande	Pré I = 1 Pré II = 4	5
2	POLO I	Edmee Brasil – Mirari	Pré II = 1	1
3	POLO I	Santo Antônio – Ilha Do Tambaqui	Pré I = 1 Pré II = 1	2
4	POLO II	Escola São Miguel – São Miguel	Pré I = 9 Pré II = 10	19

⁷ As turmas são denominadas Maternal I (faixa etária dos 3 anos), Pré I (faixa etária dos 4 anos) e Pré II (faixa etária dos 5 anos).

5	POLO II	Santa Rosa – Santa Rosa	Pré II = 4	4
6	POLO II	Domingos Ribeiro – Namour	Pré II = 2	2

	Polos	Escolas-Comunidade	Turmas/crianças	Nº de alunos
7	POLO II	Nossa Sr. ^a Aparecida – Puruzinho	Pré II = 1	1
8	POL III	Joaquim Gomes – Três Casas	Pré II = 2	2
9	POLO III	João da Cruz - Muanense	Pré I = 1 Pré II = 6	6
10	POLO III	Helena Sofia – Escapole	Pré II = 1	1
11	POLO III	Júlio da Mota – Pirapitinga	Pré I = 4 Pré II = 1	5
12	POLO III	Santa Luzia – Retiro	Pré I = 1	1
13	POLO IV	Santa Rita – Luzitana	Pré II = 1	1
14	POLO IV	São João Bosco vCarará	Pré I = 1 Pré II = 2	3
15	POLO IV	Irmã Clara Jacob – Prainha	Pré II = 1	1
16	POLO IV	São Roque – Carapanatuba	Pré I = 4	4
17	POLO V	Maria do Carmo Ferreira – Santa Luzia	Pré I = 1 Pré II = 2	3
18	POLO V	Manoel Tiago Ferreira – Indianópolis	Pré I = 1	1
19	POLO V	Vila Riça – São Bernardino	Pré I = 6 Pré II = 1	7
20	POLO V	São Francisco – Lago do Antônio	Pré I = 2 Pré II = 2	4
21	POLO V	Igarapé Grande – Betel (Lago Do Antônio)	Pré I = 4 Pré II = 7	11
22	POLO VI	Escola Osmarina M. de Oliveira – São Rafael	Pré I = 6 Pré II = 6	12
23	POLO VII	Didi Breves – Acará	Pré II = 1	1
24	POLO VII	Escola José Menezes Tiúba – Acará	Pré II = 6	6
25	POLO VII	Padre Luiz Bernard – Descanso	Pré I = 1 Pré II = 1	2
26	POLO VII	São Raimundo – São Raimundo	Pré II = 1	1
27	POLO VII	Marly Lobato Nery – Bom Futuro	Pré II = 4	4
28	POLO VIII	São Domingo Sávio – Auxiliadora	Pré I = 10 Pré II = 14	24
29	POLO VIII	Santa Luzia – Marmelo	Pré I = 2 Pré II = 4	6
30	POLO VIII	Bom Samaritano – Santa Fé	Pré I = 1	1

31	POLO VIII	Dom Bosco – Escondido	Pré I = 8 Pré II = 1	9
32	POLO IX	Nossa Sr. ^a Rosário – Floresta	Pré I = 2 Pré II = 7	9
33	POLO IX	São Francisco – Centro Comercial	Pré II = 3	3
34	POLO IX	São Benedito – Jacundá	Pré I = 4 Pré II = 4	8
	Polos	Escolas-Comunidade	Turmas/crianças	Nº de alunos
35	POLO IX	Jesus De Nazaré – Santo Antônio	Pré II = 2	2
36	POLO IX	Divino Espírito Santo – Centenário	Pré I = 6 Pré II = 6	12
37	POLO IX	Cristo Rei – Cristo Rei	Pré I = 1 Pré II = 10	11
38	POLO X	Maicizinho – BR 230 v Km 45	Pré I = 2 Pré II = 5	7
39	POLO X	Marluce Carvalho Lobato De Souza – Ipixuna	Pré I = 5 Pré II = 9	14
40	POLO X	Marluce de Carvalho Lobato De Souza – Km 70 (Anexo)	Pré II = 3	3
42	POLO X	Antonieta Ataíde II – Cristolândia	Pré I = 1 Pré II = 14	15
42	POLO X	José de Souza Mota - BR 230 – Km 19	Pré II = 5	5
43	POLO X	Manoel de Oliveira Santos – Realidade	Pré I = 8 Pré II = 23	31
TOTAL			-	269

Fonte: Elaborada pelo GPEDIN segundo dados fornecidos pela SEMED em 2021.

Os dados apresentados na Tabela 3 mostram um número bem reduzido de crianças matriculadas em relação às matrículas da área urbana. No total, 269 crianças frequentam as escolas das suas comunidades ou escolas polos. Destas, somente as escolas São Domingo Sávio – Auxiliadora (Polo VIII) e Manoel de Oliveira Santos – Realidade (Polo X) estão em turmas seriadas. Assim sendo, esta pesquisa buscou analisar como o brincar está presente nos planejamentos das professoras da Educação Infantil da Escola Manoel de Oliveira Santos, conhecida como Escola da Realidade.

A Comunidade Realidade, como é conhecida, é um assentamento e está localizada na BR-319, KM 100, na área rural do município de Humaitá – AM, e possui uma área de 43.773,41 km². A estrada que corta a cidade é o caminho que liga o Estado de Rondônia à capital do Amazonas, Manaus. A maior parte dos moradores dessa comunidade migrou de fora do estado, mais precisamente do estado de Rondônia, em busca de melhoria na parte socioeconômica. O trabalho na comunidade é o extrativismo mineral, vegetal e animal. A estrada que liga a cidade de Humaitá a essa localidade é de difícil acesso, pois as estradas são de terra, repletas de

buracos. Assim, no período do inverno, há muita poeira; e, no período do verão, devido às chuvas, muita lama (a região apresenta apenas duas estações específicas, as outras não conseguimos perceber em função do clima e da localização na região amazônica). A escola Manoel de Oliveira Santos (Figura 7) está, assim, alocada no Polo X, e, de acordo com a divisão entre as escolas do campo, ela é considerada uma escola da estrada.

Figura 7 – Escola Manoel de Oliveira Santos – Realidade



Fonte: Imagem cedida pela pedagoga da escola.

De acordo com os dados recolhidos com os gestores, a escola possui 17 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, cozinha, banheiro dentro do prédio, secretaria, banheiro com chuveiro, despensa, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto e área verde. No ano de 2019, havia 23 funcionários. A escola possui uma boa estrutura, tanto em equipamento como em relação às dependências da escola. A escola possui turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Tabela 4 apresenta os dados da Educação Infantil nos últimos três anos.

Tabela 4 – Turmas de Educação Infantil

Ano	Turma	Número de alunos
2019	Pré I	29
	Pré II	33
2020	Pré I	22

	Pré II A	17
	Pré II B	18
2021	Pré I	8
	Pré II	23

Fonte: Elaborada pelo GPEDIN, adaptado dos dados fornecidos pela SEMED, 2019, 2020 e 2021.

Em 2019, a escola possuía 62 matrículas na Educação Infantil; em 2020, foram 39 matrículas; e, em 2021, há 31 crianças na Educação Infantil matriculadas. Em 2019, as atividades ocorreram de maneira presencial; e, em 2020 e até o momento de 2021, estão ocorrendo de maneira remota.

A Educação Infantil do campo atende às crianças que moram nas comunidades ribeirinhas, indígenas, próximas às rodovias e aos assentamentos. Nesse contexto, as crianças lidam com vários desafios para ter acesso às instituições. Muitos desses desafios estão atrelados a desigualdades quando comparada com as instituições localizadas na área urbana.

O atendimento das crianças do campo em relação às da cidade e entre as próprias crianças da área rural é, muitas vezes, desigual pelas estruturas físicas dos espaços que atendem a essas crianças, pelos materiais que compõem a realidade educacional, pelas diferenças na formação inicial e continuada dos professores. Assim sendo, as áreas rurais do nosso país ainda sofrem com a difícil construção de uma Educação Infantil brasileira realmente inclusiva. A inclusão apresentada refere-se ainda no sentido de obter uma Educação Infantil estabelecida a partir do cotidiano das comunidades, levando em consideração as necessidades, as perspectivas e a relação familiar da criança (LIMA; SILVA, 2015).

O acesso de crianças de 0 a 3 anos no contexto rural torna-se mais difícil, pois há necessidade de demanda familiar significativa. Se não existe o número estipulado de crianças, não são abertas vagas nas escolas (LIMA; SILVA, 2015). As escolas do campo diferenciam-se do contexto urbano pela quantidade de famílias existentes. O pequeno número acaba causando transtornos que colocam a vida educacional das crianças em dependências de novas famílias para constituir um quantitativo considerado “ideal” para o acesso à Educação Infantil. Segundo Lima e Silva (2015, p. 5):

A necessidade de desenvolvimento de políticas públicas na área está, dessa forma, entrelaçada à necessidade de ampliação urgente de saberes sobre a Educação Infantil e os atendimentos em creches e pré-escolas existentes nas escolas rurais, o que implica em uma maior compreensão, dentre outros elementos, de suas formas de funcionamento, das suas estruturas físicas, dos profissionais e suas formações e das populações atendidas.

O que causa esse deslocamento das pessoas para as áreas urbanas, na busca de escola para seus filhos, é a forma de atendimento existente no contexto rural, visto que ainda não há uma compreensão significativa do contexto multisseriado por parte da SEMED e da comunidade escolar. Outro fator que agrega é o currículo escolar. Uma das apreensões é que as crianças têm acesso à escola no contexto rural de uma realidade completamente descontextualizada de sua vivência, podendo contribuir para um desenvolvimento fragmentado das suas necessidades. A criança precisa ter contato com conteúdos, vivências para além do que é estipulado pelos documentos oficiais, relacionando seus conhecimentos prévios na construção da contextualização de sua identidade individual e também como sujeito coletivo, dos povos do campo.

A busca da Educação Infantil do Campo, de qualidade, em que sejam considerados todos os aspectos (sociais, culturais, econômicos) da localização da escola torna-se um grande desafio, mas que necessita de um olhar especial.

Na educação Infantil das crianças do campo, a creche/pré-escola pode assumir diversas significações, desde um espaço de descobertas sobre o próprio mundo, por meio das brincadeiras e experimentação de sensações, atreladas ao conhecimento produzido pela humanidade e sua comunidade, até um lugar de submissão da infância aos processos escolarizantes e externos à realidade rural, negando-a como espaço de vida. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 155).

O espaço de descobertas das crianças é onde elas estão inseridas; nesse sentido, as crianças das áreas rurais constroem concepções por meio do balançar das águas do rio, dos assobios dos pássaros e da relação com a comunidade. A descoberta perpassa o espaço e o reconhecimento do seu próprio mundo. As escolas de Educação Infantil são as precursoras do desenvolvimento dessas descobertas, as crianças criam no seu imaginário situações ao tocar em objetos ou até mesmo ao vê-los.

A utilização do espaço externo da escola torna-se de grande relevância, pois, dependendo dos fatores estudados, as crianças tornam-se independentes, ou melhor, livres dos formalismos da escola. “O uso das áreas externas [...] pode caminhar em uma lógica diferente de apropriação do mundo pela criança por meio de seu corpo, uma lógica diferente para o enfrentamento da ‘ditadura postural’ presente em muitas instituições de Educação Infantil [...]” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 123). A liberdade espacial é, assim, muito importante, principalmente para as crianças pequenas, quanto mais espaços tiverem para realizar movimentos e deslocamentos, mais evoluirão suas habilidades motoras, responsáveis pelo crescimento pessoal e educacional.

A Educação Infantil do Campo tem sua proposta pedagógica organicamente vinculada à comunidade e à valorização dos seus saberes. Trata-se de um instrumento para auxiliar o rico desenvolvimento da criança em um momento da vida em que são intensos os processos de identificação e de diferenciação (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Os materiais naturais da comunidade onde a criança está inserida são essenciais para o processo de aquisição do conhecimento, tendo em vista que criam possibilidades de associar o conhecimento com as experiências do cotidiano, como, por exemplo, as peculiaridades dos povos da área rural em relação à mudança de rotina por conta da plantação e da colheita anual. As características imprevistas que podem acontecer como a seca (verão), ou inverno (cheia), acaba fazendo parte do processo de aprendizagem das crianças desde muito cedo.

Assim sendo, na próxima seção, discorreremos sobre os resultados da pesquisa de campo.

5 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Esta seção refere-se ao brincar na Educação Infantil na escola do campo Manoel de Oliveira Santos. O objetivo é analisar como o brincar se apresenta no planejamento das professoras das turmas de Pré I e Pré II da Educação Infantil.

Conforme os procedimentos descritos na metodologia da pesquisa, após a coleta de dados, realizada por meio do questionário, com 11 perguntas abertas e fechadas, discorreremos, a seguir, sobre os resultados obtidos e as análises dos achados da pesquisa. O intuito das entrevistas foi obter informações sobre o campo de estudo e o perfil das entrevistadas. Ressaltamos que verificamos também a Proposta Curricular da Educação Infantil (2010), o Referencial Curricular Amazonense (AMAZONAS, 2018) e os planejamentos das professoras da Escola Manoel de Oliveira Santos onde foi realizada a pesquisa.

Iniciamos refletindo sobre o que é planejamento:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (LIBÂNEO, 2001, p. 221).

De acordo com o autor, o ato de planejar envolve diversos fatores, antes, durante e após as atividades serem finalizadas. A construção do caminho a ser trilhado pelo professor é um momento para investigar e refletir sobre as necessidades e as especificidades de cada turma, de cada criança, do currículo escolar. Nem sempre os objetivos traçados serão atingidos, pois podem ocorrer imprevistos que não estejam no planejamento. Todavia, o professor necessita ter essa consciência e pensar em situações que possam ocorrer e como poderá agir. Planejar é estender a visão para o processo de ensino a ser trilhado dentro da sala de aula. O planejamento envolve tempo, ambiente apropriado e disponibilidade de materiais adequados para as atividades a serem realizadas.

No contexto das escolas do campo, as atividades a serem pensadas e planejadas devem estar em consonância com o currículo escolar, com a proposta pedagógica da escola, com a realidade da comunidade. Nesse viés, o docente tem a responsabilidade de conhecer e entender a cultura do grupo, além de primar pelas especificidades de cada criança. Como já apontamos anteriormente, no município de Humaitá – AM, a construção do currículo da Educação Infantil, de acordo com a normatização da BNCC, ainda está em processo de construção/finalização.

Temos, porém, aprovado o Referencial Curricular Amazonense, o qual afirma:

Na Educação Infantil, currículo é o modo de organizar as práticas educativas, e se refere aos espaços, ao tempo, aos materiais que disponibilizamos para as crianças, às experiências com as múltiplas linguagens que lhes serão proporcionadas, ao modo como vamos recebê-las, nos despedir, trocá-las, alimentá-las, entre outras situações, durante seu período na instituição. (AMAZONAS, 2018, p. 29).

Os gestores da Escola Manoel de Oliveira Santos informaram, em diálogo no *WhatsApp*, que a escola não concluiu a escrita do Projeto Político Pedagógico – PPP (em processo de finalização), o que fragiliza aspectos importantes para a transformação da realidade escolar. A ressignificação da identidade das escolas do campo passam pela elaboração do PPP, que pense e valorize os saberes e os fazeres do campo como eixos norteadores. Identificamos por meio da pesquisa, que os planejamentos das professoras são elaborados tendo como normativas a Proposta Curricular de Educação Infantil elaborada pela SEMED, em 2010. A proposta segue as orientações pautadas no RCNEI (BRASIL, 1998).

De acordo com a pesquisa de campo, em conversa com os gestores e a pedagoga da escola (2019 e 2020), o planejamento dos professores da Escola Manoel de Oliveira Santos é realizado individualmente, e os docentes ficam responsáveis pelo seu caderno de planejamento, o qual é repassado para a pedagoga da escola.

Dito isso, as análises desta pesquisa serão realizadas em dois momentos: 1) O brincar no planejamento das atividades no ano de 2019; e 2) O brincar no planejamento das atividades em tempos de pandemia.

5.1 O brincar no planejamento das atividades no ano de 2019

O caderno de planejamento de uma das professoras entrevistadas refere-se às atividades do Pré I e Pré II em turma multisseriada. Para preservar o anonimato, a professora será denominada como Professora A. Para entendermos como a professora das turmas de Educação Infantil realizava seus planejamentos, ela informou que o registro seria feito em um caderno que foi disponibilizado para análise das atividades relacionadas ao brincar.

O caderno apresenta, em sua capa, elementos lúdicos que remetem à Educação Infantil, confeccionados e colados, o que demonstra cuidado e capricho com seus materiais. O caderno possui uma estrutura de organização criada pela professora, que, de forma sintética, apresenta as atividades a serem desenvolvidas diariamente.

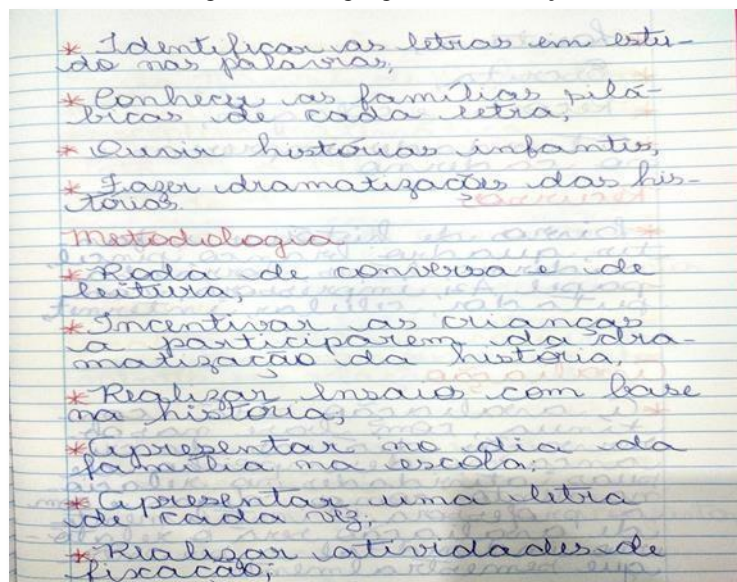
Por meio da análise do material, pudemos observar que os planos de aula são realizados a cada 15 dias e recebia um visto da pedagoga em cada plano, conforme a divisão realizada. Na descrição, os planos eram elaborados/denominados pelos eixos: linguagem; matemática; música

e movimento; natureza e sociedade; e educação em artes. Entendemos, nesse sentido, que tem como menção o RCNEI (BRASIL, 1998), que orienta a organização da proposta de trabalho em que devem ser considerados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática.

Qualquer ação realizada de forma espontânea pela criança pode ser considerada um brincar. Quando levamos para o cenário educacional quaisquer atividades lúdicas envolvendo situações, brinquedos, ou até mesmo espaços, constitui o mundo imaginário do brincar pelas crianças. Nessa perspectiva, foi questionado à professora como o brincar deveria ser introduzido no planejamento docente da Educação Infantil; ela respondeu: “*Através de objetivos bem direcionados àquilo que se pretende ensinar*” (Professora A, 2019). Compreendemos que organizar as atividades a serem realizadas em sala de aula requer cuidado e conhecimento, com metodologias específicas e variadas, para que a rotina não seja mecânica e repetitiva. Por isso, a rotina deve ser bem planejada com atividades adequadas, contextualizadas e significativas. Destacamos, aqui, que as atividades propostas estão sempre relacionadas a algum objetivo voltado ao conteúdo em si.

Ao analisarmos o aspecto do brincar na Educação Infantil na escola, nosso foco, a professora entrevistada relatou que, no planejamento, ela sempre trabalhou com atividades que envolvem os jogos, as brincadeiras e o brincar na sala de aula. No caderno, ao descrever o eixo “Linguagem”, o brincar surge em algumas situações envolvendo a dramatização de histórias (Figura 8).

Figura 8 – Linguagem: dramatização



Fonte: Dados da pesquisa. Caderno da Professora A, 2019.

Segundo Moyles (2006), por meio do brincar de faz de conta, da dramatização, as crianças podem inventar personagens e criar uma história, guiadas livremente pela própria imaginação. Na proposta da professora, na sua metodologia, podemos observar que as crianças irão representar personagens, ensaiar e apresentar aos familiares. A dramatização tem, assim, o papel de desenvolver, na criança, a imaginação e a criação de um novo conceito do que é visto nas histórias.

No intuito de trabalhar a linguagem oral, as histórias tornam-se uma grande aliada para os professores instigarem os alunos a lerem, a buscarem, a imaginarem as situações da forma que acontecem na realidade. A criança brinca por meio da imaginação, correlacionando as situações do cotidiano. Podemos perceber que, na metodologia, a professora tem como objetivos incentivar a criança a participar da história com dramatização e estimular o envolvimento com os outros colegas; além disso, ela busca envolver a família no contexto escolar.

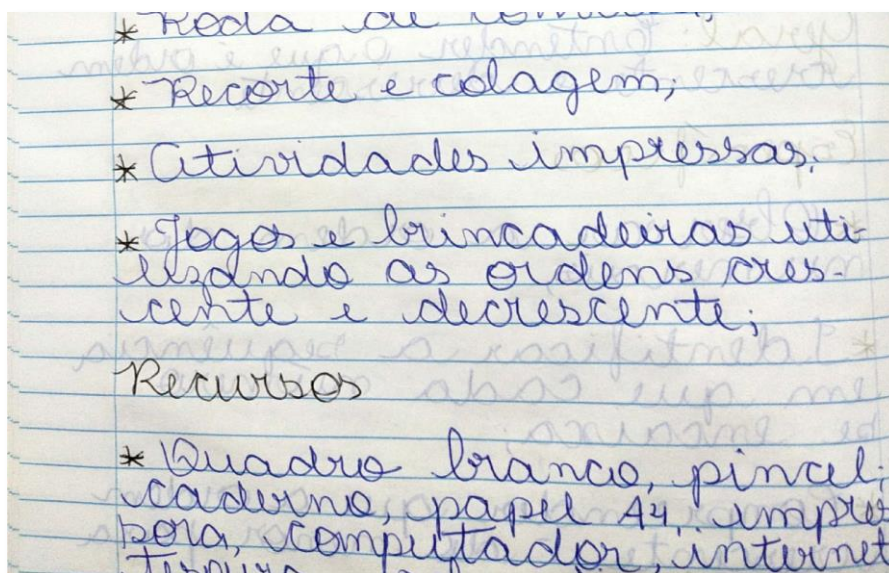
O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. (BRASIL, 2017, p. 42).

Fica aqui a curiosidade em saber qual seria a história, como ela foi apresentada pela professora, a temática que envolve os personagens, as relações que a criança fez ao brincar de faz de conta, pois o plano não apresenta essas informações. É essencial, também, que o professor reconheça e considere a diversidade lúdica de cada região, o contexto cultural, o grupo infantil e como ele se desenvolve (FRIEDMANN, 2012).

As atividades propostas confirmam o entendimento da professora quando indagamos se considerava que a brincadeira infantil poderia ser aproveitada na prática docente como uma proposta pedagógica: “*Sim, a brincadeira está presente no dia a dia da criança é uma forma prazerosa de aprender*” (Professora A, 2019).

No eixo “Matemática”, conforme o planejamento, identificamos que existe a presença dos jogos e das brincadeiras com o intuito de desenvolver as habilidades matemáticas de uma forma divertida. A professora busca, por meio da proposta, desenvolver as habilidades matemáticas com atividades diferenciadas, os planos de matemática da Professora A contêm algum jogo ou brincadeira para desenvolver as habilidades a serem desenvolvidas. A Figura 9 mostra o trecho do planejamento descrito pela professora.

Figura 9 – Matemática – Jogos e brincadeiras



Fonte: Dados da pesquisa. Caderno da Professora A, 2019.

Os jogos e as brincadeiras aparecem com frequência no plano da professora. Envolver as habilidades a serem desenvolvidas nessa faixa etária com materiais concretos, jogos e brincadeiras é fundamental. O trabalho realizado fica mais lúdico “[...] fazendo com que o real, o imaginário, o simbólico e o concreto possam povoar o universo infantil e inserir os primeiros conceitos matemáticos que a criança terá ao longo de sua vida” (SILVA, 2014, p. 27). O trabalho com os conceitos e as aprendizagens matemáticas tem ficado marcado na história como uma atividade exausta e cansativa, principalmente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na Educação Infantil, a utilização dos brinquedos, dos jogos e das brincadeiras, como proposto pela professora, consegue envolver as crianças nas atividades.

Durante a elaboração do jogo, trabalhamos elementos como o tamanho, a forma, os números de quadrados no tabuleiro e aproveitamos o momento para aprendizagem de adição e multiplicação com problemas elaborados por eles com a finalidade de reconhecerem a matemática envolvida nos jogos. (MENDES; RODRIGUES, 2015, p. 6).

Os jogos e as brincadeiras possibilitam, portanto, o avanço no entendimento matemático na criança da Educação Infantil. Além de desenvolverem os aspectos motores necessários, desenvolvem habilidades que podem ser utilizadas em toda a vida profissional e pessoal do indivíduo. De acordo com o RCNEI, o jogo, usado como referência no planejamento da professora,

[...] pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e

previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe serão decorrentes. (BRASIL, 1998, p. 212).

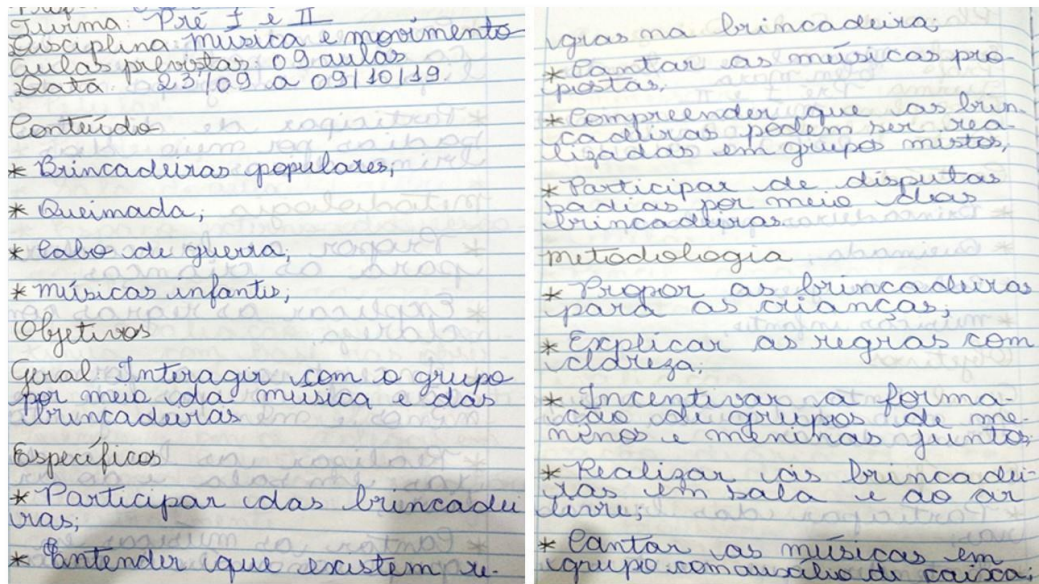
No planejamento, identificamos que o brincar em si é precursor do desenvolvimento das atividades nos eixos “Música e movimento” e “Ensino de artes”. Movimentos e sons geralmente são associados ao brincar. O movimento corporal da criança pode expressar o conhecimento adquirido durante as experiências do cotidiano, como também ajudam a desenvolver/construir novas aprendizagens. Em seu planejamento, a Professora A usa o brincar para desenvolver valores, movimentos necessários para a plena ampliação de conhecimentos da criança por meio de músicas educativas e movimentos com danças e atividades com rodas de conversa. Percebemos que ela realiza seu plano de aula levando em consideração as DCNEI, pois estas ressaltam, em um de seus eixos, que é necessária a utilização de atividades que garantam a evolução de experiências que promovam “[...] o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26). A BNCC ressalta que

[...] o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. (BRASIL, 2017, p. 42).

Além dos movimentos corporais influenciarem no desenvolvimento das crianças, instiga o conhecer dos limites e as capacidades. Da mesma forma, a música desenvolve a linguagem, a memória, provoca o descobrir de variados modos de ocupação e uso do espaço, integrando movimentos e sons e de maneira mais lúdica.

Na Figura 9 a seguir, a professora traz como conteúdo brincadeiras populares. Algumas das brincadeiras as crianças aprendem no dia a dia, outras têm o primeiro contato na escola. As atividades propostas envolvem sons, movimentos e regras, possibilitando a interação dos alunos com os colegas de turma e com a professora.

Figura 10 – Música e movimento – brincadeiras populares



Fonte: Dados da pesquisa. Caderno da Professora A, 2019.

A Professora A também usa frequentemente o brincar para a interação do aluno, de modo a estimular a criatividade e a imaginação. No eixo “Música e movimento” e “Artes”, a criança tem a liberdade de expressar-se por meio de brincadeiras, de atividades em grupos e da criação e da recriação de desenhos e pinturas mediados pela professora. A disciplina de artes possui várias formas positivas de desenvolver as habilidades da criança, possibilita o contato do aluno com a diversidade de aprendizagens por meio da cultura e do lugar. A BNCC destaca que:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. (BRASIL, 2017, p. 43).

A diversidade cultural existente no Amazonas pode impulsionar o contato e o conhecimento dos aspectos culturais da localidade, pois a educação em artes abarca a interculturalidade. Na Educação do Campo, tais recursos também potencializam a construção de conhecimentos, principalmente quando os jogos e as brincadeiras valorizam a vida em comunidade e estimulam a curiosidade das crianças pelos saberes locais e o resgate histórico por meio do desenho, das imagens, da arte.

Quando a professora propõe estimular o envolvimento em grupo de meninos e meninas juntos, ela envolve, nesse cenário, as questões de gêneros dentro da sala de aula. A análise do material destaca que tiveram vários momentos em que ela oportuniza, no seu plano, a relação

de gênero por meio do brincar, dos brinquedos e das brincadeiras. As DCNEI (BRASIL, 2010) descrevem a importância de educar construindo novas formas de socialização e de subjetividade que sejam comprometidas com os aspectos lúdicos, ao mesmo tempo em que promovam o rompimento das relações de dominação de gênero e demanda sobre a importância de as escolas promoverem o respeito pelos desejos e pelas expressões de individualidade das crianças. No ambiente escolar, dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central, por envolver o contato físico direto entre as crianças do sexo oposto.

Outro ponto de destaque identificado tanto nos planos de aulas quanto na resposta da Professora A foi sobre a maneira que ela aborda os conteúdos disponibilizados pelo currículo, foi: *“Por meio de rodas de conversa, música, atividades orais e impressas, vídeos, brincadeiras e etc.”* (Professora A, 2019).

O planejar não é somente acrescentar os conteúdos a serem utilizados na sala de aula, mas também conhecer os saberes tradicionais das crianças das comunidades onde residem. Essa interlocução dos saberes com os eixos de aprendizagem/contéúdos a serem estudados possibilita um salto qualitativo no aluno. Nessas experiências poderão também estar presentes o brincar. Nos eixos propostos pela professora A, cinco deles contou com a presença das brincadeiras, do brincar na sala de aula.

O objetivo do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil é organizar os espaços, tempo e materiais para que os direitos de conviver, **brincar**, participar, explorar, expressar e conhecer-se sejam garantidos desde a entrada do bebê e da criança bem pequena na creche e da criança pequena na pré-escola, ao longo de todas as suas experiências cotidianas e não cotidianas, no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens e na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas. (AMAZONAS, 2018, p. 36, grifo nosso).

Podemos identificar que a professora, ao realizar seu planejamento, acrescenta o brincar como parte integradora da sua prática educacional. A atuação docente necessita formalizar seus objetivos a serem alcançados no planejamento. Vale lembrarmos que o planejamento é flexível, mas não deixa de ser o subsídio norteador do processo educativo. A flexibilidade acontece de forma espontânea com situações que não estavam previstas no planejamento do docente.

Quando questionada se existem dificuldades na realização de aulas dinamizadas com brincadeiras, a resposta foi: *“No meu caso sim, trabalho com turmas grandes e isso dificulta na hora de colocar em prática as atividades que envolvem mais movimento”* (Professora A, 2019). O aspecto apresentado pela professora é relevante. A faixa etária da Educação Infantil apresenta características do cuidar-educar muito especiais, exigindo, assim, muita atenção por parte da

docente para o atendimento das necessidades das crianças. Atividades que envolvem o brincar, movimentos, regras, jogos devem ser acompanhadas de perto para a mediação do professor.

No município de Humaitá, não há a figura do auxiliar nas turmas de Educação Infantil nas escolas. Muitas vezes, o pedagogo ou o gestor da escola ocupam essa função. Essa questão inibe o professor de realizar determinadas atividades, principalmente em turmas multisseriadas, pois a Educação Infantil está agrupada com outros anos do Ensino Fundamental I e, até mesmo, II. Nesse caso analisado, são crianças de 4 e 5 anos em um mesmo espaço. Essa demanda exige que a observação e o que é exigido de cada faixa etária seja bem observado e avaliado pelo docente. De acordo com Hage e Reis (2018 *apud* FRANCO; NOGUEIRA; PRATA, 2021, p. 255): “O currículo deve ser pensado, organizado, de forma integrada e flexível, dialogando com a heterogeneidade das turmas, que se utilize de projetos, de temas geradores, contrapondo a composição hierárquica do currículo apresentado por meio da seriação”.

De acordo com a docente, o brincar e as brincadeiras “[...] são inseridas no contexto das aulas de forma planejada, mas fazem parte também da rotina diária” (Professora A, 2019). Nesse sentido, muitos ainda acreditam que o educando só aprende quando realiza atividades formais, em folhas, utilizando a escrita. Uma concepção enraizada no contexto das instituições e que ainda carece de formação acadêmica e continuada para que sua prática seja transformada. Ao perguntarmos à professora como a escola recebe a brincadeira no cotidiano da Educação Infantil, se era estimulada pela gestão escolar, a resposta foi: “*Felizmente a escola é receptiva às brincadeiras na Educação Infantil e colabora para que aconteça*” (Professora A, 2019). Tanto o gestor, em 2019, no diálogo realizado, quanto a pedagoga da escola, em 2020, mostraram que os professores possuem apoio na realização das atividades propostas e são motivados para que sejam realizadas.

As crianças de cada localidade possuem uma cultura específica, nelas existem brincadeiras que são passadas de geração para geração, outras são construídas no cotidiano. Contudo, as crianças da Educação Infantil costumam frequentemente,

[...] repetir todo o tipo de movimento que lhes dão prazer. Mas como os movimentos são feitos de modo sincrético essas atividades aparecem como os primeiros exercícios sensoriais simples ou combinações de ações sem finalidade aparente. Puxar um carrinho, fazer rodar um arco, tentar fazer sair um som, bater um tantã, arremessar um objeto... são gestos que se prolongam até a vida adulta, mas nessa fase implicam em poucas aquisições novas porque não requerem aquela complexidade, por isso eles tendem a abandonar rapidamente e diminuir a intensidade porque não fazem chegar ao seu fim. (GOMES, 2011, p. 15462).

Nesse cenário, ao pensarmos nas possibilidades da escola, local da entrevista, perguntamos à professora quais as brincadeiras que as crianças mais gostavam. A resposta foi: “*Dançar, cantar, jogos com bola e parquinho*” (Professora A, 2019).

Perante a fala da docente, pudemos observar que a escola possui espaço propício para a realização de brincadeiras. A existência do parquinho (Figura 11), desde 2019, é essencial para o desenvolvimento das habilidades infantis. Além disso, sua construção foi de suma importância, uma vez que retratamos a realidade de uma escola do campo do município de Humaitá, que, na maioria das vezes, se encontra esquecida pela ausência de recursos materiais e de espaço apropriado.

Figura 11 – O parquinho infantil da Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos

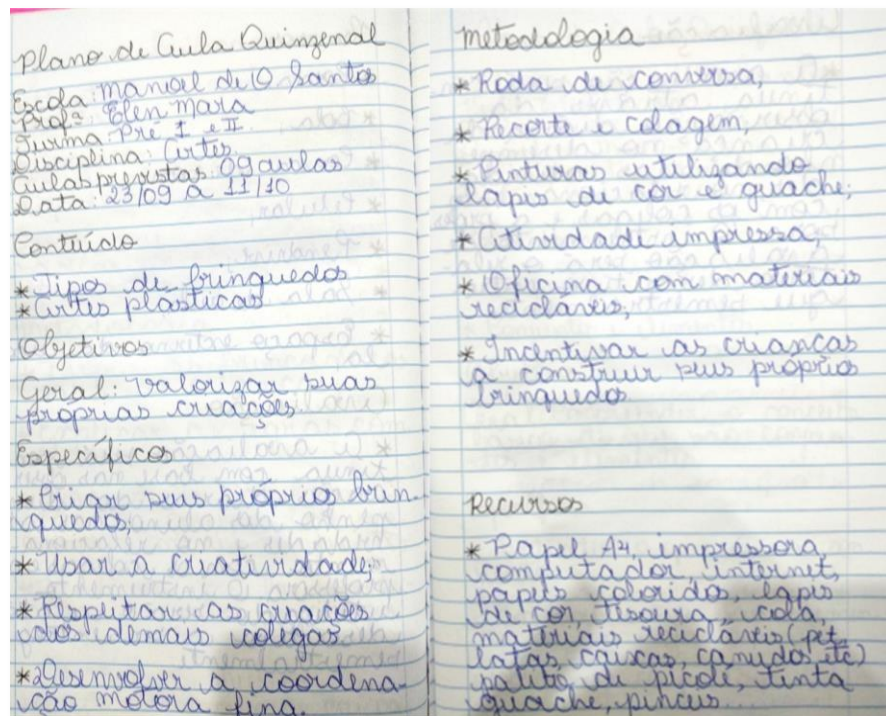


Fonte: Imagem cedida pela pedagoga da escola.

O parquinho infantil promove interações muito significativas e mais espontâneas, já que as crianças não identificam uma tarefa escolar específica sendo proposta, podendo favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais como a empatia e o companheirismo. Nesses espaços, as crianças observam as atividades dos colegas de turma, estimulam umas às outras para brincarem juntas, aprendem a ajudar o colega que tem mais dificuldade de executar/usar os brinquedos ou realizar movimentos. O convívio com as outras crianças, nesse tempo livre, facilita a criação e a percepção de vínculos sociais, como a formação de amizades, a importância de compartilhar o espaço, os brinquedos e o entendimento de regras. No planejamento analisado, a professora não destaca a atividade do parquinho no plano, mas foi esclarecido que elas possuem um momento especial após o recreio sob a mediação da professora.

Outra atividade planejada pela professora e registrada em seu caderno foi a criação, pela própria criança, de um brinquedo utilizando materiais de sucata existentes em seu meio (Figura 12). O brinquedo “[...] é mais que um objeto. É um sistema de significados e práticas, produzidos não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que o utilizam, quer se trate de presentear ou de brincar” (BROUGÈRE, 2004, p. 14). Nesse sentido, seja o brinquedo industrializado seja o brinquedo comprado, ou até mesmo o brinquedo ganhado, todos têm significado importante para o desenvolvimento infantil. Ele ultrapassa a materialidade física e promove sensações afetivas, sociais e até cognitivas. Quando a criança constrói seu próprio brinquedo para depois brincar, o significado pode ser ainda mais rico. Ao criar um brinquedo, a criança experimenta, associa ações e a manipulação em conjunto com as suas representações sociais, de cultura. As crianças do campo criam brinquedos utilizando, principalmente, espigas de milho, lascas de galhos, barro e associando às sucatas disponibilizadas.

Figura 12 – Brinquedo



Fonte: Dados da pesquisa. Caderno da Professora A, 2019.

A análise do material e o contato com a professora e gestora da escola mostraram que o brincar está presente nas atividades das turmas de Educação Infantil, porém não há como saber de fato como as atividades foram desenvolvidas, pois não tivemos a oportunidade da observação da prática pedagógica. Contudo, pudemos identificar a intencionalidade do plano elaborado.

5.2 O brincar no planejamento das atividades no ano da pandemia

O ano de 2020, em função da gravidade da pandemia e das medidas/resoluções pertinentes à educação, já citadas anteriormente, em contexto mundial, nacional e municipal, definiram a não realização presencial das atividades escolares no município. De acordo com a pedagoga da escola, em 2020, no município de Humaitá, as escolas do campo ficaram sem atendimento às crianças no período de março (quando se iniciaria o período letivo) a outubro. As atividades reiniciaram de maneira remota, com a entrega de apostilas (atividades impressas) aos pais das crianças no período de 5 de novembro a 30 de dezembro de 2020. Os pais que moravam próximos à escola, iam, em dias estipulados, buscar os materiais; e as crianças que moravam longe da escola, nas vicinais, recebiam o material em casa, levados pelos professores pelo transporte escolar. Havia uma escolha de dias para entrega e recolhimento das atividades.

Dessa maneira, foram verificados os planejamentos do Pré I e Pré II, elaborados pelas Professoras B e C, e enviados pela pedagoga da Escola Manoel de Oliveira Santos. Identificamos que esses planos, diferentemente do caderno da Professora A, eram para 30 dias ou mais. No sentido de buscar a presença do brincar nos planejamentos das professoras, em um momento tão distinto das atividades presenciais, do contato físico com as crianças, deu-se a análise.

Na Figura 13 a seguir, do planejamento da Professora B, no ano de 2020, do Pré I, destacamos que ela relaciona algumas habilidades compostas na BNCC (BRASIL, 2017), como o “expressar” e “comparar”. Contudo, em nenhum momento, percebemos a presença do brincar nas atividades propostas.

Figura 13 – Planejamento Pré I

ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE HUMAITA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
"Humaitá de todos nós"

SEMED

ESCOLA MUNICIPAL VER. MANOEL DE OLIVEIRA SANTOS
PLANEJAMENTO MENSAL - ANO: 2020

Bimestre: _____ Período: _____ a _____ Data do documento: 03.11.2020

Professor (a): _____ Turma: Pré II Turno: V

Segmento: _____ Componente Curricular: Jogos

CONTEÚDO	DESCRIPTORIOS (Competências e Habilidades)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIACÃO
Arte Jogos, sons, cores e formas.	(E103TS 02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	Identificar cores primárias através de atividades de misturas de cor e pintura de formas geométricas.	CADERNOS de atividades, papel sulfite, lápis, caneta, celular, computador, aplicativos.	Sessão de trabalho em grupo, avaliação da realização de atividades remotas.
Matemática: Grandezas e Medidas	(E101MA15) Comparar com-primetros, usando o dobro ou o triplo, utilizando o triplo, para o dobro, mais alto, mais de comprimento, mais curto, mais grosso, mais fino, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros.	Comparar com-primetros, usando o dobro ou o triplo, para o dobro, mais alto, mais de comprimento, mais curto, mais grosso, mais fino, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros.	Comparações de formas geométricas, atividades de escrita numérica, aplicativos.	Atividade de avaliação da realização de atividades remotas.
Expressividade	Expressão corporal, utilização do corpo, movimentos, mais alto, mais de comprimento, mais curto, mais grosso, mais fino, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros.	Expressão corporal, movimentos, mais alto, mais de comprimento, mais curto, mais grosso, mais fino, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros.	Atividade de avaliação da realização de atividades remotas.	Atividade de avaliação da realização de atividades remotas.
Pinturas dinâmicas	Pinturas dinâmicas, movimentos, mais alto, mais de comprimento, mais curto, mais grosso, mais fino, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros.	Pinturas dinâmicas, movimentos, mais alto, mais de comprimento, mais curto, mais grosso, mais fino, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros.	Atividade de avaliação da realização de atividades remotas.	Atividade de avaliação da realização de atividades remotas.
Escuta, fala	Escuta, fala, movimentos, mais alto, mais de comprimento, mais curto, mais grosso, mais fino, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros.	Escuta, fala, movimentos, mais alto, mais de comprimento, mais curto, mais grosso, mais fino, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros.	Atividade de avaliação da realização de atividades remotas.	Atividade de avaliação da realização de atividades remotas.

Fonte: Dados da pesquisa. Planejamento da Professora B, 2020.

No plano, em relação aos itens denominados “Escuta, fala”, supomos que as atividades que eram encaminhadas propunham um diálogo das crianças com os pais no momento da realização das atividades impressas (folhas), bem como a presença dos recursos tecnológicos, como o uso do celular, computador e aplicativos com a inserção da internet. Por fim, a avaliação descrita como contínua chama atenção pelo fato de ser remota.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular Amazonense (AMAZONAS, 2018), é necessário que o professor se preocupe em acrescentar ao seu planejamento o brincar, pois é um dos requisitos principais para que a criança consiga alcançar habilidades previstas em sua fase de desenvolvimento. De acordo com a BNCC, um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil é:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2017, p. 39).

No segundo planejamento considerado, da Professora C, do Pré II também não identificamos elementos relacionados ao brincar, aos jogos e às brincadeiras, como mostra a Figura 14 que segue.

Figura 14 – Planejamento Pré II

ESCOLA MUNICIPAL VER. MANOEL DE OLIVEIRA SANTOS
PLANEJAMENTO MENSAL – ANO: 2020
EDUCAÇÃO INFANTIL-PRÉ II

Bimestre: 1º Período: OUTUBRO 19/10/20 a 30/12/2020
 Data do documento: / /
 Professor (a): _____
 Turno: Mat/Vesp _____ Turma: _____

Componente Curricular: **Matemática**

CONTEÚDO	DESCRIPTORIOS (Competências e Habilidades)	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiaÇÃO
Numerais de 1 a 9.	Reconhecer e observar os numerais em estudo, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes; relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.	Os responsáveis apresentarão as apostilas, na qual estarão as seguintes atividades: numerais de 1 a 9 e, quantidades que deverão ser realizadas com a mediação dos mesmos.	Papel sulfite, lápis preto, borracha, giz de cera, lápis de cor, celular.	Participação; Atenção; Interesse do aluno; Criatividade nas atividades desenvolvidas.
Quantidades.				

Recebido 17/12
 PEDAGOGA
 Registro nº 1065 - 10/05/17

Fonte: Dados da pesquisa. Planejamento da Professora C, 2020.

Dentro dos componentes curriculares em que a Professora C pensou no planejamento, foram inseridas atividades relacionadas aos numerais de 1 a 9, por meio de atividades impressas. Essas atividades impressas foram as únicas propostas encaminhadas para as crianças. Não houve a presença do brincar, que poderia ser envolvido por meio, por exemplo, da “caça a objetos, pedrinhas, materiais presentes na natureza, na comunidade” e que representassem esses numerais, que pudessem ser desenhados pelas crianças, ou até mesmo a contagem das pessoas da família e outros mais exemplos simples que envolvem o lúdico e o diálogo com as pessoas que ajudam as crianças nas atividades escolares. Além disso, as crianças poderiam ser estimuladas a relacionar os conteúdos propostos com a sua rotina e por meio do diálogo com as famílias.

O item “avaliação” aponta que a participação, a atenção, o interesse e até mesmo a criatividade das crianças seriam observadas. Os itens relacionados às atividades propostas seriam vistos pela professora na devolução dos materiais impressos. Compreendemos que a única possibilidade de avaliação nas atividades ali descritas seriam se a criança realizou ou não

o que havia sido solicitado. A atenção, a participação, o interesse só poderiam ser avaliados se o professor pudesse observar o envolvimento das crianças durante sua realização.

Entendemos que, de maneira geral, fomos surpreendidos pela pandemia, tomados por um contexto nunca pensado ou vivenciado. Entretanto, compreendemos que o planejamento das aulas/atividades a serem desenvolvidas pelas crianças, de maneira remota, sob a orientação de pais, que muitas vezes não são alfabetizados, e que trabalham, requer muito cuidado e reflexão por parte da SEMED, da escola e das professoras. As atividades enviadas precisam, no entanto, estar relacionadas às dinâmicas familiares, promover o diálogo, a aprendizagem que respeite os povos do campo e, principalmente, o direito ao brincar.

Esse contexto demonstra a ausência do planejamento que refletisse sobre a situação que a pandemia acarretou ao contexto educacional, pois nenhuma escola do campo havia iniciado, em 2020, o seu ano letivo. As escolas do campo do município de Humaitá geralmente iniciam suas aulas após o processo seletivo de contratação de professores (o início das aulas no espaço urbano ocorre no mês de fevereiro, porém as escolas do campo dependem da contratação de professores seletivos, pois eles são maioria) –, que geralmente atrasa, e, assim, as aulas têm início, em condições normais, no mês de março, o que iria ocorrer no ano de 2020. Contudo, muitas escolas não haviam se reunido ainda no final de fevereiro de 2020, como faziam em todos os anos na semana pedagógica para pensar as suas ações. Pelo que pudemos compreender, por meio da pesquisa de campo, é que o diálogo entre os setores não ocorreu no momento de preparação das atividades a serem encaminhadas durante a pandemia (as apostilas impressas). Desse modo, os professores não foram acolhidos no sentido de formação específica para o contexto pandêmico.

As atividades planejadas pela Professora C foram variadas e envolveram folhas impressas (com atividades de coordenação motora, pintura, reconhecimento e escrita de letras e números), mas sem a proposição do brincar. Ademais, compreendemos que a avaliação, nesse período, careceu de ser pensada como acompanhamento do trabalho pedagógico, por meio de múltiplos registros para que se pudesse pensar os avanços das aprendizagens.

Brincar é um processo espontâneo e natural; ele ocorre em todos os espaços, inclusive no familiar. Entendemos, assim, que as atividades impressas, mesmo que não sejam as adequadas às crianças, era a forma como as professoras pensaram para relacionar o cotidiano familiar e escolar, em uma tentativa de suprir o contato com a escola. No entanto, compreendemos que o brincar, no contexto rural, é rico de oportunidades, e muitas atividades poderiam ter sido pensadas e planejadas, relacionadas ao mundo natural, mesmo que em um ambiente em que não houvesse outras crianças.

[...] o brincar incluído com seriedade no contexto da educação infantil necessita da valorização da expressão e socialização a partir de concepções de criança e de educação infantil que devem ser cultivadas desde os cursos de formação dos professores, retomadas pela equipe escolar e apoiadas pela comunidade. (KISHIMOTO, 2001, p. 244).

Compreendemos que a criança precisa querer brincar, que é um processo que envolve estímulos, magia, que envolve a liberdade da brincadeira, da necessidade da escolha (BROUGÈRE, 2010). Entretanto, pudemos perceber que as atividades impressas não deram a oportunidade de a criança escolher se queria brincar ou não. O fato é que o brincar não foi contemplado nos planejamentos. Nesse sentido, a seguir, nas considerações finais, reafirmamos o que vimos por meio da fundamentação teórica: “O brinquedo e o brincar são encarados enquanto movimento de libertação da criança na medida em que possibilitam à criança reinventar seu mundo” (BENJAMIN, 1984, p. 120).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido na perspectiva de analisar como o brincar está presente nos planejamentos das professoras da Educação Infantil de uma escola do campo. Os últimos acontecimentos, em âmbito mundial, em função da pandemia da COVID-19, afetaram significativamente os caminhos traçados inicialmente, que envolviam uma observação da prática das professoras da Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos, localizada na comunidade Realidade – BR 319 – Km 100, na área rural do município de Humaitá – Amazonas.

A partir dos objetivos propostos, foram definidos os aspectos teórico-metodológicos que viessem a contribuir com o estudo. Dessa forma, a pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, com questionário estruturado, diálogos com os gestores, a pedagoga, três professoras e a Coordenação da Área do Campo da SEMED e análise dos planejamentos disponibilizados, permeou a pesquisa, ajudando a construção dos resultados obtidos.

A respeito do primeiro objetivo específico – Descrever o processo de construção da Educação Infantil e da Educação do Campo –, os resultados apontam que os movimentos sociais, os grupos de pesquisadores, as instituições que financiam as pesquisas e os processos de formação foram e continuam sendo decisivos para que políticas públicas sejam implementadas/efetivadas nos dois contextos. As conquistas adquiridas até o momento são resultado de uma trajetória árdua, e o caminho, hoje, é de incertezas em função das políticas neoliberais que se instalam a todo instante, por meios diversos: legislação, materiais impressos, “vigia” e posturas contrárias à ciência e à pesquisa.

Entendemos que a Educação Infantil e a Educação do Campo possuem características, especificidades, que, juntas, no meio rural, na escola do campo, carecem de respeito e de cuidado. As políticas públicas que envolvem a Educação Infantil e a Educação do Campo são essenciais. Assim, resoluções e diretrizes precisam ser efetivadas na sua prática por meio da disponibilização dos recursos financeiros e da formação dos profissionais que fazem parte desse processo.

Com relação ao segundo objetivo específico – Identificar o brincar nos planejamentos de ensino das professoras das turmas de Educação Infantil da Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos –, apontamos que muitas foram as atividades identificadas nos planejamentos do ano de 2019 que agregaram o brincar: as brincadeiras, os jogos e as atividades lúdicas. Já no ano de 2020, o brincar não foi identificado na proposta escrita. Compreendemos que ainda ocorre um processo de construção do currículo escolar da referida escola, pois a proposta

utilizada ainda é do ano de 2010, escrita com as orientações do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), de 1998. Ademais, elementos importantes sobre o currículo, com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), refletem e indicam campos importantes voltados ao brincar na Educação Infantil, os quais podem não ter sido percebidos durante o caminho. As atividades impressas e mecânicas para a Educação Infantil ainda são recorrentes em algumas atividades dos planejamentos observados.

A análise de como o brincar se configura no planejamento das professoras procurou buscar todos os indícios que remetiam ao contexto lúdico, do brincar, dos jogos e das brincadeiras, relacionadas às atividades, aos componentes curriculares e à forma como essas atividades poderiam ser desenvolvidas na prática da professora. Identificamos que eles foram constantes nos planejamentos do ano de 2019. A Professora A, que respondeu ao questionário estruturado e que esteve com o pesquisador, demonstrou que entende a importância do brincar, da utilização da atividade lúdica, é bem determinada, sempre inova suas metodologias dentro e fora da sala de aula. Vale ressaltarmos que a falta de materiais para trabalhar na Educação Infantil ainda é um fator que preocupa a professora e ainda a impede, segundo seu relato, de realizar outras propostas de trabalho. Existem apenas alguns materiais pedagógicos que foram enviados pelo MEC, mas, de acordo com a Professora A, não é suficiente para desenvolver um trabalho mais diferenciado com as crianças.

No ano de 2020, ficou clara a ausência do brincar no planejamento escrito. A análise que fizemos inclui o fato de que são três professoras diferentes, três planejamentos em momentos distintos. A professora A (2019) trabalhava sozinha com as turmas, e as professoras B e C elaboraram as atividades em um contexto de pandemia, cuja proposta era de envio de atividades no formato de apostilas.

Diante da leitura do referencial teórico relacionado ao brincar e à Educação Infantil nas escolas do campo e dos achados da pesquisa, entendemos que o brincar é um direito da criança em todos os espaços, e a escola é o espaço formal de educação da criança que precisa garantir que esse direito seja respeitado. Compreendemos, ainda, que o brincar precisa acontecer somente pelo brincar, sem objetivos relacionados a qualquer conteúdo/proposta ou habilidade a ser desenvolvida. É um momento para a criança se expressar, criar, imaginar, com ou sem o uso do brinquedo físico e sob o olhar do profissional da educação. O brincar, sozinha ou com outras crianças ou adultos, por meio das mais variadas oportunidades que a criança explora, desenvolve significados importantes da sua personalidade, da sua autonomia, bem como pode mostrar situações que, ao conversar, desenhar ou perguntar, poderíamos não saber.

É necessário que os profissionais da educação recebam formação continuada que reforcem a importância do brincar, pois, na maioria das vezes, a criança irá assimilar o que está sendo proposto de forma prazerosa e consistente, sem contar na evolução de habilidades, tanto física como intelectual que esses estímulos podem proporcionar.

A Escola Municipal Manoel de Oliveira Santos, situada na comunidade Realidade, possui uma equipe que se propõe ao diálogo, que se preocupa com as crianças e com um espaço físico que acolhe a Educação Infantil (Pré I – crianças de 4, e Pré II – crianças de 5 anos). Um fator que chamou atenção e que requer encaminhamentos é que o currículo proposto pela escola e pelo município ainda está sendo reelaborado. Nesse sentido, a reflexão do currículo que envolva o contexto local, a participação das famílias no espaço escolar envolvendo suas necessidades é fundamental para a escola do campo. Os planejamentos do ano de 2020, no momento de pandemia, poderiam unir ainda mais a escola e as crianças no desenvolvimento desse objetivo, já que foi uma ação descrita como obrigatória no acolhimento das famílias e das instituições. O trabalho multisseriado nessa faixa etária não impede que os objetivos propostos possam ser alcançados, porém a dificuldade relatada pela Professora A se encontra na aquisição de materiais, formação e na ajuda dentro da sala de aula com uma auxiliar.

Brincar envolve todas as idades. A sociedade contemporânea está esquecendo-se da importância do brincar. É importante, assim, que ela possa ser inserida no contexto escolar de maneira geral, não somente para as turmas de Educação Infantil, mas para toda a Educação Básica. É notável a relevância da presença do brincar com mais frequência nas turmas das crianças pequenas, pois é o início de todo o processo educacional.

Por fim, este trabalho apresentou dados voltados a um universo pequeno da Educação Infantil em uma escola do campo. Todavia, sua contribuição é de grande valia para os acadêmicos e professores da região, pois mostra o quanto é importante os profissionais que trabalham com crianças pequenas na área rural envolver atividades diversificadas garantindo a presença do direito ao brincar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rose Belite Cardozo. **A formação dos educadores das escolas do campo no município de Humaitá-AM**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá-AM, 2020.
- ALENCAR, Maria dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.
- AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**. Manaus: Secretaria de Educação do Amazonas, 2018.
- ANDRADE E SILVA, Dulciane Anjos de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 101-113, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41463>
- ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Tatear e desvendar**: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Alagoas, Maceió, 2015.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; OLIVEIRA, Djanane Martins; GOBBI, Marcia Aparecida. Políticas de educação infantil e relações de gênero: implicações para a formação docente na perspectiva da diversidade e da diferença. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 9 n. 1, p. 34-54, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v9i1.3860>
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; FERREIRA, Fernando Ilídio Ferreira. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Revista Eletrônica Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 156-165, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p156>
- ANTUNES, Gabriel de Aguiar. Opinião: Brincar e brincadeira em tempos de quarentena. **UNIVALI Notícias**, 9 jun. 2020. Disponível em: <https://www.univali.br/noticias/Paginas/opinio-brincar-e-brincadeira-em-tempos-dequarentena.aspx>. Acesso em: 10 maio 2021.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. Educação Infantil e Educação do Campo, um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residente em área rural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 21, p. 279-315, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v0i0.3388>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BONA, Clarice Strapasson Desengrini. **A importância do lúdico no ensino:** aprendizagem da Educação Básica nos anos iniciais. 2012. 63 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010a.

BRASIL. Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores e Funções Comissionadas do Poder Executivo. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 1-B, p. 6-20, 2 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Escola Ativa - Saiba Mais. **GOV.BR**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa/saiba-mais>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: UNDIME, MEC, 2018. Disponível em: https://9ec4eda3-2bb1-4cc6-8750d8ac2d8327a0.filesusr.com/ugd/2bfe97_7b99b49d40484d089b9cc62e7b9056ad.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 3132, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Resolução Nº 2, 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: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2008]. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CALDART, Roseli Saete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

CAMPOS, Raimundo Sidnei dos Santos. A educação do Campo na Amazônia: estudo sobre a compreensão de movimentos sindicais com atuação nos espaços das florestas das águas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3. 2016, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Natal: CONEDU, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID10183_19082016203248.pdf. Acesso em: 13 maio 2021.

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. Problematizando os gêneros e as sexualidades através da literatura infantil. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 3, n. 2, p. 172-186, jul./dez. 2014.

DIAS, Elaine. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Educação e Linguagem**, Aracati, v. 7, n. 1, p. 2-15, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia; FARIA, Ana Lúcia Goulart. (org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas: Edições Leitura Crítica, Associação de leitura do Brasil- ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas- FCC, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular**. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; MARQUES, Saray. Balsa escola: educação de tempo integral em uma escola localizada no campo em Humaitá no estado do Amazonas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2052-2073, out./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2052-2073>

FRANCO, Zilda Gláucia Elias Franco; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite Nogueira; PRATA, Welton de Araújo. Educação Infantil no contexto Amazônico: experiências em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 244-268, jan./jan., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78988>

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para criança**. São Paulo: Nespsid, 2014.

GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do Campo**: A epistemologia de um horizonte de formação. Manaus: UEA Edições, 2007.

GOMES, Cleomar Ferreira. Brincadeiras e Jogos – sua entrada na Educação Infantil e na Educação Fundamental. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: EDUCERE, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5696_3576.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

GONÇALVES, Raphaela Dany Freitas Silveira. **O estado da Arte da Infância e da Educação Infantil do Campo**: debates históricos, construções atuais. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar F. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar./set. 2010.

HUMAITÁ. Decreto N° 056/2020-GAB.PREF., de 18 de março de 2020. DISPÕE sobre a decretação de Situação de Emergência na saúde na saúde pública do município de HumaitáAM, em razão da disseminação do novo Coronavírus (2019-nCoV), e INSTITUI o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao COVID-19. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Amazonas**, ano XI, n. 2572, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://diariomunicipalaam.org.br/visualizar-publicacao/20200319>. Acesso em: 10 maio 2021.

HUMAITÁ. **Edital N° 001/2016** - Concurso Público. Humaitá: Prefeitura Municipal de Humaitá, 2016. Disponível em: <https://cdn2.agrobase.com.br/concursos/wpcontent/uploads/sites/4/2016/03/edital-001-2016-concurso-da-prefeitura-de-humaita-am.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

HUMAITÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Educação Infantil**. Humaitá: SEMED, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse do Censo Demográfico**. 2010. Amazonas. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=13>. Acesso em: 2 out. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Amazonas. **IBGE**, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/panorama>. Acesso em: 2 out. 2020.

JESUS, Edilza Laray de. **Educação e Desenvolvimento em áreas agrícolas no Amazonas**. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

JOBIM, Anísio. **O Amazonas**: sua história (ensaio antropogeográfico e político). São Paulo: Ed. S/A, 1957.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S010173302006000300011>

LIMA, Luciana Pereira; SILVA, Ana Paula Soares. Educação Infantil no Campo: o atendimento em um município de Minas Gerais-Brasil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 132-148, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3468>

LOPES, Vanessa Gomes. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba: FAEL, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas e quantitativa**. São Paulo: EPU, 2014.

MAFRA, Sônia Regina Corrêa. O lúdico e o desenvolvimento da criança. **Programa de Desenvolvimento Educacional**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MENDES, Magda Brandão; RODRIGUES, Raquel Samara Nogueira. A educação no campo multisseriada: descobrindo o prazer do aprender nos jogos, brinquedos e brincadeiras. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2., 2015, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande: CONEDU, 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA2_ID_6507_09092015234120.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis. **Brincar**. 2020. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuguesbrasileiro/brincar>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-30.

MOLINA, Mônica Castanga; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

MOTA, Sebastião Júnior Carril da. **Educação do Campo: uma experiência sobre as águas**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2019.

MOYLES, Janet. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Quem somos?** 2018. Disponível em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 26 mar. 2020.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/198464>

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Organização curricular na Educação Infantil: uma questão de gestão escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro,

v. 19, n. 52, p. 206-254, 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.27294>

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892012000300008>

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas, 1., 2012, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculoeducacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PACAGNAM, Lidiane. **O jogo como estimulação para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil**. 2013. 68 f. Monografia (Especialização em Educação: métodos e técnicas de ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

PASSAMAI, Gislaiane de Lima; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. A História da Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, [s. l.], ano VII, n. 13, p. 1-6, jan. 2009. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wLWD9GTfD1VmODz_20136-28-15-56-4.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Florense-Universitária, 1982.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Tucuruí: Pronera Grupo de Estudo, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 15-34.

QUINQUIOLO, Natalia. O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da Educação Infantil. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 10, n. 1, p. 116-125, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.32813/rchv10n12017artigo12>

RAMOS, Albenice de Souza. **Percepção ambiental de educadores do campo e suas influências no processo educacional no município de Humaitá-AM**. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2019.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muskat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. Florianópolis: Laboratório de ensino a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

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

SILVA, Avany Lisboa da. **A matemática e a educação: a linguagem dos números no universo infantil**. 2014. 64 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – UFPB, João Pessoa, 2014.

Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4215/1/ALS06022015.pdf>. Acesso em:
12 nov. 2020.

SOUZA, Maria Antônia. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade: volume 1**. Tubarão: Copiart, 2016. p. 133-157.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 3, n.120, p.745-763, jul./set. 2012.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, Tarcísio Luiz Leão. **Elementos históricos da Educação Matemática no Amazonas: livros para ensino primário no período de 1870 a 1910**. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Fundação Orsa lança publicação para incentivar o investimento na educação infantil. **UNDIME**, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3hplSEk>. Acesso em: 12 maio 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado**. São Paulo: ICONE, 1988.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos I. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Questionário para as professoras da Educação Infantil**1 Professora:** _____

1.1 Idade: _____

1.2 Tempo _____ de
docência _____

1.3 Turma (ou turmas) em que atua (ano): _____

2 A Educação Infantil

2.1 Você considera os conteúdos previstos nos currículos escolares para a Educação Infantil adequados? Por quê?

2.2 Como você aborda esses conteúdos em sua sala de aula?

2.3 Você considera que a brincadeira infantil possa ser aproveitada na prática docente como uma proposta pedagógica? Justifique.

2.4 Em seu planejamento docente, a brincadeira é especificada como parte integrante do processo docente-educativo?

2.5 Na sua opinião, como o brincar deve ser introduzido no planejamento docente da Educação Infantil para cumprir sua utilidade pedagógica?

2.6 Existem dificuldades na realização de aulas dinamizadas com brincadeiras? Se a resposta for sim, quais?

2.7 Em sua percepção, que importância a brincadeira possui no desenvolvimento do aluno na Educação Infantil?

2.8 A brincadeira é elemento natural de sua proposta didático-pedagógica, surge espontaneamente durante o processo docente-educativo ou possui um momento especial em que é inserida no contexto das aulas? Se a resposta for positiva à segunda opção, como se dá tal processo?

2.9 Como a sua escola recebe a brincadeira no cotidiano da Educação Infantil? Ela é estimulada pelo corpo diretivo?

2.10 Quais as brincadeiras que as crianças mais gostam?

2.11 Relate, resumidamente, como os alunos reagem às brincadeiras propostas durante às aulas:

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal do Amazonas
 Campus Vale do Rio Madeira
 Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
 Programa de Pós-Graduação
 Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezada Professora,

Convidamos a senhora para participar, de forma voluntária e sem remuneração, da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS LÚDICAS NA**

EDUCAÇÃO INFANTIL. A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA/ UFAM, pelo pesquisador Welton de Araujo Prata, e-mail: weltonprata36@gmail.com; sob orientação da Prof.^a Dr.^a Zilda Gláucia Elias Franco, e-mail: zildaglaucia@hotmail.com, com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 – São Pedro, Humaitá – Amazonas – CEP: 69800–000, telefone (97) 3373-1180.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral** : Compreender as possíveis implicações das concepções e práticas das professoras do campo para o desenvolvimento das práticas lúdicas na Educação Infantil e como **objetivos específicos**: Identificar as práticas realizadas pelas professoras em turmas da Educação Infantil, observar e registrar como são desenvolvidas as práticas lúdicas nas turmas de Educação Infantil e descrever a percepção dos professores sobre as atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem.

Os **benefícios esperados com este trabalho**: os dados coletados nessa pesquisa indicarão quais as concepções e práticas dos professores da escola pesquisada com relação ao desenvolvimento das práticas lúdicas e como elas são realizadas e poderão indicar novos caminhos através da pesquisa participativa para a construção de referencial que favoreça novos conhecimentos. Esse projeto também dará visibilidade à escola do campo, às práticas pedagógicas lúdicas e aos professores que atuam na educação em áreas rurais em contextos amazônicos, tendo em vista que ainda sofrem com estereótipos que descaracterizam e não respeitam a cultura e identidade do ser do campo.

Para tentarmos alcançar nossos objetivos, realizaremos **observações e entrevistas semiestruturadas (roteiro de entrevista)**, que serão gravadas com 2 (dois) professores, 1 (um) gestor e 1 (uma) pedagoga que atuam na escola Vereador Manoel de Oliveira Santos, localizada na comunidade Realidade – BR 319 - Km, além da Secretária Municipal de Educação que atuam diretamente com a escola do campo. Ressaltamos que todo o processo da pesquisa de campo **terá registro fotográfico e áudio. O critério de escolha dos participantes Inclusão: 1)** Ser maior de idade; **2)** Atuar na educação do campo; **3)** Ser professor da Educação Infantil; **4)** Pertencer a escola Vereador Manoel de Oliveira Santos, localizada na comunidade Realidade – BR 319 - Km 100. Idade ou sexo não serão critérios de inclusão ou exclusão, uma vez que o que nos interessa nessa investigação é compreender as possíveis implicações das concepções e práticas das professoras do campo para o desenvolvimento das práticas lúdicas na Educação Infantil. **E o de exclusão 1)** Professor com menos de um ano de atuação; **2)** Professor que não esteja exercendo a docência no momento da pesquisa ou afastado das atividades por seis meses ou mais, uma vez que desse modo o professor afastado poderá não ter informações para contribuir com os objetivos da pesquisa.

Toda pesquisa com seres humanos envolve **riscos e/ou desconfortos**. Os riscos quanto a esta pesquisa estão relacionados à entrevista e as observações das aulas. Na entrevista, a senhora poderá se sentir constrangida por uma pergunta e há possibilidade de alguma dessas perguntas lhe trazer à memória fatos desagradáveis quanto às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Na tentativa de minimizar tais riscos, algumas medidas serão tomadas: as entrevistas ocorrerão em um local reservado e **sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo** – mesmo com a publicação dos resultados. **Na observação das aulas práticas**, as crianças poderão ficar curiosas com a presença do pesquisador em sala de aula, se agitarem ou se sentirem tímidas. O pesquisador irá se aproximar aos poucos, buscando conhecimentos da cultura local e da rotina das crianças para evitar constrangimentos adicionais durante a prática realizada pelo professor regente. Além disso, a realização desta pesquisa poderá ser **suspensa/interrompida sem nenhuma penalização**, a seu critério, por quaisquer motivos ou caso a pesquisa em desenvolvimento gere conflitos e/ou qualquer tipo de malestar dentro da comunidade.

Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação se de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos

927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

Dessa maneira, o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS no 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação se de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderão encaminhá-la para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, 983, São Francisco, Humaitá/AM.

Cumprir esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

Os valores respectivos à indenização serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores preestabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Serão empregadas providências para reparação de danos que esta pesquisa possa acarretar, sendo garantido **ressarcimento** diante de eventuais despesas dela decorrentes. Assim, será assegurado ao participante da pesquisa, e caso necessário ao seu acompanhante, **ressarcimento**, na forma de compensação financeira de despesas decorrentes desta pesquisa. Além disso, essa pesquisa **não trará nenhum tipo de despesas aos participantes**, o deslocamento será realizado pelo pesquisador, uma vez que as entrevistas serão realizadas na própria instituição de ensino. Serviços como material para coleta de dados em campo e todos os demais possíveis gastos serão todos fornecidos pelo pesquisador em parceria com a Instituição a qual está vinculada.

Ressaltamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa - CEP – que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares). De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP”. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. Esta missão é dividida em duas ações principais: a orientação aos pesquisadores e a análise dos projetos encaminhados.

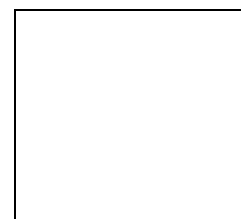
Como participante, você terá garantido acesso aos resultados da pesquisa e liberdade para sanar quaisquer dúvidas sobre a metodologia. Para quaisquer outras informações, a senhora poderá entrar em contato com o pesquisador responsável ou poderá entrar em contato como o Comitê de ética e Pesquisa

– CEP CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495 – Adrianópolis - Manaus – AM, telefone (92) 3305-1181
RAMAL 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com, em horário comercial.

Consentimento Pós- Informação

Eu, _____, fui informada sobre o que o pesquisador Welton de Araujo Prata quer fazer e porque precisa da minha colaboração, entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração e que posso sair a qualquer momento da pesquisa. Este documento é emitido em **duas vias** que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via para cada um de nós.

Humaitá/AM, ____ de _____ de 20__

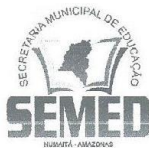


Impressão datiloscópica

Participante da Pesquisa

Welton de Araujo Prata
(Responsável pela pesquisa)

Prof.^a Dr.^a Zilda Gláucia Elias Franco
(Orientadora da pesquisa)


ANEXO A – Termo de Anuência

PREFEITURA DE HUMAITÁ-AM
Secretaria Municipal de Educação - SEMED

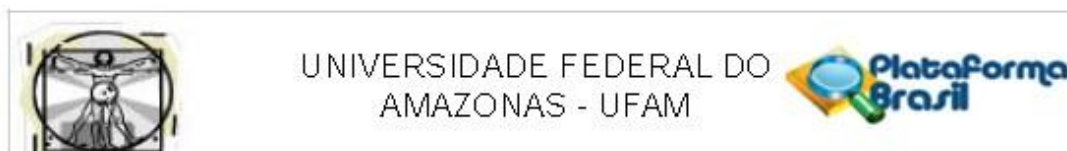
**TERMO DE ANUÊNCIA**

Considerando as atividades já desenvolvidas em parceria com a Universidade Federal do Amazonas - UFAM, autorizamos a Professora Dra. Zilda Gláucia Elias Franco, docente efetiva do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH pela Universidade Federal do Amazonas e seu orientando Welton de Araujo Prata, mestrando do PPGECH a desenvolver atividades de pesquisa por meio dos projetos: "Educação Infantil: políticas e práticas" e "O brincar na Educação Infantil do Campo". As pesquisas, registradas pela UFAM e autorizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa serão desenvolvidas nos períodos de julho de 2019 a junho de 2021 nas escolas localizadas nos territórios urbano e rural, com o intuito de contribuir para ao desenvolvimento da educação neste município.

Humaitá, 06 junho de 2019.


Ramunda Darque de Souza
Secretaria Municipal de Educação
Decreto nº 095/17 Gab. Pref.

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O brincar na Educação Infantil do Campo

Pesquisador: WELTON DE ARAUJO PRATA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38222920.7.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.302.411

Apresentação do Projeto:

Resumo: A pesquisa intitulada "O brincar na Educação Infantil do Campo" tem como proposta identificar como o brincar é pensado e planejado pelas professoras da Educação Infantil de uma escola do campo no município de Humaitá-AM. O projeto se justifica pela relevância de criar reflexões sobre o brincar e as práticas lúdicas nas turmas de Educação Infantil de uma escola do campo, situada na BR 319 - Km 100, sentido Humaitá- Manaus. Para efetivarmos esse estudo optamos pela pesquisa qualitativa, um estudo de caso, por meio de um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento, planejamento e análise das atividades propostas: entrevistas e análise de planejamentos. Entende-se que as práticas lúdicas favorecem, de forma prazerosa, o processo de aprendizagem levando em consideração a forma dirigida pelo professor.

Hipótese: O brincar como forma de expressão ainda não se faz presente nas atividades diárias da escola e a formação a nível de graduação e a formação continuada são fundamentais para o trabalho das práticas pedagógicas lúdicas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: "Identificar como o brincar é pensado e planejado pelas professoras da Educação Infantil de uma escola do campo no município de Humaitá-AM".

Objetivo Secundário: - Identificar as concepções de teóricos sobre o brincar no cotidiano escolar; - Verificar de que maneira o brincar pode e é inserido no planejamento escolar e a utilização desses

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.067-070

E-mail: cepufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.302.411

recursos pelas professoras;- Investigar a integração e execução das brincadeiras às práticas metodológicas de ensino por meio do planejamento escolar;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos quanto a essa pesquisa estão relacionados às entrevista e questionários. Na entrevista o senhor (a) poderá se sentir constrangido por uma pergunta e há possibilidade de alguma dessas perguntas lhe trazer à memória fatos desagradáveis quanto às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Na tentativa de minimizar tais riscos, algumas medidas serão tomadas: as entrevistas ocorrerão em um local reservado e sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo – mesmo com a publicação dos resultados. Além disso, a realização desta pesquisa poderá ser suspensa/interrompida sem nenhuma penalização, a seu critério por quaisquer motivos ou caso a pesquisa em desenvolvimento gere conflitos e/ou qualquer tipo de mal-estar dentro. Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação se de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, ‘Da Obrigação de Indenizar’, e II, ‘Da Indenização’, Título IX, ‘Da Responsabilidade Civil’. Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS no 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação se de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, ‘Da Obrigação de Indenizar’, e II, ‘Da Indenização’, Título IX, ‘Da Responsabilidade Civil’.

Benefícios: Os benefícios esperados com este trabalho: os dados coletados nessa pesquisa indicarão quais as concepções sobre o brincar e o planejamento dos professores da escola pesquisada com relação ao desenvolvimento das práticas lúdicas podendo indicar novos caminhos para a construção de referencial que favoreça novos conhecimentos. Esse projeto também dará visibilidade à escola do campo, ao brincar, às práticas pedagógicas lúdicas e aos professores que atuam na educação em áreas rurais em contextos amazônicos, tendo em vista que ainda sofrem

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cepufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.302.411

com estereótipos que descaracterizam e não respeitam a cultura e identidade do ser do campo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1 versão

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: adequado

Riscos: adequado

Benefícios: adequado

Critérios de inclusão: Adequado

Critérios de exclusão: Adequado

Cronograma: adequado

Orçamento: adequado

Instrumento de pesquisa: adequado

CV Lattes: adequado

TCLE: adequado

Termo de anuência: Adequado

Recomendações:

O pesquisador somente poderá iniciar a coleta de dados (pesquisa de campo), após análise e aprovação pelo sistema CEP/CONEP

O pesquisador deve observar as orientações da CONEP, de 5/6/2020, sobre as atividades de pesquisas durante a pandemia.

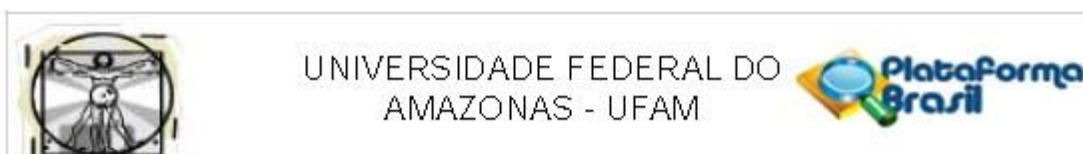
consultar o ofício 009/2020 da PROESP/UFAM, que estabelece procedimentos sobre as atividades de pesquisas presenciais com seres humanos no período da pandemia e isolamento. Ver págs. 2/5 e 3/5, que mencionam que as pesquisas com seres humanos devem ser suspensas durante a pandemia. Readequar o cronograma na coleta de dados presenciais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja considerado APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012 e Res. 510.

É o parecer

Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cepufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.302.411

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1459816.pdf	18/09/2020 16:02:10		Aceito
Parecer Anterior	projetoanterior.docx	18/09/2020 16:01:04	WELTON DE ARAUJO PRATA	Aceito
Declaração de concordância	anuenciasemed.pdf	18/09/2020 15:49:01	WELTON DE ARAUJO PRATA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	18/09/2020 15:40:49	WELTON DE ARAUJO PRATA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	18/09/2020 15:40:06	WELTON DE ARAUJO PRATA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	18/09/2020 15:39:15	WELTON DE ARAUJO PRATA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 27 de Setembro de 2020

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

Município: MANAUS

E-mail: cepufam@gmail.com