

Práticas pedagógicas e condições estruturais da educação infantil em assentamentos rurais

Juliana Bezzon da Silva
Ana Paula Soares da Silva

Resumo

A educação das crianças do campo constitui-se, na atualidade, um dos principais desafios na construção da Educação Infantil democrática no país. A partir da premissa de que há uma inter-relação entre as condições estruturais de funcionamento da Educação Infantil e as práticas pedagógicas efetivadas no cotidiano das turmas, o objetivo deste artigo é discutir como esses dois aspectos evidenciam-se e se codeterminam no dia a dia de duas instituições de Educação Infantil de assentamentos rurais da reforma agrária. Foi analisado o atendimento em duas pré-escolas de assentamentos rurais do Nordeste paulista, por meio de observação participante e de entrevistas com professoras, famílias e crianças. Percebeu-se que o atendimento à população assentada é permeado por condições e contradições da organização, do tratamento dado pela gestão pública a cada realidade e das características peculiares que as configuram. Concluiu-se que os princípios pedagógicos dependem de uma estrutura de trabalho, que envolve organização do tempo, existência de espaços adequados, equipe suficiente, preparada e valorizada, para se concretizarem e nortearem práticas condizentes com as especificidades da faixa etária e do contexto de vida das crianças de assentamento rural.

Palavras-chave: Educação Infantil. Zona rural. Reforma agrária. Estrutura e funcionamento da escola.

Juliana Bezzon da Silva

Universidade de São Paulo - USP

E-mail: julianabezzon@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8903-6939>

Ana Paula Soares da Silva

Universidade de São Paulo - USP

E-mail: apsoares.silva@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0212-2402>

Recebido em: 16/02/2018

Aprovado em: 19/09/2019



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e55375>

Abstract**Pedagogical practices and structural conditions of childhood education in rural settlements**

Children's education in rural areas is one of the main challenges in the construction of democratic Early childhood education in Brazil. Based on the premise that there is an interrelation between the structural conditions and the pedagogical practices of early childhood education, the issue was to discuss how these two aspects are evidenced and co-determined on a daily basis-day of two institutions of early childhood education of land reform settlements. It was analysed the attendance in two preschools of rural settlements of the northeast of São Paulo's state, through participant observation and interviews with teachers, families and children. It was verified that the early childhood education in those areas is permeated by conditions and contradictions of the organization, the treatment given by the public management to each reality and the peculiar characteristics that configure them. It was concluded that pedagogical principles depend on a structure of work, which involves the organization of time, the existence of adequate spaces, enough, prepared and valued staff, to materialize and guide practices consistent with the specificities of the age group and the context of life of children in the rural settlements.

Keywords:

Early childhood education.
Countryside.
Land reform.
School's structure and operation.

Resumen**Prácticas pedagógicas y condiciones estructurales de la educación infantil en asentamientos rurales**

La educación infantil de los niños del campo se constituye, en la actualidad, uno de los principales desafíos en la construcción de la educación infantil democrática en Brasil. A partir de la premisa de que hay una interrelación entre las condiciones estructurales de funcionamiento de la educación infantil y las prácticas pedagógicas efectuadas en el cotidiano de las salas, el objetivo de este artículo es discutir cómo estos dos aspectos se evidencian y se codifican en el día a día de dos instituciones de educación infantil de asentamientos rurales de la reforma agraria. Se analizó el trabajo en dos salas de preescolares de asentamientos rurales del nordeste del estado de Sao Paulo, por medio de observación participante y de entrevistas con profesoras, familias y niños. Se verificó que la educación infantil ofrecida a los niños asentados es caracterizada por condiciones y contradicciones de la organización, del trato dado por la gestión pública a cada realidad y de las características peculiares que las configuran. Se concluyó que los principios pedagógicos dependen de una estructura de trabajo, que implica organización del tiempo, existencia de espacios adecuados, equipo suficiente, preparada y valorada, para concretarse y orientar prácticas que concuerdan con las especificidades del grupo de edad y del contexto de vida de los niños de asentamiento rural.

Palabras-clave:

Educación Infantil.
Educación del campo. Oferta educativa

Introdução¹

A produção de conhecimento sobre práticas pedagógicas é uma questão nova para a Educação Infantil como um todo (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2009) e se mostra ainda mais incipiente no que se refere às particularidades de determinados grupos socioculturais, cuja visibilidade das demandas foi colocada na pauta política somente nos últimos anos e cujas condições estruturais das instituições encontram-se em desvantagem quando comparadas aos acúmulos já alcançados na construção da Educação Infantil em geral (GONÇALVES, 2013). Este é o caso da população de crianças residentes em áreas rurais, para quem a realidade da oferta de Educação Infantil caracteriza-se principalmente pela precariedade, insuficiência e discriminação (ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Recentemente, tem havido uma intensificação na produção de conhecimento sobre esta realidade (SILVA, 2017). Entretanto poucos estudos apontam para a relação direta entre as características da instituição educacional, sua estrutura, as políticas de atendimento e as dimensões pedagógicas (PELOSO, 2015).

O objetivo deste artigo é discutir como as práticas pedagógicas e as condições estruturais evidenciam-se e se codeterminam no cotidiano de duas Instituições de Educação Infantil (IEI) de assentamentos rurais da reforma agrária. Trata-se de um desdobramento de uma pesquisa de mestrado (SILVA, 2012), em que se buscou conhecer alguns aspectos da realidade de pré-escolas em assentamentos rurais, além de propor uma abordagem integrada da investigação das práticas pedagógicas com as condições estruturais que lhes dão suporte. Parte-se assim da proposição de que as condições estruturais podem ser também consideradas como elementos constitutivos do trabalho pedagógico (MOREIRA; SOUZA, 2016).

Método

Contexto da pesquisa

As escolas participantes da pesquisa pertenciam a dois assentamentos rurais localizados no Nordeste do Estado de São Paulo (Assentamentos A e B), que foram constituídos, respectivamente, em 2002 e 1995.

¹ Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) pelo financiamento à investigação de mestrado que originou este trabalho

No momento de realização do estudo, o Assentamento A ocupava uma área total de aproximadamente 3 mil hectares, divididos entre mais de 150 famílias, distante 14 quilômetros do centro urbano do município. Na ocasião da pesquisa, a IEI localizada neste assentamento estava agregada ao prédio do estabelecimento de Ensino Fundamental. O atendimento compreendia a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A turma da Educação Infantil contava com aproximadamente 25 crianças, entre 4 e 5 anos de idade, e uma professora de referência.

O Assentamento B possuía em torno de 7 mil hectares, distribuídos entre mais de 350 famílias, distante 28 quilômetros do centro urbano do município. A IEI deste assentamento também estava agregada a uma escola de Ensino Fundamental e atendia crianças desde o berçário até o nono ano do Ensino Fundamental. As turmas da Educação Infantil possuíam aproximadamente 15 crianças cada, divididas por idade.

Procedimentos e Participantes

Os procedimentos metodológicos utilizados para a construção do material empírico foram a observação participante (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2008; ROCKWELL, 2009) e as entrevistas semiestruturadas (SILVA, 2003; LIMA, 2008).

A observação participante ocorreu em duas turmas de crianças de 4 e 5 anos de idade dos dois assentamentos rurais. As turmas foram acompanhadas durante aproximadamente um mês em cada instituição, em suas rotinas escolares, ao longo de todo o dia, inclusive no transporte escolar que fazia o trajeto de casa para a escola.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em ambiente institucional (no caso dos profissionais da educação) ou doméstico (no caso das famílias e crianças) e contaram com 24 participantes: 8 familiares (4 por assentamento); 4 professoras (2 por assentamento); 4 outros profissionais da educação (em um assentamento: 1 diretora e 1 monitora do ônibus escolar; em outro: 1 diretora e 1 coordenadora pedagógica); e 8 crianças de 5 anos de idade (4 por assentamento).

As instituições educacionais, os movimentos sociais e todos os participantes envolvidos nesta pesquisa autorizaram sua realização. As informações sobre a pesquisa foram explicadas aos participantes, houve a leitura dos termos de consentimento livre e esclarecido e autorização por parte das autoridades locais. Todos os nomes citados neste trabalho são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes e manter o compromisso ético firmado com eles.

Método de análise

O artigo adotou uma forma de abordagem do material empírico que procurou identificar os elementos que determinam as condições estruturais das IEIs e incidem nas práticas pedagógicas. Embora a abordagem das práticas pedagógicas possa ser feita pelo estudo da intencionalidade do professor, pela investigação minuciosa de suas ações, da relação professor-criança e das relações com o saber que elas estabelecem (ALMEIDA; FRANCO, 2017; LEGGETT, 2017; MONÇÃO, 2017; SANTOS; UZÊDA, 2017), este trabalho buscou evidenciar a interconexão e a codeterminação entre as possibilidades de práticas pedagógicas conforme a disponibilidade das condições estruturais da Educação Infantil.

Dessa forma, os eixos de análise que orientaram a apresentação dos resultados foram os seguintes: as condições estruturais; as práticas pedagógicas; e as possíveis codeterminações entre as condições estruturais e as práticas pedagógicas. As condições estruturais foram tratadas como um conjunto de elementos que permite compreender alguns aspectos determinantes do modo como ocorre o atendimento da Educação Infantil. As práticas pedagógicas foram abordadas na relação entre três elementos principais: conteúdos e temas das atividades; recursos mediadores da aprendizagem (tempos, espaços e materiais); e interação entre adulto-criança. No eixo relativo às possíveis codeterminações, buscou-se uma síntese, de forma a analisar *se* e *como* os aspectos identificados nas condições estruturais implicavam desafios às práticas pedagógicas.

A análise do material de pesquisa foi orientada pela perspectiva materialista histórico-dialética (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014), de modo a compreender o objeto na sua totalidade e nas múltiplas determinações que o constituem (VIGOTSKY, 1999), e teve como eixo norteador a interdependência entre os diversos elementos que compõem a matriz socio-histórica (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2004) dos contextos participantes. Considerando-se o contexto nacional de oferecimento e organização da Educação Infantil, focalizaram-se aspectos relacionados à região específica em que foi realizada a pesquisa, compreendida como um conjunto de características geográficas, econômicas, políticas e sociais. Nessa totalidade, estão a escola, o assentamento rural e o poder público local, compreendendo um estudo de cada elemento e, ao mesmo tempo, inter-relacionado entre eles, com destaque para o microcontexto da escola, cujos focos desta pesquisa foram os ambientes de interação proporcionados pela Educação Infantil. Assim, os diferentes aspectos de análise do objeto de

estudo estiveram atravessados pela compreensão da relação entre o micro (escola-interações) e o macro (contextos amplos da comunidade, poder público local, região).

Resultados e discussão

As condições estruturais

No material empírico relativo às condições estruturais, os seguintes aspectos se sobressaíram: elementos físicos; organização administrativa da instituição; organização das turmas e do tempo; e características da equipe profissional.

Sobre os *elementos físicos*, nos assentamentos participantes da pesquisa, o material construído permitiu identificar que as escolas possuíam estrutura adequada à idade das crianças, sala própria para a Educação Infantil, parque infantil, pátio e refeitório apropriados. Entretanto evidenciaram-se dificuldades nas solicitações de melhorias da estrutura já existente; por exemplo, no caso do Assentamento A, no que se refere à construção de cobertura para o pátio e à aquisição de bebedouros, que representam a necessidade de melhorias tanto no espaço construído como na disponibilização de recursos materiais adequados. Na realidade do Assentamento B, os participantes destacaram a necessidade de melhorias de um modo geral na estrutura física oferecida às crianças, pontuando a morosidade na implantação de recursos materiais em comparação à efetividade com que foram providenciados para as instituições de ensino da cidade.

No que tange aos recursos materiais diretamente relacionados à prática pedagógica, na realidade do Assentamento A, foram evidenciados, nas observações e nas falas dos participantes, o número insuficiente e a pouca diversidade de brinquedos. Foram poucas as vezes em que as crianças estiveram em posse de brinquedos durante os períodos de observação e em curtos períodos, por alguns dias; tais brinquedos restringiam-se a peças de encaixar e jogos pedagógicos indicados para a faixa etária e eram utilizados de modo a atender demandas da professora.

Na realidade dos dois assentamentos, destacaram-se a preferência e a valorização das crianças pelo parque infantil. O excerto abaixo foi extraído da transcrição de uma conversa com uma criança, mediada pelo desenho:

Pesquisadora: *O que é esse daí?*

Leonardo: *Lá na escola. O parquinho da escola.*

Pesquisadora: *Ahn... E onde que você tá aí nesse desenho?*

Leonardo: *Na minha sala. Não aparece eu.*

Pesquisadora: *Ah! Você tá lá dentro da sala.*

(Conversa com Leonardo, 5 anos, Assentamento A).

Leonardo, uma das crianças do Assentamento A, expressa em seu desenho a força da rotina estruturada em atividades circunscritas ao interior da sala de referência, episódio que se complementa também com a análise dos diários de campo. Evidencia-se uma contraposição ao tempo na sala fechada, que corresponde a aproximadamente cinco das nove horas em que as crianças permanecem na escola, período compreendido entre 7 horas e as 16 horas, somando-se os horários de lanche, almoço, sono, aulas de Educação Física e aulas de Informática, que também não são realizadas em espaço aberto. O parque infantil era um atrativo não apenas pelas oportunidades de brincadeiras específicas que oferecia mas também por sua relação com as condições ambientais da sala de referência e/ou das atividades propostas no espaço da sala, já que a sala de referência era um espaço sem brinquedos atrativos às crianças, fria e escura, e a maioria das atividades desenvolvidas em seu interior demonstrou-se pouco interessante para as crianças.

Esses aspectos podem ser relacionados às características da rotina da turma de Educação Infantil do Assentamento A, que, na maior parte do tempo, permaneceu dentro da sala de referência, espaço tradicional de educação, realizando atividades marcadas pela exigência de concentração, controle e disciplina corporal. Pode-se compreender que essa preferência também está relacionada à faixa etária da Educação Infantil, em que as experiências de movimento corporal são privilegiadas pelas crianças. Há uma estreita relação, portanto, entre esta preferência, as características da sala de referência e as práticas propostas no seu interior, que, inclusive, como já descrito, possuem poucos materiais e brinquedos.

De modo geral, a condição dos elementos físicos levantada pelo material empírico das duas IEs investigadas aponta para uma realidade, embora não precária, segundo os participantes, ainda marcada por baixos investimentos financeiros do poder público para construção, manutenção e implantação de uma estrutura física e aquisição de recursos pedagógicos que poderiam garantir estímulos à motivação das equipes educacionais e das crianças das turmas de Educação Infantil, bem como diversidade e aprimoramento para realização de um trabalho de qualidade. Ao mesmo tempo, as condições físicas de que a escola dispõe não necessariamente são potencializadas, uma vez que seus usos estão relacionados com as demais condições que conformam os tempos e os espaços das crianças nas duas instituições.

Com relação à *organização administrativa da instituição*, no Assentamento A, as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental estavam vinculadas, respectivamente, a instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental na cidade. As atividades pedagógicas e formativas eram dependentes das decisões da escola urbana e do órgão que administrava a educação no município, ou seja, não havia autonomia para as profissionais da escola do

assentamento construir suas práticas pedagógicas ou participarem da formação de professores. O trecho a seguir ilustra essa realidade:

Nesse dia, as professoras iriam para a cidade realizar o HTP [horário de trabalho pedagógico] com as demais professoras da rede municipal. Elas me disseram que teriam que ficar lá na outra escola até às 9 horas da noite e que essa atividade nada lhes acrescentava, pois a realidade das professoras da cidade é muito diferente da realidade delas ali.

(Diário de Campo, Assentamento A, 5º dia).

O fato de as reuniões pedagógicas ocorrerem na escola da cidade prejudicava o espaço para construção coletiva da proposta educativa da escola na área rural, principalmente no caso da Educação Infantil, já que apenas uma professora respondia por esta modalidade no assentamento. A equipe educacional do Assentamento A relatou preconceito, isolamento e abandono no que tange à ocupação dos espaços de criação e diálogo de práticas pedagógicas, devido a este formato de vinculação institucional.

Na realidade do Assentamento B, havia autonomia administrativa e, conseqüentemente, uma estrutura organizacional melhor delineada. Entretanto se destacou o acúmulo de cargos por parte da equipe gestora, da diretora e da coordenadora pedagógica, que respondiam tanto pela Educação Infantil como pelo Ensino Fundamental. Este aspecto foi avaliado pelas profissionais como limitador das condições de dedicação exclusiva a uma ou outra modalidade de educação.

Em ambas as IEIs, Assentamento A e B, nos relatos das equipes educacionais, a dificuldade de prestar atendimento com maior qualidade foi justificada pela falta de valorização e apoio do poder público para a escola do assentamento.

Pesquisadora: *E com relação ao diálogo com a Secretaria de Educação?*

Lica: *Eu acho que eles não ligam muito. Acho que a escola é muito abandonada. É muito abandonada. Tanto nas questões de concepção do que é essa escola e por estar afastada. Eu vou te dar um exemplo. Numa outra escola da cidade, vamos supor que o professor não apareceu, a gente tá com problemas na Educação Infantil mesmo. “Ah, tem que dar um jeito, né? Tem que dar um jeito. Tem que dar um jeito”. Você pensa nessas classes. Aqui, quando acontece isso, [...] simplesmente a gerente fala assim: “Dispensa as criancinhas”, entendeu? (Conversa com Coordenadora Lica, Assentamento B).*

A escola do Assentamento B, apesar de possuir boa estrutura física, era marginalizada se comparada às demais escolas do município, pois estava territorialmente afastada do centro urbano. Para a coordenadora pedagógica, as atitudes que o poder público tomava em situações vivenciadas nas escolas da cidade não eram replicadas na escola do Assentamento. Por

exemplo, no trecho citado, fica subentendido que a administração pública não envia professores substitutos para a escola do Assentamento, devido à distância do centro urbano.

O terceiro elemento que compõe o conjunto dos determinantes das condições estruturais é a *organização das turmas e do tempo*. No Assentamento A, a Educação Infantil era ofertada em período integral, para todas as crianças. Já na realidade do Assentamento B, a Educação Infantil era ofertada em período parcial e, caso os responsáveis comprovassem trabalho fora de casa, havia a possibilidade de a criança permanecer por período integral, porém, neste período adicional, o foco era no cuidado assistencialista.

No caso do Assentamento A, a professora de referência da turma explicou que a organização em tempo integral previa dois dias de atividades no parque, ao passo que as demais atividades ocorriam conforme o planejamento diário. O tempo integral foi apresentado como uma organização que partiu da demanda da comunidade, no intuito de oferecer diversidade de aprendizagens aos estudantes atrelada à necessidade logística do transporte escolar e da rotina de trabalho familiar. O atendimento em período integral já havia sido organizado em um conjunto de atividades na escola do Assentamento A, e sua extinção, provavelmente, deve ter sido em razão das questões de investimento financeiro e planejamento administrativo. Neste processo, foram diminuídos os espaços diversificados de aprendizagem. Evidenciou-se, assim, uma dificuldade por parte da equipe profissional em atribuir uma intencionalidade pedagógica às oportunidades de organização do tempo em período integral. As reflexões da equipe educacional a este respeito limitaram-se a apontar a necessidade de ampliação dos espaços e tempos de brincadeiras, indicando ausência de diversidade nas propostas de atividades.

A organização das turmas na IEI do Assentamento A era feita por agrupamento multietário, composto por crianças com idades entre 3 e 6 anos, o que foi problematizado pela equipe educacional. A professora de referência da turma demonstrou preocupação com a possibilidade de que esse modo de organização pudesse ocasionar prejuízos para o aprendizado das crianças, principalmente pela dificuldade que ela encontrava em trabalhar com uma proposta educativa multietária. Assim, havia o discurso recorrente da necessidade de que a Educação Infantil fosse organizada tendo-se uma sala por faixa de idade. Esta organização contrastava ainda com as formas de agrupamento das turmas das crianças na cidade e com a ausência de uma estrutura formativa adequada, reivindicada pelas professoras do campo, impactando as avaliações que elas faziam sobre as possibilidades e limitações do trabalho neste contexto.

No que se refere às *características da equipe profissional*, cada assentamento rural possuía uma equipe com características específicas, relacionadas à experiência profissional

e/ou à vivência no contexto rural, que influenciavam o envolvimento com a vida das crianças assentadas e a condução das práticas pedagógicas.

Na realidade do Assentamento A, as professoras da Educação Infantil, tanto a professora de referência da turma como aquela que ministrava aulas de Educação Física, não possuíam experiência profissional prévia em IEI em áreas rurais, nem vivência pessoal em contexto rural. A primeira estava há seis meses na IEI participante; e a segunda, há apenas quatro meses. Na realidade do Assentamento B, uma professora trabalhava há cinco anos na IEI estudada e morava em assentamento rural do mesmo município, e a outra professora trabalhava há três anos na IEI estudada e morava no próprio Assentamento.

Essas características singulares dos dois Assentamentos devem ser consideradas numa análise mais ampla das condições de oferta da Educação Infantil em cada uma das instituições. No caso do Assentamento A, havia uma alta rotatividade das profissionais que compunham a equipe educacional. No Assentamento B, coincidentemente, as duas professoras com maior vínculo pessoal e profissional com assentamento rural eram as profissionais da Educação Infantil. Cabe ressaltar ainda que, na escola do Assentamento A, não havia coordenação pedagógica, função esta exercida cumulativamente pela diretora, e, na escola do Assentamento B, não havia monitor em transporte escolar, características que explicam a singularidade de cada caso investigado.

Como parte das condições estruturais de atendimento, essas características das equipes educacionais representaram importantes indicadores sobre o planejamento e a realização das práticas pedagógicas no contexto das IEIs em área rural.

As práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas, nos três elementos analisados (conteúdos e temas das atividades; recursos mediadores de aprendizagem e interação adulto-criança), mostraram-se particularmente diferentes nas duas realidades investigadas.

Sobre os *conteúdos e temas*, a equipe do Assentamento B procurava desenvolver principalmente o trabalho com o contexto, a observação e a interação das crianças com a natureza, conforme ilustra a fala da professora Ângela, a seguir:

Ângela: Já comecei a trabalhar a concepção de trabalhar com a natureza e, desde então, a proposta era observar o ambiente em volta, conhecer o que, por exemplo, essas árvores, conhecer a terra, observar. E tudo que fazia na prática, reverter num trabalho em sala de aula. Tudo que eu propunha, eles me devolviam em desenho, em pintura, em trabalho dentro da sala. Então, eles não iam fazendo livre simplesmente, eles não iam fazer uma pintura simplesmente, tinha todo um contexto [...]. (Ângela, Professora, Assentamento B)

No contexto do Assentamento B, evidenciaram-se compreensões sobre o espaço da escola para a Educação Infantil a partir da interação entre o espaço, os adultos e as crianças, na medida em que a professora chamava atenção para os aspectos ambientais presentes na situação que estavam vivenciando, ou ainda se envolvia na percepção das crianças sobre os elementos da natureza. A escola em área rural foi significada como um espaço importante para o desenvolvimento da vida e do trabalho nos contextos rurais, para a apropriação do conhecimento do mundo e a instrumentalização do saber de modo geral. Identificou-se uma preocupação por parte das professoras do Assentamento B com a construção de propostas pedagógicas que valorizassem a identidade positiva com o assentamento, com o cultivo da terra e a difusão de valores rurais. Nesse sentido, as práticas dessas participantes refletiam sentidos positivos da Educação Infantil, ao explorarem, com as crianças, vivências no entorno da própria IEI.

Na turma do Assentamento A, observou-se que os princípios pedagógicos postulados para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) na atualidade, pautados nas interações, na brincadeira e na construção criativa de conhecimentos pela experiência de exploração do mundo, apresentavam-se distantes do cotidiano educativo das crianças. Além disso, não se verificou a tentativa de contextualização das práticas pedagógicas, não sendo considerados, em seus conteúdos e métodos, os aspectos específicos do local de vida das crianças, no caso, o assentamento rural. A compreensão da professora aproximava-se da ideia de padronização da ação pedagógica, independentemente do contexto e da localização da escola, como ilustra a fala a seguir:

Pesquisadora: E como que é pegar as dicas lá da formação, [...] desses eixos que você tem que trabalhar? Como que é para colocar na prática aqui na escola?

Patrícia: Não tem uma diferença. Aquilo que é passado seria passado também para a escola rural. Mesmo que a formação fosse voltada só para essa escola, o direcionamento não mudaria, porque é um direcionamento para a Educação Infantil, independentemente do lugar onde ela funciona. Agora, o que eu preciso fazer, algumas adaptações, é por conta da diferença de idade. (Conversa com a professora Patrícia, Assentamento A).

No seu discurso, e também nas observações das atividades na turma, a Educação Infantil aparece com conteúdo e método universais, sem consideração aos mediadores contextuais. Analisa-se que a sua compreensão de que o único aspecto diferencial seria a amplitude da faixa etária atendida pode estar relacionada à perspectiva ‘etapista’, que considera a aprendizagem vinculada a capacidades construídas/aparentes em determinadas fases do desenvolvimento, o que pode representar uma valorização dos aspectos cognitivos no papel da Educação Infantil no atendimento à primeira infância.

Acrescenta-se a esse aspecto o fato de a professora Patrícia ser moradora da cidade, nunca ter trabalhado numa escola em contexto rural e não ter tido oportunidade de formação ou apoio para sua prática pedagógica neste contexto. Essas condições de trabalho circunscreviam e delimitavam as possibilidades de incorporação de elementos constitutivos do ambiente rural por parte das crianças, como forma de articular conhecimentos cotidianos a possibilidades ampliadas de sua leitura e interpretação de mundo.

No que se refere aos *recursos mediadores de aprendizagem (tempos, espaços e materiais)*, em continuidade aos elementos apresentados sobre os conteúdos e temas das atividades, inclusive considerando-se que esses dois determinantes interagem profundamente entre si, evidenciaram-se diferenças significativas nas duas realidades investigadas. Os elementos relacionados às práticas pedagógicas apresentados pela professora do Assentamento A demonstraram-se acentuadamente permeados pela valorização da alfabetização e pelo preparo para o Ensino Fundamental. Naquela turma, a professora propunha às crianças, primordialmente, atividades dentro da sala de referência, junto às carteiras, com uso de papel mimeografado e lápis de colorir. As atividades com brinquedos, no parquinho e/ou atividades livres eram escassas e associadas a situações de espera, por exemplo, perto do horário do almoço ou ao final do dia.

Na realidade do Assentamento B, observaram-se maior diversidade e contextualização dos recursos mediadores da aprendizagem. Conforme demonstrado no item sobre conteúdos e temas, o entorno da IEI era compreendido como instrumento da ação pedagógica. Além disso, a professora variava diariamente os métodos de aprendizagem, com destaque para as brincadeiras de faz de conta, as músicas, o jornal, os desenhos, as colagens, o parque, o teatro, os livros e a contação de histórias, as rodas de conversa, os passeios pela escola e os elementos da natureza (árvore, folhas, frutos).

Observaram-se também uma variação no uso dos espaços da IEI (sala de referência, sala de brinquedos, biblioteca, quiosque, parque infantil, árvore *flamboyant*, quadra de esportes) e a organização dos tempos em função desta diversidade. Esses aspectos podem ser relacionados com as características das profissionais, pelo tempo de experiência na Educação Infantil e pelo conhecimento sobre a realidade do assentamento rural, que incorporam conteúdos relacionados ao trabalho no campo e aos elementos da natureza. Além disso, pode-se considerar que tais aspectos são influenciados pelas condições estruturais das IEIs, já que uma instituição construída com vários espaços pensados para a infância proporciona diferentes oportunidades de utilização para aprendizagens diversas.

Além da valorização do aprendizado direto da escrita, as crianças relataram a importância da diversidade de atividades, expressando gosto por experiências com teatro,

computador e desenho, bem como interesse nas atividades ao ar livre. Independentemente do contexto e das especificidades das práticas pedagógicas neles realizadas, há uma característica comum às crianças dos Assentamentos A e B, qual seja, a predileção por atividades corporais e em áreas externas à sala de referência. Esses elementos, atrelados a outros métodos alternativos, como o teatro, o computador, os livros e a roda de conversa, evidenciaram-se como recursos mediadores da aprendizagem, pois atuaram no envolvimento das crianças com as atividades propostas pelas professoras.

No que se refere à *interação adulto-criança*, as crianças participantes apresentaram alguns elementos que indicavam a imposição de uma organização do tempo pouco dialogada, principalmente na realidade do Assentamento A, em que se evidenciaram dificuldades na realização de atividades coletivas e construídas com as crianças. Foram observadas certas atitudes das professoras do Assentamento A que colocavam condições para as crianças obedecerem a suas regras na organização do tempo, sem orientações e mediações sobre a importância das atividades, que eram questionadas pelas crianças, e sem tentar envolvê-las na construção dessa organização de maneira processual.

Ainda na realidade do Assentamento A, foi observada a aplicação de medidas disciplinares em casos de comportamentos considerados inadequados pela equipe profissional; por exemplo: a professora colocou uma criança em um canto da sala, afastada das demais, orientando-a a pensar no que fez; a professora deixou dois meninos da turma de castigo sozinhos dentro da sala de referência, enquanto os demais brincavam no parque infantil; a professora mandou algumas crianças para a diretoria, onde elas deveriam permanecer sentadas sob uma prateleira de livros. Essas situações demonstraram a utilização de recursos disciplinadores que interferiam na condução das práticas pedagógicas e, como já apontado, indicavam uma dificuldade de maleabilidade por parte da professora, provavelmente associada às especificidades da turma e da professora, bem como à escassa valorização do trabalho docente naquele contexto.

No Assentamento B, a vinculação da professora com o local, firmada pelo fato de também ser moradora de um assentamento rural, dava-lhe uma condição diferenciada quanto às possibilidades de estabelecer zonas de partilha concretas com as crianças, muito maiores do que as de outras professoras. Essa condição alimentava uma relação rica em interações no processo educativo, o que, de forma circular, permitia a ela construir uma relação afetiva também rica com as crianças.

As possíveis codeterminações entre condições estruturais e práticas pedagógicas

Na análise dos desafios que as condições estruturais apresentam às práticas pedagógicas, dentre os elementos identificados anteriormente, alguns aspectos tiveram destaque: organização administrativa da instituição; organização da Educação Infantil em tempo integral; agrupamento multietário; oferta e condição dos materiais; vinculação das professoras com o rural.

A organização administrativa da instituição demonstrou ter consequências importantes para a autonomia pedagógica. Na realidade do Assentamento A, o fato de a instituição ser considerada um apêndice de uma instituição da cidade provavelmente foi associado tanto pela equipe educacional como pelas famílias aos discursos de isolamento, de preconceito e de marginalização, alimentando práticas e envolvimento (ou não) com o contexto rural da escola. Atrelado a isso, verificou-se baixo investimento em recursos materiais e ausência de uma supervisão eficaz, o que corrobora os dados de Rosemberg e Artes (2012), Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012) e Gonçalves (2013).

O fato de as crianças permanecerem na instituição em período integral foi compreendido ora de maneira positiva, ora de maneira negativa. Analisou-se que, de modo geral, o período integral era tido como interessante por se tratar de um espaço específico para a educação, o cuidado e a convivência da criança, auxiliando na organização socioeconômica da comunidade. Entretanto, principalmente na realidade do Assentamento A, houve críticas recorrentes à ausência de diversidade nas atividades. Naquele contexto, apareceram indícios de práticas focalizadas apenas no aprendizado da leitura e da escrita diretamente, limitados os recursos mediadores a papel e lápis, o que expressa os escassos investimentos da instituição em planejamento e no aproveitamento do tempo e do espaço a fim de garantir o envolvimento das crianças no atendimento em tempo integral. A equipe educacional apresentou dificuldades em realizar práticas pedagógicas que organizassem o tempo e o espaço da Educação Infantil de maneira condizente com as especificidades da faixa etária e do contexto de vida das crianças do assentamento rural, conforme indicam Silva, Pasuch e Silva (2012), Antunes-Rocha (2013) e Júnior (2014).

Em ambas as realidades estudadas, destacou-se o fato de a área externa da IEI, composta por parque infantil, jardins e quadras, ser mais valorizada pelas crianças do que os demais espaços, o que já foi apontado pela literatura sobre instituições em área rural (SODRÉ, 2005; CASSIMIRO, 2012). Nesse sentido, pode-se analisar que a organização das atividades no tempo e no espaço compunham a percepção e, conseqüentemente, as significações das crianças sobre a IEI e sobre a própria aprendizagem. O modo como as crianças interagem nas

propostas da Educação Infantil relaciona-se com o ambiente em que tais propostas são vivenciadas, portanto devem ser levadas em consideração no planejamento de práticas pedagógicas envolventes, já que a experiência em variações ambientais e a qualidade deste ambiente são aspectos relevantes na socialização e no desenvolvimento das crianças (SODRÉ, 2005; MOREIRA; SOUZA; 2016). Ressalta-se que o destaque dado pelas crianças aos ambientes externos como os principais espaços de interesse na IEI, majoritariamente aos parques infantis, contrapõe-se ao elevado índice de instituições que não contam com espaços externos construídos ou, no caso investigado, à prioridade dada pelas professoras às atividades em área interna.

Outro aspecto estrutural evidente na realidade do Assentamento A, que circunscrevia as condutas pedagógicas da equipe, foi a organização em sala multietária. Esta configuração da turma de Educação Infantil foi muito criticada pelas profissionais da educação, que demonstraram dificuldade em construir práticas que respeitassem o tempo e a habilidade de cada criança. Portanto, elas priorizaram as atividades que exigiam a centralização da condução pela professora e a padronização de materiais. Na revisão da literatura realizada por Gonçalves (2013), essa forma de organização em classes multietárias ou multisseriadas foi apresentada como um dos desafios relacionados à estruturação da Educação Infantil do campo.

No que se refere aos aspectos da oferta, da condição dos materiais e das características pessoais e profissionais da equipe educacional, na IEI do Assentamento B, observaram-se melhores condições estruturais para a condução de práticas pedagógicas que destacassem a importância da Educação Infantil para a socialização das crianças, a ampliação do conhecimento, a compreensão do ambiente como instrumento de aprendizagem, a possibilidade de explorar vivências no entorno da sala de referência e a identificação positiva com o assentamento rural. Esses aspectos podem estar relacionados tanto às características da equipe educacional quanto às condições materiais de trabalho, já que nesta realidade havia maior disponibilidade de brinquedos e materiais pedagógicos, o que demonstra a possível inter-relação entre esses aspectos. Principalmente na realidade do Assentamento A, os baixos investimentos na construção e manutenção da estrutura, assim como na aquisição de recursos pedagógicos e na formação das professoras, prejudicavam as tentativas de imprimir maior qualidade ao trabalho realizado, que acabava focado na alfabetização e em atividades pouco ricas e padronizadas, pois se valorizava a necessidade de controle do comportamento das crianças.

Por fim, na realidade do Assentamento B, a experiência profissional e a vivência em contexto rural apresentaram-se como facilitadores importantes da condução de práticas

pedagógicas por parte da professora, o que poderia ser ainda mais potencializado com o respaldo qualificado de uma supervisão adequada. Dados de uma pesquisa nacional apontaram que o Sudeste brasileiro é a região do país com menor percentual de professores em IEs de área rural que residem em área rural (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012). Portanto a IEI do Assentamento B pode ser considerada uma realidade singular na comparação com a conjuntura da região à que pertence, à qual a característica da equipe do Assentamento A corresponde com maior exatidão.

Ainda na pesquisa nacional divulgada por Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012), 63% dos gestores, professores e familiares ouvidos avaliaram a necessidade de melhorias nas condições estruturais dos estabelecimentos como elementos imprescindíveis para garantir o atendimento em Educação Infantil às localidades rurais, com destaque para o espaço físico, a formação dos professores, a carga horária e os recursos materiais disponíveis. Amaral (2010) evidencia que os principais aspectos capazes de promover ações político-educacionais com sustentabilidade ao longo do tempo e, portanto, com atendimento de qualidade, estão relacionados ao respeito à realidade dos estudantes, ao envolvimento da escola com a comunidade, ao reconhecimento da sabedoria popular, ao comprometimento da equipe, à concepção teórica de Educação do Campo e à valorização do trabalho com a terra. Essas características, em última instância, reverberam nas práticas pedagógicas que ocorrem no cotidiano das instituições, organicamente atreladas às condições estruturais que as constituem e, ao mesmo tempo, por elas são constituídas, como os resultados puderam apresentar.

Considerações finais

Educação Infantil no Brasil ainda apresenta uma realidade de grande desigualdade, marcada por políticas públicas sustentadas com recursos reduzidos. O desafio da qualidade do atendimento continua uma pauta importante de debate, e as desigualdades se destacam ainda mais quando se verifica a realidade da Educação Infantil ofertada às crianças de áreas rurais (ROSEMBERG; 2013; CAMPOS, 2013).

A experiência de investigação dos dois contextos de Educação Infantil nos assentamentos rurais do Nordeste paulista permitiu verificar que o atendimento à população do campo é permeado pelas condições da política de atendimento, por particularidades da gestão no que se refere à organização administrativa e pelas peculiaridades que configuram cada realidade, corroborando as considerações de Lima (2012), Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012). As diferenças marcantes entre as realidades investigadas sugerem desigualdades entre os municípios, ainda que pertençam a uma mesma região, o que aponta para a necessidade de ações que favoreçam a superação dessas desigualdades em termos da efetivação equitativa do

atendimento à Educação Infantil e da organização das populações do campo para reivindicações junto aos gestores locais (SILVA; LUZ, 2012).

De modo geral, perceberam-se indícios de que a condição da estrutura do atendimento das IEI, composta por elementos físicos, recursos materiais, organização das turmas e do tempo e características do conjunto de profissionais, relaciona-se direta ou indiretamente com as possibilidades e as escolhas na condução das práticas pedagógicas.

Os princípios pedagógicos dependem de uma estrutura de trabalho que envolve organização do tempo, existência de espaços adequados e equipe suficiente, preparada e valorizada, a fim de nortear práticas com eles condizentes. Este estudo evidenciou a necessidade de um olhar sensível e aprofundado para a realidade das professoras da Educação Infantil, demonstrando a necessidade de maior valorização e apoio para a formação continuada, pessoal e profissional das equipes, o que pode repercutir significativamente na condução de suas práticas pedagógicas nos contextos de assentamento rural.

Além disso, são lançadas reflexões para futuros desdobramentos no que se refere à análise das instituições de Educação Infantil como totalidades complexas. Por meio da compreensão da relação entre a organização estrutural e as práticas pedagógicas, este trabalho permitiu a reflexão sobre diversos aspectos do atendimento na IEI, tomados como um conjunto de elementos e de processos que se correlacionam. Olhar as práticas pedagógicas desde uma perspectiva de totalidade, como propôs a abordagem empreendida no material da pesquisa, necessariamente requer compreender as condições estruturais que lhes dão suporte, num interjogo de relações complexas de coconstituição. Este exercício instiga o conhecimento a respeito da realidade das instituições por meio de análises que não fragmentem o olhar sobre a educação ofertada à primeira infância, orientadas por uma perspectiva dialética e integrada.

Ao considerar as instituições de Educação Infantil e as práticas que nela ocorrem como totalidades complexas em si, assume-se a necessidade de contemplar o diálogo entre os saberes locais, o contexto de vida das crianças, a organização do trabalho na IEI e as práticas dos professores. Compreendeu-se assim, consonante ao pensamento de Sarmiento (2012), a necessidade de que a Educação Infantil se dedique a responder às demandas das crianças em seus mundos complexos, nas suas diversidades e alteridades. Além disso, a proposta deste trabalho procurou agregar-se ao debate provocado por Campos (2013), por meio do qual a autora relativiza a contraposição entre diferentes tradições pedagógicas e sugere que as condições reais de implementação de práticas desejadas sejam situadas em cada contexto determinado, para que não corram o risco de permanecer como metas não alcançáveis e passem a corresponder às experiências vividas pelas crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Referências

- ALMEIDA, N. A. A.; FRANCO, E. S. A. C. Entre o tornar-se e o reconstruir-se: pensando a (re) construção da prática pedagógica para a Educação Infantil de uma Escola do Campo em São Pedro da Aldeia/RJ. **Revista CIPPUS** – Unilasalle, Canoas, v. 7, n. 1, p. 73-80, ago. 2017. ISSN: 2238-9032. Disponível em: <https://bit.ly/34KsLXQ>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- AMARAL, M. C. **Sobre a continuidade de ações político-educacionais**: o caso da Escola do Campo de Araraquara. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. Prefácio. *In*: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 9-11.
- BARBOSA, M. C. S.; GEHLEN, I.; FERNANDES, S. B. A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. *In*: BARBOSA M. C. S. *et al.* (org.), **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 73-105.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2P8Lh5g>. Acesso em: 20 set. 2018.
- CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100003>. Disponível em: <https://bit.ly/3812rdI>. Acesso em: 20 set. 2018.
- CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Política de educação infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Brasília: Unesco, 2009. p. 169-209.
- CASSIMIRO, M. A. A. Os espaços de Educação Infantil no campo da lente das crianças. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.
- CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- GONÇALVES, R. D. F. S. **O estado da arte da infância e da Educação Infantil do campo**: debates históricos, construções atuais. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.
- SOUZA JÚNIOR, I. C. **Educação infantil do e no campo**: reflexões sobre práticas pedagógicas. Monografia de conclusão de CURSO Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas pedagógicas interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Itabaiana, 2014, 40p.
- LEGGETT, N. Early childhood creativity: challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. **Early Childhood Education Journal**, v. 45, n. 6, p. 845-853, nov. 2017. DOI: 10.1007/s10643-016-0836-4. Disponível em: <https://bit.ly/2YeVyKH>. Acesso em: 20 set. 2018.
- LIMA, L. P. **A Educação Infantil diante da violência doméstica contra a criança**: compreendendo sentidos e práticas. 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.
- LIMA, L. P. **A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo**. 2012. 290 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na Educação Infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 162-176, mar. 2017. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201608147080>.

MOREIRA, A. R. P., SOUZA, T. N. Ambiente pedagógico na Educação Infantil e a contribuição da Psicologia. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 229-237, ago. 2016. ISSN 2175-3539. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202955>. Disponível em: <https://bit.ly/2rQm8EQ>. Acesso em: 20 set. 2018.

PELOSO, F. C. **Infâncias do e no campo**: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. 2015. 223 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até seis anos. In: BARBOSA, M. C. S. *et al.* (org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 15-69.

ROSEMBERG, F. Narrativas adultas sobre lugares de vida de crianças brasileiras: infâncias do campo. In: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 249-278.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SOARES-SILVA, A. P.; OLIVEIRA, Z. M. R. Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 38, n 133, p. 147-170, jan./abr. 2008. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000100007>. Disponível em: <https://bit.ly/37YvuyU>. Acesso em: 20 set. 2018.

SANTOS, E. R.; UZÊDA, L. C. O. Práticas pedagógicas e Educação Infantil do campo: desafios, limites e possibilidades. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 21. Feira de Santana, 2017. **Anais [...]**. Feira de Santa: Uefs, 2017. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/2sEuL5F>. Acesso em: 29 jan. 2018.

SARMENTO, M. Construir a Educação Infantil na complexidade do real. Revista Pátio, **Porto Alegre**, ano VIII, nº 32, set./dez. 2012. Não paginado. Disponível em <https://bit.ly/2DG6I8w>. Acesso em: 12 ago. 2015.

SILVA, A. P. S. **(Des)continuidades no envolvimento com o crime**: construção de identidade narrativa de ex-infratores. São Paulo: IBCCRIM, 2003.

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

SILVA, A. P. S. Para romper a invisibilidade da Educação Infantil em territórios rurais: uma homenagem à Fúlvia Rosemberg. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 295-300, set./dez. 2017. ISSN 1678-7110. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622017176148>. Disponível em: <https://bit.ly/2q9uYNc>. Acesso em: 20 set. 2018.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R. Espaços, ambientes e contextos: reflexões sobre a Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da região Sudeste do Brasil. In: BARBOSA M. C. S. *et al.* (org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 183-217.

SILVA, J. B. **Crianças assentadas e Educação Infantil no/do campo**: contextos e significações. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

SODRÉ, L. G. P. Crianças de um acampamento do MST: propostas para um projeto de Educação Infantil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 2, p. 181-189, 2005. ISSN 1678-4669. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2005000200004>. Disponível em: <https://bit.ly/2LiHBx0>. Acesso em: 20 set. 2018.

VIGOTSKY, L. S. O significado histórico da crise na Psicologia. *In*: VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.