ISSN 2525-4812 (versão on-line)
ISSN 2238-7641 (versão impressa)
http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index

Recebido em: 30/5/2022
Aceito em: 7/08/2022
Período de publicação: 2024

Revista Terceira Margem Amazônia
(v. 11 • n. 23 • 2024)

Como citar o artigo:

VILHENA, A. R.; FERREIRA, M. de J. F. Supervisão formativa e diagnóstica na Educação Infantil do Campo: a perspectiva da formação de professores(as). **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 97-114, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p97-114.

SUPERVISÃO FORMATIVA E DIAGNÓSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Alzilene Ribeiro Vilhena[1]
Maria de Jesus Ferreira Ferreira[2]

Resumo: Esta produção insere-se em um contexto de mobilização e compromisso com a garantia dos direitos à Educação Infantil do Campo de forma digna, com intencionalidade pedagógica, coerente, consciente e contextualizada. Tem como objetivo apresentar a experiência vivenciada pelo projeto Supervisão Formativa e Diagnóstica na Educação Infantil do Campo, que visa promover formação continuada para professore(as) no município de Abaetetuba, PA. Desenvolveu-se a partir de momentos de diagnose inicial, planejamentos, encontros diagnóstico e formativo. Fundamenta-se em autores que discutem o tema em interface com outros que discutem mundo infantil, alfabetização e educação. Até o momento, podemos sinalizar a importância do projeto para a ampliação do olhar dos professores(as) na compreensão da Educação Infantil do Campo como uma experiência dotada de sentido.

Palavras-chave: educação infantil do campo, formação de professores, prática pedagógica, leitura e escrita.

CHILDWOOD EDUCATIN IN THE COUNTRYSIDE: THE TEACHER'S PERSPECTIVE OF CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS

Abstract: This production is part of a context of mobilization and commitment to guaranteeing the rights to early childhood education in the countryside in a decent way, with pedagogical, coherent, consistent and contextualized intentions. It aims to present the experience lived by the Formative and Diagnostic Supervision project in the Countryside, which aims to promote continuing education for teachers in the

[1] Graduada em Ciências Naturais, especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva, coordenadora da Educação Infantil do município de Abaetetuba.
E-mail: vilhenaalzilene@gmail.com
https://orcid.org/https:/0000-0002-7233-7783

[2] Graduada em Pedagogia, especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais, mestra em Cidade, Território e Identidade.
E-mail: dijfferreira@gmail.com
https://orcid.org/https:/0000-0002-3797-7347

municipality of Abaetetuba, PA. It was developed from moments of initial diagnosis, planning, diagnostic and formative meeting. It is based on authors such as Arroyo; Brandão; Emília Ferreiro; Claudia Molinari; Paulo Freire. So far, we can point out the importance of project for the application of the teachers' gaze in the understanding of early childhood education in the countryside as an experience endowed with mean.

Keywords: early childhood education in the countryside, continuing education for teachers, pedagogical practices, reading e writing.

Introdução

Todos aqueles que desempenham a função educativa sistemática com respeito à dignidade humana e desenvolvimento da aprendizagem dos educandos primam por intervenções de estratégias inovadoras quando se trata da necessidade de resolução de problemas e, dessa forma, esses educadores inspiram-se em referenciais que dialogam com experiências exitosas.

A análise de um bom modelo está dialogando, novamente, com a realidade de uma rede municipal de ensino. O modelo refere-se às orientações do Instituto Avisa Lá no desenvolvimento do Programa de Educação Infantil no município de Abaetetuba, PA, com as creches e pré-escolas da zona urbana em anos anteriores (2015/2017). Trata-se da ação de supervisão formativa e diagnóstica que aborda a ação de supervisão escolar com elaboração de uma pauta de observações pontuais e registros dos observáveis. A partir do registro de observáveis formula-se, na própria ação de supervisão, o compêndio de uma formação local específica tratando da diagnose registrada com intervenções necessárias e possíveis no processo educativo. Nérici (1973, p. 29) afirma que Supervisão Escolar é a "visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola".

Trazer o modelo de supervisão formativa para o cenário da Educação Infantil no ano de 2022 nas escolas do campo proporciona um momento de estudo e pesquisa técnica com olhar para as diferentes infâncias, no intuito de oferecer uma educação sistemática associada ao conhecimento e valorização da cultura do campo, desde os primeiros traços na rotina diária com as crianças. Colocar em prática o presente projeto fortalece o direito essencial e indispensável para a formação integral das crianças.

A preocupação com a garantia de educação de qualidade desde a infância para as crianças do campo é recente. São frutos de lutas e mobilizações de movimentos sociais impulsionadores de política pública que levaram à criação da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade e a Coordenação Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação (Brasil, 2002). A Educação Infantil é um direito essencial e indispensável para a formação integral das crianças, quando falamos de crianças estamos nos referindo a todas as crianças de diferentes realidades e contextos territoriais e culturais.

Neste artigo, tratamos da garantia à educação de qualidade desde a infância para as crianças do campo, como sendo prioridade na atuação técnico-pedagógica desde o planejamento, orientação e execução da práxis em uma rede de ensino que deve dia a dia: multiplicar saberes, reunir experiências diversas e celebrar o processo educacional das diferentes infâncias.

Por isso, registrar na categoria de artigo o projeto "Supervisão Formativa e Diagnóstica na Educação Infantil do Campo: a Perspectiva da Formação de Professores(as)" (em desenvolvimento pela rede sistêmica municipal de ensino de Abaetetuba, PA, no ano de 2022, tendo como público-alvo do ciclo de formação todos os(as) professores(as) que atuam na educação infantil em regência de turmas nas escolas do campo" nos proporciona a reflexão na ação quanto à análise dos resultados processuais do presente projeto, compondo uma pesquisa que faz diagnose em premissa no intuito de promover a supervisão formativa para alcançar a resolução de problemas diagnosticados, genuinamente, na prática pedagógica dos(as) professores(as) no sentido de aprimorar a qualidade de atendimento educacional das crianças atendidas na Educação Infantil do Campo.

Aprimorar a qualidade de atendimento educacional das crianças atendidas na Educação Infantil é um direito assistido a todas as crianças que residem nas áreas rurais e que, por residirem nessas áreas, usufruem do direito de serem consideradas em sua diversidade populacional e nas suas especificidades de crianças, que compreendem a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

A ação de considerar as crianças em suas singularidades perpassa pela intencionalidade do adulto mediador. Autores interacionistas referendam como ocorre o processo de desenvolvimento infantil e a interação da criança com o seu meio, nos inspiram a compreender a necessidade de traçar estratégias formativas aos(às) professores(as) que vislumbrem o conhecimento do processo de desenvolvimento infantil no constante estabelecimento de relações da criança com o meio em que se desenvolve. A introdução de diferentes linguagens no cotidiano da Educação Infantil é essencial, linguagens estas que, expressadas pela fala, por sons de objetos estruturados e não estruturados, gestos e ritmos corporais, poderão produzir interações entre as crianças durante cada rotina rica em atividades significativas. A exemplo, a leitura literária de lendas, de cordel, parlendas e outras histórias em versos também poderão ser introduzidas com intencionalidade, contribuindo para o desenvolvimento infantil de forma prazerosa e saudável às crianças.

Em se tratando da Educação Infantil na educação do campo as intencionalidades técnicas são mais específicas em promover a formação continuada de professores para que estes acompanhem o desenvolvimento das crianças considerando a identidade e as singularidades infantis. Assim, as intencionalidades formativas, além de contribuírem com a ampliação da compreensão do processo de leitura e escrita na Educação Infantil, perpassando pelos eixos estruturantes interações e brincadeiras, devem primordialmente conceber o desenvolvimento das diferentes infâncias olhando suas essências.

Quando a formação continuada de professores(as) se dá de forma restrita, ou seja, no espaço escolar, por meio da ação de supervisão, é possível provocar as mudanças necessárias e tornar multiplicadores no processo todos que desempenham a função educativa no espaço escolar. Assim, o supervisor educacional, na visão de Libâneo (2002, p. 35) é:

> [...] um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor, um profissional capaz de fazer a articulação entre equipe diretiva, educadores, educandos e demais integrantes da comunidade escolar, no sentido de colaborar no desenvolvimento individual, social, político e econômico e, principalmente na construção de uma cidadania ética e solidária.

Nessa perspectiva surge um projeto que persegue a reflexão das intencionalidades pedagógicas dos(as) professores(as) a partir de uma diagnose coletada no ano de 2021, quando identificamos a necessidade de formações mais específicas para professores(as) que atuam na Educação Infantil das escolas do campo devido a fatores diversos, mas, em especial, à rotatividade de professores(as), resultando em lacunas na formação dos docentes e na compreensão da dinâmica da Educação Infantil do Campo no que se refere ao processo de desenvolvimento da leitura e escrita das crianças, ação esta que deve ocorrer sem atropelar as fases de desenvolvimento infantil e, ao mesmo tempo, primando pelo processo das culturas infantis no território campesino. Olhar para as diagnoses gerais das escolas do campo já evidenciadas no ano anterior e compreender que as diagnoses quando vistas sob um olhar específico podem e devem ser tratadas com possibilidades de resultados grandiosos (no que diz respeito às consequências de planejamento dos professores para com as crianças), nos moveu a traçar o ciclo de supervisão formativa e diagnóstica para as 128 (cento e vinte e oito) escolas da rede municipal localizadas no campo. O ciclo de formação consiste em eleger as primeiras escolas que recebem a ação formativa partindo da intencionalidade e necessidade de promover formação específica de professores(as) da Educação Infantil do Campo para a efetivação de uma prática intencionalmente pedagógica, visando levá-los a conhecer e considerar os diferentes caminhos para planejamento e execução da prática pedagógica com crianças público da educação do campo.

A experiência formativa é relatada neste artigo abordando três pontos principais: o contexto de desenvolvimento do projeto; o momento de diagnose, planejamento e intencionalidades; o olhar dos professores a partir da vivência do projeto; e a apresentação de resultados obtidos inicialmente, tendo as crianças como centro da experiência.

O contexto de desenvolvimento do projeto

A escola do campo é um espaço educativo que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas, tendo como fundamento as identidades sociais das crianças que ali residem numa relação própria com a escola. Nesse espaço territorial, a educação sistemática deve ser uma proposta abrangente que visa à formação do homem do campo e, também, a valorização no que diz respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo, que mobilize as atividades campesinas abrangentes a toda a família, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável.

De acordo com Caldart (2012), a educação do campo visa incidir sobre a política da educação, a partir dos interesses sociais das comunidades camponesas, considerando suas organizações políticas. Assim, "o campo" é, para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 137),

> [...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas.

Nesse cenário educacional temos Abaetetuba, um município da Amazônia Paraense, localizado às margens do Rio Maratauíra, território amazônico com dimensão que se estende para além do centro urbano, com população de 141.100 pessoas, de acordo com os dados do último

censo do IBGE (2010), e uma dimensão territorial de 87, 61 habitantes/km^2. O território de ilhas, estradas e ramais, onde se inserem as escolas de Educação Infantil do Campo, comportam grandes riquezas culturais com inúmeras especificidades que são um ponto de desafio para a gestão municipal, também no que se refere à formação do(a) professor(a) para atuar nesses territórios educativos.

De acordo com dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2022 (Abaetetuba, 2022a), registraram-se 128 unidades escolares que atendem a Educação Infantil do Campo, em uma dinâmica de atendimento por polos. São 15 polos, que são grupos de escolas sob a responsabilidade de um coordenador geral, que atua como mediador e orientador pedagógico das ações na escola e secretaria.

Esses diferentes contextos inserem-se em uma dinâmica educacional desenvolvidas em: comunidades quilombolas, povos ribeirinhos, caiçaras e povos da floresta, em que o acesso às escolas fica entre rios e estradas, demandando políticas públicas que atendam essas especificidades territoriais e culturais em que as diferentes crianças estão inseridas. Nesse contexto, é crescente a demanda por formação de professores(as) visando levá-los(as) a uma atuação contextualizada específica que valorize as experiências de vida das crianças.

As escolas de Educação Infantil do Campo distribuem-se por 79 escolas nas ilhas e 49 escolas nas estradas e ramais (Tabela 1), onde são atendidas as crianças da Educação Infantil, destas, apenas uma é específica de Educação Infantil, as demais também atendem outros níveis de ensino. Há sete turmas unificadas e 14 turmas pré-multi (Tabela 2). Essas turmas compreendem a junção de duas ou mais turmas em um espaço de sala de aula a partir de uma análise dos motivos da demanda, como forma de garantir o direito a educação às crianças dentro de sua própria comunidade. Os dados, no que se refere ao número de turmas no ano de 2022, ainda são preliminares (Tabela 2).

Tabela 1. Número de escolas de Educação Infantil do Campo.

Território	Ilhas	Estradas e ramais
Nº de escolas	79	49

Fonte: Setor de estatística Semec do Município de Abaetetuba-PA (Abaetetuba, 2022b).

Tabela 2. Turmas de Educação Infantil do Campo, 2022.

Turmas	Maternal I	Maternal II	Período I	Turma pré-multi	Turmas unificadas
Nº de turmas	2	30	119	14	7

Fonte: Setor de estatística Semec do Município de Abaetetuba-PA (Abaetetuba, 2022b).

A Educação Infantil do Campo, como a primeira etapa da educação básica, no município de Abaetetuba-Pa, necessita de um olhar específico e diferenciado por parte dos educadores e por parte da rede sistêmica municipal, pois é a educação dos detalhes, é onde as crianças constroem suas identidades, expressam as diferentes infâncias, diferentes modos de ser e de viver a partir da educação escolar. Partindo desse pressuposto, apontamos que a Educação Infantil do Campo precisa ser um ponto de preocupação e de ações contínuas no que se refere à formação do professor(a) para atuar nesses diferentes espaços culturais.

Diante desse contexto de Educação Infantil do Campo, o projeto de supervisão formativa e diagnóstica ganha importância por buscar refletir essa realidade heterogênea e intervir por meio da formação continuada de professore(as) com a finalidade de contribuir positivamente na vida de cada criança atendida em seu contexto de vivência.

Diagnose, planejamento e intencionalidades

Teoricamente, uma escola do campo deve conceber uma educação para além das premissas que englobam o direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), como compartilhado entre estado e família. A escola do campo precisa ser de qualidade e que promova a valorização dos sujeitos do campo em sua comunidade e suas identidades sociais e culturais diferentes e variadas.

Por isso a Educação Infantil é uma modalidade que perpassa as etapas da Educação Básica, oferecidas em creches e pré-escolas com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, como expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 2001). Tais premissas perpassam por muitos fatores, inclusive a formação de professores(as).

A supervisão formativa e diagnóstica desenvolvida em projeto consiste na abordagem de diferentes caminhos em ciclos formativos e alinhado à compreensão docente quanto à intencionalidade da função/ação pedagógica na Educação Infantil do Campo principalmente no que concerne à concepção de leitura na Educação Infantil. A intencionalidade educativa deve direcionar o fazer pedagógico, reunindo intenção e concretização na prática planejada e executada.

Essa intencionalidade se pauta nos pressupostos próprios dessa etapa e, principalmente, na ciência de que a criança é partícipe de sua educação como já sinaliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

> Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidado pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2018, p. 36).

Sendo a Educação Infantil a pedagogia do encontro mediado por professores(as) e suas intencionalidades pedagógicas, o ciclo de supervisão formativa e diagnóstica foi desenvolvido com escolas que denominamos de "escolas piloto" de Educação Infantil do Campo e apresenta quatro finalidades: 1. A valorização das especificidades das crianças de 3 a 5 anos atendidas nas unidades escolares; 2. Observação e ampliação das experiências de atendimento à infância, compreendendo que cuidar e educar tem um sentido amplo; 3. Validação dos eixos norteadores do documento curricular municipal: interações e brincadeiras; 4. A compreensão da concepção de leitura e o desenvolvimento da escrita na Educação Infantil.

É no decorrer do processo formativo que o olhar e as intencionalidades dos(as) professores(as) que atuam com as crianças do campo se modificam e, assim os diferentes caminhos para se enxergar as infâncias são compartilhados e refletidos à luz da intencionalidade pedagógica.

Trilhar o caminho processual de um currículo de formação fortalece o trilhar de um caminho aos(às) professores(as), e não é uma fórmula pronta, como muitos esperam, o papel é transformar pessoas para transformar a realidade de outras pessoas. Nesse aspecto Brandão afirma que:

> Resta então à humanidade uma derradeira e definitiva revolução. Esta revolução à nossa espera envolve em cada um/a de nós e entre nós entre-nós, um "dentro de". Pois agora é em nossa interioridade, é no interior de nossas vidas interiores e partilhadas, é em nossas mentes, em nossas consciências e em nossos corações, que uma última e grandiosa "revolução deverá ser realizada (Brandão, 2015, p. 201).

Essa transformação interna em cada professor(a) será possível quando cada um(a) se perceber enquanto parte importante do processo de ensinar e aprender e que sua formação continuada é um caminho para a construção de sua identidade de educador transformador.

No percurso do planejamento da supervisão formativa e diagnóstica, a questão norteadora que subsidiou a construção de uma pauta foi: que/quais subsídios podem ser indicados para que o processo de ensino desenvolvido pelos(as) professores(as) pudesse garantir uma aprendizagem significativa para as crianças do campo? A partir de uma diagnose inicial realizada por meio de análises de relatórios de acompanhamento técnico-pedagógico e devolutivas de documentações oficiais, como relatório de turma, parecer individual, desenvolvimento de projetos, entre outros, identificamos que muitos professores apresentam saberes que atendem a ação pedagógica da Educação Infantil do Campo, outros ainda precisam dinamizar sua ação pedagógica no intuito de considerar a Educação Infantil do Campo em suas especificidades locais/culturais, territoriais e indenitárias, sem padronizações, pois cada território do campo é singular. Momentos de diálogos e socialização de experiências foram necessários, bem como a indicação de leituras de textos e aprofundamento teórico.

A condução de um caminhar inicial pelas teorias, a supervisão formativa e diagnóstica buscam promover um confronto entre o que já sabem, o que entendem do que sabem e o que praticam no cotidiano, levando-os a novas buscas e questionamentos de suas práticas pedagógicas. A indicação de conteúdos e textos servem para auxiliar a solução de problemas didáticos concretos, subsidiar a análise de diferentes pontos de vista e estratégias a partir do reconhecimento do que já se faz e o que deve permanecer. A teoria se reveste de significância e pode possibilitar uma apropriação original e criativa por parte do(a) professor(a).

O material elaborado para esse processo formativo traz como fundamento a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças do campo: brincar, conviver, ... em consonância com os referenciais da rede municipal alinhados à BNCC (Brasil, 2018). O material dialoga com as especificidades do campo, olhando, observando e tratando as diferentes infâncias com a intenção de semear a multiplicação do processo: olhar-observar-tratar as diferentes infâncias nas relações substanciais das unidades pilotos da ação.

No primeiro encontro formativo e diagnóstico tratamos diretamente do desenvolvimento da linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil e o importante papel do(a) professor(a) na condução desse processo. As possibilidades de desenvolver crianças bem pequenas como leitoras e autoras a partir de um currículo formativo que valida as vivências locais no desenvolvimento da rotina diária da Educação Infantil. Um currículo que aborda a percepção da linguagem

na Educação Infantil do Campo. Um currículo formativo que considera, na escola, os livros infantis, os brinquedos, os materiais não estruturados, os cartazes permanentes, mas que dialoga tudo isso com a intencionalidade pedagógica caracterizada pelas diferentes infâncias nas escolas do campo em suas especificidades culturais e territoriais.

O foco formativo estabeleceu diálogo com os professores sobre a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita, indagando qual é o papel dos professores na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? O que as crianças de 3 a 5 anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? De acordo com o documento curricular nacional:

> Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (Brasil, 2018, p. 38).

O desafio da supervisão formativa está sendo uma ação essencial no fazer diagnose, que se estenderam a todas as escolas públicas municipais. Mais à frente, iremos especificar as análises de duas unidades educacionais do campo selecionadas na rede como amostra piloto da supervisão. Foram realizadas visitas nos espaços escolares, escuta e análise do que as crianças falam, gostam e fazem e, a partir dessa observação, definindo que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação dos(as) professores(as) dessas crianças, assegurando-lhes práticas que respeitem as especificidades das diferentes infâncias e que sirvam para aguçar os professores quanto ao entendimento de que, desde muito pequenas, as crianças podem iniciar o processo de compreensão da leitura e da escrita de forma enriquecedora.

Até o final do processo formativo queremos definir na prática com essas unidades piloto a compreensão formativa do lugar da Educação Infantil no processo de alfabetização, formando bases orientadoras para a aproximação com a cultura escrita com caracterização das especificidades infantis. Segundo Molinari, Zen e Nascimento (2020, p. 275):

> O ingresso nas culturas do escrito é um direito das crianças, porque por meio desse valioso objeto cultural que chamamos de escrita é possível produzir cultura e ser por ela produzido. Isso não exclui nem minimiza a importância do brincar, das interações e da livre expressão. Ao contrário, assegurar uma formação rica em experiências para as crianças pressupõe a participação efetiva no mundo que herdaram. E isso inclui as práticas sociais de leitura e escrita.

Um compromisso alfabetizador na Educação Infantil significa assumir uma concepção de criança e de aprendizagem: a de que as crianças são capazes e inteligentes e que desde bem pequenas podem interagir com a língua escrita tal como o fazem fora da escola; levar em conta as particularidades dessa fase de desenvolvimento e os processos de aprendizagem trilhados pelas crianças pequenas; promover diversas situações intencionalmente planejadas para que as crianças possam familiarizar-se com a língua escrita e encontrar na Educação Infantil um espaço fértil e

acolhedor para suas experimentações; assegurar espaços sistemáticos na rotina das crianças para as práticas de leitura e de escrita.

Um compromisso alfabetizador na Educação Infantil não significa antecipar conteúdos escolares do Ensino Fundamental, principalmente aqueles equivocados (cópias sem sentido, exercícios que forçam a coordenação motora...) ou optar pelo uso de manuais de alfabetização ou pré-alfabetização como muitos chamam nesta etapa; ter como obrigação que as crianças cheguem a uma escrita convencional; reduzir o tempo do brincar e de outras formas de expressão para "dar espaço" ao trabalho com a língua escrita.

A supervisão formativa está favorecendo validar a Educação Infantil como processo, e não como produto, desde a construção da identidade do docente, que deve ser "em constituição", e assim perpassando pela criação de "andaime" para a vivência das práticas infantis pelos próprios autores do processo de desenvolvimento: as crianças.

A experiência formativa deve finalizar com a abordagem da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental explicitando "o direito de ser criança, com as suas múltiplas maneiras de ser e de viver a infância, direito este que caminha, muitas vezes, em uma direção contrária a outro direito que todos os meninos e meninas têm: o de estarem alfabetizados(as) até os 8 anos de idade. Um dos argumentos contrários à inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental está pautado em uma visão da escola marcada por uma "disciplina rígida, pela falta de criatividade, de espontaneidade, lugar que forma alunos passivos por meio de práticas repetitivas. Esse argumento parte do pressuposto de que a criança já passou pela Educação Infantil e vivenciou plenamente a sua infância. A supervisão vem registrando que há contextos em que predominam práticas e materiais inadequados tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental.

Portanto, faz-se necessário assumir o compromisso de continuidade com relação aos espaços e tempos da ludicidade; espaços e tempos das práticas de leitura e escrita; alfabetizar letrando, em um contexto lúdico, que respeite as singularidades das diferentes infâncias e seus saberes culturais nessa etapa.

A supervisão diagnóstica vem implicando o modo de conduzir o caráter formativo, abordando a relação de continuidade (escutar – pensar/silenciar – refletir – compartilhar), proporcionando compreender que o aprendizado da criança não acontece no barulho. O barulho, sim, propicia as etapas de aprendizagem, mas é o silêncio, durante o conflito de hipóteses, que vislumbra aprendizados. O diálogo formativo com os professores que acompanham as infâncias do campo estimula o olhar para a(s) infância(s) permitindo-se pensar no desenvolvimento das crianças enquanto processo. É repensando e dialogando com os professores sobre as práticas e teorias que a observação da infância vem sendo tratada.

Nesse processo olhamos intensamente as infâncias, a constituição das diferentes infâncias na/pela cultura. A criança inserida em um contexto cultural precisa sentir-se representada no contexto escolar, e não culturalmente silenciada como historicamente vinha sendo tratada por um currículo urbanocêntrico, no qual as diferenças culturais transformavam-se em desigualdade e exclusão, como sinaliza Arroyo:

> A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos [...]. Não reconhecem a especificidade do campo [...] (Arroyo, 2004, p. 79-80).

É remando contra essa maré que vamos ao encontro de uma Educação Infantil do Campo cidadã na qual a criança construa sua identidade valorizando sua própria cultura como sendo diferente, e não desigual, para isso o(a) professor(a) exerce importante papel, pois quando se enriquece teoricamente e na prática de saberes necessários a essa ação, faz acontecer a educação de qualidade, respeitando a incompletude e as competências da criança. E assim vai perpassando o trabalho formativo por essas infâncias.

Hoje nos permitimos pensar o "ser criança" vinculado à vivência e às experiências infantis, uma vez que compreendemos que a cultura da infância é o ser criança. Também aprimoramos as reflexões do quanto a criança é versátil, plástica e assim ela vai despertando para o uso da linguagem. Embora seja desafiador pensar a transformação dos gestos sonoros da criança em signos linguísticos, já compreendemos que para a criança é a expressão que organiza a atividade mental. Mas ainda precisamos nos apropriar da possibilidade de materializar o gesto da linguagem infantil através das garatujas e enxergar tudo isso com mais clareza. Essas singularidades da infância precisam ter lugar na Educação Infantil para se relacionar com o conhecimento. Isso é processo dialógico. A indagação da criança precisa nos modificar, sobretudo para nos tornarmos mais humanos.

As experiências de reflexão vem concebendo o quanto isso é profundo! Não podemos e não devemos iniciar um processo formativo abordando "o que é conteúdo da Educação Infantil? Como muitos(as) professores(as) buscam, não dá mais para pensar formação de Educação Infantil sem começar pela via da reflexão do adulto mediador: escuta sensível da criança, aguçar suas formas de comunicação, dar sentido aos gestos da criança.

Escolas piloto: ilhas, estradas e ramais

A necessidade de selecionar determinadas escolas como escolas piloto no desenvolvimento do projeto contribuiu no processo de reflexão na ação e na possibilidade de abordar discussões teóricas que dialoguem com a prática dos(as) professores(as). O acompanhamento específico favorece a observação dos detalhes pedagógicos, e as intervenções se manifestam na medida necessária e possível. Assim, selecionamos seis escolas para iniciar a ação formativa no intervalo de tempo que vai do mês de março a setembro do ano de 2022.

O lançamento do projeto foi realizado em encontro presencial, no primeiro bimestre letivo de 2022, dentro da agenda de visitas técnicas da equipe de coordenação da Educação Infantil alinhada com a coordenação de educação do campo e demais coordenações. Após o lançamento, as motivações centraram-se em encontro presencial no prédio da secretaria para tratamento de modo mais específico dos objetivos e metas que queremos alcançar com a criação de uma agenda de encontros diagnósticos e formativos. Iniciamos com professores e equipe gestora das unidades escolares, que chamamos de unidade piloto (Tabela 3).

Tabela 3. Unidades piloto.

Escola	Território
Emeif Santa Maria	Rio Sirituba
Emeif Sorriso de Maria	Rio Caripetuba
Emeif Padre Pio	Ilha do Capim
Emeif Nossa Senhora da Conceição	Ramal Arapiranga de Beja
Emeif Professor Maximiano Antônio Rodrigues	Ramal do Murutinga
Emeif Rosa Maués Carvalho	Vila de Beja

Fonte: Relatório Técnico Pedagógico da Semec do município de Abaetetuba, PA.

O objetivo geral de formar professores de Educação Infantil do Campo, a partir de um ciclo de supervisão formativa e diagnóstica, está sendo desenvolvido com olhar de especificidade a cada localidade e complementa na ação nessas unidades piloto para expandir nas demais escolas de Educação Infantil do Campo.

Das escolas que estão sendo contempladas com o projeto, elegemos duas como unidades piloto para apresentar neste trabalho. Levamos para reflexão com os(as) professores(as) das escolas do campo o tema "Do Planejamento a Prática Pedagógica", trazendo um roteiro de conversa com valorização das infâncias do campo: Quem são as crianças? Como vivem? O que sabem e o que fazem? Em qual contexto produzem seus modos de existir e interagir no/com o mundo? Como articular as experiências (saberes) com as práticas escolares?

Para as Unidades Piloto: Pauta de Supervisão Formativa e Diagnóstica (mensal).

1. **Pauta** – Observar, dialogar e registrar com os(as) professores(as) o desenvolvimento das rotinas diárias de atividades. O foco é observar a relação de utilização dos materiais didáticos com o planejamento e prática docente.

Emeif Nossa Senhora da Conceição



- **Localização**: Zona Rural Estradas e Ramais/Ramal Arapiranga de Beja.
- **Turma unificada de Educação Infantil**: crianças de 3, 4 e 5 anos em única turma.

Evidências e Análise da Supervisão Formativa e Diagnóstica



As brincadeiras de faz de conta

Observamos o favorecimento da relação de brincadeiras de faz de conta entre os pares de crianças. Olhamos para a intencionalidade da professora e os materiais que foram selecionados em planejamento para manuseio das crianças. Em análise, indagamos com a professora: Qual intenção está, de fato, por trás da ação proposta? De que forma estamos observando a evolução desses momentos?

Realizamos intervenção quanto à utilização de mobiliários inadequados para a faixa etária das crianças de 3, 4 e 5 anos.

Evidências e Análise da Supervisão Formativa e Diagnóstica



Leitura Literária

Observamos a rotina desde a apreciação literária pela criança (primeiro de longe, depois se aproximando com encantamento literário).

Em análise, evidenciamos que são proporcionadas leituras literárias e apreciações de acervos pela professora.



Produções Genuinamente Infantis

Observamos o planejamento das atividades escritas começando a perder a característica de impressão padronizada e ganhando espaço com a ocupação da criança.

Em análise, registramos que as crianças estão nas suas próprias produções, em seus rabiscos, em seus desenhos. Em intervenção contributiva, orientamos a importância da exposição das produções, desde a entrada até os demais lugares da escola. O interessante, nessa perspectiva, é que as marcas são deixadas no ambiente escolar pelas próprias crianças.



Emeif Santa Maria

- **Localização**: Zona Rural Ribeirinha/Rio Sirituba.
- **Três turmas de Educação Infantil**: 1) Maternal II – Crianças de 3 anos; 2) Período I – Crianças de 4 anos; e 3) Período II – Crianças de 5 anos.

Evidências e Análise da Supervisão Formativa e Diagnóstica



Jogo Simbólico

Observamos as crianças criando seus enredos no jogo simbólico.

Analisamos, com as professoras, que sendo o brincar peculiar da infância, é necessário possibilitar essa criação na rotina diária da escola.

Evidências e Análise da Supervisão Formativa e Diagnóstica



Atividade ao ar livre

Observamos que a variação dos espaços escolares para vivência da rotina com as crianças é primordial. Essa atividade está acontecendo diariamente na escola.

Em análise, registramos que as professoras vêm concebendo em suas reflexões e avaliação da prática pedagógica diária e o quanto as crianças se expressam e quanto temos a observar no desenvolvimento das crianças quando realizam atividades ao ar livre.



Comportamento do leitor

Observamos que a roda de leitura não pode cumprir um papel apenas pontual. E o que objetivamos com essa supervisão formativa é que, de fato, o planejamento da leitura, a escolha do acervo, a reflexão sobre o papel do professor como modelo de leitor, desde: o olhar para o livro, o expressar-se com o corpo e com a palavra, a consideração da importância da qualidade literária e a prática, sofram mudanças consistentes.

Em análise, refletimos que o comportamento leitor deve ser intenção do professor. Essas ações que fazemos quando lemos e que são apreendidas por meio da prática social da leitura podem e devem ser imitadas pelas crianças. Portanto, explicitar comportamentos leitores deverá ser objetivo das professoras. Outra análise importante foi sobre critérios de escolha de livros para crianças.

Na ação prática de supervisão formativa e diagnóstica, estamos construindo uma relação estreita entre o que as professoras planejam, para quem elas planejam e como desempenham a sua prática na relação com os materiais estruturados, não estruturados e com o próprio meio, reconhecendo e valorizando as infâncias do campo. O professor é chamado a refletir sobre a especificidade do fazer docente na Educação Infantil, comprometido com o respeito às crianças de até 5 anos como sujeitos de direitos, ativos e capazes. As professoras são importantes agentes de promoção do acesso da criança à cultura, em especial à cultura escrita, valorizando as diferentes culturas para ampliação das experiências humanas.

A ação de Supervisão Formativa e Diagnóstica se constitui em cada uma dessas escolas com o objetivo de olhar para as infâncias, compreender e cuidá-las para o pleno desenvolvimento de sua integralidade, estabelecendo as relações entre cuidar das crianças pequenas e fornecer-lhes o acesso ao conhecimento, à cultura escrita e ao patrimônio cultural de maneira geral e, ao mesmo tempo, específica.

Abordar a intencionalidade na docência de Educação Infantil nos remete ao significado do que é ser, de fato, criança na Educação Infantil e como considerar essa essência nas interações e brincadeiras para a aproximação espontânea com a cultura dos escritos (olhando o potencial da criança no seu contexto cultural, sem atropelar as fases do seu desenvolvimento).

Para essa reflexão foi necessário partir para a ação do monitoramento, no sentido de fazer relação das falas formativas com a prática docente. Portamo-nos de pauta de supervisão formativa diagnóstica (ação de observação): Por que uma pauta? O que observar? Qual o papel da devolutiva de observação? Qual o papel dos registros escritos e de imagem pela formadora?

Revisar e aprimorar a discussão formativa acerca das Interações e Brincadeiras por excelência na Educação Infantil, sustentou a concepção já adquirida, principalmente com relação às situações de faz de conta. Os professores da Educação Infantil do Campo precisam nutrir-se da compreensão do Brincar na característica da ludicidade, e não da ação de infantilizar. A Educação Infantil do Campo é cercada de sentidos, em que o(a) professor(a) encontra uma riqueza de contextos, saberes, costumes que precisam ser trazidos para o contexto escolar e dialogado com o currículo para ampliar as ações pedagógicas, enriquecendo-as com os saberes locais. Essa visão vai de encontro a práticas pedagógicas homogêneas que tratam a criança de forma padronizada. Conceber e transpor inovação nas atividades de brincadeiras é altamente desafiador, porém a contextualização é um meio de enriquecimento da prática pedagógica.

O olhar dos(das) professores(as): a tradução da ação na prática educativa

O(A) professor(a) necessita estar em constante formação e busca de aprimoramento de sua prática pedagógica, essa busca precisa partir de um querer pessoal para que sua ação seja verdadeiramente transformadora de vidas e realidades. Para isso, precisa sentir-se responsável pela "reinvenção da escola" (Candau, 2010) mediante invenção de novas e inovadoras práticas pedagógicas que respeitem e valorizem o outro: criança, em uma dimensão intercultural e dialógica, como já sinalizou Paulo Freire, como fundamento para refletir a realidade social.

> A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se com tais se tornam radicalmente éticos (Freire, 1997, p. 57).

O diálogo, em Freire (1997), é o pressuposto da democracia, uma ação de comunicação e humanização. Nesse sentido, as evidências nas falas de professores(as)) de duas das escolas piloto reforçam o processo de diálogo entre teoria e prática pedagógica, é um fundamento de transformação educacional, o sentido disso para a educação do campo precisa ser assumido por cada um que compõe a educação. Traduzir da ação em prática educativa precisa implicar uma transformação na prática de cada professor(a).

> Não era possível percebermos o quanto estávamos perdendo em planejamento e condução de ações pedagógicas diárias em nossas instituições desfocadas da base brincadeiras de faz de conta. Agora, quando favorecemos as situações de brincadeiras de faz de conta às crianças, não estamos perdendo tempo ou enrolando (como pensávamos) isso se traduz em desenvolvimento infantil, em olhar observador e registro de detalhes nunca vistos, anteriormente. É incrível como o próprio comportamento infantil se transforma. Já não sabemos dizer se houve transformação do comportamento infantil ou fomos nós que mudamos de concepção e enxergamos aquilo que não era possível ver anteriormente. Hoje compreendemos que tudo é questão de olhar (Professora A)[3].

Olhar para um contexto da Educação Infantil e perceber que o brincar precisa atravessar todo o processo e que a aproximação com a cultura escrita precisa ser tranquila implica uma tomada de consciência que beneficia tanto o(a) professor(a) quanto a criança. A supervisão formativa diagnóstica vem contribuindo para o desprendimento das metodologias tidas como perfeitas, mas que hoje analisamos inadequadas, a serem desenvolvidas com crianças pequenas. Aqui nos reportamos à forma como eram conduzidos (há algum tempo) o planejamento e a ação pedagógica, que não qualificavam as ações de interações e brincadeiras e acabavam antecipando conteúdos curriculares da segunda etapa da educação básica e atropelando fases de desenvolvimento das crianças.

> A cada dia melhoramos. Os professores se conscientizam dia a dia da importância dessas situações serem favorecidas na educação infantil. Nos surpreendemos com as nossas observações nas horas pedagógicas. Não podemos nos conformar com aqueles que ainda não aderiram a essa concepção. É vivenciando dia a dia que conseguiremos atingir todo o nosso grupo de professores (Professora B)[4].

A compreensão de que somos seres em constante formação é importante para uma busca constante de se tornar cada dia um(a) professor(a) melhor. Os estudos e aprofundamentos teóricos são fundamentais para uma prática transformadora.

A implantação da BNCC da Educação Infantil, quando traz os campos de experiências que passam a ser o guia curricular dos(as) professores(as), causa um impacto quando não especifica

[3] Entrevista de pesquisa realizada em outubro de 2022, na cidade de Abaetetuba, PA.
[4] Idem.

que conteúdo trabalhar, apenas sinaliza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, deixando o(a) professor(a) com autonomia para planejar.

Essa autonomia implica a quebra de velhos modelos impregnados na Educação Infantil e novas práticas pedagógicas que têm como eixo integrador as interações e brincadeiras. Educar brincando causou estranhamento, mas sacudiu muitos professores na compreensão do sentido da Educação Infantil e o quanto ela precisa ser desenvolvida com muito cuidado e planejamento, pois a criança é um ser em desenvolvimento que se constrói nas interações sociais, e estas precisam ser planejadas, para formar cidadãos dignos e comprometidos socialmente.

Sentimos a necessidade de nos apropriar de práticas não mais etapistas com relação a aproximação da cultura escrita na Educação Infantil. Já compreendemos que a leitura e a escrita nessa etapa de ensino é um direito da criança e isso vem nos constituindo a partir da via da reflexão: a criança precisa acessar a linguagem escrita e a linguagem falada pelo seu uso. Sentimos a necessidade de práticas interdisciplinares em que os campos de experiências se complementem e promovam aprendizagens significativas e subsequentes, em que a criança não é quantificada no final do ano letivo, mas qualificada, observada buscando os resultados das experiências vividas socialmente.

Fazendo um exercício formativo a cada supervisão: memória à alfabetização que balizou nossa prática docente (repetir treinos, repetição de letras, sílabas, palavras), desvinculada do processo dialógico e sem preocupação com o sentido social da escrita. Essas práticas é o que queremos enfrentar e diluir. Fazer esse exercício contínuo de reflexão-formação-ação nas práticas formativas com os professores está contribuindo para a desconstrução das teorias e práticas equivocadas, ainda vigentes em muitas escolas do campo, tendo como um dos motivos: a formação do professor.

Hoje, nosso desafio formador faz autoanálise das possibilidades de práticas que podem ser ressignificadas, validando a função social da escrita, o sentido e significado que ela assume na vida de cada criança. Fazemos memória de práticas pedagógicas que recebemos enquanto criança e que por nós foram transpostas enquanto docente e vemos que hoje necessitamos dar função social a tudo que perpassa o ambiente escolar, rompendo com velhos costumes. Também fazemos análise de bons modelos e experimentamos práticas pela via discursiva, procurando criar elementos a serem convidativos à criança. Dessa forma, vamos revelando a concepção de infância e de Educação Infantil do Campo que estamos refletindo e reconstruindo com a formação de professores(as) integrada a aproximação com a cultura escrita da criança.

Dessa forma, damos um terceiro passo e vamos nos constituindo nesse processo, permitindo que o entendimento da cultura dos escritos chegue com intensidade, transpondo aos docentes essa intencionalidade: que ler e escrever precisa ser com "sentido", desde os primeiros traços, desde a primeira infância.

Considerações Finais

O projeto *Supervisão formativa e diagnóstica na Educação Infantil do Campo: a perspectiva da formação de professores(as)* é uma ação da coordenação de Educação Infantil do município

de Abaetetuba, PA, em execução pela equipe técnica pedagógica que acompanha as escolas de Educação Infantil da cidade e do campo, porém demos destaque neste texto para as ações específicas da escola do campo, uma vez que demandam um olhar e ações mais específicas por suas particularidades educacionais em contextos diversos.

O relato da experiência denota que a ação inicial do projeto que está sendo desenvolvido vem trazendo resultados significativos no que se refere à formação continuada de professores(as) para a compreensão da dinâmica de leitura e escrita com sentido na Educação Infantil do Campo. Esse aprender com sentido requer uma escola com professores preparados e capacitados no que se refere a atuação pedagógica que valoriza as diferentes crianças e infâncias do campo em seu contexto cultural de origem.

Valorizar a dinâmica cultural e considerar que a criança do campo desenvolve a leitura e escrita com base na experiência vivida e contextualizada é desafio pedagógico que se pretende vencer para que o ensinar e aprender seja impregnado de sentido tanto para o(a) professor(a) quanto para a criança.

Referências

ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Dados estatísticos**. Abaetetuba-PA, 2022a.

ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório técnico pedagógico da Equipe de Educação Infantil**. Abaetetuba-PA, 2022b.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, C. R. **Nós, os humanos do mundo a vida, da vida a cultura**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9. 394/96. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 21 set. 2011.

CALDART, R. S. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão, 2012.

CANDAU, V. M. (org.) **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLINARI, M. C.; ZEN, G. C.; NASCIMENTO, A. C. As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 255-277, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.7263. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7263. Acesso em: 26 jun. 2024.

NÉRICI, I. G. **Introdução à supervisão escolar**. São Paulo: Atlas, 1973.