



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

IVAN DA COSTA SOUZA JÚNIOR

EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO:
reflexões sobre práticas pedagógicas

ITABAIANA - PB
2014

IVAN DA COSTA SOUZA JÚNIOR

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO:
reflexões sobre práticas pedagógicas**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de especialista.

Orientadora: Profa. Ms. Ana Célia Silva Menezes

ITABAIANA – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S725e Souza Júnior, Ivan da Costa

Educação Infantil do e no Campo: reflexões sobre práticas pedagógicas [manuscrito] : / Ivan da Costa Souza Júnior. - 2014. 40 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró Reitoria de Ensino Técnico, Médio e Educação a distância, 2014.

"Orientação: Profa. Ma. Ana Célia Silva Menezes, Departamento de Educação".

1.Educação Infantil. 2. Práticas pedagógicas. 3. Escola rural.
I. Título.

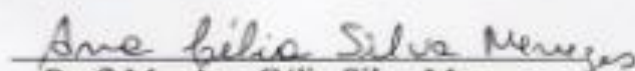
21. ed. CDD 370.15

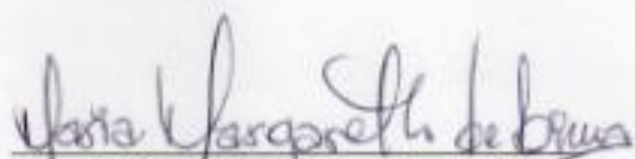
IVAN DA COSTA SOUZA JÚNIOR

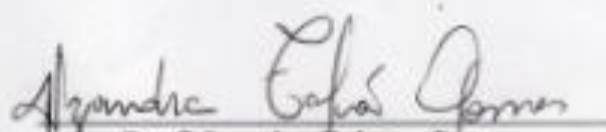
EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO:
reflexões sobre práticas pedagógicas

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de especialista.

Aprovada em 14 de junho de 2014.


Profª Ms. Ana Célia Silva Menezes
Orientadora


Profª Ms. Maria Margareth de Lima
Examinador


Profª Izandra Falcão Gomes
Examinadora

Ao longo de toda minha trajetória acadêmica vivenciei muitas tribulações e momentos nos quais a graça e o amor do meu Deus me guiaram fazendo-me perseverar em busca dos meus sonhos. Agradeço a minha esposa Danyele que sempre esteve ao meu lado incentivando-me na busca insaciável pelo saber, e aos meus filhos Ianny, Pablo e Iasmyn.

À minha mãe dona Luizinha, exemplo de mãe e também de pai, que me fez despertar o amor pela educação, pois a tive como espelho e referência; aos meus avós Vicente (*in memoriam*) e Iraci (*in memoriam*) e ao meu tio Zé, estes nasceram e viveram no e do campo, pessoas humildes, de um coração imensurável.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que Ele fez e faz em minha vida.

À minha orientadora a Profa. e Ms. Ana Célia Menezes pelo compromisso, paciência e maravilhosa orientação, dedico-lhe a poesia de Gilvan Santos que está na epígrafe.

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

(Gilvan Santos)

RESUMO

Este trabalho monográfico parte da compreensão que a educação nas escolas situadas na área rural quase sempre desconhece os princípios e concepção da educação do campo. Nessa perspectiva, estudou as práticas pedagógicas da Educação Infantil nas escolas do campo no município de Pilar, partindo da seguinte questão: Como se configura a prática pedagógica da Educação Infantil do Campo no município de Pilar? Teve como objetivo analisar a prática pedagógica da Educação Infantil do campo no município de Pilar, PB, a partir das possibilidades e fragilidades apresentadas pela escola. Trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa desenvolvida através de um estudo de caso, tendo como embasamento teórico: Silva (2012), Comilo (2008) e Arroyo e Fernandes (2011); além de leis, resoluções, decretos e outros textos oficiais.

Palavras-chaves: Educação infantil. Educação no e do campo. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Education in schools located in rural areas, often unaware of the principles and design education field. In this monograph we study the pedagogical practices of early childhood education in the schools of the field in the town of Pilar. From the question: how to set up the pedagogical practice of Early Childhood Education Field in the municipality of Pilar? We aim to analyze the pedagogical practice of early childhood education field in the town of Pilar / PB, from the possibilities and weaknesses presented by the school. This is the result of a field research, a qualitative approach through a case study. Thus we discuss the specificity of early childhood education field and identify pedagogical practices that guide the early childhood education field, having as basis, theoretical: SILVA (2012), COMILO (2008) and ARROYO (2011); besides laws, resolutions, ordinances and other official texts.

Keywords: Children's Education. And education in the field. Pedagogical Practices.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO: questões introdutórias	12
3	EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO	19
3.1	EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: reflexões sobre a prática pedagógica	19
4	METODOLOGIA	25
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA	25
4.2	CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS	26
5	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO: um estudo no município de Pilar	28
5.1	EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: dados de Pilar	28
5.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PILAR: resultados da pesquisa análise dos dados	29
5.2.1	Motivações de escolha da atuação profissional	29
5.2.2	Prática pedagógica e condições de trabalho	29
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
	REFERÊNCIAS	35
	APÊNDICE A,.....	37

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo vem ocupando nas últimas décadas lugar de destaque na agenda política e educacional e temos considerável bibliografia relativa a esta área. Apesar de muitos estudos sobre as práticas pedagógicas relativas à Educação Infantil, ainda assim é necessário aprofundar o estudo sobre essa realidade, tendo em vista que se apresenta de maneira bastante complexa no que diz respeito à realidade do campo.

Na escola Francileide Dias da Costa, em Pilar, o ensino infantil é oferecido a crianças a partir de três (3) anos de idade e as crianças permanecem nessa etapa de ensino até completarem seis (6) anos, quando passam a ser matriculadas no Ensino Fundamental I, convergindo com o que prevê a legislação educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, em relação às idades correspondentes às etapas de ensino.

O número de alunos no espaço da escola Francileide Dias da Costa é bastante reduzido, e percebe-se que a sala multisseriada é um grande desafio a ser superado, o que requer uma atenção maior e um tratamento diferenciado no que se refere à condução da prática pedagógica. A necessidade deste estudo surgiu após a observação de que muitas vezes a educação do campo só é pensada em relação às crianças maiores e com forte influência da educação da cidade, interferindo de maneira extrema na atitude pedagógica e na formação discente infantil das escolas do campo.

Por isso, compreende-se ser necessário investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas do campo, conhecendo como é feita a inserção da criança, residente no campo, no ambiente escolar. Este trabalho tem a pretensão de responder ao seguinte questionamento: Como se configura a prática pedagógica da Educação Infantil do Campo no município de Pilar?

Diante da questão exposta, temos como objetivo geral analisar a prática pedagógica da Educação Infantil do campo no município de Pilar, PB, a partir das possibilidades e fragilidades apresentadas pela escola. Com este objetivo geral buscamos discutir a especificidade da Educação Infantil do campo e identificar as práticas que a norteiam no município de Pilar.

Acreditamos que a incorporação de um modelo de educação descontextualizado com as vivências das crianças da escola do campo é uma prática que acarreta resultados negativos ao desenvolvimento integral dos alunos, uma vez que desconsidera saberes importantes para a convivência no campo.

A escolha deste tema se deu após observar que as escolas de Educação Infantil se preocupam de forma exagerada com o desenvolvimento da escrita, e essa preocupação com a linguagem escrita aparentou ser, entre as habilidades cognitivas, a mais importante a ser desenvolvida.

Assim, desenvolveremos uma pesquisa de campo numa abordagem qualitativa, a partir do método do estudo de caso, tendo como campo de pesquisa a Escola Municipal Professora Francileide Dias da Costa localizada no sítio Lagoa do Gonçalo, na zona rural do município de Pilar, no estado da Paraíba.

Os elementos de reflexão coletados na pesquisa serão aprofundados a partir dos estudos de Silva (2012), Comilo (2008), Arroyo e Fernandes (2011) e Conde (2011).

Após o desenvolvimento da pesquisa, organizamos nosso texto em 4 capítulos precedidos por uma introdução e seguidos pelas considerações finais.

Inicialmente destacamos questões introdutórias sobre Educação do Campo, seguido de abordagens e reflexões sobre a prática pedagógica na Educação infantil do e no Campo; caracterizamos o campo de pesquisa descrevendo e destacando os sujeitos participantes, além da especificidade das práticas pedagógicas tomando como estudo uma escola do campo na cidade de Pilar.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: questões introdutórias

As instituições conhecidas como escolas do campo são as escolas que ao longo do século eram designadas como escolas rurais.

A diferença conceitual entre escola rural e escola do campo foi construída a partir do final da década de 1990, quando se articulou em nível nacional o movimento da educação do campo. Fernandes, Cerioli & Caldart (2004), ao se referirem ao termo “do campo” declaram:

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais a usual rural, com o objetivo de incluir no processo [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais culturais que hoje tenta garantir a sobrevivência deste trabalho (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 25).

A discussão sobre a diferença conceitual entre educação do campo e educação rural é fundamental que seja ressaltada no início deste estudo. A concepção de educação do campo se articula com a luta dos movimentos sociais do campo que ao longo da história vem desenvolvendo práticas educativo-pedagógicas dentro e fora da escola.

Considerando que é no contexto das lutas populares que foi sendo tecida a história da educação do campo, contrapondo-se ao modelo urbano e tecnocrata que visa à preparação do cidadão apenas para o mercado de trabalho, sem preocupações com a cidadania, cultura, relações sociais, habitação, Comilo afirma:

[...] Muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como “rude” e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior à cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da cultura camponesa [...] (COMILO, 2008, p. 21).

Na legislação brasileira, a educação do campo incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, áreas rurais, quilombolas e indígenas (BRASIL, 2001). Essa concepção demonstra a complexidade e riqueza dos sujeitos e culturas que vivenciam a Educação do Campo, em espaços diferenciados, em tempos diferenciados, mas, que muitas vezes são apresentados como sujeitos uniformes, homogêneos.

Em sua maioria, as escolas do campo têm sua organização em salas de aula multisseriadas. Esse fenômeno ocorre devido ao número reduzido de matrículas,

principalmente na Educação Infantil, uma vez que as crianças de zero a cinco anos acompanham suas famílias no trabalho. De acordo com Rivero e Conde:

No Brasil, as instituições de educação infantil no campo são raras. As crianças de zero a cinco anos geralmente acompanham suas famílias no trabalho, permanecem em casa, acompanhadas das mães, de irmãos maiores ou frequentam escolas multisseriadas, onde são encaminhadas para turmas do ensino fundamental (RIVERO; CONDE, 2011, p. 82).

Destacamos que as escolas do campo passaram por reformulações importantes, provenientes das lutas dos movimentos sociais do campo e esse processo vem sendo acompanhado do que Munarim (2011, p. 22), chama de “Movimento Nacional por uma Educação do Campo”.

De acordo com Munarim (2011), esse movimento social buscou discutir e implementar ações em três dimensões diferentes, mas de maneiras intercomplementares. Quais sejam: a) a dimensão política, relacionada às políticas públicas e suas ações regulares para o campo; b) a dimensão pedagógica, através de propostas inovadoras, tanto na educação básica, quanto na universidade; c) a dimensão epistemológica, a partir das discussões sobre a temática em eventos científicos e publicações.

Nesse sentido, a Educação do Campo deve ser entendida como um fenômeno histórico que vem se configurando no Brasil desde seu processo de colonização e que tem ainda um longo caminho a percorrer em relação à efetivação de uma escola do campo pautada numa educação cidadã.

A precarização das nossas instituições escolares é uma realidade ainda recorrente em todas as regiões do país. Esse fenômeno, porém, se intensifica nas regiões Norte e Nordeste e nas escolas das zonas rurais, que nem sempre são assistidas por políticas públicas de financiamento da educação.

Outro ponto importante a ser discutido é que a Educação do Campo não deve ser entendida a partir de uma visão dualista, em oposição à educação da cidade, um ranço muito presente nos dias atuais e que é resultado da concepção tradicional de ciência. Concordamos com a ideia de Peixer (2011, p. 43), ao afirmar:

O rural e o urbano, muito mais do que polaridade, pode e deve ser compreendido a partir da relação dialética entre essas dimensionalidades da vida social. [...] Não é negar a diferença, pelo contrário, é negar a hierarquia e lutar contra a subalternidade e a homogeneidade.

Diante das práticas educacionais que devem ser adotadas pelas escolas do campo e as que estão sendo vividas, torna-se necessário investigar como é feita a inserção da criança de 3 a 6 anos na Escola do Campo, visto que a educação do campo não vem sendo pensada de forma diferenciada pelas equipes pedagógicas das escolas, o que acaba não respeitando o artigo 28 da LDB que aponta para um direcionamento específico à escola do campo. O artigo prescreve:

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

O respeito às características do campo deve ser eixo norteador na hora de planejar as atividades de estudos que serão trabalhadas em sala de aula, respeitando a dinâmica de vida dos educandos.

Além disso, em relação à legislação sobre a temática, destacamos o que preveem as propostas pedagógicas das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2011:

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2001, p. 25).

Analisar o comportamento e as práticas de ensino dos professores que atuam na Educação Infantil nas escolas do campo é importante para que conheçamos as práticas pedagógicas vividas em sala de aula no município de Pilar.

É preciso compreender que o campo nos oferece um vasto laboratório natural e que este deve ser pensado na hora de planejar o seu cotidiano e assim fazer o reconhecimento da criança camponesa e que ela se reconheça a partir da cultura de seu povo (VIGOTSKI *apud* SILVA, 2012, p. 125).

Nesse contexto, faz-se necessário que os professores construam formas de garantir que os pequenos camponeses vivam as potencialidades que existem no campo.

Essas escolas devem enriquecer o currículo com os costumes da comunidade na qual a escola está inserida, fazendo uma integração escola/comunidade onde a criança camponesa aprenda os costumes de seu povo e reconheça a riqueza do campo. Esse currículo deve estar sempre em movimento e deve ser definido seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

- I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009).

Percebe-se que os aspectos sociais e individuais devem ser trabalhados no currículo escolar, a fim de que as crianças consigam construir sua identidade a partir de sua cultura. Essa construção tem início quando os envolvidos no processo educacional começam a discutir e planejar acerca da Educação Infantil e da sua especificidade do campo, sobre a relação de continuidade cidade-campo, onde haja o reconhecimento que educação do campo é diferente de educação rural.

Nesse sentido, o professor do campo deve buscar seguir os princípios que orientam a proposta da educação do campo e que segundo Silva (2012) são:

Superação dos antagonismos campo e cidade, compreendendo-os como contínuos com iguais valores no processo de produção humana, ou seja, concebidos a partir da diversidade cultural, mas também da igualdade social: Educação para sustentabilidade econômica, política, ambiental e social e para a construção de sujeitos comprometidos com novas formas de sociabilidade de gênero, geracional e étnico-racial; Educação significativa para e construída com os sujeitos do campo. (SILVA, 2012, p. 59).

Só um professor que se dispõe a entender e viver a verdadeira essência da educação infantil no campo pode trazer para a prática a verdadeira educação do campo, pois ele conhecerá os caminhos que a criança faz (fez) até a escola; nesse momento ele começará reconhecer a criança camponesa como possuidora de direitos como todas as crianças.

De acordo com os princípios destacados por Silva (2012), podemos identificar que algumas características não correspondem à realidade da Educação do Campo. Esses princípios são eixos orientadores para a orientação da escola do campo, a fim de que ela se torne mais justa e próxima dos sujeitos do campo, sejam crianças, adolescentes ou adultos.

A compreensão de que os seres humanos, independentes de suas origens sociais, de suas classes, são sujeitos ativos da história é uma ideia que permeia as orientações de Educação do Campo, pois considera suas lutas, suas resistências, suas conquistas pela terra na História do Brasil.

A concepção de História que se pretende é de um conhecimento que valorize não apenas a história oficial, mas de uma concepção histórica que dialogue com os movimentos sociais do campo.

Não é de interesse da elite agrária dominante em nosso país, por exemplo, que as histórias das lutas sociais no campo, como é o caso das Ligas Camponesas, que tiveram sua maior expressão na cidade de Sapé, PB, no início dos anos 1960, sejam lembradas pela população camponesa ainda explorada e usurpada de suas terras.

É preferível estimular uma história de caráter harmonioso, em que os camponeses recebem sua terra como um presente do Estado, sendo desapropriada por algum político, que acaba por ser visto pela história como o herói responsável pelo benefício adquirido, *apagando*, assim, toda a luta dos trabalhadores do campo da construção histórica, transformando-os em agentes passivos da história.

Miguel Arroyo, em julho de 1998, fez os seguintes questionamentos quanto ao direito universal da educação do campo:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p.16).

A perspectiva da História que se pretende para a Educação do Campo é de avivamento das memórias das lutas e conquistas do campo, da sua cultura e diversidade social. A educação problematizadora, que investiga, reflete e compreende as opressões sociais. Nesse sentido, a educação pode e deve estimular nos educandos a sua compreensão de sujeitos oprimidos no mundo e, junto, dessa situação.

A passividade, a adaptação, a parcialização da realidade e ingenuidade são metas perseguidas pela educação bancária, pois assim ela é capaz de anular o poder criador dos educandos, satisfazendo o desejo dos opressores que, disfarçados de humanistas, despejam seu humanitarismo assistencialista no cotidiano escolar, com a finalidade de manter a situação de conformidade dos indivíduos. Reflexão baseada em Freire nos leva a destacar a sua reflexão sobre a relação opressor/oprimido na educação bancária. Vejamos:

Se servem da concepção e da prática “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade (FREIRE 2011, p. 84).

Baseado nessa perspectiva, a participação passa a ser um princípio básico para a Educação do Campo; elemento presente também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Campo, assim como para outras etapas e modalidades de ensino, mas que precisa ser constantemente discutida.

A gestão democrática é pretensão da Educação do Campo, diminuindo, inclusive, as decisões políticas na esfera da escola, mas ampliando essa participação política para além dos seus espaços.

A Educação do Campo deve se posicionar contra o modelo de desenvolvimento que se pretende estabelecer como único e prioritário no Brasil. É preciso discutir acerca do capital e de suas implicações para as populações mais carentes. Como a renda é distribuída e como os benefícios do desenvolvimento chegam, verdadeiramente, a todos.

Associado a essa questão é preciso discutir sobre o uso social da terra no país, que tem sido encarada pelo capitalismo industrial rural como espaço exclusivo de produção, excluindo a agricultura familiar e expropriando trabalhadores rurais.

É preciso discutir o modelo de educação que tem valorizado, exclusivamente, o saber escolar, como reflexo do saber científico, fortalecendo uma concepção tradicional de ensino, onde o professor transmite um saber pronto, tido como verdadeiro, e, nesse contexto, o aluno só recebe o conhecimento e tem a missão de memorizá-lo para realizar avaliações que o promoverão, ou não.

Para a Educação do Campo, é necessário entender e valorizar que não existe apenas um tipo de saber, mas diversos saberes, que convivem cotidianamente dialogando entre si, o que culmina com a construção de novos saberes.

Compreende-se que existe um grande abismo entre a legislação e o que acontece na realidade, mas, acredita-se que muitas mudanças e melhorias foram conquistadas e ainda há muito a se fazer. Porém, é preciso continuar refletindo e dialogando com os sujeitos do campo, pois não se pode tratar a superação de suas dificuldades como resultados de políticas públicas, ao contrário, estas devem ser entendidas como facilitadores dessas mudanças.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: reflexões sobre a prática pedagógica

A construção social da criança se faz a partir de práticas culturais concretas, é na educação infantil que a criança sai de seu ambiente familiar e começa a ter contato com outras pessoas e consequentemente com outras culturas, e nesse momento a instituição de ensino deve estar atenta a esse processo, como aponta Demartini (2001): “A infância é uma construção social específica, com uma cultura própria e, portanto, merece ser considerada nos seus traços específicos”.

Durante muito tempo, a criança não foi vista como um ser em desenvolvimento e que precisava de educação e cuidados especiais, segundo Ariès (1973, p. 163):

Durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval não havia a divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos, não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida.

Só a partir da Revolução Industrial emergiram mudanças nas formas de vida da sociedade e consequentemente da família, que contribuíram para que a criança começasse a ser pensada de forma diferente.

O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos (MACHADO, 2009).

Nesse contexto surgiram as primeiras instituições que cuidavam de crianças na Europa e Estados Unidos, que tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho (MACHADO, 2009). A partir daí surgiram as creches, os jardins de infância e os centros de educação infantil. Podemos refletir, portanto, que a construção da percepção de infância e a prática do “cuidar” é um processo histórico que está articulado com os diferentes modos de organização social e econômica das sociedades.

O ambiente na educação infantil deve ser capaz de instigar o desenvolvimento infantil de forma plena, a escola deve ser um ambiente propício às interações entre os indivíduos,

visto ser nesse espaço que o aluno entra em contato com uma grande diversidade cultural, e diante dessa diversidade o professor deve estar atento na hora de planejar o currículo e vivê-lo a fim de que o educar e o cuidar estejam associados.

Sobre o cuidar, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI (BRASIL, 1998, p. 18): “Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto”.

As crianças estão sendo educadas quando lhes são dadas condições para elas se apropriarem das significações e de formas de agir presentes em seu meio social, constituindo-se como um sujeito histórico ao desenvolver sua afetividade, motricidade, imaginação, raciocínio, linguagem e autoconceito.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998a, p. 18).

As orientações postas nos Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), desafiam a escola e os educadores, ao desenvolvimento de uma educação integral e integrada. Mesmo um olhar superficial sobre a escola pública brasileira indica o quão longe estamos de garantir esse direito a todas as crianças, salvo algumas exceções de “escolas infantis modelos”.

Aliamos cuidar ao educar quando nas atividades cotidianas promovemos o desenvolvimento das crianças, levamos os pequenos a construir significações e a reconhecer-se no mundo, através de seu interesse pelo outro e pelo meio em que está inserido, quando atendemos a suas necessidades físicas e criamos um ambiente que lhes garanta conforto e segurança física e as estimule a explorar o entorno e a construção de significados.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si

próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998).

Com foco na melhoria do atendimento às populações do campo em idade escolar correspondente à Educação Infantil, foram elaboradas e publicadas as Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo, que entre outros dispositivos, estabelecem normas e princípios específicos para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento a essa população em particular. Sobre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme o Art. 3º e o § 2º Resolução CNE/CEB, nº 2, de 28/04/2008:

serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação infantil com crianças do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008b).

Outro documento que orienta a organização e funcionamento da educação infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Res. CNE/CEB, nº 5, de 17/12/2009), em seu Art. 8º no inciso § 3º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

- I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

A Educação Infantil deve romper com a tradição de limitar-se às perspectivas infantis em um campo controlado pelos adultos, e passar a inserir a criança em um ambiente onde ela possa se desenvolver de forma plena. Na escola infantil a criança poderá vivenciar, pela primeira vez, outra realidade social, cujas bases de poder e de comportamento se assentam em outros pressupostos. Neste momento, pode-se iniciar o cultivo dos direitos humanos, estimulando a criança a perceber e valorizar a diversidade entre as pessoas e na natureza em geral. Essa relação professor-aluno não pode limitar-se à apresentação e representação de

papéis diferentes. Uma vez colocados na sala de aula, professor e aluno passam a constituir um grupo novo, com uma dinâmica própria, e daí entre eles haverá o desenvolvimento de intensas relações interpessoais.

De acordo com Rivero e Conde (2011, p. 82):

No censo de 2007 eram alarmantes os números de crianças camponesas que estavam fora das escolas e creches no campo, em nosso país tínhamos uma população 3,7 milhões de crianças em idade de creche e pré-escola, sendo que apenas 5% dessas crianças possuem acesso à educação infantil. E segundo a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera), 96% das crianças de 0 a 3 anos e 53% das crianças de 4 e 6 anos de idade não estão frequentando a educação infantil nos assentamentos.

Ainda segundo o autor supracitado, e seguindo a lógica da construção da Educação Infantil do Campo, como um fenômeno específico no cenário educacional nacional com seus sujeitos e espaços distintos destacamos o acontecimento do Seminário Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo, ocorrido em julho de 2008 em Brasília, e que sinalizou para o fato de que as famílias e os movimentos sociais, conscientes de suas realidades e necessidades, procuram e exigem a oferta de educação infantil do campo. Foram registrados neste seminário pontos relevantes e fundamentais à aproximação das condições de vida e educação das crianças pequenas do campo. Entre tais pontos, destacamos:

- educação infantil no campo está sob a responsabilidade das mulheres, em especial das mães;
- muitas crianças (de até 6 anos) matriculadas estão inseridas em turmas de ensino fundamental, além de algumas precisarem viajar com o transporte escolar para frequentar creches na zona urbana;
- os professores não possuem formação adequada para atuar no nível da educação infantil;
- as instituições têm uma infraestrutura inadequada para a educação infantil;
- a política educacional precisa respeitar/incluir a especificidade do campo.

Diante de tais dados faz-se necessário que comecemos a rever a educação que temos, pois não é admissível que a criança pequena tenha desrespeitados seus direitos de acesso à educação.

Através de vários estudos, ficou clara a necessidade de se criarem políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento e qualificação dos nossos jovens. Porém, antes é essencial o investimento na Educação Infantil de qualidade, que leve em consideração as realidades locais do campo. No entanto, não é necessário somente criar projetos para qualificação, é

preciso pôr em práticas, contribuindo na superação da situação de risco social em que eles se encontram.

Ressaltamos a importância do currículo no universo educativo das escolas e o entendemos como um fenômeno revelador para investigação na esfera educacional. Nesse sentido, pensar o currículo como uma entidade autônoma da escola e das suas vivências é uma realidade em processo de superação, mesmo com muitos profissionais da educação compreendendo-o como um conjunto de conteúdos a serem seguidos obrigatoriamente.

Nesse sentido, é cabível que a concepção curricular pautada no senso comum escolar, enquanto lista de conteúdos, seja discutida e superada. De acordo com Macedo (2009, p. 25):

Em geral, o senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividade em disciplina, matérias ou áreas, competências, etc.; como um artefato burocrático prescrito.

Essa perspectiva reducionista de currículo tem escondido a complexidade das relações sociais e, no caso da história, valoriza o desenho organizativo, o documento com os conteúdos que se devem seguir e que, na maioria das vezes, descarta as vivências das comunidades do ritmo que rege a história.

Em geral, e ainda de acordo com Macedo (2009, p. 25-26), “não perspectivam o fato de que o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não conseguem elucidar”.

O currículo, no nosso entender, supera a questão formal e documental da lista de conteúdos a ser seguida; ele compreende também um fazer social, que modifica e dá vida própria ao fazer escolar, pois o processo educativo é complexo, e como tal, não se reduz às questões locais, nem tampouco às generalizações vazias. Dessa forma, podemos entender o currículo como “um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas” (MACEDO, 2009, p. 26).

Convergindo com essa concepção, Moreira e Candau (2007, p. 18) afirmam que o currículo está associado “às experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos (as) estudantes”.

É a partir do conhecimento, pautado em uma práxis, entendida como a reflexão da prática educativa, caracterizada pelo processo de reflexão/ação/reflexão, que os educadores mudarão suas posturas pedagógicas, suas concepções e sua prática política, o que também

inclui a ideia de currículo e, conseqüentemente, de empoderamento e melhorias na educação do nosso país.

Partimos da identificação da importância de se pensar em currículo do campo diferente do da cidade, nem melhor, nem pior, mas um currículo com suas especificidades. Por isso, desenvolvemos uma pesquisa exploratória, pois buscamos o reconhecimento das práticas que vêm norteando a educação infantil no campo, a partir do caso específico do município de Pilar.

4 METODOLOGIA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

Este estudo se constituiu na investigação da prática pedagógica da educação infantil nas escolas do campo no município de Pilar.

O trabalho realizado caracterizou-se como uma pesquisa empírica, qualitativa *in loco*, tendo sido realizado um estudo na Escola Municipal Professora Francileide Dias da Costa, e também se caracteriza por ser descritiva. Buscamos compreender uma realidade geral, a partir da percepção de uma parte, ou de uma ou mais unidades dessa realidade geral.

Para tal, buscamos referências em Chizzotti (2006, p. 102), que afirma:

O estudo é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Em outras palavras, estudar o geral, a partir de um caso específico, ou relacionar essa particularidade com o geral. Porém, o estudo é feito sem que deixemos de vincular a realidade dessa unidade com a realidade geral do fenômeno.

Nos dizeres de Chizzotti (2006, p. 102),

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

É possível, a partir do caso, perceber aspectos da realidade global. Isso porque a unidade está inserida no todo, e só existe pela junção de todas as partes. Portanto, a proposta de intervenção de determinada realidade tem fundamento quando parte do julgamento de um estudo de caso.

Um questionário aberto estruturado foi aplicado junto às duas professoras que lecionam nas turmas de Educação Infantil da escola. A perspectiva de aplicação do questionário converge com o que nos coloca Gil (2010, p. 64): “O questionário tem por

objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Caracterizamos a pesquisa, em relação ao tratamento dos dados, como sendo qualitativa, pois buscamos investigar mais a fundo os significados mais profundos do fenômeno em questão.

Para Minayo et al. (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

As questões contidas no questionário buscaram compreender as práticas que norteiam o trabalho das professoras da Educação Infantil do Campo no município de Pilar, tomando como amostra duas professoras da escola do campo anteriormente citadas.

Perguntamos às docentes os seguintes dados: na primeira parte da entrevista as perguntas eram relacionadas a dados mais específicos da história individual e da formação de cada professora: idade, formação profissional, atuação profissional em Educação Infantil do Campo, quantidade de alunos, carga horária de trabalho e se reside no campo, tentando contextualizar as práticas pedagógicas com as realidades das professoras.

Na segunda parte do questionário as perguntas se referiram a questões como elas se sentem em serem professoras: Quais as razões que a levaram a ser professora de Educação Infantil do campo? Como você se sente em ser professora do campo? Quais perspectivas em relação à sua atuação como profissional da educação do campo? Quais os conteúdos de Educação Infantil que as professoras consideram importantes para o aluno do campo? Você utiliza algum material didático específico para Educação do Campo? Se tiver qual é? Há envolvimento das famílias, da comunidade em seu trabalho? A escola oferece recursos tecnológicos que ajudem na sua prática?

O intuito dessa etapa de perguntas diz respeito à investigação das identidades das professoras e as suas relações com a prática educativa.

4.2 CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS

A escola Francileide Dias da Costa, localizada no sítio Lagoa do Gonçalves, zona rural do município de Pilar, foi fundada em meados de 1984; seu nome é uma homenagem, *in memoriam*, a uma de suas primeiras professoras. Utilizada como campo de pesquisa possui uma estrutura física composta por três salas de aula, dois banheiros, secretaria e cozinha; não

possui biblioteca, nem laboratório de ciências e de informática; o fornecimento de água é feito através de carros-pipas.

Os alunos atendidos na referida escola são os filhos dos próprios moradores da comunidade. A maioria dos educandos pertence a famílias de baixa renda, seus pais trabalham na agricultura, nas usinas de cana-de-açúcar, às vezes aposentados ou pessoas que sobrevivem através dos programas do Governo Federal como o Bolsa-Família.

O questionário teve como objetivo conhecer as práticas pedagógicas dos professores que lecionam nas turmas de Educação Infantil do campo. Participaram desse processo investigativo duas professoras que atuam na referida escola e têm Ensino Superior completo.

A professora A tem 35 anos de idade e é professora efetiva do quadro do município tendo a seguinte formação: ensino médio pedagógico, graduação em Geografia com especialização também em Geografia, atuando apenas na modalidade de Educação Infantil em uma sala com 12 alunos de 3 e 4 anos com carga horária semanal de 25 horas/aula. A professora A não mora na sede do município e atua na zona rural desde o ano de 2006.

A professora B tem 23 anos, é efetiva do quadro do município com a seguinte formação: ensino médio pedagógico, graduação em Pedagogia. Atuando apenas na modalidade de Educação Infantil como a professora A, em uma sala com 13 alunos, com 5 anos, com carga horária semanal de 25 horas/aula. A mesma não mora na zona rural do município e atua como professora desde 2006, sempre lecionando nas escolas do campo.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO: um estudo no município de Pilar

5.1 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: dados de Pilar

Com uma população de 11.191 habitantes, segundo dados do IBGE em 2010, Pilar localiza-se na mesorregião da Mata Paraibana, fazendo limite com os municípios de Sobrado, São José dos Ramos, Itabaiana, Juripiranga e São Miguel do Taipu. Com clima tropical semiárido, Pilar fica a 55 km da capital paraibana.

A emancipação política do Município de Pilar ocorreu em 14 de setembro de 1758, sendo extinta em 1881, e reativada em 1885. Em 1670, os jesuítas fundaram um colégio na cidade, acompanhados pelos índios Cariris. Com uma economia na base da agricultura, cana-de-açúcar. Em 1859, Pilar teve a honra da visita do Imperador Dom Pedro II (PILAR, 2014).

O município possui 8 escolas situadas na zona rural, com um total de 96 alunos matriculados na Educação Infantil, e 14 professores de Educação Infantil do campo, segundo o censo escolar de 2013, que precisam ser tratados com atenção pelas autoridades locais, a partir de suas demandas.

A escola deve procurar aprofundar sua inserção na comunidade da qual faz parte por meio de atividades curriculares relacionadas à vida diária, ao ambiente natural e social, à vida política e cultural e às condições materiais dos educandos e da comunidade (BRASIL, 2008b, p. 36).

Em sua maioria essas crianças estão agrupadas em salas de aulas onde existem crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, ou seja, são salas de aulas com multi-idade, conhecidas como salas multisseriadas.

A Secretaria de Educação e Cultura (SEC) do município não possui uma coordenação pedagógica específica voltada para educação do campo, que seria fundamental no desenvolvimento de atividades e ações articuladas, para a manutenção estrutural e apoio pedagógico.

Como prática comum, nas escolas do campo, de uma forma geral, ocorre a acumulação deste cargo pelo diretor da escola, prejudicando assim a qualidade do desenvolvimento educacional.

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. A prática determina a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor (SAVIANI, 2005, p. 2).

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PILAR: resultados da pesquisa e análise dos dados

A presente pesquisa se debruçou sobre a temática da educação infantil no campo, a partir da questão: Qual a realidade da educação infantil do campo em Pilar?

Foram entrevistadas duas professoras, que serão identificadas como professoras A e B, conforme salientado anteriormente. Apresentamos neste capítulo o resultado da pesquisa. Para melhor reflexão, organizamos os dados a partir de quatro eixos: perfil dos professores; motivações de escolha da atuação profissional; prática pedagógica e condições de trabalho.

5.2.1 Motivações de escolha da atuação profissional

Sobre este aspecto, tanto a professora A quanto a B responderam que gostam de lecionar na escola do campo, mas sentem dificuldade devido ao fato de não possuírem acesso à internet na escola para realizarem suas pesquisas, mas que o trabalho com as crianças é muito bom e motivador, principalmente porque a criança do campo, no tratamento com seus professores, é mais educada, atenciosa e colaborativa, favorecendo assim a construção de saberes.

5.2.2 Prática pedagógica e condições de trabalho

A parte do questionário que se referia à prática pedagógica foi introduzida com a indagação sobre o uso do diagnóstico: Se é e como é realizado diagnóstico acerca da realidade das crianças. Organizamos a seguinte tabela com as respostas das professoras:

Professora A	No infantil 2 é feita uma entrevista com os alunos sobre os níveis de escrita da criança.
Professora B	Igual ao infantil 2, no infantil 3 também é feita uma entrevista com os alunos sobre os níveis de escrita da criança.

Essa entrevista com as crianças de Educação Infantil é realizada para saber em qual nível de escrita a criança se encontra. Segundo Ferrero os níveis são: pré-silábico (Níveis I e II), silábico, silábico alfabético e alfabético.

Acreditamos que o processo de alfabetização e desenvolvimento dessas fases seja um dos maiores problemas em relação à Educação Infantil. Assim, a continuidade do processo de alfabetização passa a ser comprometida, uma vez que a sequência das atividades educativas e do próprio processo de aprendizagem depende diretamente da capacidade de leitura dos alunos.

Para além das fases de escrita e leitura apresentadas, acreditamos que a aprendizagem deve abranger também outros aspectos, como o desenvolvimento motor, a aquisição de valores e habilidades que são importantes na vida social das crianças, entendidas como sujeitos de direitos.

Em seguida os questionamentos se referiram ao planejamento, desejando saber: De que forma se estabelece a vinculação entre a prática educativa e a realidade vivenciada pelas crianças? O planejamento é coletivo (com outros professores)? Se não, por quê? Se sim, como? Qual a importância do planejamento para o desenvolvimento de suas atividades? Quais as etapas e os aspectos considerados? De acordo com a Professora A:

A vinculação entre a prática educativa e as realidades dos alunos é feita quando conversamos com os alunos ouvindo seus relatos, buscando propor atividades que se adequem ao cotidiano das crianças. É necessário compreender que os alunos estão inseridos em um contexto que deve ser, acima de tudo, indispensável para sua aprendizagem.

Já em relação às aulas, elas são planejadas de forma individual já que na escola as demais turmas são de séries e níveis diferentes.

Em relação ao planejamento é visto como um ponto de partida para que as atividades sejam desenvolvidas de forma satisfatória.

O plano de aula é elaborado semanalmente e contém: Acolhida, momento de leitura, procedimentos e atividades. Os materiais são os que vêm nos livros didáticos, porém buscamos contextualizar com a realidade dos alunos.
(Professora A)

Quando a professora A fala de nível, ela está se referindo à idade e ao nível de escrita, já que ela leciona para crianças de 4 e 5 anos. As professoras planejam suas aulas diárias isoladamente, no entanto o planejamento da unidade é realizado de forma coletiva com as demais escolas do campo.

Questionamos se essa aproximação entre prática educativa e as realidades dos alunos, feita a partir do diálogo entre professor e alunos, ocorre efetivamente. Como ela é concretizada se a proposta pedagógica é pautada num modelo importado da cidade?

De acordo com a professora B, em relação às mesmas perguntas respondidas anteriormente pela outra professora:

Através de relatos e roda de conversa, através desses relatos há a adequação e adaptação da realidade dos alunos aos conteúdos da aula. O planejamento é feito de forma separada, devido aos diferentes níveis de conhecimento das crianças. O planejamento é importante para um bom desenvolvimento do trabalho. O plano de aula segue o modelo enviado pela secretaria de educação. Esse modelo de plano de aula que a professora B fala é um modelo de estrutura de aula a ser seguido pelas escolas, nele devem constar: Acolhida, momento de leitura, metodologia e recursos, ele foi elaborado para que as professoras tivessem um eixo norteador dos seus trabalhos, e cada professor pode planejar a sua aula da forma que desejar.

Em outra parte da entrevista foram feitos os seguintes questionamentos: Descreva os modos como você avalia as crianças. Com base em que você avalia o seu trabalho? Quais os maiores desafios e/ou dificuldades na realização do seu trabalho?

Obtivemos os seguintes resultados, de acordo com a professora A:

Através de exercício escrito, diagnóstico (hipótese de escrita), e de forma contínua, através do aprendizado e desenvolvimento das crianças é que a professora avalia seu trabalho, observando como maior dificuldade para trabalhar a falta de materiais e a participação dos pais. É preciso entender que a criança ainda encontra-se na fase de descobrimentos, os avanços acontecem paulatinamente.

De acordo com a resposta da referida professora, podemos perceber sua aproximação com o que prevê a legislação em relação à avaliação e sua atual concepção: uma avaliação para o desenvolvimento educativo e não para a classificação exclusiva de alunos, para a sua reprovação escolar.

Recorremos à própria concepção de avaliação defendida pela LDB, em seu artigo 24, inciso V, quando afirma:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Assim, o processo percorrido pelo aluno e o seu desenvolvimento integral ao longo do período escolar são mais importantes do que eventuais resultados de avaliações e trabalhos propostos pelos professores. Já a professora B trouxe as seguintes respostas:

De forma contínua, com exercícios de fixação, testes diagnósticos e atividades avaliativas. A partir do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças e na realização da tarefa, a professora avalia seu trabalho. A maior dificuldade de lecionar é a falta de materiais adequados e livros, ou seja, não possuímos material didático específico à Educação Infantil do Campo.

Em seguida, levantamos as seguintes questões: Como você se atualiza para o exercício da docência? Qual a sua leitura sobre educação no campo? Quais os conteúdos para Educação Infantil do Campo que você considera importantes para o aluno do campo? Quais as dificuldades e quais os avanços percebidos por você na Educação Infantil do Campo?

As respostas foram as seguintes de acordo com a professora A:

Através de formação, reuniões pedagógicas, livros e internet. Infelizmente nem sempre a realidade do aluno é respeitada. Os conteúdos dos livros didáticos são suficientes e os avanços são vagarosos, pois há muitos obstáculos como, por exemplo, recursos didáticos atuais para professores e alunos.

Já a professora B respondeu:

Através de formações, reuniões pedagógicas, uso da internet, livros, etc.; é satisfatória, pois trabalha com a realidade dos alunos, ou seja, seu ambiente natural. Sobre os conteúdos, o livro é quase completo, e há mais dificuldades que avanços, falta mais apoio às escolas de uma forma geral.

Porém, ainda se percebe que os projetos didáticos das escolas ainda não são elaborados de forma que a criança camponesa viva sua identidade e cultura.

As concepções pedagógicas que estruturam as práticas docentes no município de Pilar, ainda são pautadas por um modelo importado, muitas vezes imposto.

Apesar de ocorrer o diálogo entre professores e alunos, a vivência de uma educação que considere a identidade do campo só se dará a partir do desenvolvimento conjunto entre comunidade e escola de sua proposta pedagógica, além de políticas educacionais que possam

ser efetivas e capazes de substancialmente alcançar êxito em sua prática, que vai da estruturação das escolas, com recursos tecnológicos, bem como formação profissional dos educadores do campo, desde sua formação acadêmica e profissional, valorizando, equalizando e capacitando-os à prática educativa no campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o tema de estudo deste trabalho: Educação Infantil do e no Campo, e tendo presente o resultado da investigação desenvolvida, podemos destacar alguns aspectos importantes na reflexão e aprofundamentos pretendidos neste trabalho.

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2001, p. 25).

Inicialmente vale ressaltar que o professor é um investigador, e através de sua atividade diária deve buscar a construção da autonomia junto a seus alunos, através de situações que estimulem a investigação e proporcionem o diálogo entre os saberes locais e a cultura “universal”; reconhecendo e valorizando o saber dos próprios educandos.

É igualmente importante salientar que cabe à educação escolar desenvolver um conhecimento necessário ao convívio social e que o conhecimento adquirido na escola tenha importância para a sociedade e para vida dos sujeitos aprendentes. Uma educação significativa se explicita quando parte da realidade do aluno, é trabalhada para contribuir com essa mesma realidade, tornando o indivíduo capaz de adquirir e contribuir ao seu meio com o que lhe foi ensinado.

Outra situação constatada é a ausência da participação da família, da comunidade, da vizinhança, da escola. A construção da autonomia deve ser iniciada através do **diálogo** professor/aluno, professor/professor, professor/comunidade; a partir deste, o professor poderá conhecer seus alunos e a realidade social em que estão inseridos e assim desenvolver um **currículo** que contemple a real necessidade desses alunos, sabendo que cada sujeito é único, e assim sendo, é de grande importância o trabalho da individualidade, em favor da coletividade e vice-versa.

Nossa pesquisa procurou analisar as práticas que materializam a realidade da educação infantil do/no campo em Pilar, buscando ações e as problematizando, conhecendo as contradições estabelecidas e investigando-as. Portanto, constata-se, que as práticas requerem um novo fazer, adequando-se às necessidades. Para isto é fundamental uma reflexão dos professores, visto o que se observou nas metodologias descontextualizadas e muitas vezes sem fins pedagógicos, pois a escola precisa fazer sentido aos sujeitos nela inseridos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Paris: Editions du Seuil, 1973.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo** – por uma educação básica do campo. Brasília: MST - Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2014.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: maio 2014.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília: MEC, 1998. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008a. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2008.

_____. **Projeto Base**. Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2008b.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CIOPPPO, Elias Maria Del. **De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.

COMILO, Maria Edi da Silva. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História. In: ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECILCAM, 2008.

CONDE, Soraya Franzoni. **Políticas Públicas, Territorialidades e Práticas Pedagógicas**. Paraná: Educampo, 2011.

DEMARTINI, Zeila B. F. Relatos orais sobre a infância e o processo de alfabetização. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, PL. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por Uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 25.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 104 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACHADO, Carmem Silva. **Educação do campo: expressividade corporal na prática educativa**. Paraná, 2009.

MINAYO, M. C. S. et al. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNARIM, Antônio et al. (Org.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

PEIXER, Zilma Izabel. **Políticas Públicas, Territorialidades e Práticas Pedagógicas**. Paraná: Educampo, 2011.

PILAR (Paraíba). Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Pilar>>. Acesso em: 06 maio 2014.

RIVERO, Andréa Simões; CONDE, Soraya Franzone. Por onde anda a Educação Infantil do Campo? In: MUNARIM, Antônio et al. (Org.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. São Paulo: Editora Nacional, 2005.

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

APÊNDICE A - Indicadores quanto às práticas docentes / entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

Ivan da Costa Souza Júnior

INDICADORES QUANTO ÀS PRÁTICAS DOCENTES / ENTREVISTA

Nome do professor _____

1. () Sexo 2. () Idade

3. Formação profissional:

Ensino Médio Modalidade Normal: Não () Sim ()

Graduado: Não () Sim () em: _____

Pós-Graduação: Não () Sim () em: _____

4. Atua em outra modalidade de ensino, além da educação infantil? Se sim, qual?

5. Em quantas turmas leciona?

6. Em média, quantos educandos você atende por turma?

7. Qual a sua carga horária semanal em sala de aula?

8. Você reside no campo?

Sobre ser professor:

1. Quais perspectivas em relação à sua atuação como profissional da educação do campo?

2. Quais as razões que o levaram a ser professor(a) de educação infantil do campo?

3. Como você se sente em ser professor(a) do campo?

Sobre a prática pedagógica:

1. Você realiza diagnóstico acerca da realidade das crianças?

() Sim () Não

Em caso positivo: Como?

2. As crianças apresentam informações sobre a realidade por elas vivida?

() Sim () Não

Em caso positivo: Justifique.

3. De que forma você estabelece a vinculação entre a prática educativa e a realidade vivenciada pelas crianças? Você planeja coletivamente (com outros professores) as aulas da(s) turma(s) em que leciona? Se não, por quê? Se sim, como?

4. Qual a importância do planejamento para o desenvolvimento de suas atividades?

5. Como você elabora o Plano de Aula? Quais as etapas e os aspectos considerados?

6. Descreva os modos como você avalia seus alunos.

7. Como você se atualiza para o exercício da docência?

8. Qual sua leitura sobre educação no campo?

9. Quais os conteúdos para Educação Infantil do Campo que você considera importantes, para o aluno do campo?

10. Quais as dificuldades e quais os avanços percebidos por você na Educação Infantil do Campo?
